

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
UNIVERSITAT DE VIC  
AJUNTAMENT DE VIC

**Jornades de la Secció Filològica  
de l'Institut d'Estudis Catalans  
a Vic**

(17 i 18 d'octubre de 2003)

BARCELONA • VIC

2004



JORNADES DE LA SECCIÓ FILOLÒGICA  
DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
A VIC

(17 i 18 d'octubre de 2003)



INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
UNIVERSITAT DE VIC  
AJUNTAMENT DE VIC

JORNADES DE LA SECCIÓ FILOLÒGICA  
DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS  
A VIC

(17 i 18 d'octubre de 2003)

BARCELONA • VIC

2004

Biblioteca de Catalunya. Dades CIP

**Institut d'Estudis Catalans. Secció Filològica. Jornades (2003 : Vic)**

Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic : 17 i 18  
d'octubre de 2003

Bibliografia

ISBN 84-7283-763-7

I. Vallverdú, Francesc, ed. II. Institut d'Estudis Catalans III. Universitat de Vic  
IV. Vic. Ajuntament V. Títol

1. Anglada, Maria Àngels — Crítica i interpretació — Congressos

2. Any Verdaguier — Congressos 3. Immigrants — Catalunya —

Llengua — Congressos

804.99:314.7 (467.1)(061.3)

L'edició d'aquesta obra  
ha estat a cura de Francesc Vallverdú Canes,  
membre de l'Institut d'Estudis Catalans

© 2004, dels autors de les ponències

© 2004, Institut d'Estudis Catalans, Universitat de Vic i Ajuntament de Vic  
per a aquesta edició

Primera edició: desembre de 2004

Tiratge: 450 exemplars

Text revisat lingüísticament per l'Oficina de Correcció i Assessorament Lingüístics  
de l'IEC

Compost per Víctor Igual, SL

Carrer del Peu de la Creu, 5. 08001 Barcelona

Imprès a Limpergraf, SL

Polígon industrial Can Salvatella. Carrer de Mogoda, 29-31. 08210 Barberà del Vallès

ISBN: 84-7283-763-7

Dipòsit Legal: B. 48616-2004

Són rigorosament prohibides, sense l'autorització escrita dels titulars del *copyright*, la reproducció total o parcial d'aquesta obra per qualsevol procediment i suport, incloent-hi la reprografia i el tractament informàtic, la distribució d'exemplars mitjançant lloguer o préstec comercial, la inclusió total o parcial en bases de dades i la consulta a través de xarxa telemàtica o d'Internet. Les infraccions d'aquests drets estan sotmeses a les sancions establertes per les lleis.

## TAULA

Sigles emprades pels autors	7
Presentació, <i>per Joan Martí i Castell</i>	9
Els immigrants dels anys seixanta i la qüestió de la llengua, <i>per Francesc Vallverdú</i>	13
Parlem una estona, <i>per Dolors Solà</i>	19
L'aprenentatge de català en el col·lectiu de dones amazigues. L'experiència de Manlleu, <i>per Fina Anglada i Assumpta Grabolosa</i>	31
La diversitat lingüística a Catalunya i l'ensenyament del català, <i>per Lluïsa Gràcia</i>	41
<i>Colgada claror</i> . Sobre la poètica de Maria Àngels Anglada, <i>per Carles Miralles</i>	57
Educació i ciutadania intercultural: el paper de la societat, <i>per Isidor Mari</i>	65
Any Verdaguer 2002. Balanç i repte, <i>per Ricard Torrents</i>	79
El <i>caràcter situat</i> de l'aprenentatge d'una llengua, <i>per M. Dolors Areny i Cirilo i Antoni Portell i Llorca</i>	93

Viure i aprendre en un altre país: l'experiència educativa del CEIP La Monjoia de Sant Bartomeu del Grau (Osona), <i>per Maria Cobos i M. Teresa Feu</i>	129
Balanç dels tres simposis sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants (Vic, 1981, 1991, 2002), <i>per Assumpta Fargas Riera i Teresa Puntí i Jubany</i>	137
De l'ús al coneixement. Algunes reflexions sobre la promoció de la llengua al sistema educatiu, <i>per F. Xavier Vila i Moreno</i>	149



## SIGLES EMPRADES PELS AUTORS

AMPA	Associació de mares i pares d'alumnes
BOE	<i>Boletín Oficial del Estado</i>
BUP	Batxillerat unificat polivalent
CAEP	Centre d'atenció educativa preferent
CEIP	Centre d'educació infantil i primària
CiU	Convergència i Unió
COU	Curs d'orientació universitària
DOGC	<i>Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya</i>
EGB	Educació general bàsica
EI	Educació infantil
EOI	Escola oficial d'idiomes
EP	Educació primària
ESO	Ensenyament secundari obligatori
EUTI	Escola Universitària de Traducció i Interpretació
ICE	Institut de Ciències de l'Educació
IEC	Institut d'Estudis Catalans
IES	Institut d'ensenyament secundari
LSC	Llengua de signes catalana
MEC	Ministeri d'Educació i Ciència
O	Objecte
PCGM	Peace Corps the Gambia (mandinga)
PCGW	Peace Corps the Gambia (wòllof)
PPCC	Països Catalans
PSUC	Partit Socialista Unificat de Catalunya
S	Subjecte
SF	Secció Filològica
TV3	Televisió de Catalunya, canal 3
UB	Universitat de Barcelona

UE	Unió Europea
UNESCO	Organització de les Nacions Unides per a l'Educació, la Ciència i la Cultura
UVic	Universitat de Vic
V	Verb
VARCOM	<i>Variació, comunicació multimodal i comunicació plurilingüe: Estils discursius i consciència lingüística en textos orals</i>

## PRESENTACIÓ

*Si és necessari que la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans sigui materialment present en els territoris del domini lingüístic, no ho és menys que sigui sensible a aquells problemes que marquen d'una manera especial el desenvolupament de la vida social. La ciutat de Vic ha estat un àmbit decidivament adequat perquè un requisit i l'altre s'acomplissin. La comarca d'Osona és un espai geogràfic on la llengua catalana ha viscut històricament una situació peculiar, caracteritzada per una extensió notable i esperançadora en l'ús social, respecte a la resta dels Països Catalans. Alhora, avui ha esdevingut un centre on s'han ajuntat gruiços rellevants de nouvinguts, de procedència, cultura i llengua molt diverses.*

*És obvi que entre els factors sociolingüístics del català la incidència de la immigració ha passat a ésser l'element més complex i de conseqüències més determinants, sia pel que implica el mestissatge que genera, sia per la nova realitat que aporta en el creixement i els trets distintius de la demografia. Fins al punt que estem convençuts que en els nostres dies el futur de la llengua depèn més de com enfoquem una política d'acollença d'idiosincràsies heterogènies per a construir un sistema de convivència en què tinguin cabuda totes les manifestacions democràtiques, que no pas de qualsevol altre condicionant.*

*La ciutat de Vic és capdavantera en el plantejament rigorós no demagògic del nou context d'una variació inèdita que s'ha estès arreu del món. Mitjançant la jove Universitat i el Consorci per a la Normalització Lingüística d'Osona, es treballa en una línia modèlica per tal que aquest fenomen socioeconòmic i cultural que caracteritza els començos del segle XXI sigui un fet d'enriquiment mutu, més enllà de les dificultats objectives que comporta; per tal que prevalguin els aspectes positius de compartició del fenomen de la diferència, d'augment de les possibilitats d'aprenentatge i de maduresa en les relacions humanes.*

*Les Jornades de la Secció Filològica celebrades a Vic els dies 17 i 18 d'octubre de 2003 han evidenciat una tasca seriosa que combina la investigació bàsica i aplicada en l'anàlisi de la immigració i que es proposa l'objectiu de trobar les solucions més eficaces per al disseny de les polítiques que facin possible el respecte en la solidaritat entre les persones i els grups.*

*En les dues sessions acadèmiques en què s'ha organitzat la presentació de les ponències, hem tingut ocasió de recuperar críticament els elements principals de l'experiència viscuda els anys seixanta del segle passat d'una immigració més compacta però també quantitativament destacable, que ens situà en la conjuntura d'haver d'elaborar una política cultural i lingüística ad hoc. Probablement en la lliçó principal d'aleshores, al marge d'errors inevitables, despuntà un encert mai no prou valorat: la consciència majoritària que la divisió entre els nouvinguts i la resta solament podia dur al fracàs; i, doncs, que havíem d'acarar els fets des de la premissa de la construcció d'una comunitat sòlida que esdevenia més diversa.*

*La convicció de no haver errat en la qüestió primordial s'ha palesat en les intervencions que han tractat, des de punts de vista diferents, sobre la planificació per a facilitar la incorporació dels nous ciutadans a la societat catalana d'arribada. Encara que, per raons òbvies, les comunicacions s'han referit a la problemàtica de la varietat lingüística, s'hi fa evident la consciència que les solucions depenen d'una visió global, de cares ben diferents, que va més enllà de tècniques fredes d'ensenyament i d'aprenentatge d'idiomes. S'hi perceben dissenys generals que enyorem sovint en les propostes simplistes de molts dels nostres representants polítics.*

*L'experiència que impulsa el Consorci per a la Normalització Lingüística d'Osona del projecte Parlem una estona; la que es recull a Manlleu entre el col·lectiu de les dones amazigues; la del CEIP La Monjoia de viure i aprendre en un altre país, són una mostra exemplar de posar en contacte la llengua pròpia amb la dels immigrants, tot assegurant la implicació directa llur, però també la dels autòctons. La reflexió sobre què suposa socialment la interculturalitat en allò que fa referència a la condició i a l'educació d'una ciutadania que ha d'ésser capaç, consegüentment, de submergir-se en les diferències; l'anàlisi de les repercussions de la diversitat lingüística en la metodologia en l'ensenyament de la llengua catalana, de la seva promoció en el sistema educatiu; la valoració, en fi, de tres simposis sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants, han constituït l'eix entorn del qual s'han desenvolupat les Jornades, en què, al costat de la contribució principal del Consorci per a la Normalització Lingüística d'Osona i del Departament de Filologia de la Facultat d'Educació de la Universitat de Vic, també hi ha hagut la col·laboració de la Universitat de Barcelona i la Universitat de Girona.*

*La Secció Filològica, en les seves reunions ordinàries fora de Barcelona, s'ocupa de temes lingüístics, però també de temes literaris. La ciutat de Vic ens*

*convidava a un doble record amarat de poesia: el de Verdaguer i el de la nostra estimada col·lega Maria Angels Anglada, records que es barrejaren en l'exposició dels inicis poètics d'aquesta.*

*Finalment, el recentment celebrat Any Verdaguer ha estat objecte d'un balanç singularment crític.*

\* \* \*

*La Secció Filològica se sentí confortablement acollida per la ciutat, la Universitat, el bisbat de Vic, i la comarca d'Osona i el seu Consorci per a la Normalització Lingüística. El senyor Ignasi Puig, tinent d'alcalde de l'Ajuntament de Vic; l'Excel·lentíssim Senyor David Serra, rector Magnífic de la Universitat de Vic; l'Excel·lentíssim Senyor Pere Quer, vicerector d'Afers Acadèmics, i la Il·lustríssima Senyora Assumpta Fargas, degana de la Facultat d'Educació; l'Il·lustríssim Senyor Fèlix Guàrdia, vicari general del bisbat de Vic, i el senyor Josep Burgaya, president de l'Àrea de Medi Ambient, Territori i Serveis del Consell Comarcal d'Osona, ens acompanyaren en les nostres activitats i, sobretot, les feren possibles i fàcils. I permeteren d'afegir-hi aspectes lúdics de gran interès, com un concert a l'església de Santa Teresa i una visita turística al nucli antic de Vic.*

*Des d'aquestes pàgines, la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans els reitera l'agraïment més sincer.*

JOAN MARTÍ I CASTELL  
*President de la Secció Filològica*



## ELS IMMIGRANTS DELS ANYS SEIXANTA I LA QÜESTIÓ DE LA LLENGUA

D'entrada, cal fer un advertiment. La meva comunicació, de fet, són uns apunts, unes reflexions obertes, no solament perquè no hi ha estudis suficients que focalitzin la immigració respecte a la qüestió de la llengua en aquesta època, sinó també, perquè, en tractar-se el fenomen migratori d'un procés que no ha cessat, es fa més difícil de fragmentar-lo.

Avui, amb la qüestió de les noves onades immigratòries a primer terme, se sol oblidar que les polèmiques sobre el fenomen de la immigració són antigues. Per il·lustrar el que dic, adduiré una antiga proposta de política demogràfica, formulada en tres línies bàsiques:

- a) la possible actuació a favor de la incrementació de la natalitat o almenys per evitar que continués baixant;
- b) les mesures que podrien prendre's per regular directament o indirectament el corrent migratori, ajustant-lo a les nostres necessitats;
- c) un programa mínim per assolir la catalanització dels medis forasters.

Aquestes propostes tan «actuals» no s'adrecen pas a la Generalitat present, sinó a la Generalitat republicana, i són de l'economista J. A. Vandellòs (1935, p. 188). Fa, doncs, quasi setanta anys.

La proposta de Vandellòs no era, naturalment, asèptica. De fet, és l'intent d'avançar en una discussió que es va desenvolupar en el primer terç del segle xx. Segons l'opinió de Jordi Nadal (1965), hi havia dos plantejaments fonamentals. La posició *conservadora* es podria personalitzar en el doctor H. Puig i Sais, el qual, ja l'any 1915, davant el descens en la fecunditat dels catalans, considerava el fet migratori com un perill de descatalanització: «Convé, doncs, que procurem augmentar el nombre de *catalans de pura raça* per lluitar en tots els terrenys [car] en el concepte polític, Catalunya està en una inferioritat numèrica per lluitar amb la resta d'Espanya, i en l'estat actual de la políti-

ca espanyola tot és qüestió de vots, qüestió de nombre.» Enfront d'aquesta visió, hi ha la posició *progressista* defensada per Rafael Campalans (1923): «Per nosaltres, els forasters que vénen a Catalunya —que sempre acollim amb els braços oberts— i pateixen amb els nostres dols i gaudeixen amb les nostres alegries, i ens donen fills, que les nostres dones no en pareixen prou, són tan catalans, en la nostra interpretació futurista de la nació, com nosaltres mateixos. No fem absolutament cap diferència» (Nadal, 1965, p. 30-33).

Aquest debat demogràfic fou interromput traumàticament per la Guerra Civil i silenciada durant la postguerra immediata. De fet, fins als anys seixanta, arran d'unes noves onades immigratòries, no fou reprès, però amb uns altres plantejaments. Joaquim Maluquer i Sostres va ser un dels primers estudiosos a ocupar-se'n, a partir del seu important estudi sobre *L'assimilation des immigrés en Catalogne*, no per atzar publicat fora d'Espanya (Ginebra, 1963). Maluquer proposa una interessant distinció entre adaptació i assimilació: l'*adaptació* (o integració parcial) és un ajustament de les persones immigrades a aspectes particulars de la societat que les acull (per exemple, l'adaptació al medi urbà dels qui provenen de zones rurals), i l'*assimilació* és la integració a la societat receptora, considerada globalment i, en particular, sota l'aspecte nacional cultural (amb la integració lingüística).

(Observem, però, que el terme que ha prevalgut ha estat el de *integració*, potser no tan rotund com el de *assimilació*, però que no implica necessàriament una ruptura amb la llengua i la cultura originàries.)

La qüestió de la immigració va interessar molts estudiosos (demògrafs, economistes, sociòlegs, sociolingüistes...). En un primer moment, davant l'elevada proporció de nous nadius, ressusciten els diagnòstics pessimistes a propòsit de la integració lingüística i cultural. Però ben aviat —i abans que les taxes anuals es desacceleressin, a partir de 1970— es va configurant un *pensament integracionista* (Vallverdú, 1980, p. 126-144).

L'any 1965 Jaume Nualart escriu unes paraules en aquesta orientació: «El nostre problema és que hem de fer dues coses alhora. Refer la comunitat i integrar-hi no tan sols els immigrants sinó també els catalans», per a la qual cosa preconitza «un estatut pluricultural perfectament conciliable en una comunitat ben vertebrada» (Vallverdú, 1980, p. 130).

Des d'una perspectiva sociolingüística, Antoni M. Badia i Margarit manté una visió esperançada:

— els immigrants, en llur gran majoria, s'incorporen a la llengua catalana: el ritme ha esdevingut més lent, però la integració idiomàtica no s'ha estroncat;

— l'assimilació lingüística és desitjada perquè forma part de la «catalanització» que els immigrants volen assolir (Badia, 1966, p. 95-96).

Centrant també la qüestió en l'aspecte sociolingüístic, per part meua vaig introduir en el debat el concepte de la *dobla adhesió*. En efecte, en la meua opi-



nió, calia distingir dos comportaments bàsics entre els castellanoparlants: el d'aquells que mantenien un *ús exclusiu* del castellà (funcionaris i professionals unilingües) i el d'aquells que en tenien un *ús preferent*, però que al mateix temps també adoptaven el català, ja fos passivament (entenent-lo) o activament (parlant-lo) —aquest comportament era habitual entre els sectors populars, quan no vivien en guetos lingüístics, i per això es podia parlar, en aquest cas, d'una *doble adhesió lingüística*, al castellà i al català (Vallverdú, 1980, p. 134).

Val a dir que aquest corrent de pensament «integracionista» tingué una rèplica seriosa per la banda d'alguns intel·lectuals catòlics progressistes, principalment Antoni Jutglar i Antoni Pérez González (1968). La polèmica s'inicià amb una crítica a F. Candel, pel seu llibre *Els altres catalans*, al qual imputaven una «mística psicologista»; però de fet ningú no s'escapava de les seves crítiques (Jordi Nadal, Joaquim Maluquer, A. M. Badia i Margarit, Marta Mata...) i sostenien que el concepte de *integració* s'havia d'alliberar «de tota limitació "culturalista"» (Vallverdú, 1980, p. 135-137). Malgrat que la polèmica fou en alguns moments aspra, aquest corrent s'acabà diluint i el pensament integracionista va tornar a prevaler dins el ventall catalanista.

En resum, podríem concloure que a Catalunya les idees sobre la població i el fenomen immigratori prevalents en els anys seixanta són ben reflectides en aquestes paraules de Joaquim Maluquer: «Malgrat els factors econòmics i ecològics que destorben l'assimilació, el conjunt dels integrants socioeconòmics —piràmide social, profunditat de les tradicions, etc.— resulten favorables al manteniment i a la irradiació dels caràcters culturals catalans.» Certament, aquesta previsió incloïa una reserva, que s'ha demostrat del tot justificada: «si es manté, en termes generals, el ritme d'entrada dels immigrants, la població inassimilada s'incrementarà, sobretot als suburbis de les ciutats industrials» (Maluquer, 1965, p. 157).

En altres termes, les idees força d'aquell moment es troben ben argumentades per Jordi Nadal: «A priori, la immigració de meridionals no pot esverar ningú. L'única inquietud legítima l'ha de causar la virtualitat d'una autèntica assimilació —la qual, abans que cultural, ha d'ésser social i econòmica. Això vol dir que els esforços integracionistes depenen menys dels poders públics que de les actituds col·lectives. El daltabaix de la guerra civil haurà servit, almenys, per a fer comprendre que la veritable regió catalana, l'única viable, és la d'En Campalans i no la del doctor Puig i Sais» —les opinions dels quals ja hem vist més amunt (Nadal, 1965, p. 35).

Aquesta visió del fenomen immigratori és la cara «teòrica» d'una mateixa moneda, el revers «pràctic» de la qual el constitueix un llibre de gran impacte: *Els altres catalans* de Paco Candel (1964).

Des de la perspectiva actual, a vegades se senten veus que presenten una visió idealista, massa benèvola, d'aquells anys. Així, la força i la cohesió del pensament integracionista són valorades en ocasions fora de context: cal tenir

en compte que la ideologia dominant era l'oficial, la dels franquistes, i l'única que impregnava tots els racons de la societat catalana; d'altra banda, els episodis neolerrouxistes començaven a donar-se, sobretot a la universitat. A més, si bé la proporció d'immigrats integrats era prou alta, aleshores es constituïen bosses, guetos, sense contacte amb elements catalans, un fenomen històricament nou, i aquests guetos —previstos ja per Maluquer— eren en potència un perillós medi de cultiu per al neolerrouxisme.

De fet, partint d'aquest marc tan complex i, en principi, tan poc favorable a la integració, hauríem de valorar l'èxit del procés com, d'alguna manera, «inesperat». El moviment antifranquista, amb un paper rellevant per part del PSUC, i l'incipient moviment obrer, dirigit bàsicament per Comissions Obreres, moviments que reivindicaven alhora les llibertats democràtiques i nacionals, van contribuir en gran manera a la integració dels immigrants i a la cohesió social.

En qualsevol cas, en aquest procés hi ha un factor que caldria relativitzar: el referent a la incidència de la reducció de les onades immigratòries en l'èxit de la integració. Tinguem en compte que si bé la immigració del sud peninsular s'ha estancat, les onades immigratòries actuals donen una nova dimensió al fenomen, que ja no es pot tractar amb l'esperança de la «reducció». Un altre aspecte contradictori, quan es pensa massa en la «reducció», és que els sectors castellanoparlants han crescut més precisament des d'aleshores, perquè la massa d'immigrants de la primera generació s'ha acrescut amb els seus descendents, fins al punt que avui un cinquanta per cent de la població té el castellà com a llengua familiar.

M'interpretaria malament, però, qui deduís d'aquestes paraules una menysvaloració del procés d'integració dels anys seixanta. Les meves precisions no en volen donar una visió negativa, sinó més aviat recomanar prudència per desfer qualsevol maniqueisme del tipus «abans anava bé / ara va malament».

Per acabar, m'agradaria fer una breu referència a un aspecte concret: l'esperit ciutadà que animava totes les instàncies que actuaven de focus d'acolliment: parròquies, associacions de veïns, casals, organitzacions d'ensenyants, etc. Recordo, amb especial emoció, un pla d'actuació per a la integració dels immigrants formulat per un dels mestres de la sociolingüística catalana: Antoni M. Badia i Margarit (1966). Entre els punts que proposa Badia per a la integració dels immigrants al món espiritual català (llengua i cultura), després que ja s'han integrat al món físic i econòmic, hi ha els següents:

- creació de la consciència de comunitat o de barri;
- millorament humà dels immigrants, a través de les associacions de veïns i altres instàncies;
- pla de conferències culturals de primer nivell;
- cursets de llengua catalana;
- foment de la lectura, tant en castellà com en català.

Són els eixos fonamentals d'una política cultural integradora que encara avui es demostren operatius (Badia, 1966, p. 95-96).

En conclusió, la integració lingüística als anys seixanta anava a un ritme més lent que abans de la guerra, però s'acomplia, també. De tota manera, per primera vegada en la història contemporània es constituïen nuclis que eren poc permeables a la integració lingüística. Finalment, les idees integracionistes i el moviment antifrancista van tenir un paper decisiu per palliar aquestes resistències, ja que, malgrat el context hostil, no van sorgir en la societat catalana actituds prou rellevants per contrarestar l'integracionisme.

FRANCESC VALLVERDÚ

#### BIBLIOGRAFIA

- BADIA I MARGARIT, Antoni M. (1966). «La integració idiomàtica i cultural dels immigrants. Reflexions, fets, plans». *Qüestions de Vida Cristiana* [Barcelona], núm. 31, p. 9-103.
- MALUQUER I SOSTRES, Joaquim (1963). *L'assimilation des immigrants en Catalogne*. Ginebra: Librairie Droz.
- (1965). *Població i societat a l'àrea catalana*. Barcelona: AC.
- NADAL, Jordi (1965). «Pròleg». A: MALUQUER, J. *Població i societat a l'àrea catalana*, p. 9-36.
- VALLVERDÚ, Francesc (1980). *Aproximació crítica a la sociolingüística catalana*. Barcelona: Edicions 62.
- VANDELLÒS, Josep A. (1935). *La immigració a Catalunya*. Barcelona: Patxot i Ferrer, p. 188.



## PARLEM UNA ESTONA

L'objectiu d'aquesta exposició és explicar-los l'experiència *Parlem una estona*. Aquesta activitat consisteix a posar en contacte persones que han vingut a viure al nostre país i que estan aprenent català amb persones que són aquí —independentment del lloc on hagin nascut— que parlin un bon català, per tal que es coneguin. També els exposaré els beneficis que això ha comportat.

La transmissió d'una llengua a nous parlants, perquè sigui efectiva, ha de ser també afectiva. És a dir, ha d'aconseguir un cert grau d'adhesió i d'identificació de l'aprenent amb la comunitat lingüística d'acollida. El contacte personal, en aquest procés, hi té un paper fonamental. Amb professors, cursos i aules no n'hi ha prou; això és necessari, però insuficient. Aquesta experiència intenta anar més enllà i facilitar aquest altre aspecte.

Permetin-me que abans d'explicar-los aquesta experiència els llegeixi un fragment de l'article de Juan Carlos Moreno Cabrera «Diversitat lingüística mundial a l'era de la globalització», publicat a *Llengua i immigració*:

Si pensem que les llengües són exclusivament mitjans de transmissió d'informació, des d'un bon començament cometrem un error. Les llengües són molt més que això. Són mitjans d'identificació i de caracterització de la personalitat i de la manera de fer i de ser d'una comunitat o col·lectivitat que comparteix moltes coses. A més les llengües fan possible que un individu s'integri en una comunitat o grup sense haver de renunciar a les seves característiques individuals a la seva manera de ser.

Aquests dos aspectes de les llengües, el comunicatiu i l'identificatiu, són absolutament inseparables i molts dels prejudicis més perillosos sobre la conducta lingüística sorgeixen quan només se'n té en compte un.

## QUÈ ÉS *PARLEM UNA ESTONA*?

És un projecte que posa en contacte una persona que ha vingut d'un altre país i està aprenent a parlar català amb una persona que és d'aquí o que fa temps que hi viu i que té el domini lingüístic suficient per transmetre-li un bon model de llengua, perquè es trobin, es coneguin, parlin...

## OBJECTIUS

Hi ha dos grans objectius, d'una banda fer de la llengua catalana la llengua de comunicació, la llengua d'ús entre els autòctons i els immigrants, i de l'altra, establir un interreconeixement entre els participants. Aquests dos objectius estan plenament interrelacionats i no s'acompleixen l'un sense l'altre.

Que els immigrants adquireixin fluïdesa lingüística, que coneguin l'entorn —els topònims, els carrers...—, que els catalanoparlants tinguin consciència del canvi lingüístic i per tant actuïn consegüentment i que totes dues parts participin conjuntament en diverses activitats són altres objectius que ens proposem.

## PRECEDENTS

Nosaltres no hem inventat res. Osona no ha estat pionera en aquest projecte. Aquí, anteriorment es va fer amb estudiants de la Universitat Autònoma i un grup d'immigrants que havien viscut a la plaça de Catalunya i que aprenien català. Aquesta iniciativa es fa també a les universitats estrangeres.

Al Consorci per a la Normalització Lingüística, enguany s'ha fet a Cornellà amb altres entitats, i simultàniament també l'han dut a terme altres centres de normalització lingüística. A Osona l'experiència és fruit de l'acord entre el Consorci per a la Normalització Lingüística i Òmnium Cultural.

## TEMPORALITAT

L'activitat té un principi i un final. Va durar tres mesos; el mateix temps que duren els quadrimestres dels cursos de català per a adults. Va començar a l'abril i va acabar al juny de 2003. És important que es delimiti en el temps perquè això no condiciona les persones que s'hi apunten. La trobada és setmanal i la durada és decisió de cadascú, en general és d'hora, hora i mitja.

## PARTICIPANTS

En la nostra experiència, la del Centre de Normalització Lingüística, els destinataris eren, d'una banda, com a aprenents de català, els alumnes de català de nivell bàsic, i de l'altra, els estudiants de català, però de nivells que tenen un bon domini de la llengua: cursos intermedi, mitjà i superior. S'hi van interessar 108 persones i es va proposar de fer a Vic i Torelló.

Dades dels aprenents de català:

### a) *Lloc de naixement*

- 70 % provenen de l'Amèrica Central i l'Amèrica del Sud.
- 12 % provenen de l'Estat espanyol.
- 9 % provenen dels països de l'est d'Europa.
- 6 % provenen del nord d'Àfrica i l'Àfrica subsahariana.
- 3 % provenen de l'Europa comunitària.

### b) *Llengua*

— 76 % tenen el castellà com a primera llengua. De la resta, un 6 % tenen com a primera llengua el portuguès i un 18 % en tenen d'altres (francès, rus, lituà, alemany, àrab i polonès).

— 24 % parlen altres llengües a més de la pròpia. D'aquests, el 87 % no tenen el castellà com a primera llengua.

### c) *Any d'arribada*

- 52 % van arribar l'any 2002.
- 21 % van arribar l'any 2001.
- 9 % van arribar l'any 2000.
- 6 % van arribar l'any 1999.
- 3 % van arribar l'any 1998.
- 3 % van arribar l'any 1988.
- 3 % van arribar l'any 1977.
- 3 % van arribar l'any 1976.

### d) *Sexe*

- 73 % són dones.
- 27 % són homes.

### e) *Preferències*

— 70 % es mostren indiferents davant el fet que el voluntari sigui home o dona.

- 21 % prefereixen que el voluntari sigui del mateix sexe.
- 9 % volen que el voluntari sigui de l'altre sexe.

f) *Edat*

- 12,5 % tenen més de 45 anys.
- 47 % tenen entre 30 i 40 anys. Dins d'aquesta franja d'edat, la majoria tenen entre 36 i 40 anys.
- 25 % tenen entre 24 i 30 anys.
- 15,5 % tenen entre 17 i 18 anys.

FASES DE L'ACTIVITAT

- Dissenyar el projecte.
- Establir els perfils lingüístics dels dos grups de participants.
- Fer-ne difusió.
- Tenir dades dels participants.
- Assessorar els participants.
- Establir els criteris d'aparellament: edat, interessos, disposició, caràcter, tipus de parella (de dos membres, trios...), sexe..., informació que prèviament haurem extret de les fitxes. (Sembla difícil fer quadrar totes aquestes dades, però el coneixement previ dels alumnes va facilitar extraordinàriament aquesta tasca.)
- Preparar la trobada de les parelles i del grup.
- Fer-ne el seguiment.
- Celebrar la cloenda.
- Avaluar-ne els resultats.

COMPROMISOS

- Trobar-se un cop a la setmana. Nosaltres els demanem que es trobin un cop per setmana i que tot allò que sigui de més a més —sopar, caminar, anar al cine, trobar-se amb els amics d'un o de l'altre— és cosa seva. De manera que els convidem a fer alguna cosa més que la trobada setmanal.
- Parlar sempre en català.
- No corregir els aprenents directament, si no és que ho demanen. La manera de corregir-los ha de ser, sempre que és pugui, subtil.
- Conscienciar ambdues parts que la millor manera d'adquirir fluïdesa en una llengua és parlar-la i que és un procés que vol pràctica i temps.
- Entendre i parlar, una mica, en català, en els casos de participants dels cursos bàsics.



## AVALUACIÓ

Aquesta activitat l'hem avaluat de diverses maneres, complementàries les unes amb les altres:

- amb el nombre d'inscrits (hi va haver molt bona resposta);
- amb la participació a la sortida;
- amb les respostes de l'enquesta (anònima) que es va fer al final;
- amb el contacte professor-alumne en el dia a dia, en el nostre cas.

## ACTIVITATS COMPLEMENTÀRIES

Com que era la primera vegada que ho fèiem, només vàrem fer una sortida, que va ser al monestir de Sant Pere de Casserres. Els va agradar molt. Les activitats complementàries són imprescindibles per conèixer l'entorn, per situar-los geogràficament i físicament en l'espai, i a més es permet compartir-les amb companys i amics dels participants.

## EFFECTES POSITIVS DE L'ACTIVITAT

Després de dur a terme l'experiència hem comprovat que les hipòtesis que havíem formulat al començament es verificaven a la pràctica i que per tant, les característiques de l'activitat són:

### 1. *Fomenta la voluntat de pertinença i reforça la identitat d'ambdues parts*

Saoka Kingolo, natural del Congo, a la jornada de debat i reflexió «Benvinguts. La integració de la immigració i la interculturalitat als Països Catalans», organitzada per la Fundació Congrés de Cultura Catalana el 22 de març de 2003 a Barcelona, afirmava: «La integració pot definir-se com l'adscripció personal, de manera voluntària i individual a una societat. Quan una persona pren la decisió d'anar a un lloc i viure-hi cal que faci un esforç per adaptar-s'hi, per integrar-s'hi, sense que això hagi de suposar renunciar a tots els seus valors.»

Luís Vilorio, a l'article «Sobre la identitat dels pobles» publicat a la revista *Idees* diu: «La seva absència [es refereix a la identitat] turmenta, desassossega; assolir la pròpia identitat és en canvi, penyora de pau i seguretat interiors. La identitat respon, en aquest segon sentit, a una necessitat profunda, està carregada de valor. Els enunciats descriptius no són suficients per a definir-la.» I continua: «Per identitat d'un poble podem entendre el que un sub-

jecte es representa quan es reconeix o reconeix una altra persona com a membre d'aquest poble.»

La identitat es pot definir com el concepte alhora estable i dinàmic que té cada persona —o cada col·lectiu— de si mateix, que sorgeix de la relació que ha tingut tant amb si mateix com amb els altres.

La identificació amb un lloc és necessària ja que la pertinença fomenta l'autoestima de cadascú, independentment del lloc on s'hagi nascut. La identitat individual i la col·lectiva es complementen, se sumen i es retroalimenten. El desconeixement redueix el distanciament. El distanciament provoca indiferència, desinterès i, a la llarga, potser odi. El desconeixement, el fanatisme. La identitat d'un immigrant amb el seu país d'origen se suma a la identitat del país on viurà a partir d'un moment determinat. La llengua, doncs, no es pot desvincular de la identitat i del sentit de pertinença. La identitat no és limitada al lloc d'origen. És múltiple i complexa.

Cal potenciar iniciatives que promoguin el coneixement dels uns i dels altres. La societat receptora necessita aclarir la identitat col·lectiva i consolidar la llengua catalana com a llengua comuna que faciliti la convivència.

La integració només és possible partint d'una base cultural pròpia. Una integració que doni pas a una societat cohesionada depèn del pas del temps i de les actituds favorables, tant dels immigrants com de la societat receptora, així com de l'habilitat política i administrativa.

L'article 4 del títol preliminar de la Declaració Universal de Drets Lingüístics diu:

1. Aquesta Declaració considera que les persones que es traslladen i s'estableixen al territori d'una comunitat lingüística diferent de la pròpia tenen el dret i el deure de mantenir-hi una relació d'integració. La integració s'entén com una socialització addicional d'aquestes persones de manera que puguin conservar les característiques culturals d'origen, però comparteixin amb la societat que les acull referències, valors i comportaments per permetre un funcionament social global sense més dificultats que les dels membres de la comunitat receptora.

En els resultats de l'enquesta que vàrem fer als immigrants, responien a la pregunta «Què t'ha agradat més?»:

— «El que més m'ha agradat ha sigut conèixer la meua parella lingüística. Ha sigut una experiència molt important per parlar millor el català i per a la integració.»

— «M'ha agradat aquest intercanvi d'idees i aprendre català.»

— «Conèixer la cultura de l'altre (llengua, costums, expressions, menjar...)»

— «Enriquir-nos mútuament quant a llengua i cultura.»

— «Compartir grans moments i cultures diferents.»

— «Intercanviar experiències i coneixements.»

- «Adonar-nos que tots tenim preocupacions similars.»
- «Enriquir-nos tots: catalans i immigrants.»

Pensem en el neguit que pot tenir una persona que no se senti d'enlloc, és a dir, que no sigui reconeguda com a membre de la societat d'acollida ni tampoc de la societat d'origen.

## 2. *Motiva l'aprenentatge i fomenta el lligam emocional*

La motivació és imprescindible per a l'aprenentatge i l'ús d'una llengua. Així ho confirmen diversos especialistes en la matèria i també les persones que han participat en el projecte. La voluntat d'aprendre de l'adult és un factor fonamental per al desenvolupament del seu aprenentatge. L'adult aprèn per la gran motivació intrínseca que presenta en relació amb la formació; si l'adult no està motivat, l'aprenentatge és impossible.

El coneixement lingüístic no té exclusivament un valor instrumental. Si aquesta és només l'única defensa, estem condemnats al fracàs. No només el coneixement d'una llengua ha de ser útil, sinó que ha de tenir un valor instrumental i emotiu.

En aquest cas, la pregunta que els vàrem fer va ser: «Què destacaries d'aquesta experiència?» Escoltem les opinions dels protagonistes:

- «Des del primer dia, m'ha sorprès la sinceritat amb què em parlava, sobretot de vivències personals, de la família, de l'arribada a Catalunya. Això em va obligar a ser sincera i la nostra relació ha esdevingut molt sòlida i rica.»

- «Que no ens ha costat gens fer-nos amics.»

- «La confiança i l'agraïment rebuts. La quantitat de coneixements que he après i l'experiència viscuda.»

- «La seva mentalitat oberta i la capacitat de treball. Que tinguem moltes preocupacions de caire ètic en comú.»

- «La facilitat que hem tingut de connectar amb una persona de cultura i país tan diferent.»

- «L'amistat.»

De fet, la idea més repetida i remarcable dels participants d'aquesta experiència ha estat «ens hem fet molt amics».

## 3. *Facilita la inclusió social*

De vegades, sentim en jornades que es fan sobre la immigració que la inclusió social és prioritària a la integració lingüística. Aquestes opinions oblidem que, per als adults, el fet de compartir un codi lingüístic és bàsic per a la inclusió social. Les dues coses són complementàries i pensem que, perquè es

produeixi una bona inclusió social, hi ha d'haver també una bona incorporació a la comunitat lingüística.

Els immigrants tenen, quan arriben, la necessitat i la urgència de trobar habitatge, tenir feina, portar els fills a l'escola... Hi ha, però, una altra necessitat que és consubstancial amb la primera i que potser no es percep tan imprescindible com l'altra, però la'n considerem inseparable: la inclusió social.

Actuar sobre la formació lingüística influeix en el desenvolupament dels processos personals i això facilita la inserció. La llengua no és per si mateixa un element d'inclusió social, sinó que és l'eina que els permet relacionar-se amb l'entorn que els envolta, conèixer altres persones i fer ús dels recursos que la societat ofereix. Per als autòctons també és acceptar aquesta realitat, i participar en aquest projecte comporta també conèixer l'altre, fer amics, etc.

La llengua ja no és un objectiu per si mateixa. No es tracta d'haver d'analitzar a classe les característiques morfològiques, sintàctiques o lèxiques, sinó de centrar l'interès en la competència comunicativa, és a dir, els coneixements lingüístics, però també en altres d'extralingüístics com l'ús, elements de caire social, cultural..., que permeten adequar la llengua a cada situació comunicativa de manera adient.

Aquesta experiència ha mostrat als aprenents models de components socioculturals en situacions reals. Les activitats que han generat aquestes relacions (sopar amb colla, anar al cine o al bar, jugar a futbol, trobar-se amb els amics i la família de la parella...) els han permès viure situacions importants de conèixer, difícils de percebre i necessàries per viure en la societat d'acollida; aquests components socioculturals que són ocults (símbols, creences, rituals, pressuposicions...) que serveixen per orientar-se i permeten ser competent en la societat d'acollida.

Són força il·lustratius els protagonistes d'aquests esquetxos que emet TV3 i que han protagonitzat persones que ara viuen aquí, i que manifesten els interessos següents:

- «Integrar-me millor i fer noves amistats.»
- «Conèixer la meva parella i passar unes tardes tan maques.»
- «Conèixer gent.»
- «Conèixer altres persones.»
- «La convivència i aprendre la llengua del país per integrar-me una mica més.»

#### 4. *Complementa l'aprenentatge de l'aula amb la pràctica al carrer*

Aprendre una llengua és sobretot aprendre a comunicar-se. Aprendre a manejar les estructures d'una llengua no té gaire sentit si l'aprenent no domina les estratègies per relacionar les estructures amb les funcions comunicati-

ves en situacions reals. Un aprenent d'una llengua estrangera necessita oportunitats per treballar les estratègies comunicatives. Practicant fora de l'aula té l'oportunitat de desplegar-les i millorar la seva competència lingüística en situacions reals i molt diverses, d'una manera eficaç i autònoma.

El 100 % dels participants autòctons constaten que els seus interlocutors han millorat la fluïdesa lingüística. Aquest avenç és reconegut pel 100 % dels aprenents.

Un alumne argentí assegura que «és important practicar català fora de classe, ja que és on ets més natural i parles sense tanta vergonya» (*El Mundo*, 7 de juny de 2003).

Una participant catalana nascuda a Madrid comparteix l'experiència amb un ghanès i una equatoriana. Ella els recomana: «Quan sortiu al carrer, parleu sempre en aquesta llengua.» Ella és una voluntària que coneix molt bé aquest procés i afegeix: «És més important que parleu en català, encara que cometeu errors, que no pas que no ho intenteu.» L'objectiu, diu, «és que s'apropiïn del català com a llengua de comunicació, que ells siguin protagonistes del que diuen» (*El 9 Nou*, 9 de juny de 2003).

## 5. *Consciència els autòctons de la responsabilitat social de la llengua*

La llengua és un fet absolutament individual, però la responsabilitat que la nostra llengua s'usi és també de tots. La responsabilitat social respon a cada una de les persones que formem part de la societat: a alguns com a simples ciutadans, i a d'altres, com a representants de col·lectius sindicals o empresarials, d'entitats, d'associacions, d'empreses, o senzillament com a mares i pares, ens pertoca en el grau de responsabilitat social corresponent preservar el territori, la cultura, la llengua..., perquè aquesta responsabilitat social crea un flux retroactiu cap als membres d'aquesta societat que la reforça, i es retroalimenten mútuament. No podem oblidar que la llengua és un bé comú que hem heretat, que cal preservar, que hem de transmetre i millorar. Aprendre una llengua no ha de ser només un esforç dels estrangers, sinó una tasca que requereix la participació i complicitat de tota la societat.

Cal, doncs, que el català sigui una llengua de prestigi i popular. Ens fan falta models que parlin en català i, si pot ser, en un bon català (esportistes, polítics, cantants, actors i actrius, periodistes, professionals...). Es tracta de generar un espai simbòlic comú als que vivim i treballem a Catalunya.

Així ho expressen els participants (autòctons), que és a partir d'aquest projecte que s'han adonat d'aquesta responsabilitat. Els participants, amb la seva solidaritat efectiva i real, són la clau per al manteniment d'un sistema democràtic i la via més efectiva de responsabilitat lingüística i social:

Una de les participants declarava en una entrevista a *El 9 Nou* (9 de juny de 2003): «Si no cuidem el català nosaltres qui ho farà?»

Un altre participant exposa en l'enquesta de valoració: «Quan ets conscient del canvi de llengua, no és tan difícil mantenir una conversa en català malgrat que l'altra persona no el parli.»

El canvi lingüístic dels catalans el perceben ben aviat; una argentina que fa deu mesos que viu a Vic declarava a *El Mundo* (7 de juny de 2003): «Quan vaig a comprar el pa o qualsevol altra cosa i dic “bon dia” ja em noten l'accent i automàticament se m'adrecen en castellà. És llavors quan jo els dic que “sis-plau” que em parlin en català.»

Després d'aquesta experiència, una part considerable dels participants immigrants (47 %) afirmen que ara s'adrecen als desconeguts en català.

## 6. *Estimula la participació ciutadana i aquesta reverteix en els partits polítics*

Miguel Herrero y Rodríguez de Miñón a l'article «La vertebració nacional de la societat civil» publicat a la revista *Idees* opina que: «La participació ciutadana és importantíssima no solament per mitjà dels partits polítics, sinó també al marge d'aquests [...]. Només la pressió de l'opinió pública, la pressió constant de la societat civil segregant idees i exigències [...] faran possible que els polítics intel·ligents —i en tenim testimonis— sàpiguen fer-se ressò d'aquest desig de la societat civil [...]»

En quin àmbit tenen ressò aquestes activitats? Aquestes activitats tenen influència a petita escala, en un àmbit municipal. És la petita acollida, la que estableix una relació personalitzada amb la gent, i fa creïble el model de societat en l'àmbit local. Ara bé, serveixen de ben poca cosa, si no es complementen amb una acollida general que abracci tots els aspectes, des del lingüístic, fins a l'escolar, laboral..., una gran acollida que es complementa amb la petita acollida; una necessita l'altra.

Per això constatem que en l'àmbit municipal hem tingut el reconeixement, el suport i els mitjans que han fet falta i hem aconseguit la implicació de la societat civil, que s'ha complementat amb el suport de la classe política local.

## CONCLUSIÓ

*Parlem una estona* és una activitat que ha estat valorada molt positivament per tots els participants. S'han aconseguit els dos grans objectius proposats: parlar català amb els autòctons i fer-hi amics. Moltes de les parelles es continuen trobant i per tant, no han donat per acabada aquesta experiència. Per la nostra part continuarem treballant en aquest mateix camí i amb vista a

la propera activitat pensem augmentar les tasques conjuntes amb la participació d'amics o familiars dels participants. El 94 % dels participants han manifestat que hi tornarien a participar.

#### AGRAÏMENTS

Finalment i per acabar voldria agrair a la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans haver-nos convidat en aquesta Jornada i haver-nos confiat aquesta exposició. També voldria donar les gràcies a totes les persones que treballen al Centre de Normalització Lingüística per la seva feina del dia a dia; a tots els participants, ja que sense ells no hauria estat possible l'activitat; als ajuntaments consorciats d'Osona pel suport i la confiança que ens tenen; al Consell Comarcal pel finançament de la sortida; a Òmnium Cultural per haver volgut compartir aquesta experiència, i a tots vostès per haver-me escoltat.

DOLORS SOLÀ





# L'APRENTATGE DE CATALÀ EN EL COLLECTIU DE DONES AMAZIGUES. L'EXPERIÈNCIA DE MANLLEU

## 1. INTRODUCCIÓ

Un dels lemes de Medicos Mundi d'anys enrere era: «Ensenya un home i ensenyaràs un individu. Educa una dona i educaràs una família.» No crec que ningú pensi, a hores d'ara, que aquestes pressuposicions són infundades i gratuïtes, perquè el que sí que constatem des de la nostra posició com a ensenyants és que arribar a una «dona» és molt més que un simple contacte amb un individu, ja que té unes repercussions importants en el nucli familiar. Hafid Ibrahim, un poeta egipci del segle passat, manifestava que una «mare» és com una escola i que educar una «mare» vol dir aixecar un poble amb bones arrels. Només per això ja val la pena tot l'esforç que esmercem a fer possible que les dones del col·lectiu amazic puguin exercir el seu «dret» a conèixer la llengua catalana.

Les dones amazigues, en el si d'una família netament patriarcal, contràriament al que es pot pensar, es mostren molt receptives a l'aprenentatge d'una nova llengua i alhora encomanen aquesta voluntat d'aprendre als altres membres —propers o llunyans— de la família. Aquesta va ser la llavor que vam veure germinar en els nostres cursos i que ara, molt resumidament, us volem presentar.

Durant el curs 2002-2003, l'oficina que el Consorci per a la Normalització Lingüística té a Manlleu enregistrava un augment considerable d'inscripcions de dones marroquines als cursos de català. Si durant el període anterior (2001-2002) s'hi havien inscrit una vintena de dones, al setembre del 2002 s'havien triplicat amb escreix el nombre d'alumnes —s'arribà a gairebé una setantena.

Aquest era un indicador a tenir en compte, perquè ens assenyalava que alguna cosa havia passat. És cert que els inscrits als cursos, provinents de qual-

sevol lloc del món, havien augmentat en tots els sentits, però sorprenia enormement aquesta despertada d'interès en un nombre considerable de dones, la gran majoria amazigues. Què havia passat? Quin havia estat el reclam?

Creiem que la resposta és senzilla. Senzilla o simple, com moltes de les solucions per respondre a les inquietuds d'aquest col·lectiu. L'èxit era fruit, segurament, de múltiples factors, però n'hi havia un d'important: el tarannà de la professora, que havia sabut connectar amb les alumnes. Les alumnes s'hi trobaven bé, a classe, i a més trobaven que aprenien. Només això va tenir unes conseqüències remarcables: la difusió va sorgir de dins del mateix col·lectiu i això va fer augmentar considerablement el nombre de les nostres aprenents.

Aquest escrit pretén ser una reflexió entorn de les característiques d'aquest grup i, sobretot, de les estratègies que han despertat l'interès d'aquestes dones. No és, doncs, cap escrit teòric sobre didàctica o noves metodologies. Simplement volem posar en relleu que la interrelació mestra-alumna i l'establiment d'un lligam de complicitat és extremadament important, fins i tot més que els coneixements teòrics i metodològics de la matèria que pugui tenir el professorat.

## 2. LA DIVERSITAT DEL GRUP

Una de les primeres constatacions davant d'aquest col·lectiu va ser que es tractava d'un grup molt divers. Per tant, ens calia trencar el tòpic que el grup de dones amazigues al qual preteníem arribar podia ser un grup homogeni. De fet, les diferències entre aquestes dones es feien evidents. D'una banda, els seus objectius o les seves motivacions eren molt diversos. De l'altra, la formació i els coneixements previs, o l'edat i la personalitat es manifestaven també d'una diversitat destacable. En definitiva, vam constatar grans diferències individuals com a conseqüència de la diversitat d'experiències viscudes.<sup>1</sup>

Pensem que és important remarcar i, sobretot, tenir molt presents aquestes diferències perquè d'altra manera no podríem determinar el tipus d'ensenyament que caldrà portar a terme ni avaluar adequadament els progressos. Elisabet Serrat, de la Universitat de Girona, en un article recent manifestava que «el resultat d'un procés d'adquisició d'una segona llengua mostra molta variabilitat d'un aprenent a un altre, a diferència d'allò que passa en el cas de l'adquisició d'una primera llengua».<sup>2</sup> Sabíem, doncs, d'antuvi, que diferents factors influïen en el resultat final de l'aprenentatge de cadascuna d'aquestes dones.

1. O. AMAT i P. PINEDA (2003), *Aprendre a ensenyar: Una visió pràctica de la formació de formadors*, Barcelona, Gestió 2000, p. 41.

2. Elisabet SERRAT (2002), «L'adquisició de segones llengües» a *Llengua i immigració*, vol. 1, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social.

## 2.1. La motivació

No totes les dones amazigues a l'hora d'iniciar l'aprenentatge de català es mouen pel mateix motiu. Ans al contrari, els objectius que persegueixen són ben diversos (vegeu la figura 1). Una gran part de dones volen, senzillament, trobar-se amb les companyes i sortir de casa. D'altres volen conèixer l'escriptura i apropar-s'hi, ja que són analfabetes en la seva llengua i voldrien poder llegir «els papers» —tal com elles diuen— que els arriben. També n'hi ha que busquen entendre els fills, que sortosament a l'escola aprenen el català, o el seu metge de capçalera. Una petita part de dones amazigues s'apunten als cursos per motius professionals —o potser econòmics—, perquè això els obrirà les portes a l'hora de trobar feina. I una mínima part, no ens enganyem, pretén conèixer la llengua per formar part del nostre col·lectiu. Això que tan sovint llegim i coneixem com a «integració».

Això vol dir —hi tornarem més endavant— que són ben poques les dones que s'apunten als cursos per participar en la vida de la comunitat catalana. La motivació integradora —tornant a l'article d'Elisabet Serrat—<sup>3</sup> la tenim poc documentada i, per tant, el grup de dones amazigues se situa lluny de l'objectiu general que en principi ens fixem en els cursos de català per a no-catalanoparlants.

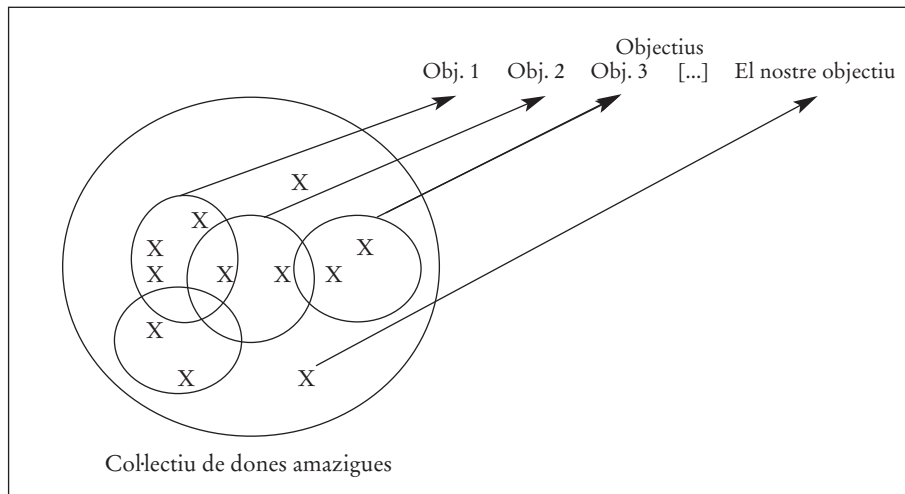


FIGURA 1. Col·lectiu de dones amazigues, bàsicament heterogeni, que tenen objectius diferents a l'hora d'accedir als cursos (obj. 1, obj. 2, obj. 3, etc.). Ben poques tenen com a primer objectiu el que nosaltres anomenaríem «integració» (el nostre objectiu).

3. O. AMAT i P. PINEDA (2003), *Aprendre a ensenyar: Una visió pràctica...*, p. 65.

## 2.2. *La formació*

La diversitat del grup no queda només definida amb la diversitat de motivacions. El nivell de formació amb què arriben aquestes dones i els coneixements previs d'una llengua romànica són també elements a tenir en compte.

El nivell de formació inclou el fet de si han accedit o no a l'alfabetització. La meitat de les dones amazigues que arriben als nostres cursos són analfabetes en la seva llengua —l'amazic. Això, però, no vol dir que no puguin aprendre la llengua oral. Només cal, ho veurem en les estratègies, arribar al grup mitjançant unes estratègies concretes. Només avancem que l'atracció cap al nostre sistema d'escriptura és una espècie d'ham cap a la consecució del nostre objectiu.

Entre el grup de dones alfabetitzades hi ha també unes diferències remarcables. Algunes, poques, han tingut accés a una llengua romànica —que, evidentment, sol ser el francès. Això sí, pràcticament totes les alfabetitzades coneixen l'àrab.

El francès, però, no és l'única llengua romànica que podem trobar dins el lot de coneixements previs d'aquestes dones. Cal que prenem atenció a una altra llengua que també hi és molt sovint: el castellà. Pràcticament totes, per no dir totes, tenen un coneixement precari del castellà. Moltes són incapaces d'entendre una conversa en castellà, però, en canvi, tenen assumides, i fessilitzades, una sèrie d'estructures que més que ajudar es convertiran en un obstacle constant cap a l'aprenentatge del català. Hi recorren constantment.

Sovint aquestes dones arriben a Catalunya més tard que els marits. Quan hi arriben es troben que els marits, que treballen bàsicament a l'escorxador i a la construcció, han après un castellà rudimentari que els permet una comunicació mínima als llocs de feina. Fins que aquestes dones no surten de casa o fins que no escolten els fills no s'adonen que hi ha una altra llengua. O, més ben dit, fins llavors no s'adonen que el català és important.

## 2.3. *L'edat i la personalitat*

Els grups de dones amazigues que s'inicien en l'aprenentatge del català són grups també enormement diversos pel que fa a l'edat. Des dels disset anys fins als quaranta-cinc o cinquanta. Notem, però, que els grups de dones analfabetes són els grups de dones més grans (de trenta a cinquanta anys) i que les dones alfabetitzades són més joves (de disset a trenta). Coincideix, doncs, que les més joves són les més alfabetitzades en la seva llengua. Això és important a l'hora d'avaluar els progressos. Evidentment els progressos seran diferents en el grup de dones de més edat. No pitjors, senzillament diferents.

La personalitat de cadascuna també influeix a l'hora d'assimilar nous coneixements. Un caràcter més obert, més exterioritzat, serà més absorbidor i

no tindrà por a l'hora de llançar-se a parlar. L'empatia del professorat, per comprendre les emocions i els sentiments externs, és essencial.

### 3. EL NOSTRE OBJECTIU MARC

L'objectiu principal dels nostres cursos és afavorir el desenvolupament de l'alumnat en la realitat que els envolta i facilitar la seva relació amb els catalanoparlants. O sigui, voldríem que el coneixement de la llengua els ajudés a integrar-se o incorporar-se a la societat catalana. En un sentit més específic, volem aconseguir que l'alumnat sigui competent lingüísticament en qualsevol situació comunicativa.

En aquests cursos bàsics l'objectiu específic és assegurar la comprensió oral i escrita de la llengua i desenvolupar l'habilitat de parlar-la. Es treballen, doncs, les habilitats d'entendre, parlar, llegir i escriure.

### 4. LES ESTRATÈGIES DEL PROFESSORAT

Com ja esmentàvem en el segon apartat, ben poques dones s'apunten als nostres cursos per «integrar-se» —també lingüísticament— a la nostra societat. Les seves motivacions són molt més instrumentals i algunes ben poc lingüístiques —sortir de casa, per exemple. Això fa que, en principi, hi hagi un desajustament important entre el nostre objectiu marc i els seus.

L'apropament dels objectius d'ambdues parts s'aconsegueix mitjançant l'aplicació d'estratègies diverses. En aquest cas, però, esmentarem només les que considerem essencials: el treball de l'afectivitat i el treball d'estratègies cognitives.

#### 4.1. *Treballar els lligams afectius*<sup>4</sup>

Sempre hem pensat que el coneixement de la matèria és una condició necessària per al desenvolupament de la tasca d'ensenyant. Ara podem dir que és molt necessària, però que no és suficient. Perquè hi puguin haver uns resultats finals òptims cal també, com ja apuntàvem a la introducció, aconseguir un clima adequat en la relació mestra-alumna.

Tot i que aquesta premissa ja s'ha esmentat més d'una vegada,<sup>5</sup> creiem que no s'hi ha insistit prou. Amb una actitud negativa cap a l'alumnat és impossi-

4. En la bibliografia s'identifiquen aquestes estratègies amb una nomenclatura molt diversa. Carme Monegal, per exemple, parla d'«estratègies relacionades amb l'aspecte humà», a C. MONEGAL (2003), *156 activitats per a parlar en català*, Barcelona, Àlber.

5. O. AMAT i P. PINEDA (2003), *Aprendre a ensenyar: Una visió pràctica...*, p. 55-73.

ble aconseguir apropar els objectius d'aquestes dones i els nostres propòsits. En canvi, l'actitud positiva ens pot acostar cap a uns resultats molt més exitosos. Ens explicarem. Una actitud positiva, sempre centrant-nos en la nostra experiència, recolza sobre la base de l'afectivitat.

Treballar els lligams afectius vol dir:

— Mostrar interès per la llengua pròpia de l'alumnat i per la seva cultura. En principi, una cosa tan senzilla com intentar pronunciar adequadament els noms ja afavoreix la interrelació. El nom és l'apel·latiu, personal i identificador, que caldrà que fem servir com a element primer d'apropament. D'altra banda, el simple fet de demostrar que es coneix l'existència de l'amazic —i més si el mot es pronuncia adequadament— pot ser una bona entrada o un bon començament d'una relació.

— Mostrar-se receptiu envers els interessos i les preocupacions de l'alumnat. És bo que l'ensenyant conegui aquestes particularitats de cada alumna i que de tant en tant els ho demostrï.

— Considerar aquestes dones com a adultes que són, fent èmfasi en la igualtat i no pas en la diferència. Això vol dir que hem d'evitar de caure tant en el rebuig cultural com en el proteccionisme absolut. No hi ha d'haver concessions gratuïtes pel fet de formar part del col·lectiu. Hi ha unes normes per a tothom que s'han de complir. Els lligams amb aquestes dones han de fer que se sentin tractades, en els drets i en els deures, com qualsevol altra dona catalana d'aquest país.

— Mostrar complicitat amb el grup. Les alumnes s'han de sentir còmodes a l'aula i han de sentir la professora a prop seu. Així s'adonen que no hi ha tanta distància. Són totes dones i, per tant, hi ha complicitat. La interrelació afavoreix l'ambient de l'aula i, en conseqüència, l'aprenentatge.

— Afavorir els contactes amb autòctons i les sortides de l'aula. Aquestes sortides són tan interessants per a les alumnes com per a l'ensenyant. Les alumnes veuen que s'expressen millor del que es pensaven i la professora s'adona que parlen més bé del que creia.

El treball dels lligams afectius (o l'aplicació d'estratègies socioafectives) té més importància del que ens podem imaginar. D'entrada, si la llengua pròpia és valorada pel professorat, això genera una actitud positiva cap a la segona llengua. És, doncs, mitjançant aquesta estratègia que aconseguim que les dones amazigues —cadascuna amb les seves motivacions particulars per assistir al curs— mostrin interès per la llengua que parla la mestra i per tot el que té relació amb la seva cultura. Tenen ganes d'assistir a classe i participar en les activitats perquè tenen sentit per a elles. Aprendre serveix per comunicar-se amb la mestra i amb el col·lectiu catalanoparlant al qual pertany (vegeu la figura 2).

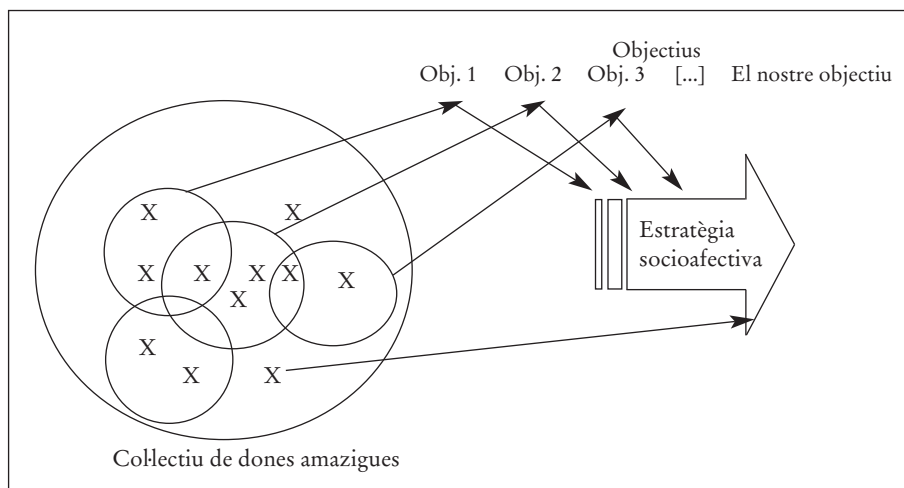


FIGURA 2. Aplicació de l'estratègia. Mitjançant el treball de factors afectius els diversos objectius inicials convergeixen i s'apropen una mica a l'objectiu marc que ens havíem plantejat.

#### 4.2. Treballar estratègies cognitives d'aprenentatge

Les estratègies d'aprenentatge no són res més que la seqüència d'activitats que es programen amb la intenció de fer arribar els coneixements a l'alumnat. Una de les estratègies que hem utilitzat sovint és l'estratègia de la memòria. Aquestes estratègies serveixen per codificar, comprendre i recordar la informació. La repetició, la traducció, la selecció de la informació que es vol fer arribar són exemples d'aquestes estratègies.

Hem de tenir molt en compte de no proposar activitats excessivament dificultoses. Si després d'un gran esforç, l'alumna té sensació de fracàs possiblement se sentirà poc incentivada a continuar l'aprenentatge.

La variació dins de la classe és una altra de les estratègies aplicades. És difícil al començament mantenir l'interès de les alumnes durant tota la classe si només es parla, ja que tenen la sensació que estan perdent el temps. Per això és bo combinar activitats i modificar-les si convé. Una classe dinàmica fa variar aquesta sensació inicial.

En el grup de dones analfabetes, per exemple, s'aprofiten els minuts finals per fer una aproximació a l'escriptura. L'accés a l'escriptura les motiva en l'aprenentatge.

En definitiva, a partir d'una programació acotada, ja sigui a través de centres d'interès, d'una història —com el llibre *Samir, un noi del Marroc*—, d'un

conte atractiu, i amb una relació de complicitat professora-alumna, sempre tenint en compte el nivell del curs, s'aconsegueixen bons resultats. No fan falta, doncs, ni grans manuals ni grans guies.

Sovint, però, en els nostres cursos, ens hem obsessionat excessivament per la manca de materials —tot i que és cert que en falten— i hem deixat de banda que el punt primer en l'aprenentatge és aconseguir aquesta interacció mestra-alumna. En un curs com aquest, t'adones que els materials són només un mitjà, manipulable i adaptable. Sobre la base d'aquesta versatilitat hem après a treure el màxim rendiment dels recursos de què disposem i a adaptar-los segons la necessitat del grup.

## 5. RESULTATS

És bo també que fem un balanç de l'aprenentatge i que parlem dels resultats. Hi ha hagut avanços en molts aspectes, alguns dels quals són impensables en un grup d'adults d'altres procedències:

— L'adquisició d'hàbits. S'han millorat coses tan senzilles com complir uns horaris —dos dies a la setmana en un horari concret—, ser puntual, portar el material a classe, excusar-se quan no s'ha de venir, etc.

— La millora de normes de conducta. S'ha après a escoltar, a no cridar, a respectar el torn de paraula...

— L'adquisició de coneixements lingüístics i culturals diversos.

— L'augment de l'interès pels cursos, per aprendre i per poder-se comunicar.

— La conscienciació de la identitat amaziga. El progrés en l'aprenentatge de català obre les portes també a la conscienciació de la seva identitat amaziga. Els augmenta l'autoestima i les apropa al que són. Aquesta seguretat personal adquirida és un puntal ferm per continuar l'aprenentatge amb èxit.

## 6. A TALL DE CONCLUSIÓ

Segons Jordi Bañeres, «la majoria absoluta dels qui emigren disposen d'un període d'adaptació lingüística inferior als cinc anys [...]; posteriorment s'impermeabilitzen, i han d'intervenir-hi factors excepcionals perquè se'ls arrenqui de la inèrcia».<sup>6</sup> Crec que moltes vegades aquest col·lectiu, en la línia de què parlava Bañeres, ha adquirit un coneixement molt precari del castellà i

6. Jordi BAÑERES (2002), «Propostes d'acció lingüística per a la immigració adulta. Una primera aproximació», *Llengua i Ús*, núm. 24, p. 103.



així, ja en la inèrcia, s'ha fossilitzat. Quan això passa, no tan sols notem una limitació comunicativa important en castellà, sinó que aquests mateixos «fòsils» esdevenen obstacles en l'aprenentatge del català. S'hi recorre sovint, cosa que aminora considerablement el ritme d'aprenentatge.

No passa així quan l'alumna coneix el francès, perquè, si realment l'ha après, no es tracta d'un coneixement precari amb estructures limitades i fossilitzades. Per tant, no es pot deduir que el coneixement d'una llengua romànica, com a segona llengua, entorpeixi l'aprenentatge d'una altra. El plurilingüisme i l'aprenentatge de més d'una llengua és ben corrent, per exemple, a l'Àfrica occidental o central. Simplement volem constatar que el coneixement d'aquestes estructures petrificades de castellà entorpeixen enormement el ritme d'aprenentatge del català.

Dèiem que si la llengua pròpia de l'alumnat és valorada pel professorat, això genera una actitud positiva cap a la segona llengua. Aquest punt és important perquè ens porta a recordar que una bona interacció mestra-alumna (mitjançant estratègies socioafectives) ajuda a acostar posicions, la qual cosa repercuteix en un major interès per l'aprenentatge i també per la societat d'acollida.

Hem vist que l'aprenentatge de la segona llengua en el col·lectiu de dones amazigues, tal com en qualsevol altre col·lectiu, depèn de factors diversos. Alguns els podem assumir el professorat, com el treball afectiu, però els altres depenen del context. Convé que ens plantegem la pregunta d'on poden practicar aquestes dones la llengua apresada. L'entorn no els és favorable, però el més inquietant de tot és l'allunyament d'ambdues comunitats. A Manlleu l'allunyament no només és cultural, econòmic i social, sinó també urbanístic.

Hem de treballar per apropar ambdós col·lectius, el català i l'amazic. Com ja s'ha explicat moltes vegades, l'única manera d'aconseguir que un alumne sigui cada vegada més competent en una segona llengua passa pel desig d'aquest alumne de «mantenir intercanvis socials amb les persones que la dominen».<sup>7</sup> No hem de perdre de vista que s'aprèn a parlar precisament parlant en situacions significatives d'interacció social. Per això iniciatives com el voluntariat lingüístic, basat justament en aquest apropament, obren un nou i esperançador camí.

FINA ANGLADA  
ASSUMPTA GRABOLOSÀ

7. Vegeu l'article de Josep M. SERRA (2002), «Escola, llengua i immigració a Catalunya», a *Llengua i immigració*, vol. 1, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar Social, p. 92.



## LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA A CATALUNYA I L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ

Des d'un punt de vista lingüístic, la Catalunya d'aquest començament de segle és força diferent de la Catalunya de les últimes dècades del segle xx. La diversitat lingüística actual —que va creixent cada vegada més— és una conseqüència de l'arribada de moltes persones procedents de zones geogràfiques molt diferents on es parlen multitud de llengües. Aquesta diversitat es percep en tots els àmbits de la vida quotidiana: al carrer i a les botigues i als mercats, als centres sanitaris, a les oficines de l'Administració, als llocs de treball, a l'escola... Si fins fa uns anys se sentia parlar català i castellà i, en algunes zones, francès, anglès i alemany —les llengües dels turistes que ens visitaven i d'alguns que s'hi van quedar—, ara la varietat de llengües que podem sentir al nostre voltant és extraordinàriament més gran. S'ha de tenir en compte que, a part que el nombre de països d'on provenen les persones que arriben a Catalunya és molt alt, en molts d'aquests països es parlen moltíssimes llengües. A l'apèndix donem una llista dels països d'origen d'aquestes persones, del nombre de persones que hi ha a Catalunya de cada país —els comptabilitzats pel Ministeri— i de les llengües que s'hi parlen.

Per fer-nos una idea de la diversitat lingüística que hi ha a Catalunya, podríem citar l'article que va aparèixer al diari *Avui* el 19 de novembre de 2001: «A Barcelona es parlen 43 llengües», però segons les dades que s'estan recollint en un estudi coordinat per M. C. Junyent, n'hi pot haver moltíssimes més. Unes altres dades significatives són les que ens han ofert algunes escoles, a les quals agràim la informació: a mitjan curs 2002-2003, a l'escola Labouré de Barcelona un 67,64 % dels alumnes eren d'origen estranger i provenien de 20 països diferents. A l'escola Miquel Tarradell, també de Barcelona, els estrangers eren el 91,1 % del total i eren originaris de 21 països; en aquesta escola s'hi parlaven 16 llengües i només 3 estudiants de 303 (un 0,99 %) tenien

el català com a primera llengua. A Salt (Girona), a l'escola La Farga, hi havia un 71,61 % de nens estrangers: un 22,88 % de Gàmbia i un 33,9 % del Marroc. (Els nens d'origen espanyol eren un 28,39 % del total.)

És evident que aquesta situació suposa un canvi força important a la societat catalana i que els centres d'ensenyament són un dels llocs en què la diversitat lingüística pot tenir més repercussions. Segurament la convivència de tantes llengües en comunitats tan petites pot resultar problemàtica en alguns moments, però el nostre objectiu ha de ser transformar aquest «problema» en una font de riquesa. El coneixement i el respecte mutus han de portar a un enriquiment per a les dues parts, per als autòctons i per als que han arribat fa poc. I deixeu-me que insisteixi en això de «les dues parts».

Estic d'acord que és bo que les persones que vénen a establir-se a Catalunya aprenguin català. Però considero que ha de ser una decisió d'ells, que ells ho han de voler, ho han de considerar útil. La nostra feina com a societat d'acollida és, precisament, fer que sentin aquest desig o aquesta necessitat. El problema, és clar, és com ho aconseguim. Evidentment, jo no tinc la solució definitiva, però voldria apuntar algunes coses que, en determinats àmbits, crec que podrien afavorir aquest objectiu i, de passada, alguna cosa més. Sintetitzant molt, diria que es tracta que nosaltres aprenguem perquè ells vulguin aprendre. No han de ser només receptacles dels nous coneixements que nosaltres els transmetem, els hem de deixar ser transmissors de nous coneixements i convertir-nos nosaltres en receptacles.

## 1. L'ACTITUD DELS AUTÒCTONS CAP A LES ALTRES LLENGÜES

Una primera qüestió que em sembla fonamental a l'hora d'afrontar la diversitat lingüística és el respecte cap a les altres llengües. Dit així sembla una cosa molt òbvia, però malauradament no ho és tant. És important que la societat tingui alguna idea sobre les llengües que parlen les persones que han arribat a Catalunya, encara que només sigui el nom de les llengües o a quins països corresponen. I és bo que, a més, no tingui prejudicis cap a aquestes llengües. Tot això, és clar, és especialment important en els centres on se'ls ensenya català, tant a les escoles o als instituts com als centres per a adults.

Mostrar a aquestes persones que valorem i respectem la seva llengua és una cosa que ells agraeixen, com ho agrairíem nosaltres si ens trobéssim en les seves circumstàncies, immigrants en un altre país, i algú d'allà ens demostrés que sap que el català existeix, que el respecta i que fins i tot hi mostra un cert interès. Hem de tenir present que a alguns parlants de determinades llengües els costa dir-te quina és la seva llengua materna —diuen que parlen la llengua oficial de l'estat—, però, després de «confessar-ho», es queden agradablement sorpresos quan els demostres que saps que existeix i els manifestes interès i

respecte per aquesta llengua. És evident que sentir-te acceptat i respectat fa que et sigui més fàcil acceptar i respectar els altres; sentir que algú amb qui convius s'interessa pel que tu saps et desperta l'interès per conèixer el que ell sap. La via de la imposició, ja ho sabem, no porta enlloc. Si pretenem que les persones que arriben a Catalunya aprenguin català i s'integrin a la nova societat que s'està creant és imprescindible que hi hagi un coneixement mutu; altrament, es tractaria d'un procés de fagocitació.

Pel que fa als prejudicis cap a aquestes llengües —i, en general, cap a totes les llengües que no siguin la pròpia—, tothom —i especialment els ensenyants— hauria de tenir molt clar que totes les llengües mereixen el mateix respecte, que totes són igual de fàcils o de difícils, que no hi ha llengües millors ni llengües pitjors. L'únic que hi ha són llengües amb més parlants i llengües amb menys parlants, i llengües amb més prestigi social i llengües que en tenen menys, però això, és clar, no té res a veure amb la llengua en si ni amb els seus parlants; més aviat es tracta de qüestions històriques, polítiques i econòmiques, força deslligades de les qüestions gramaticals. Totes les llengües tenen el que han de tenir i amb totes es pot expressar el que els humans necessitem expressar. És esfereïdor sentir que una mestra diu: «¿Cómo va a ser inteligente este niño, si habla árabe?!»; o que una lingüista afirma, en un congrés, que uns nens berbers amb els quals havia estat treballant (o àrabs?, ens fèiem un embolic) «hablan una lengua que no tiene léxico» —ni gramàtica. És per això —i per molts altres exemples que es podrien presentar— que abans deia que parlar del respecte a les llengües semblava una cosa molt òbvia però que, malauradament, no ho era tant. En aquest sentit és molt útil la lectura del llibre de J. Tuson (1988) i del de J. C. Moreno (2000).

## 2. L'EXOTISME DE LES LLENGÜES

Una apreciació molt comuna és la de considerar que les llengües menys conegudes —per qui fa l'apreciació— són «exòtiques». Aquesta idea parteix de la base que la llengua pròpia és la «normal», la més «fàcil» d'aprendre a parlar, la més lògica. A partir d'aquesta «normalitat», les diferències gramaticals o lèxiques de les altres llengües són vistes com a desviacions de la norma. D'aquí a una valoració negativa de les altres llengües i, de passada, dels altres parlants, només hi ha un pas. En són un exemple molt clar les paraules de H. Schulte-Herbrüggen (citades per Tuson, 1988, p. 65) sobre la llengua ewe: «[...] no se ha desprendido aún de la visión inmediata de la realidad y tampoco ha adquirido un concepto de tiempo [...]. Esto refleja, desde luego, un estado muy rudimentario y elemental de evolución mental colectiva.» I tot això perquè el seu sistema d'expressar la temporalitat és diferent del que fan servir les llengües indoeuropees.

Un bon exercici per a aquells que han d'ensenyar la nostra llengua, i fins i tot per a aquells que en volem aprendre una altra, és observar de la vora i amb ulls «innocents» la pròpia llengua i veure com funcionen les altres. Sovint descobrirem que la nostra és tan «exòtica» com qualsevol altra; és a dir, que no hi ha patrons a partir dels quals es pugui mesurar l'exotisme de les llengües. En donaré uns exemples.

Un parlant català pot trobar molt estrany que el xinès, per exemple, faci les frases atributives sense verb copulatiu (nosaltres en tenim dos!). Si donem un cop d'ull a altres llengües, veurem que, si més no en present, és un fenomen molt general. Només mirant les noves llengües que es parlen a Catalunya ens adonarem que n'hi ha moltes (l'àrab, el berber, el tagal, el soninké, el mandinga, el fula, l'ucraïnès, el rus i d'altres) que són similars al xinès i, en canvi, no n'hem trobat cap, a part d'algunes altres llengües romàniques com el castellà i el portuguès, que s'assemblen al català i tingui dos verbs copulatius.

Un altre exemple pot ser el de la flexió de nombre en els sintagmes nominals. Podríem trobar curiosos que algunes llengües només marquin el plural en un dels elements que formen el sintagma nominal, en el nom o en el determinant, en lloc de fer-ho en tots els elements (determinant, nucli i adjectius). Així ho fan, per exemple, el wòlof i el mandinga: el wòlof marca el plural en el determinant i deixa el nom invariable i el mandinga el marca en el nom i deixa el determinant invariable (PCGW i PCGM):

1)	a)	nit	<i>ki</i>	nit	<i>ñi</i>	(wòlof)
		persona	la	persona	les	
			'la persona'		'les persones'	
	b)	woo	moo	woo	<i>moolu</i>	(mandinga)
		aquell	persona	aquell	persones	
			'aquella persona'		'aquelles persones'	

Quan el sintagma conté un numeral, en tots dos casos el nom apareix sense marca de plural (PCGW i PCGM, p. 37):

2)	a)	ñeent	nit			(wòlof)
		quatre	persona			
			'quatre persones'			
	b)	moo	luulu			(mandinga)
		persona	cinc			
			'cinc persones'			

Tant el wòlof com el mandinga serien bones candidates a «llengües exòtiques» (poc conegudes, parlades a l'Àfrica, etc.), però, en realitat, a la majoria de nosaltres el seu comportament en aquest aspecte no ens ha de ser del tot estrany: si bé difereix de la manera de construir els sintagmes nominals en català,

s'acosta una mica al de l'anglès, que dubto que ens atrevim a considerar una llengua «exòtica». La comparació dels exemples del català i de l'anglès que va fer Ferrater (1968) ens mostra que el català té cinc marques de plural (determinant, article, nom, adjectiu i verb) allà on l'anglès només en té una (nom):

- 3)    a) All the black cats will be sleeping.  
      b) Tots els gats negres dormiran.

Hem de dir que a algunes llengües els falten peces (les que té el català)? O hem de dir que al català n'hi sobren? Evidentment, ni els en falten ni ens en sobren. Observar el comportament d'altres llengües, doncs, ajuda molt a veure la nostra amb uns altres ulls i a situar-la una mica dintre del conjunt de llengües del món.

### 3. EL CONEIXEMENT DE LES NOVES LLENGÜES QUE ES PARLEN A CATALUNYA

Seria absurd pensar que tota la societat catalana s'ha de posar a estudiar les noves llengües de Catalunya. També ho seria pensar que ho han de fer les persones que ensenyen català als estrangers que viuen aquí. No és això el que proposo. El que sí que em sembla molt útil és que aquests professionals tinguin material de consulta al seu abast i la possibilitat de rebre una formació bàsica i continuada (que ara ja es podria començar a fer des de les facultats universitàries) que els permeti conèixer algunes de les propietats gramaticals de les llengües dels seus alumnes, especialment d'aquelles que poden crear-los més dificultats a l'hora d'aprendre català com a conseqüència de la distància tipològica entre les llengües. L'objectiu final és que el personal docent pugui entendre els problemes lingüístics dels seus alumnes i, per tant, pugui crear el material didàctic i buscar les estratègies més adequades en cada cas. Es tracta d'evitar que, per exemple, una mestra enviï un nen àrab al logopeda perquè no fa bé les vocals mitjanes o que s'exasperï perquè no les pronuncia en català però sí que ho fa quan parla la seva llengua. Saber, en aquest cas, que el sistema fonològic de l'àrab no té vocals mitjanes i que aquestes només apareixen com a allòfons de les tancades en determinats contextos la pot ajudar a veure que no és un cas patològic que hagi de resoldre un logopeda, ni un cas de tosuderia del nen que no vol fer les *e* i les *o* quan parla en català.

En aquest punt, m'agradaria fer un incís a favor dels mestres i, en general, de les persones que ensenyen català a no catalanoparlants des de fa molts anys. Els lingüistes universitaris tendim, de vegades, a esverar-nos davant les preguntes o els comentaris dels ensenyants referits a l'aprenentatge del català per part dels seus alumnes: «Com pot ser que diguin això?», «Com pot ser que no sàpiguen que [...]?», ens preguntem sorpresos. Abans de fer comenta-

ris hauríem de preguntar-nos una altra cosa: «Com ho poden saber?». Les nostres facultats els ho van ensenyar? I ara, els ho ensenyen? Quants del nostres llicenciats o diplomats acaben els estudis sabent la lingüística que els aniria bé de saber per fer una feina com aquesta? Tenien algun altre sistema al seu abast per saber com funciona el mandinga, el berber o el panjabi? Crec que el millor que podem fer és no desqualificar-los i facilitar-los les coses, crear material que els pugui ser útil i col·laborar amb ells, escoltar-los i ajudar-los, si en sabem (que no sempre en sabrem), a resoldre els seus problemes. Una bona preparació i un reconeixement de la seva feina pot animar-los a continuar treballant amb entusiasme en una situació que, en molts casos, després de molts anys de treballar, els resulta absolutament nova i desconcertant. Nosaltres també podem aprendre molt dels seus dubtes. En aquest cas, l'enriquiment també serà mutu i, de passada, repercutirà positivament en les persones que intenten aprendre el català.

Tornem a la qüestió inicial, l'interès que els ensenyants tinguin alguna noció de com són les llengües dels seus alumnes. Ja he dit que les diferències gramaticals entre la seva llengua materna i el català poden ser la causa d'algunes de les dificultats que tenen per aprendre català o, com a mínim, hi poden tenir alguna influència. Permeteu-me que m'estengui una mica en aquest tema.

Els estudis fets sobre adquisició de segones llengües demostren que el procés d'aprenentatge no està condicionat només per les propietats de la llengua materna ni per les diferències entre aquestes i les de la llengua que s'aprèn. Algunes de les dificultats amb què es troben els aprenents són comunes a qualsevol procés d'aprenentatge i no depenen de la primera llengua ni de la segona; altres característiques del procés, en canvi, sembla que estan relacionades amb la llengua apresada. Deixant de banda molts altres condicionaments no estrictament gramaticals, però, sí que és cert que algunes característiques de la llengua materna influeixen d'alguna manera, en un grau més o menys elevat, en l'aprenentatge de la segona llengua. El que exposaré a continuació són exemples d'errors d'aprenents de català que considero que estan relacionats amb la seva primera llengua.<sup>1</sup>

En el camp de la fonologia i la fonètica, un dels casos més coneguts és la dificultat dels parlants xinesos per pronunciar les nostres *r*:

4)	mare	→	ma[l]e
	roba	→	[l]oba

1. Les dades que presento aquí pertanyen als treballs fets pels membres del Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració, del Grup de Lèxic i Gramàtica de la Universitat de Girona, que han estat finançats pel Departament de Benestar i Família de la Generalitat de Catalunya des de l'any 2000. Aquests treballs han estat publicats pel mateix Departament i formen la col·lecció «Llengua, Immigració i Ensenyament del Català». A la bibliografia hem inclòs els sis treballs publicats i els quatre que apareixeran durant el 2004.



Tot i que és cert que les consonants vibrants i les bategants no són de les primeres que s'adquireixen, el fet que el xinès no tingui cap d'aquests dos elements en el seu inventari fonològic fa que els resulti més complicat de pronunciar-los en català. Ens podríem preguntar per què pronuncien [l] en lloc de [r] o [ʀ]. L'explicació sembla força senzilla. D'una banda, l'alternança entre la lateral i les vibrants o bategants és freqüent en moltes llengües (en alguns dialectes del castellà diuen *mi arma* per *mi alma*, i en català diem *juriol* per *juliol*). Però, d'altra banda, el fonema del xinès més similar a les nostres *r* és una líquida retroflexa, [ɭ]. Habitualment, però, els xinesos canvien totes les consonants retroflexes per les corresponents dentoalveolars, i la corresponent a la [ɭ] és la [l].

Un altre exemple clar i força conegut és el que ja hem comentat anteriorment, el canvi de les vocals mitjanes per les tancades dels parlants d'àrab i de berber:

5)	far[é]m	→	far[í]m
	p[é]ixos	→	p[í]ixos
	per[ó]	→	per[ú]
	d[ó]na	→	d[ú]na

Com ja hem dit, l'explicació és fàcil si tenim en compte que aquestes llengües fonològicament només distingeixen tres vocals (deixant de banda la llargada): una d'oberta, la [a], i dues de tancades, l'anterior [i] i la posterior [u]. Les nostres vocals mitjanes, les *e* i les *o*, es tanquen i es pronuncien [i] i [u], respectivament.

En el terreny de la morfologia, podem observar què passa amb la flexió nominal i la verbal. Tot i que és cert que l'adquisició de la morfologia flectiva presenta dificultats per a qualsevol parlant que vol aprendre una segona llengua (i també per als que aprenen la primera llengua), sembla que els parlants de llengües aïllants, com el xinès, per exemple, tenen molts més problemes per aprendre una llengua flectiva com el català i que els problemes duren molts més anys:

- 6) a) quatre *ordinador*  
[—Com són els dràcules?] —*Lleig*.  
b) *un* mòmia  
[—Com és la gravadora?] —*Petit*.
- 7) (Jo) *sap* xinès.  
(Jo) *no va* plorar.  
*Sap* tu per què?  
Elles també *treballa*.

Si tenim en compte que en xinès el nom és invariable, que no té marca de gènere ni de nombre, i que el verb també té una única forma per a totes les persones i els temps, com es veu a (8) i a (9), podrem entendre per què els resulta tan complicat adquirir la flexió del català (els italians, per exemple, l'a-

prenen molt més fàcilment, cosa que demostra que la primera llengua hi té alguna mena d'influència):

- |    |   |  |
|----|---|--|
| 8) | shū<br>dàn  | 'llibre / llibres'<br>'ou / ous'   |
| 9) | wǒ ài<br>nǐ ài<br>tā ài<br>wǒmén ài<br>nǐmén ài<br>tamén ài | 'jo estimo, estimava, estimaré...'<br>'tu estimes, estimaves, estimaràs...'<br>'ell/ella estima, estimava, estimarà...'<br>'nosaltres estimem, estimàvem, estimarem...'<br>'vosaltres estimeu, estimàveu, estimareu...'<br>'ells/elles estimen, estimaven, estimaran...' |

Pel que fa a la sintaxi, ja hem esmentat abans l'absència de verbs copulatius en moltes llengües quan la frase és en present. Els errors de (10) segurament es poden relacionar amb les corresponents estructures de (11), extretes de Li i Thompson (1987, p. 99), Girier (1996, p. 99), Lecompte (1980, p. 110) i Schachter (1987, p. 214):

- |     |    |  |           |
|-----|----|--|-----------|
| 10) | a) | Els deures Ø tots xupats.<br>'Els deures estan tots xupats.'                       | (xinès)   |
|     | b) | Diu que Ø pobre és molt dolent.<br>'Diu que ser pobre és molt dolent.'             | (soninké) |
|     | c) | Del col·legi, jo i un Ø empatats.<br>'Del col·legi, jo i un altre estem empatats.' | (àrab)    |
|     | d) | [I els ulls com són?] —Ulls Ø una rodona.<br>'Els ulls són una rodona.'            | (tagal)   |
| 11) | a) | Tā Ø bù kāixīn.<br>ell no feliç<br>'Ell no és feliç.'                              | (xinès)   |
|     | b) | Yugon Ø gillen ni.<br>home gran AUX.<br>'L'home és gran.'                          | (soninké) |
|     | c) | Aljāru Ø laṭifun.<br>el.veí amable<br>'El veí és amable.'                          | (àrab)    |
|     | d) | Hinog Ø ang mga mangga.<br>madur PART. PL. mango<br>'Els mangos són madurs.'       | (tagal)   |

Un altre dels problemes sintàctics més freqüents que es poden observar en la parla d'algunes persones que aprenen català i que tenen com a llengua materna el xinès, el soninké i el mandinga, per exemple, es troba en la construcció de les frases compostes. És veritat que algunes d'aquestes estructures,

les subordinades, són complicades d'aprendre per a qualsevol parlant, però la primera llengua també pot influir en aquesta dificultat. A continuació presento algunes frases pronunciades per parlants d'aquestes llengües:

- 12) a) Va a la classe  $\emptyset$  treballar. (xinès)  
 'Va a la classe *a* treballar.'
- b) Després li va dir què passava i ell ha dit  $\emptyset$  menjava. (xinès)  
 'Després li va dir què passava i ell va dir *que* menjava.'
- c) Jo càigut  $\emptyset$  val al pati  $\emptyset$  sempre corrent  $\emptyset$  càigut moltes vegades  $\emptyset$  jo jugava. (xinès)  
 'Jo caic *quan* vaig al pati *perquè* sempre corro *i* caic moltes vegades *quan* jugo.' (?)
- d) Però *si sóc* gran no sé què *sóc*. (xinès)  
 'Però quan sigui gran no sé què seré.'
- e) Després va caminant  $\emptyset$  va veure un gat. (mandinga)  
 'Després anava caminant *i* va veure un gat.'
- f) Diu  $\emptyset$  si me porto bé aniré a una excursió. (soninké)  
 'Diu *que* si me porto bé aniré a una excursió.'

A part dels problemes de correlació temporal, els errors en l'elisió o en l'ús dels elements d'enllaç podrien tenir alguna cosa a veure amb les característiques gramaticals de les respectives llengües maternes. En xinès, per exemple, les estructures coordinades i les subordinades molt sovint es construeixen sense cap element d'enllaç, com les de (13), extretes de Li i Thompson (1981, p. 595, 598 i 601):

- 13) a) [Tā tiāntiān chàng gē ]  $\emptyset$  [ xiē xìn. ]  
 ell cada.dia cantar cançó escriure carta  
 '(Ell) cada dia canta cançons *i* escriu cartes.'
- b) Tā qíngyuàn [ $\emptyset$  tā de háizi niàn hū. ]  
 ell preferir ell PART. fill estudiar llibre  
 '(Ell) prefereix *que* el seu fill estudiï.'
- c) Ta tíyì  $\emptyset$  wōmen dōu qù  $\emptyset$  chī jiǎozì.  
 ell suggerir nosaltres tots anar menjar *dumplings*  
 '(Ell) va suggerir *que* tots (nosaltres) anéssim *a* menjar *dumplings*.'

En soninké i en mandinga, les frases coordinades també es construeixen sovint sense cap element d'enllaç, com a (14a), cosa que es pot relacionar amb l'exemple de (12e); i les completives tampoc no solen anar introduïdes per cap conjunció, com es veu a (14b) (Creissels, 1983, p. 148, i Diagana, 1995, p. 449), cosa que explicaria l'error de (12f):

- 14) a) [ I wuli-ta ] Ø [ i taa-ta. ] (mandinga)  
 ells aixecar+AUX. ells marxar+AUX.  
 ‘Els es van aixecar i van marxar.’
- b) A ti [Ø a da taalibe kita.] (soninké)  
 ell dir ell AUX. estudiant rebre  
 ‘Ha dit *que* ha rebut un estudiant.’

Jo diria, doncs, que, a més de les característiques generals que comparteixen els aprenentatges de qualsevol segona llengua, en alguns casos la influència de l'estructura de la primera llengua és important per entendre determinats errors. Hem de tenir present, però, que, com ja hem dit, no totes les diferències estructurals provoquen errors en el mateix grau. L'ordre de mots a les frases i als sintagmes, per exemple, sembla que pot provocar errors en els primers estadis de l'aprenentatge, però que desapareixen molt més aviat que els altres. Així, encara que el soninké i el mandinga siguin llengües SOV, de nucli final, i que l'àrab i el berber siguin VSO, en un estadi no inicial d'aprenentatge del català es detecten pocs errors relacionats amb l'ordre. I passa el mateix amb els aprenents de català de llengües que no desplacen els pronoms interrogatius al davant de la frase sinó que els deixen a la posició que els pertoca segons la funció sintàctica del pronom, com en el cas del xinès, del soninké o del mandinga. Les interrogatives que construeixen tenen el pronom en posició inicial, com correspon al català.

Fins ara, en aquest punt dedicat al coneixement de les altres llengües que es parlen a Catalunya, m'he centrat gairebé exclusivament en la conveniència que les persones que ensenyen català a parlants d'aquestes llengües tinguin la possibilitat de tenir-ne algun coneixement gramatical. Però voldria afegir-hi una altra idea que considero que podria ser molt útil. Es tractaria de promoure el coneixement d'aquestes llengües (i de la diversitat lingüística en general) a les aules de primària i de secundària. No em refereixo a fer assignatures d'aquestes llengües de la mateixa manera que es fa amb l'anglès, per exemple, sinó de despertar la curiositat i el respecte cap a totes aquestes llengües entre tots els alumnes. És evident que la mena d'activitats haurien de ser diferents segons l'edat dels alumnes, però podrien incloure jocs (*memory*, jocs de cartes, etc.), aprendre a dir paraules i expressions bàsiques (*bon dia*, *gràcies*, etc.), treballs de grup sobre les zones on es parlen, el nombre de parlants i el seu ús social, i qualsevol activitat que permetés que tot el grup pogués aprendre alguna cosa. Paral·lelament, en el cas dels adults, les iniciatives del tipus «parelles de llengua» es podrien aprofitar, quan la part catalana hi estigués interessada i l'altra part, disposada, per fer un intercanvi lingüístic: un ensenya català i aprèn una altra llengua i viceversa. És a dir, es tractaria de donar-los la possibilitat, com ja deia abans, de no ser purament receptacles dels coneixements que nosaltres els donem, sinó font de coneixements per a tots els altres, inclosos nosaltres.

#### 4. CONCLUSIONS

Per concloure, voldria expressar el meu desig que, si el que he dit és enraonat, la nostra relació amb les altres llengües que es parlen a Catalunya i, per tant, amb els seus parlants, de mica en mica anés canviant. Potser si evitem veure'ls com a simples esponges que han d'absorbir nous coneixements i els mirem com a persones que ens poden transmetre coneixements, si ens interessem per això que ens poden donar, ells també tindran més interès a rebre el que nosaltres els podem (i els volem) transmetre. És a dir, hem de voler aprendre per poder ensenyar.

LLUÏSA GRÀCIA

#### 5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- CONTRERAS, J. M.; FULLANA, O. *El panjabi: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del panjabi*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [En premsa]
- CREISSELS, D. (1983). *Éléments de grammaire de la langue mandinka*. Grenoble: Publications de l'Université des Langues et Lettres.
- DIAGANA, O. M. (1995). *La Langue Soninkée*. París: L'Harmattan.
- FERRATER, G. (1968). «Gramàtiques per donar i per vendre». *La Mosca* (novembre).
- (1981). «Gramàtiques per donar i per vendre». A: *Sobre el llenguatge*. Barcelona: Quaderns Crema, p. 13-21. [Reedició de l'article de l'any 1968]
- GIRIER, Ch. (1996). *Parlons Soninké*. París: L'Harmattan.
- GRÀCIA, L. (2002). *El xinès: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del xinès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [1a reimpressió revisada, 2003]
- *El tagal: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del tagal*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [En premsa]
- GRÀCIA, L.; CONTRERAS, J. M. (2002). *El soninké i el mandinga: estudi comparatiu entre les gramàtiques del soninké i el mandinga i la del català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [1a reimpressió revisada, 2003]
- GRIMES, B. [ed.] (2000). *Ethnologue. Languages of the World* [en línia]. 14a edició. SIL International. <<http://www.ethnologue.com>>
- LAMUELA, F. X. (2002). *El berber: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del berber o amazig*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [1a reimpressió revisada, 2003]
- *El romanès: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del romanès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [En premsa]
- LECOMPTE, G. (1980). *Grammaire de l'Arabe*. París: Presses Universitaires de France.
- LI, Ch.; THOMPSON, S. (1981). *Mandarin Chinese. A Functional Reference Grammar*. Berkeley: University of California Press.

- LI, Ch.; THOMPSON, S. (1987). «Chinese». A: COMRIE, B. [ed.]. *The Major Languages of East and South-East Asia*. Londres: Routledge, p. 83-105.
- MORENO, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- MORENO, J. C.; SERRAT, E.; SERRA, J. M.; FARRÉS, J. (2002). *Llengua i immigració*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [1a reimpressió revisada, 2003]
- OROZCO, M.; ROCA, F. (2002). *El fula i el wòlof: estudi comparatiu entre les gramàtiques del fula i el wòlof i la del català*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [1a reimpressió revisada, 2003]
- PEACE CORPS THE GAMBIA (1995). *Mandinka Grammar Manual [PCGM]* [en línia]. Banjul. <<http://www.africanculture.dk/gambia>>
- PEACE CORPS THE GAMBIA (1995). *Wollof Grammar Manual [PCGW]* [en línia]. Banjul. <<http://www.africanculture.dk/gambia>>
- ROCA, F. *L'ucraïnès: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'ucraïnès*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [En premsa]
- SÁNCHEZ, R. (2002). *L'àrab: estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'àrab*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar i Família. [1a reimpressió revisada, 2003]
- SCHACHTER, P. (1987). «Tagalog». A: COMRIE, B. [ed.]. *The Major Languages of East and South-East Asia*. Londres: Routledge, p. 208-230.
- TUSON, J. (1988). *Mal de llengües*. Barcelona: Empúries.

## APÈNDIX

### IMMIGRACIÓ I LLENGÜES A CATALUNYA (MÉS DE 100 IMMIGRANTS)

#### *Dades sobre immigració (31 de desembre de 2002)*

Dades facilitades per l'Òrgan Tècnic d'Immigració, Generalitat de Catalunya, Departament de Benestar i Família. Font: Ministeri de l'Interior.

#### *Dades lingüístiques*

Les principals llengües que es parlen a cada país i les llengües oficials provenen majoritàriament de «Cultural practices and heritage: leading languages», UNESCO. Les principals llengües que es parlen a cada país estan ordenades per ordre descendent segons les dades facilitades pels estats a la UNESCO.

La xifra que hi ha entre parèntesis després de les principals llengües parlades a cada país indica el nombre de llengües que s'hi parlen segons Grimes (ed.) (2000), sense tenir en compte els llenguatges de signes. El nombre de llengües parlades a cada país pot variar molt segons les fonts.

<i>País</i>	<i>Nre. d'immigrants</i>	<i>Principals llengües que s'hi parlen</i>	<i>Llengua oficial</i>
Marroc	103.211	àrab, taixelhit, amazic, rifyeny, francès (8)	àrab
Equador	20.209	espanyol, quítxua, jívaro, colorado, chachi (21)	espanyol
Perú	15.125	espanyol, quítxua, aimara, campa, aguaruna (91)	espanyol
Xina	14.891	mandarí, cantonès, xiang, min, haka (200)	xinès mandarí
França	12.671	francès, occità, alsacià, àrab, bretó (27)	francès
Itàlia	12.118	italià, napolità, piemontès, venecià, lígur (32)	italià
Alemanya	10.973	alemany, turc, serbocroat, italià, kurd (24)	alemany
Colòmbia	10.920	espanyol, guajiro, paezà, embera, romaní (76)	espanyol
Pakistan	10.635	urdú, paixtu, panjabi, sindhi, balutxi (68)	urdú, anglès
R. Dominicana	9.550	espanyol, crioll francès, crioll anglès (3)	espanyol
Gàmbia	8.916	mandinga, fula, wòlof, soninké, diola (10)	anglès
G. Bretanya	7.684	anglès, italià, àrab, gujarati, urdú (10)	anglès, gal·lès
Argentina	6.540	espanyol, quítxua, guaraní, araucà, toba (24)	espanyol
Filipines	5.940	tagal, cebuà, ilocano, bicolano, waray (168)	tagal, anglès
Romania	4.757	romanès, hongarès, romaní, turc, alemany (14)	romanès
Senegal	4.694	wòlof, fula, serer, mandinga, malinke (36)	francès
Cuba	4.241	espanyol, anglès, francès (1)	espanyol
Holanda	4.226	holandès, frisó, àrab, turc, papiament (15)	holandès, frisó
Algèria	3.809	àrab, cabilenc, chaouia taixelhit, francès (17)	àrab
Portugal	3.584	portuguès, àrab, gal·lec, mirandès, caló (6)	portuguès
Índia	3.418	hindi, bengalí, telugu, marathi, tàmil (386)	assamès, bengalí, (anglès), gujarati, hindi, kanarès, caixmiri, konkani, malaialam, manipuri, marathi, nepalès, oriya, panjabi, sànskrit, sindhi, tàmil, telugu, urdú
Ucraïna	3.193	ucraïnès, rus, romanès, búlgar, hongarès (9)	ucraïnès
Bèlgica	2.768	holandès, francès, alemany, luxemburguès (6)	holandès, francès, alemany
Xile	2.738	espanyol, araucà, aimara, rapanui, huilitxe (8)	espanyol
Brasil	2.679	portuguès, espanyol, anglès, francès, crioll (190)	portuguès
Rússia	2.397	rus, tàtar, ucraïnès, bielorús, alemany (99)	rus
Estats Units	2.362	anglès, espanyol, xinès, rus, italià (173)	
Uruguai	2.120	espanyol (1)	espanyol
Suïssa	1.792	alemany, francès, italià, espanyol, serbocroat (9)	francès, alemany, italià, retoromànic
Polònia	1.459	polonès, alemany, bielorús, caixubi, rus (10)	polonès
Mèxic	1.424	espanyol, nahua, maia, zapoteca, mixteca (286)	espanyol

<i>País</i>	<i>Nre. d'immigrants</i>	<i>Principals llengües que s'hi parlen</i>	<i>Llengua oficial</i>
Veneçuela	1.395	espanyol, guajiro, warrau, pemon, kariña (39)	espanyol
Mali	1.296	bambara, soninké, fula, malinke, senufo (39)	francès
Japó	1.290	japonès (15)	japonès
Bulgària	1.288	búlgar, turc, romaní, macedoromanès, armeni (9)	búlgar
Bangladesh	1.216	bengalí, anglès, urdú, sylhetti, hindi (37)	bengalí
Mauritània	1.165	àrab, fula, tuareg, soninké, wòlof (6)	àrab, wòlof
Bolívia	1.124	espanyol, quítxua, aimara, alemany, chiquitano (36)	aimara, quítxua, espanyol
Guinea R.	1.072	mandinga, fula, susu, kpelle, kissi (32)	fula, francès
Ghana	964	àkan, ewe, ga, anglès, abron (77)	anglès
Nigèria	961	anglès, haussa, igbo, ioruba, pidgin-anglès (503)	anglès
Honduras	814	espanyol, garifuna, àrab, anglès, misquito (11)	espanyol
Suècia	812	suec, finès, serbi, bosni, persa (14)	suec
Guinea E.	802	bubi, fang, espanyol, seki, ngumba (13)	espanyol
Àustria	624	alemany, serbi, croat, eslovè, turc (8)	alemany
Irlanda	599	anglès, gaèlic (4)	anglès, gaèlic
Dinamarca	553	danès, turc, inuktitut, feroès, serbocroat (7)	danès
El Salvador	510	espanyol, kekchí, nahua (4)	espanyol
Armènia	490	armeni, àzeri, rus, kurd, ucraïnès (5)	armeni
Iugoslàvia	474	serbi, croat, albanès, romanès, eslovac (10)	serbi
Moldàvia	445	moldau, ucraïnès, rus, búlgar, gagaús (4)	moldau (romanès)
Egipte	440	àrab, domari, nubia, armeni, grec (10)	àrab, anglès, francès
Corea del Sud	424	coreà (1)	coreà
R. Txeca	360	txec, eslovac, alemany, polonès, romaní (7)	txec
Iran	339	persa, àzeri, kurd, àrab, balutxi (68)	persa
Guinea B.	324	balante, fula, crioll, mandyak, mandinga (20)	portuguès
Grècia	307	grec, turc, albanès (12)	grec
Finlàndia	305	finès, suec, anglès, rus, estonià (10)	finès, suec
Geòrgia	301	georgià, mingrelia, armeni, rus, àzeri (11)	georgià
Camerun	297	fula, pidgin-anglès, ewondo, bassa, duala (279)	francès, anglès
Eslovàquia	295	eslovac, hongarès, romaní, rutè, ucraïnès (9)	eslovac
Canadà	292	anglès, francès, xinès, italià, alemany (82)	anglès, francès
Bòsnia H.	283	bosni, serbi, croat, anglès (2)	bosni
Líban	262	àrab, francès, anglès, armeni, kurd (5)	àrab, francès
Croàcia	259	croat, serbi, italià, hongarès, eslovè (5)	croat
Síria	250	àrab, kurd, armeni, àzeri, assiri (15)	àrab
Lituània	237	lituà, rus, polonès, bielorús, ucraïnès (5)	lituà
Noruega	235	noruec, sami, suec, vietnamita, danès (10)	noruec
Andorra	232	català, espanyol, francès, portuguès (3)	català
Tunísia	224	àrab, jerba, francès (5)	àrab
Bielorússia	202	bielorús, rus, polonès, ucraïnès, tàtar (1)	bielorús
Turquia	195	turc, kurd, zaza, kirmanjki, àrab (33)	turc



<i>País</i>	<i>Nre. d'immigrants</i>	<i>Principals llengües que s'hi parlen</i>	<i>Llengua oficial</i>
Paraguai	188	guaraní, espanyol, alemany, chilupi, pai (20)	espanyol
Austràlia	185	anglès, italià, grec, cantonès, àrab (233)	anglès
Israel	174	hebreu, àrab, rus, anglès, jiddisch (31)	hebreu, àrab
Hongria	155	hongarès, ucraïnès, alemany, romani, romanès (11)	hongarès
Sierra Leone	143	mendé, temne, crioll, limba, kuranko (23)	anglès
R. D. Congo	143	lingala, luba, kituba, bangala, kongo (218)	francès
Nicaragua	139	espanyol, misquito, crioll anglès, sumo, rama (6)	espanyol
Jordània	127	àrab, adigué, armeni (8)	àrab
Taiwan	110	haka, mandarí, min nan (21)	xinès mandarí
Costa d'Ivori	109	diula, baule, bete, senúfo, we (77)	francès



COLGADA CLAROR.  
SOBRE LA POÈTICA DE MARIA ÀNGELS ANGLADA

L'any 1996 Anglada va publicar *Arietta*, un excel·lent poemari el títol del qual evocava el segon i últim moviment de la darrera sonata de Beethoven. «Sempre m'ha fascinat», ens explicava, en dedicar-nos el llibre, a la Carmina i a mi. El mot italià usat per Beethoven per a aquest moviment significa d'entrada un airet fresc i suau, i, específicament com a terme musical, una ària breu, de caràcter lleuger. A més, Beethoven havia aclarit per als intèrprets que *arietta* volia dir «adagio molto semplice e cantabile». L'adverbi *adagio*, aquí substantivat com a nom d'un moviment musical o del seu temps, recomana lentitud i cura, que miri de ser prudent, l'intèrpret. Ponderació fins a la discreció. N'ha de resultar una simplicitat que inviti al cant.

Tot plegat, fa l'efecte que Beethoven usi aquests termes sota la influència del cèlebre llibretista Piero Metastasio, però el que ara ens n'interessa és el sentit, per a Anglada, d'haver-los pres com a emblemàtics del que fou el seu darrer llibre de poesia; la possibilitat que ella hagués pretès per a la seva escriptura la simplicitat que resulta de la ponderació, de dedicar el temps que cal a cada cosa.

No parlo ara en general de la relació entre literatura i música, entre la literatura i les altres arts, en l'obra d'Anglada, sinó de l'escaiença d'aquest títol del llibre *Arietta* no solament als poemes que conté sinó a l'entera poesia d'aquesta autora: a tots els poemes i al nucli potser més significatiu d'aquest anhel de ponderada, rítmica lleugeresa, com l'enyor d'una veu molt simple, com l'aigua d'una font, que també canta, com l'heura enfiladissa on van els ocells a amagar el cant.

Miraré jo també de progressar a poc a poc. En el pròleg que vaig escriure per a l'edició de les seves *Obres completes* (volum primer, *Narrativa*, Barcelona, 2001) vaig definir la poètica d'Anglada com a hellenística: una poètica ci-

sellada, de peces breus, simple i al·lusiva; darrere dels seus temes sempre alena el record, el retorn a una llum perduda que només la gràcia del poema, a voltes, permet d'acomplir. El dolor del retorn, que es diu nostàlgia, informa el moviment mesurat i serè de la seva poesia. I en el fons d'aquest anhel, d'aquest enyor —que trobem no estrictament només en la seva obra en vers, sinó tot al llarg de la seva obra, caracteritzada per una multiforme però diàfana unitat—, alena sempre el record de la seva ciutat, la nostàlgia de la seva infantesa.

Per trobar el fons, un nucli, d'aquest enyor proposo un recorregut per alguns seus textos —no pas els únics possibles, ben cert, sinó alguns dels molts que es poden destacar com a significatius per a aquest propòsit. Començarem pel darrer poema d'*Arietta*, que es diu «Biografia» i fa així:

Amb aire de dama i arrugues discretes  
en tu amaga el temps l'infant que davalla  
els graons verdosos sota els gessamins  
i penja els seus somnis com la merla el cant  
darrera les fulles espesses de l'heura.  
En llibres adults, molts ara llegeixen  
el teu nom. Les lletres, que semblen immòbils,  
d'un secret somriuen: pirates i prínceps  
per a les germanes inventats de nit.  
Després velejaves, i han crescut els contes.

Darrere de la ficció, diu la segona de les dues estrofes de cinc decasíl·labs que constitueixen aquest poema, hi ha la dèria de l'autora de contar, quan era petita, històries d'aventures, amb pirates i prínceps, a les germanes. La ficció és com una mar, la vella mar dels relats, i de gran l'ha solcada en la seva obra escrita, les seves proses narratives que el vent ha fet créixer. La primera estrofa contraposa la dama que és ara, ja una mica envellida, amb l'infant que va ser ella mateixa. Hi diu que el temps transcorregut des de llavors l'amaga, aquell infant, com en la segona estrofa dirà que les lletres immòbils de la seva escriptura amaguen un secret, la veu de la nena que contava històries a les germanes. Ara és llegida, com abans era escoltada les nits en què inventava aquelles contalles.

Per cloure el llibre de poemes de la seva maduresa, mesurat i de mica en mica, a poc a poc destil·lat, Anglada projecta darrera d'ella mateixa, en el re-fons de la seva escriptura, la imatge de la nena que va ser. La fixa, la concreta, en dos moments, en dos fets: baixar «els graons verdosos sota els gessamins», el primer, i penjar «els seus somnis com la merla el cant darrera les fulles espesses de l'heura», el segon.

De petita, Anglada vivia a Vic, la ciutat on trancorregué la seva infantesa, que ella tingué sempre present, com he dit, i que li ha correspost fins avui honorant-ne el record. En una obra literària, la tensió entre realitat i desig, entre

les coses com són o eren i com les afaïçona el record en l'escriptura, és sovint el nervi, el tremp de la llengua en què resulten escrites. Quan, arran de la seva mort, em va tocar evocar el seu record i la seva obra, en una sessió en memòria seva que se celebrà a l'Institut d'Estudis Catalans, organitzada per la Secció Filològica, el dia 26 de maig de 1999, vaig recordar-hi, a propòsit de la seva escriptura, la diferència segons Aristòtil entre història —les coses com són o han estat— i poesia —les coses com haurien de ser o com podrien ser. Per dir que la recreació dels fets, si en el fons hi ha una figura, uns fets històrics —Andreu Febrer o Auschwitz, per exemple—, es decanta sempre, en la seva obra, de la banda de la poesia. Ara vull afegir-hi que, en ser creació, la poesia sempre refà, fent-los passar pel sedàs del jo de cada escriptor, els moments, els fets que fixa o bé conta. Els poemes d'Anglada els fixen, els deturen en un instant, en un concepte; els relats els contenen, els expliquen, sense mai renunciar, però, a posar en relleu el punt àlgid, l'instant poètic que embolcallen i integren en un discurs produït per l'afany de contar. Com la foto detura un instant, fixa un fet, així els poemes. Els relats, en canvi, són com les seqüències d'un film, que van component una història seguida: com la vida tal com la vivim. La lectura té en aquest cas un avantatge sobre la visió o contemplació d'una pel·lícula: que el lector es pot deturar, que el text no va sol, com les imatges de la pel·lícula o el curs de la vida.

Tot plegat, per acabar dient que el Vic de la infància d'Anglada es conté en el poema en els dos moments, en els dos fets, que emblemàticament el representen: la imatge dels graons verdosos sota els gessamins i la dels somnis penjats rere les fulles de l'heura. Per anar bé, d'acord amb el camí que seguim, ara hauríem de trobar els graons, els gessamins, els somnis, l'heura, i fins la merla i el cant, en la seva narrativa.

I, en efecte, ho trobem tot junt en un relat, «No em dic Laura», que donà títol a un llibre i que ara, en les *Obres completes*, ha passat a formar part de la secció «Dues planes». Ben justament, perquè el relat en qüestió, que és datat a l'Alt Empordà el 1980, passa a Vic i el seu jo narratiu, entre la poesia i la història, va ser un infant a Vic i és ara una dama que entra en la cinquantena i viu a l'altra plana, a Figueres o a Vilamacolum. També és cosa destacable que Anglada es refereixi a aquell any com al centenari de la publicació de *Montserrat* de Jacint Verdaguer, essent així que el seu relat és farcit de citacions i referències d'aquest poeta, que era nat a Folgueroles.

Pel que fa als graons i als gessamins, en la Casa de l'Heura que es veia des de la casa de la narradora, quan ella tenia dotze anys, hi havia, en el jardí, un pou que «era com un niu de somnis» i aquest pou era «prop de l'escala d'alts graons ben coberts de gessamí». Quant a l'heura, la casa era anomenada «de l'heura» justament «perquè tota una paret plena d'heura espessa de dalt a baix tancava el jardí per la banda de migdia; només una finestra, a mitja alçada, s'obria en tota la façana verd fosc on remorejaven les merles, goludes de les baies quasi ne-

gres». En una secció, ara, de *Columnnes d'hores* (Barcelona, 1990), que també té «Dues planes» per títol, hi ha una seqüència de tres poemes («Hiverns antics», «De vegades, pel març» i «Les fonts») que ens porten a aquells mateixos anys de la postguerra, a Vic: a aquell jardí i a les fonts. En el segon d'aquests poemes trobem el vers «I entre el saüc i l'heura s'acoblaven les merles», i en altres passatges la merla va amb el rossinyol. Significa que el cant i l'amor, la vida, reneixen en el jardí de la infantesa; que, arreu de l'obra d'Anglada, l'arrel de la vida, els somnis, el cant i l'amor, se situen en un jardí, rere una tanca de pedra, que, ben cert, ella pot trobar de cap a cap del seu món («Sempre més, a qualsevol ciutat, com un rostre estimat des de les arrels de la vida, crida al meu cor una paret anònima, mentre duguí cabells d'heura»), però el model constant del qual, en el fons de la memòria, és el jardí de la Casa de l'Heura.

Simptomàtic un altre poema de *Columnnes d'hores*, que es diu «Record de Vic des d'Esparta». Anglada s'ha trobat, a Esparta, mirant «sota els alts eucaliptus / aquest carreró blanc des d'on el gessamí / enflora la tardor i la insomne memòria» i el lloc li ha portat el record, diu el títol, de Vic. Nosaltres hi retrobarem el jardí de la infantesa, el paisatge que remet als moments decisius:

Era el meu pont l'escala trenada amb gessamins.  
Pels seus graons verdosos a poc a poc baixava  
al màgic pou florit de faules i violes.  
Les branques com crits verds encaçaven el sol,  
avar i vell soldat cansat de llargues lluites  
amb les boires d'hivern. Prop del saüc blanquíssim  
en el mur del palau remorós de les merles  
teixien heura i somni arrels de força igual.

Tornant al relat, el títol li ve del fet que el veí de la Casa de l'Heura, un home gran que es diu Lluís Campdelacreu, confonia la narradora quan era nena amb la seva filla morta, de nom Laura. La primera vegada que l'home li diu Laura, ella protesta: «No em dic Laura»; la segona no: «Sabia ja que era el nom de la seva filla morta.» La seva desgràcia familiar porta, doncs, el vell a una pèrdua del sentit de la realitat: pot veure, en una nena que se li fa amiga i escriu poemes, la seva filla morta. La narradora ens explica, amb una tècnica de retardació que domina, de mica en mica, quin és l'altre trasbals de personalitat d'aquest personatge, el més decisiu. No l'aclareix fins quasi a la fi: «Lluís Campdelacreu s'identifica amb el poeta, fins al punt que es pensava que ell era Verdguer.»

Campdelacreu és un mestre que tenia una escola privada; es va negar a lliurar-ne la biblioteca, els llibres catalans, perquè els cremessin o en fessin pasta de paper, als insurrectes vencedors de la guerra d'Espanya i ells li van tancar l'escola. També això ens és narrat de mica en mica: les coses de primer s'esdevenen, mostren una aparença, i després altres coses les il·luminen, n'a-

caben revelant el sentit ver —una característica constant, l'anticipació i la retardació alhora, de l'escriptura narrativa d'Anglada.

El vell, que va conèixer Verdaguer, encarna el dolor, la seva desgràcia personal, que li fa perdre el sentit de la realitat, i també la desfeta de tots, la violència feta a una cultura i a la llengua que l'expressa. De fet, encarna la vençuda dignitat dels catalanistes de Vic, la terra de Verdaguer. Ell se sent perseguit com el poeta. O, dit d'una altra manera, la tragèdia del poeta, la seva llarga nit personal, anticipa la tragèdia de tots, després de la guerra. Un vell de Vic remet al poeta que va redimir la llengua i significa alhora la situació del país en el primer decenni després del conflicte civil. Anglada estableix clarament el paral·lel entre Laura, la filla morta, i la terra: «La seva filla Laura era morta, la seva pàtria ho semblava; la claror mai no apagada, mai no ben esmortuïda, a penes colgada uns anys molt llargs amb la cendra venjativa de l'oblit que els vencedors volien imposar arreu, era la flama profunda que, si de vegades l'encegava amb la seva llum excessiva, l'havia ajudat a sobreviure amb dignitat.» El seu trasbals, la pèrdua, segons en què i com, del sentit de la realitat, és condició de la dignitat de tots, de la possibilitat que un dia torni la claror llavors colgada per la violència i la venjança de l'oblit imposat.

Tres punts articulen el nucli narratiu de «No em dic Laura». La família, la casa del carrer de la Riera i la masia de l'oncle, la Serra, prop de santa Eugènia de Berga; la casa de Lluís Campdelacreu, que és la de l'heura; i les fonts: totes les fonts, aquella on anaven a berenar a l'estiu, amb algun mató «dels que feia la Filomena masovera», o «les fonts amigues del llevat de la Plana» amb els noms de les quals i el record d'uns versos de Verdaguer ha començat el relat; o, encara, sobretot, la font del Desmai, la més emblemàticament verdagueriana, on el vell mestre veí i la nena que és el jo del relat van a passeig un dijous a la tarda.

De fet, dos poemes d'Anglada es diuen «La Serra», que era la masia de l'oncle, i el segon recorre nítidament aquesta distància entre els dies i els jocs de la infantesa i el present, diu amb precisió l'únic mitjà d'accés a aquest lloc sense camins. Deixo que ho digui el poema mateix:

Als boscos màgics on d'infants jugàvem,  
palau efímers amb columnes d'hores,  
no hi ha camins que t'hi puguin portar.  
No cerquis els verds boixos, els vells roures  
més enllà del teu cor, on són vivents  
daurats per l'únic sol de la memòria.

Irremissiblement perdut i tothora present, així és el temps de la infantesa, en el qual van passar totes les coses decisives, tot allò que després informa l'existència: l'arrel, dèiem, de la vida. Dotze anys és una edat decisiva, per a una noia. L'any 1998 el Centre Català del PEN Club va editar l'*Àlbum Maria Àn-*

*gels Anglada*. Miro ara, de les fotografies d'aquest volum, les de quan tenia de sis a vint-i-un anys. Tota ella tirabuixons i ulls. Em crida l'atenció, per l'atmosfera que transmet, la del lliurament del primer premi del certamen verdaguerià de 1951: ella de peu dalt de la tarima a l'aire lliure, amb els ulls clavats a terra, com si demanés perdó de ser dona i jove, però ferma amb el seu text a la mà, un capellà que parla i altres capellans, encara, amb algun civil, dalt de la tarima. No se li veuen els ulls, però sabem que hi tenia, intacte, el fulgor de quan era més petita. La que ens la mostra més a prop dels dotze anys és la d'un grup de família: ella hi apareix la primera, agafada al braç del pare, i hi ha el seu primer públic, les seves germanes i el germà.

Si als vint anys la trobem vencedora en el certamen verdaguerià, als dotze, que clouen la infància i l'encaminen cap als anys cinquanta, en què féu les seves primeres armes literàries, llicenciada en clàssiques i després casada amb l'empordanès Jordi Geli, company seu d'estudis, que se l'endurà a l'altra plana; als dotze anys, ella mateixa se'ns presenta assumint la presència de la poesia, acceptant la llengua, delimitant el sentit de la vida en el dret a una terra i en la memòria, particular i universal alhora. A «No em dic Laura», Anglada, a l'estil dels antics, conta la seva iniciació poètica.

Hi ha un seu poema de *Columnes d'hores*, «Mossèn Cinto», que arrela el poeta a «una plana que és sempre fecunda en espigues i fills» i el presenta, en ritme entre anapèstic i trocaic, que, com qui cull gerds, «les antigues paraules collies que obliden els savis / i rentaves, amant-lo amb clara mirada d'infant, / net de sorres impures, l'or noble i molt vell de la llengua». Ell va despertar la llengua, sosté Anglada. No com una feina de laboratori, la que fan els savis que l'estudien, sinó d'una manera viva, il·luminada per la poesia. Ho va poder fer perquè va conservar sempre, fins a la prosa que ella en deia «apassionada, expressiva i vivaç de l'obra *En defensa pròpia*», aquella «clara mirada d'infant». Com Lluís Campdelacreu, que es creu Verdaguer, perseguit i privat del seu més gran bé, arriba a perdre la consciència del que és real o és capaç de fer el salt, per la memòria, cap a allò real més ver dels temps feliços. Com Anglada, va tenir present tota la vida aquelles fonts, aquell jardí, aquells casals, l'heura, el gessamí, les merles.

Deixeu-me que acabi parlant de les fonts. En la del Desmai conflueixen l'aigua, la correntia viva que sovint és en grecs i romans imatge de la veu i del cant, de la poesia, amb la presència en el record de Verdaguer. En arribar ella i el seu vell veí a la font, conta Anglada, «baixant uns quants graons, vam veure el doll fresquíssim de l'aigua que Mossèn Cinto va transformar en la nostra Castàlia, la font de Delfos que dóna el do de la poesia». Les iniciacions dels antics són mites, contalles. No basta el símbol. I així s'esdevé que el vell, que es pensa que és Verdaguer, en la font, on comença el doll de la veu, del cant —tots dos hi reciten Verdaguer—, regala a la noieta de dotze anys que anys a venir ens contarà la història, una flauta, després d'haver recitat Verda-



guer a duo i després que ella hagi confessat: «També n'escric, de versos»; i una flauta que és ben especial, perquè «em crema les mans», diu el vell, i perquè, com explica ella, era «una mena de petita flauta doble, que es veia feta seva, enginyosament, amb dues canyes».

Alguna cosa significa, en els mites d'iniciació poètica, el do del cant, i sol ser un instrument musical, com ara la lira, des del vell Arquíloc. La solen donar les muses o algunes de les dones que poblen els indrets amens prop de l'aigua, a les contalles de la literatura clàssica dels antics grecs i romans. Detalls genealògics o d'altra mena solen posar en relació el nou poeta, la iniciació del qual se'ns conta, amb un antecessor poeta, amb un model il·lustre. Aquí tenim Verdaguer, ja ho sabem, però també un mite, i en el mite, un personatge que rep la flauta, Màrsias.

Trobo del cas que sigui Lluís Campdelacreu qui conti la llegenda de Màrsias i ens porti, ell, fins a Verdaguer i Anglada:

Màrsias era un habitant dels boscos que va gosar desafiar el déu grec de la música i de la poesia, dient-li que ell tocava més bé. El mite diu que la divinitat va acceptar el rept i, naturalment, com que era el més poderós, va ser declarat guanyador. Aleshores es va venjar del pobre Màrsias lligant-lo en una cova i arrencant-li la pell de viu en viu, a tires, mentre totes les nimfes dels voltants ploraven; de la cova va néixer una font i un riu. Però aquesta llegenda és mentidera i falsa en un punt, i jo l'he descobert. Com vols que un déu grec, que no podia morir ni n'era conscient, i que tampoc no sabia què cosa era el dolor, toqués millor que Màrsias, ni que un home? És impossible. Tu ara ets petita i no ho pots entendre, però algun dia ho entendràs i et recordaràs d'això que et dic. Però Màrsias va ser sacrificat, prop d'una font com aquesta, i en canvi el déu va quedar vencedor... Els qui li van donar la raó, no en tinguis cap dubte, eren, com sempre, llagoters dels poderosos, com ara en tenim tants: els botiflers que surten com els bolets després de la pluja. Pobre Màrsias! Jo he tingut la seva flauta, veus?... I també m'han llevat la pell a tires, tots ells... perseguidors alts i poderosos, que tenen totes les influències, sobretot la de l'or. Però a tu, criatura innocent, no et faran mal, per a tu la flauta no serà perillosa; a mi em crema com un foc. La vols?

En resulta amb claredat que Màrsias, amb qui Campdelacreu s'identifica, representa per la puresa dels llocs on viu, per la companyia de les nimfes i per l'aigua, la llengua, el cant de Verdaguer, les seves clares paraules, i pel seu lent martiri, el calvari final del poeta, enfrontat als poderosos com el pobre Campdelacreu s'enfrontà als vencedors que li tancaren l'escola. Amb la flauta, Anglada rep tot l'ensenyament de la llegenda.

I així va assumir l'impuls de l'escriptura, com un retorn a les clares paraules de Verdaguer, com un conjur per fer fora les boires de la infantesa, la persecució i l'opressió dels vencedors, partint d'aquell jardí, de les fonts del po-

eta; recuperant «la *claror* mai no apagada, mai no ben esmortuïda, a penes *colgada* uns anys molt llargs amb la cendra venjativa de l'oblit que els vencedors volien imposar arreu». La *colgada claror* del meu títol, una «flama profunda», continua —i torno a deixar que parli ella per acabar amagat jo darrere de les seves paraules—, «que, si de vegades engegava Lluís Campdelacreu amb la seva llum excessiva, l'havia ajudat a sobreviure amb dignitat. Flama germana de la saba dels roures, de la cançó de les fonts, de les pedres daurades sota les veus de bronze —foc que revifava el seu cor de vell i començava d'encendre's per les venes alegres d'un infant».

CARLES MIRALLES

## EDUCACIÓ I CIUTADANIA INTERCULTURAL: EL PAPER DE LA SOCIETAT

El procés de mundialització, tal com evoluciona actualment, dóna lloc a una societat caracteritzada per una creixent diversitat cultural i al mateix temps per una considerable desresponsabilització dels ciutadans respecte dels afers col·lectius. Els dos aspectes d'aquesta tendència es manifesten d'una manera especialment clara a les Illes Balears, on la diversificació cultural avança ràpidament i l'economia turística propicia una societat d'oci que no facilita la responsabilitat cívica de tots els seus membres.

Partint de la realitat de les Illes Balears,<sup>1</sup> aquest text vol proposar una reflexió extensiva al conjunt dels territoris de llengua catalana i a gran part de les societats del nostre entorn: si volem construir una societat intercultural equitativa, cohesionada i responsable, ens cal difondre un nou concepte de ciutadania democràtica intercultural. En aquest objectiu, és cert que el sistema educatiu hi té un paper de primer ordre, però cal que s'hi impliqui tota la societat, si volem tenir èxit en l'empresa. L'ensenyament tot sol difícilment podria sortir-ne airós.

### MUNDIALITZACIÓ I MULTICULTURALITAT

Hi ha diversos factors en el procés de mundialització que contribueixen a fer cada vegada més present la multiculturalitat en la nostra societat. En primer lloc, el creixement dels intercanvis comercials, culturals i mediàtics,

1. Al llarg dels darrers anys, arran de la meua col·laboració amb els programes de política lingüística del Govern del Pacte de Progrés (1999-2003), he entrevist la necessitat d'analitzar la viabilitat d'una política intercultural de gran abast, de la qual m'he ocupat més detingudament a l'obra *Una política intercultural per a les Balears?: Informe per al debat* (2002), Palma, Espai de Formació Cultural.

propiciats per les tecnologies de la informació i la comunicació, que donen lloc a l'anomenat *ciberespai*. En segon lloc, la mundialització de l'economia, que origina desplaçaments massius de població: migracions d'abast intercontinental, freqüents viatges de caràcter professional i d'estudis, viatges turístics a gran escala... La mateixa organització dels espais polítics i econòmics reflecteix aquestes interrelacions creixents, amb l'aparició de nous marcs supranacionals, com la Unió Europea, l'Acord Nord-americà de Lliure Comerç, l'Organització Mundial del Comerç, etc. Cal remarcar que aquest és un context en què les cultures més petites es veuen progressivament afeblides davant de l'hegemonia uniformadora de les grans potències culturals, malgrat les veus que defensen un ordre mundial equitatiu i respectuós amb la diversitat cultural, basat en un tractament específic dels intercanvis culturals en el nou mercat mundial.<sup>2</sup>

#### EL CAS DE LES BALEARS

A les Illes Balears, l'impacte de la multiculturalitat és espectacular. Com hem dit, es tracta d'una destinació turística de primer ordre, amb més de dot-

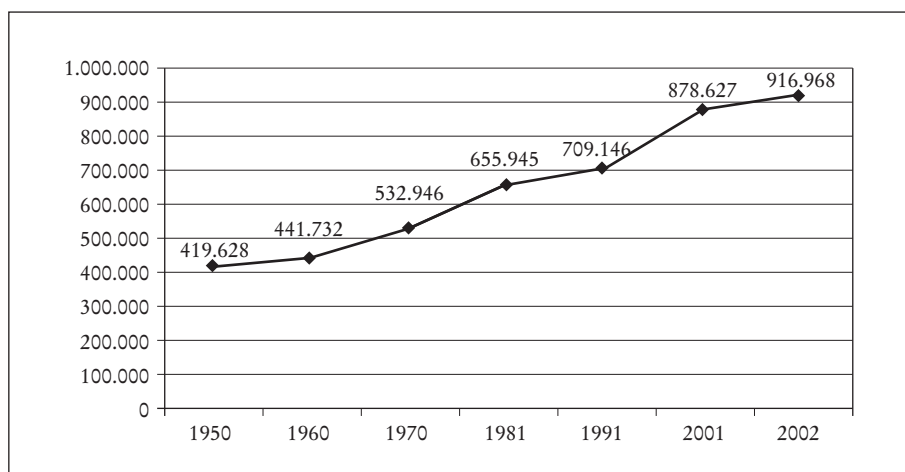


FIGURA 1. Evolució de la població de les Balears entre 1950 i 2002 (Institut Balear d'Estadística).

2. En seria un exemple la mateixa Declaració Universal sobre la Diversitat Cultural, adoptada per la UNESCO el novembre del 2001. Podeu consultarla a [http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html\\_eng/decl\\_en.shtml](http://www.unesco.org/culture/pluralism/diversity/html_eng/decl_en.shtml) (gener de 2004).

ze milions d'estades a l'any, gairebé totes de persones de procedència cultural exògena. A més, el creixement demogràfic induït pel ràpid desplegament de l'economia turística ha comportat que la població s'hagi més que duplicat en mig segle: dels 420.000 habitants de 1950, s'ha passat a més de 900.000 el 2002 (vegeu la figura 1), i els darrers anys s'observa una important acceleració de l'arribada de població estrangera.

La població, per tant, es diversifica ràpidament i augmenten els contingents de població nascuda en altres comunitats de l'Estat espanyol o d'origen estranger —entre la qual es pot diferenciar entre la mà d'obra immigrada, normalment extracomunitària (hi predominen els magrebins i els sud-americans), i els professionals i els residents estrangers, primordialment procedents de la UE. La figura 2 ens mostra l'evolució d'aquestes tendències durant els darrers anys.

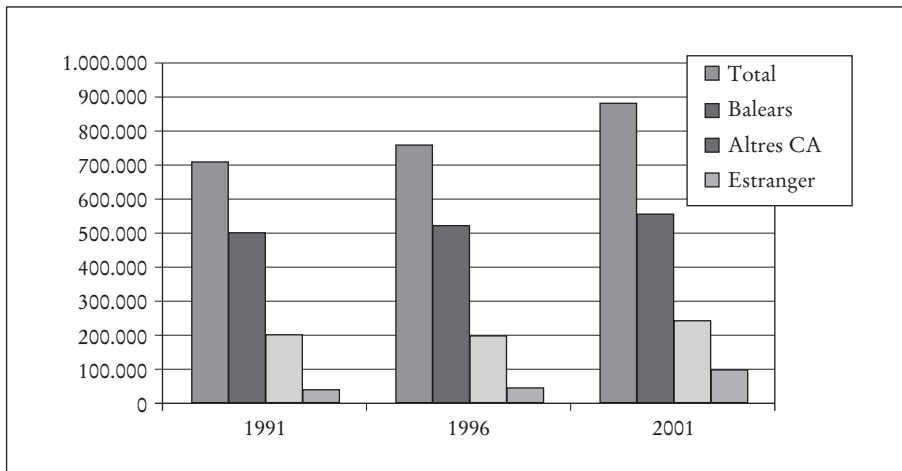


FIGURA 2. Evolució recent de la població de les Balears segons l'origen.

Pel que fa a l'origen continental dels nous ciutadans, la figura 3 mostra la importància creixent de la població procedent d'Àfrica i d'Amèrica del Sud.

Els efectes d'aquest gran canvi demogràfic sobre la distribució dels coneixements lingüístics s'ha fet evident en els resultats del darrer cens de població (figura 4): encara que el 63 % de la població sap parlar el català, un 37 % no el parla i un 10 % ni tan sols l'entén.

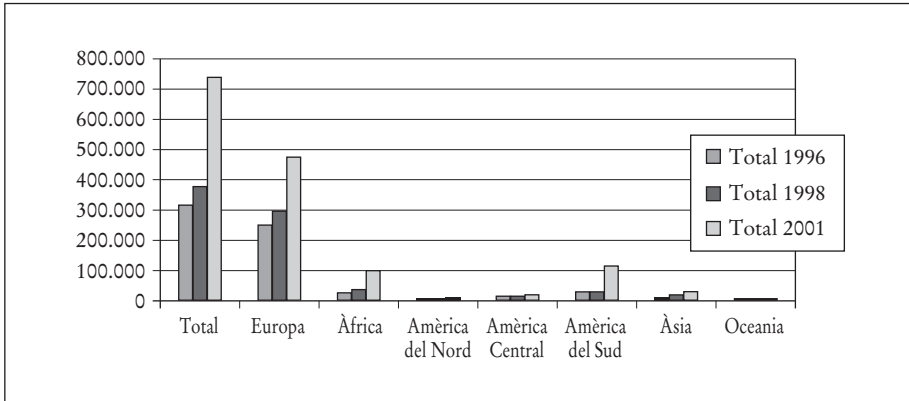


FIGURA 3. Origen continental de la població de les Balears (1996-2001).

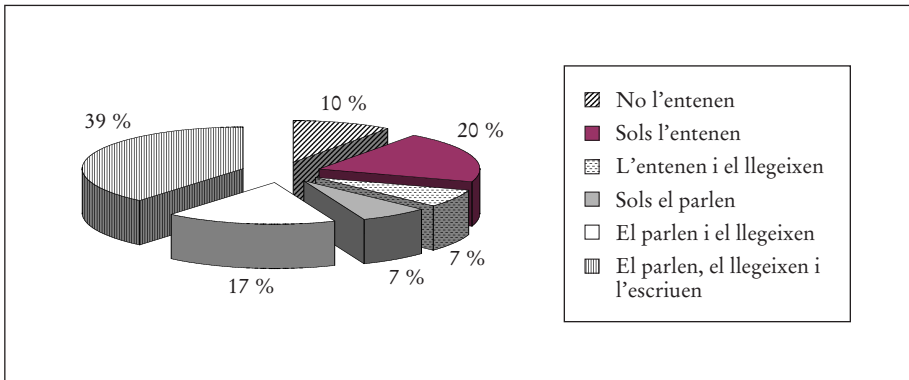


FIGURA 4. Coneixements de català a les Balears (cens de 2001).

#### ALTRES EFECTES SOCIOCULTURALS DEL MODEL ACTUAL DE MUNDIALITZACIÓ

D'altra banda, com dèiem al començament, l'actual model mercantilista de mundialització té efectes importants sobre les mentalitats i els comportaments predominants en la nostra societat. Intentarem resumir-ho en poques paraules, amb el risc que comporta tota simplificació. El temps lliure tendeix a ser ocupat per sistemes comercials d'entreteniment, molt més individualitzats i passius que altres formes tradicionals de lleure col·lectiu, de manera que

es debiliten els vincles socials.<sup>3</sup> L'autoritat política i administrativa perd legitimitat davant del poder econòmic i militar: el recurs a la força és percebut com una manera eficaç de resoldre els conflictes, en detriment dels procediments democràtics de gestió de la discrepància. Els sistemes democràtics viuen una crisi de representació i de participació que es tradueix en la indiferència social davant dels afers públics d'interès general i en l'augment de la violència antisocial.

Es tracta de transformacions no exclusives de les Balears, que fan que la despreocupació esdevingui encara més preocupant. La inhibició política que es reflecteix en l'abstenció i la manca de participació contrasta amb l'exigència de més i millors serveis públics. La manca d'identificació amb les institucions arriba al rebuig indiscriminat («Tots els polítics són iguals!») i a l'aparició de grups o moviments antisistema. Les conductes antisocials i la destrucció de l'entorn natural i ciutadà són motius d'inquietud. Hi ha la possibilitat que arribin a sumar-se les tensions originades per les desigualtats socials amb les diferències culturals i que es produeixin enfrontaments en què les relacions interculturals quedin greument deteriorades. I val a dir que la sensibilitat que havia mostrat per aquestes qüestions el Govern del Pacte de Progrés ha desaparegut amb el canvi polític del 2003 i el retorn al poder del Partit Popular.

## DOS MOTIUS DE REFLEXIÓ EN LA SOCIETAT CONTEMPORÀNIA

La dificultat d'organitzar la convivència intercultural i la despreocupació general envers les responsabilitats cíviques són dos motius de reflexió en bona part de les societats occidentals contemporànies, encara que ara ens fixem especialment en la situació de les Balears. Al mateix temps, són dues qüestions interrelacionades, i convé abordar-les conjuntament, i no per separat. La societat tendeix a creure que la resolució d'aquestes problemàtiques correspon sobretot al sistema educatiu, a l'escola. I és cert que l'ensenyament hi té un paper molt important, però no ho és menys el fet que l'escola no té la capacitat de resoldre aquestes dificultats per si sola, i que la societat no se'n pot desentendre.

L'educació per a la convivència intercultural entorn de la llengua i la cultura pròpies i l'educació per a una ciutadania democràtica, responsable amb l'entorn i solidària amb tot el món, són sens dubte dues dimensions educatives inseparables. Ben mirat, la primera no és més que una part específica de la segona. No podem oblidar que la societat i l'ensenyament comparteixen el

3. Jeremy Rifkin analitza entre altres aquesta transformació al llibre *La era del acceso* (2000), Barcelona, Paidós.

mateix objectiu: construir una societat democràtica i pluralista, oberta al progrés i al món sencer a partir de la pròpia identitat —una societat en què tothom arribi a conèixer bé les dues llengües oficials, i el català, com a llengua pròpia, esdevingui la llengua comuna d'ús públic. L'educació ciutadana implica un compromís general amb el marc jurídic democràtic de la nostra comunitat i amb els objectius col·lectius que s'ha donat.

La finalitat de l'educació ciutadana és formar ciutadans crítics, lliures i responsables, que coneguin com es gestiona l'interès general i puguin intervenir democràticament en la definició dels projectes col·lectius. Aquesta és una dimensió indispensable de l'educació. Com ha subratllat Dominique Schnapper,<sup>4</sup> l'educació és l'eix del projecte democràtic i l'escola ha de donar a tots les capacitats necessàries per a participar realment en la vida pública. L'escola és sense cap mena de dubte la institució de la ciutadania per excel·lència i té la doble missió de transmetre els elements culturals compartits i de formar un espai de participació a imatge de la societat política.

L'educació ciutadana és indispensable per a contrarestar les consignes d'individualisme competitiu que transmet la lògica del mercat. No és cert, com afirma la ideologia liberalista, que la simple suma dels interessos individuals reflectida en el Govern de la majoria avanci cap al bé comú. No es pot fer un país que valgui la pena amb ciutadans irresponsables o desentesos de l'interès general, i per a exigir els drets individuals també cal assumir les pròpies responsabilitats. Com ha dit Will Kymlicka,<sup>5</sup> la societat actual necessita reforçar quatre «virtuts cíviques» principals:

- una participació crítica en el procés polític, si es vol una democràcia sòlida;
- un sentit de justícia i de respecte pels drets dels altres que, més enllà de no ser injustos, ens impulsi a perseguir la injustícia;
- un sentit de solidaritat i lleialtat que ens porti a implicar-nos en els projectes col·lectius i a compartir per a construir una societat més justa;
- un sentit compartit de pertinença que es reflecteixi en la civilitat i la tolerància activa —un tracte deferent amb els altres, sense prejudicis: la cortesia que no combat la desigualtat és més aviat hipocresia.

És dubtós, però, que l'escola tingui capacitat de donar prou força a aquests valors, si no hi ha una implicació general de la societat en la seva consecució. Què fan les famílies, els grups d'amics, l'entorn del barri o del poble, i el teixit associatiu, per aquests objectius? Quins referents i quins valors es difonen i es promouen des de la publicitat i els mitjans de comunicació? Podem imaginar una escola responsable en el marc d'una societat irresponsable?

4. D. SCHNAPPER (2003), *Què és la ciutadania?*, Barcelona, La Campana.

5. W. KYMLICKA (2001), *Educación para la ciudadanía*, a F. COLOM GONZÁLEZ (ed.), *El espejo, el mosaico y el crisol: Modelos políticos para el multiculturalismo*, Mèxic, Anthropos.



És cert que l'escola —el sistema educatiu— té unes responsabilitats socials ineludibles, com a primera institució socialitzadora. Però seria inadmissible que la societat es desentengués de la seva responsabilitat educativa i pretengués transferir-la en exclusiva al sistema educatiu. Potser ha arribat l'hora que el sistema educatiu en bloc —primari, secundari i superior— reclami una implicació més clara i responsable per part de la societat en l'educació ciutadana intercultural.

Massa sovint la societat delega tota la responsabilitat en les institucions, tant en l'ensenyament públic com en l'acolliment de la immigració, que sembla tasca exclusiva dels sistemes assistencials. Seguint aquesta cadena, les famílies deleguen en l'escola, l'escola delega en els ensenyants i els ensenyants deleguen en els professors especialistes (de llengua, d'ètica...) com a únics responsables de l'educació ciutadana intercultural.

La dinàmica ha de ser exactament la inversa: cal que es produeixi una cadena de creixent responsabilització per part de tots els ensenyants, del conjunt del centre educatiu, de les famílies i les associacions de pares i mares, de la comunitat local de l'entorn escolar i del conjunt de la societat, si volem arribar a construir una autèntica ciutadania intercultural.

#### CAP A UN NOU MODEL DE PLURALISME I DE CIUTADANIA

En el pensament polític internacional s'ha iniciat des dels anys noranta un interessant debat sobre el nou model de pluralisme cultural necessari per al nou ordre mundial i per a cadascuna de les nostres societats, cada vegada més multiculturals.<sup>6</sup> Els trets fonamentals d'aquest nou concepte de pluralisme i de ciutadania ja són clarament perceptibles i val la pena recordar-los, ni que sigui breument:

— *Interculturalitat*. La noció neutra de *diversitat cultural* o *multiculturalitat* no reflecteix satisfactòriament el compromís d'intensa relació recíproca que ha de presidir una societat multicultural cohesionada. La multiculturalitat —o el multiculturalisme— no es pot entendre com una simple juxtaposició de collectivitats culturalment diferenciades, però aïllades recíprocament les unes de les altres, si no és amb un enorme risc de fractura social i de propensió al conflicte. De manera inversa, el mite del «mestissatge» sovint oculta un aiguabarreig indiscriminat en què les cultures majoritàries poden acabar absorbint les petites cultures autòctones, i esdevenir així sinònim de dissolució i assimilació.

— *Sostenibilitat*. Igual que en l'ecologia de les espècies naturals, la continuïtat de cada cultura exigeix un entorn sostenible. El marc de convivència intercultural ha de garantir que les transformacions que es produiran en la

6. Me n'he ocupat amb més deteniment a l'obra citada a la nota 1.

cultura receptora no posaran en qüestió la seva pervivència. La cultura autòctona es veurà enriquida i transformada amb les altres aportacions, però ha de ser assumida com a matriu de la futura societat.

— *Una idea oberta de ciutadania.* Ens cal replantejar el concepte de pertinença a la nostra comunitat, per a fer-lo prou integrador perquè tots els nous ciutadans es puguin identificar amb un ‘nosaltres’ col·lectiu sense exclusions. Aquest vincle comú de ciutadania igualitària, de pertinença a un col·lectiu de ciutadans subjectes dels mateixos drets i responsabilitats, és el punt de partida d’una identificació gradual amb la societat receptora, que passi per l’assumpció instrumental d’uns referents lingüístics i culturals compartits i pugui culminar amb la lliure incorporació a una nova identitat cultural.

— *Acomodació raonable dels espais públics a la diversitat.* A més de respectar en l’àmbit privat i en la relació social que es faci una manifestació visible de les cultures dels nous ciutadans, cal seguir un procés raonable d’adaptació d’alguns dels espais públics a les pautes culturals dels grups més rellevants. En són exemples l’adopció d’opcions alimentàries en els menjadors escolars o la disponibilitat de mediadors interculturals en determinats serveis d’assistència sanitària. Evidentment, cap d’aquestes mesures no pot conculcar els drets humans universals —com la igualtat de gènere, per posar un cas.

— *Integració de dos processos recíprocs de reconeixement.* L’aspiració de reconeixement dels nous col·lectius immigrants i les nostres demandes de reconeixement igualitari del pluralisme lingüístic, cultural i nacional en el marc estatal o europeu no poden ser enteses com a processos diferents, i molt menys com a processos divergents. La societat receptora i els nous ciutadans poden treballar junts més eficaçment per un nou marc de pluralisme basat en el reconeixement recíproc.

## LES CONDICIONS DE L’ENTESA INTERCULTURAL

La viabilitat d’una política intercultural a gran escala depèn principalment de les condicions polítiques i financeres en què s’ha de dur a terme. En un estat culturalment compost com el Regne d’Espanya, dotat de poders autonòmics subestats que poden exercir les polítiques d’immigració d’una manera més propera i ajustada a les necessitats dels ciutadans, és una tremenda contradicció que les polítiques d’immigració estiguin radicalment centralitzades en els organismes estatals i no admetin una distribució complementària de les competències, com succeeix per exemple entre els governs del Quebec i el Canadà. Cal insistir enèrgicament en la necessitat d’un règim de corresponsabilitat en aquestes matèries, a partir del qual les nostres institucions d’autogovern puguin definir polítiques pròpies.

Com ha fet veure també Will Kymlicka en un altre dels seus lúcids treballs,<sup>7</sup> cal que les minories nacionals puguin disposar de facultats suficients per a garantir l'èxit dels processos d'integració a la cultura autòctona, ja que altrament l'amenaça de dissolució de la pròpia cultura pot donar lloc a tensions amb els col·lectius immigrants. Les minories nacionals necessiten, per a poder practicar una política oberta d'acolliment de la immigració, unes facultats d'integració similars a les cultures d'estat. D'aquí la importància de veure respectades les nostres competències en camps tan decisius per a la transmissió cultural com l'educació, les indústries culturals o els mitjans de comunicació.

Naturalment, les facultats polítiques han d'anar acompanyades dels corresponents mitjans financers, proporcionats a les necessitats de cada territori. És injust i absurd que amb una distribució desigual de les taxes d'immigració, els recursos disponibles territorialment per part dels poders autonòmics i locals no estiguin proporcionalment repartits. La tan famosa solidaritat interterritorial en la redistribució dels impostos no pot ser un camí d'una sola direcció: la taxa d'immigració de les Balears és aproximadament el triple de l'estatal, i això s'ha de traduir en una aportació proporcional de mitjans al nostre territori perquè s'hi puguin desenvolupar les accions adequades d'acolliment i d'integració.

Remarquem, a més, que aquesta demanda de competències polítiques i de recursos financers per a poder desplegar una política intercultural a gran escala resulta necessària tant des del punt de vista de la societat receptora com des de l'òptica dels col·lectius immigrants. Uns i altres serien els beneficiaris d'un marc polític i financer més descentralitzat i proporcionat. Uns i altres tenen interès en aquesta ampliació de l'autogovern. Aquest podria ser, doncs, el primer gran objectiu compartit pels nous ciutadans i la societat receptora.

Malauradament, la mentalitat política dominant a l'Estat dificulta enormement aquesta evolució. Un punt crític de l'educació ciutadana democràtica a l'Estat espanyol és que ningú (almenys que jo sàpiga) no treballa per construir un concepte integrador —no coactiu— de ciutadania i nacionalitat. Sembla impossible que es pugui arribar a entendre que una ciutadania espanyola compartida pot ser perfectament compatible amb diverses nacionalitats o identifications nacionals.

Afirmar que a Espanya no hi ha ni hi pot haver més que una nació, quan fa vint-i-cinc anys que a Catalunya i el País Basc les majories que hi governen, elegides democràticament, afirmen tenir una nacionalitat diferenciada, és obstinar-se a negar la realitat. I la conseqüència, com sabem prou bé, és una pèrdua brutal d'energies entre els que intenten imposar la nació única —i es creuen

7. W. KYMLICKA (2001), «Minority nationalism and immigrant integration», dins del seu llibre *Politics in the vernacular*, Oxford, Oxford University Press.

amb dret de decidir quina és la nacionalitat dels altres— i els que volen mantenir i veure respectada igualitàriament la seva identitat nacional específica.

Si hi pot haver ciutadans suïssos o canadencs d'identitat cultural francesa, si hi pot haver ciutadans europeus de nacionalitat espanyola (sense que per això siguin suspectes de deslleialtat), per què els ciutadans espanyols que volen mantenir una nacionalitat catalana o basca són denigrats i fins i tot criminalitzats? La força de la unitat en un estat plurinacional democràtic hauria de basar-se en el reconeixement de la diversitat, i no en la imposició de la unanimitat.

L'educació ciutadana en un estat plurinacional hauria de promoure la compatibilitat entre les identitats nacionals i culturals diverses i la ciutadania política comuna (basada en factors compartits d'història i civilització). Aquest seria, aplicat al nostre context, el sentit del *patriotisme constitucional* que propugnava Jürgen Habermas per a Europa. A Espanya, la idea s'ha tergiversat fins a tal punt que només són considerats patriotes els que interpreten la constitució exactament igual que el partit que governa. I l'oposició política no sembla que tingui en aquest punt unes idees gaire diferents.

#### CAP A UN GRAN ACORD INTERCULTURAL EXPLÍCIT I RECÍPROC

Malgrat tot, en la meua opinió, a les Balears —i potser en el conjunt dels territoris de llengua catalana— caldria promoure una convocatòria pública a gran escala per a iniciar un diàleg intercultural capaç de garantir la cohesió social.

La iniciativa correspon probablement als poders públics, que també en aquest punt tenen la responsabilitat de ser referents exemplars per al conjunt de la societat. Però la implicació ha d'anar molt més enllà dels àmbits institucionals.

En primer lloc, es tracta d'un procés en què el Govern i l'oposició no poden fer partidisme, sinó que han de fer-ne una *qüestió d'estat* regida amb el màxim consens. Així s'ha fet en tots els països —com el Canadà o Austràlia— en què hi ha una política multicultural mínimament satisfactòria. D'altra banda, s'hi han d'implicar concertadament totes les administracions —estatal, autonòmica i local— i totes les seves àrees sectorials (no sols, com és habitual, els departaments educatius i de benestar social).

Però la cohesió social i la consecució d'una societat intercultural ben articulada només s'aconseguiran amb la implicació de tota la societat. El sistema educatiu hi té un paper importantíssim, potser central, però els mitjans de comunicació, el món associatiu, les organitzacions empresarials i sindicals, etc., hi tenen cadascun una part important de responsabilitat.

Els termes d'aquest acord explícit de convivència intercultural podrien ser, en síntesi, els següents:

— La societat receptora adquireix el compromís de prosseguir amb l'adequació a la diversitat cultural:

- Garantir als nouvinguts una ciutadania política igualitària i socialment justa, que lluiti decididament contra les desigualtats i marginacions, i assegurari el dret a conèixer la llengua catalana.

- Promoure el reconeixement i el coneixement de la llengua oficial de l'Estat i dels idiomes rellevants per a les relacions internes i internacionals.

- Avançar en l'acomodació raonable dels serveis i espais públics a la diversitat cultural.

- Impulsar programes de relació intercultural que facilitin la cohesió i la identificació entre tots els ciutadans.

— Els nous ciutadans assumeixen un compromís explícit amb el marc democràtic, cultural i lingüístic de la societat receptora:

- Reconèixer els principis jurídics i les institucions democràtiques d'autogovern en què es plasma la personalitat política i cultural de la societat receptora.

- Assumir que han d'adquirir —de manera gradual i raonable, però inequívoca— uns coneixements instrumentals suficients de la realitat cultural del país i de la llengua catalana, sens perjudici del manteniment i el cultiu de les llengües i cultures d'origen.

- Implicar-se activament en el diàleg intercultural i en la construcció d'una societat pluralista, respectuosa amb la diversitat i compromesa amb el futur del català com a llengua comuna d'ús públic.

#### L'ENSENYAMENT: UN MARC EFICAÇ PER A CONSTRUIR LA CIUTADANIA INTERCULTURAL

Les polítiques interculturals que cal desplegar a partir d'un acord d'aquest tipus afecten, com apuntàvem, tots els àmbits sectorials d'actuació dels poders públics, i en tots cal promoure-hi la implicació activa de la societat receptora i dels nouvinguts. El món educatiu pot ser un bon exemple i un bon punt de partida d'aquest procés d'implicació de tota la societat en la construcció de la nova ciutadania intercultural.

La comunitat educativa —ho hem vist en les mateixes experiències que s'han presentat en aquestes jornades— pot esdevenir el primer exercici de convivència democràtica en la diversitat, més enllà d'un simple marc d'acolliment dels nouvinguts. En els centres educatius i el seu entorn s'hi pot tenir una experiència real i fonament significativa del doble procés d'adaptació entre la societat receptora, que acull la diversitat, i els nous ciutadans, que assumeixen el nou marc polític i cultural en què viuen. I aquests processos es manifesten en la comunitat educativa en diversos àmbits i dimensions: en els

criteris lingüístics i pedagògics, en l'organització del centre i en les relacions amb el seu entorn. L'educació intercultural implica tothom, i va molt més enllà de l'acolliment (lingüístic) dels nouvinguts, que podria ser entès com una responsabilitat unilateral dels que arriben.

Així, la igualtat d'oportunitats comporta no tan sols l'accés de tothom a l'educació, sinó també acollir cadascú amb la seva identitat, desenvolupar l'autoestima personal i promoure el respecte dels altres. La mateixa formació lingüística, més enllà del seu caràcter instrumental, com a base i fonament de tots els aprenentatges, ha de ser entesa com a factor de cohesió social. És important que la llengua s'aprengui amb un enfocament funcional, comunicatiu, que desvetlli l'interès per la llengua i en faciliti l'ús, perquè així es fa possible la relació i la identificació amb la societat receptora. Sembla especialment efectiu, en aquest sentit, per a facilitar la relació fluida entre tots els estudiants, que cada nouvingut tingui assignat un company entre els «veterans» del grup, que eviti que es trobi desconnectat de l'activitat docent o quedi aïllat en les hores de lleure.

I més enllà dels ensenyants de llengua, l'educació intercultural implica els professors de totes les matèries. Així, per exemple:

— La història ha de ser reelaborada per a donar compte d'un passat col·lectiu inclusiu, obert a un futur compartit per tots els ciutadans.

— L'estudi de la societat contemporània és una ocasió excel·lent per a donar a conèixer les causes i dimensions dels moviments demogràfics, que són a l'origen de la convivència intercultural.

— Els cursos d'art i música ens permeten aproximar-nos a totes les civilitzacions.

— Les matèries científiques, igual que les humanístiques, permeten subratllar l'aportació de totes les civilitzacions a la humanitat.

Tots els currículums mereixen una adaptació a la diversitat ètnica, cultural, lingüística i religiosa. I no seria mala idea, en la mesura que ho permeti l'organització dels ensenyaments, que s'oferissin cursos d'iniciació a la diversitat cultural, construïts participativament entre tots, per a descobrir i valorar totes les cultures presents en l'entorn.

La mateixa organització del centre ha de reflectir aquesta inclusivitat. L'educació intercultural implica gestionar la diversitat amb una acomodació raonable de tots els serveis i activitats: menjador, normes de vestir i de comportament, festes... El conjunt del personal haurà de desenvolupar la seva capacitat de negociació i resolució de conflictes —amb un clar discerniment d'allò que és irrenunciable (igualtat de gènere, dignitat i drets humans...). Els organismes escolars hauran d'exercitar nous sistemes de presa de decisions en un context de pluralisme cultural. I en la mateixa imatge externa i la vida del centre caldrà donar una presència visible (amb una representació ponderada) a la diversitat cultural. En totes aquestes actuacions, els centres educatius han

de trobar el suport efectiu i inequívoc de l'Administració educativa, que ha de facilitar els processos de formació i d'adaptació organitzativa i curricular, amb mitjans i recursos proporcionats a les necessitats. Un punt important d'aquesta gestió de la diversitat des dels organismes públics responsables consisteix a organitzar l'accés equitatiu als centres públics i concertats, evitant la segregació: a Vic mateix hi ha bons exemples d'aquesta distribució equilibrada de la població escolar. I les administracions poden actuar també per a construir un entorn social favorable a l'educació intercultural, promovent espais d'intercanvi i participació oberts als sectors migrants, facilitant l'articulació del món educatiu amb altres polítiques interculturals de la mateixa Administració, sensibilitzant la societat i articulant l'acció concertada de totes les administracions.

#### LA IMPLICACIÓ DE L'ENTORN EN L'EDUCACIÓ CIUTADANA INTERCULTURAL

Aquesta implicació de l'entorn és precisament el punt primordial que, per acabar, volíem destacar en el nostre text: el centre educatiu pot ser el ferment i el punt de partida de la imprescindible implicació de tota la societat en la construcció d'una relació intercultural satisfactòria.

Les mateixes activitats paraescolars constitueixen un àmbit excel·lent de convivència intercultural i aprenentatge lingüístic, per mitjà d'activitats intenses en comunicació i interrelació, com són els tallers de teatre, premsa, ràdio, vídeo o cançó; les exposicions, els jocs, les excursions... Es tracta, a més, d'ocasions clarament propícies per als intercanvis, agermanaments o projectes compartits amb altres centres (ara molt més fàcils gràcies a les noves tecnologies). I encara més: són àmbits en què és bastant viable promoure la implicació de tota la comunitat escolar, tant amb els familiars i amics dels estudiants de nova incorporació, com amb els de la societat receptora, que així s'han de veure naturalment situats en un context de coneixement i reconeixement recíproc.

La sensibilització i la implicació conjunta de les famílies autòctones i migrants pot ser un dels objectius de les associacions de mares i pares, que probablement necessitaran suport i orientació en aquesta tasca delicada. La participació en les activitats, les reunions i els òrgans del centre són una experiència exigent de coeducació, d'avaluació conjunta i en definitiva, de convivència intercultural. I les ocasions informals de relació amistosa i reconeixement recíproc —actes festius, gastronomia, jocs, esports...— han donat bons resultats en l'establiment de relacions entre uns i altres: el programa «Vivim plegats», per exemple, ha representat a les Balears un intercanvi de referències interculturals sobre totes les formes de vida dels països d'origen i de la societat receptora que ha creat autèntics ponts d'intercomprensió.

I encara més enllà de la comunitat escolar en el sentit més ampli, és tot l'entorn social del barri o de la població, que s'ha de sentir interpel·lat i compromès en aquestes activitats interculturals. El centre constitueix sovint un equipament cultural utilitzat per tota la comunitat local. La concertació amb les associacions i amb les entitats públiques permet organitzar-hi activitats culturals, esportives o de lleure en què participin àmplies capes de la societat. Si les autoritats locals són sensibles a aquestes necessitats, no els ha de ser gaire difícil orientar la seva funció d'animació cultural de manera que sigui entesa com un marc idoni per a la relació intercultural i la implicació ciutadana. I els mitjans de comunicació locals poden contribuir —tenen la responsabilitat de fer-ho— a la comprensió intercultural i la identificació dels nousvinguts amb la llengua i la cultura pròpies de la societat receptora.

El centre educatiu serà així el focus que reclami i activi la implicació general de la societat, sense la qual és difícil arribar a una cohesió intercultural satisfactòria. Com dèiem des del començament, l'escola tota sola no podria compensar la despreocupació dels altres agents socialitzadors (família, mitjans de comunicació, publicitat, organitzacions de treball i de lleure) i menys encara la difusió de models antieducatius. I de manera semblant, en el conjunt de la societat, cal anar molt més enllà de les actuacions d'acolliment de la immigració, delegades exclusivament en els serveis i professionals dedicats específicament a aquestes funcions: ells tots sols tampoc no podran garantir la cohesió social ni la construcció d'una societat equitativa centrada en la cultura i la llengua pròpies. La ciutadania intercultural reclama la participació activa de tota la societat. L'exemple dels centres educatius que ens acompanyen en aquestes jornades pot fer-nos conscients a tots d'aquesta necessitat.

ISIDOR MARÍ



## ANY VERDAGUER 2002. BALANÇ I REPTE

### 1

Per a començar un balanç de l'Any Verdaguer 2002 en unes Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic, cap introducció no m'ha semblat tan apropiada com recordar els dos parlaments sobre Verdaguer que Carles Riba adreçà al ple de l'Institut en moments crucials per al país a la meitat del segle xx. El parlament de l'any 1945, centenari del naixement de Jacint Verdaguer, i el de 1952, cinquantenari de la seva mort. En el primer, el poeta de les *Elegies de Bierville*, que havia tornat de l'exili deixant una Europa esclafada per la bota de Hitler i entrant a una Catalunya esclafada per la bota de Franco, no cedia pas al desànim, sinó que, després de preguntar-se sobre el sentit d'homenatjar el poeta nacional en moments de «dispersió» i «mort civil», responia que, encara que «incerts del futur i dubtosos del passat», els catalans «ens redreçàvem ja de la vergonya» («Centenari de Jacint Verdaguer»: parlament llegit dins la festa anual de l'IEC, el 23 d'abril de 1945, any del centenari de la naixença de Jacint Verdaguer).

El segon parlament és de 1952, quan els catalans resistien al règim de Franco, consolidat pel suport nord-americà, sense que renunciés a les polítiques d'extermini de la cultura catalana, i, per a afirmar-se, no disposaven d'altres armes simbòliques que la commemoració del cinquantenari de la mort del poeta de Folgueroles. Riba, des de l'ombra, s'havia convertit en un referent de la cultura del país i en una autoritat civil per als catalans, orfes d'institucions i de guiatge. Per això aquell parlament prengué un to oracular, per a emetre un sever i lúcid requisitori sobre el poeta del calze i l'arpa, del dolmen i l'altar, del palau dels Comillas i de la capella dels Penitents, de *L'Atlàntida* i de la cançoneta *kitsch*. «Verdaguer», hi deia Riba, «ens ha llegat aquesta es-

cissió no sols com un enigma irresoluble sinó com una imatge de nosaltres mateixos.» «Tant de bo», augurava, «dintre de mig segle unes conclusions humanament satisfactòries sobre aquest aspecte [“la gran síntesi del cas Verdagner que Catalunya es deu a ella mateixa”] facin més tranquil·la una commemoració, i ja, per a dir-ho així, [facin] invisible el cadàver d’un dels homes més representatius de la nostra terra» («Memòria de Verdagner, en el cinquantenari de la seva mort», 13 de desembre de 1952).

Evocant els parlaments de Riba en el marc de l’Institut d’Estudis Catalans he pensat que evocaríem la coratjosa història agònica de la cultura catalana del segle xx, escenificada en les commemoracions verdaguerianes que recorren tot el segle, des del seu llegendari enterrament el 1902 fins a l’exultant commemoració centenària de la seva mort en l’any que li acabem de dedicar. Un exercici retrospectiu no pas sobrer en moments com els que vivim. Totes les clarors i totes les foscors de la nostra atzarosa existència civil s’hi entreoquen fins avui mateix, quan, acomplert el mig segle que Riba es donava d’horitzó, commemorem, més que la mort, la perdurabilitat centenària del poeta de *L’Atlàntida* i ens tornem a preguntar sobre la perdurabilitat futura del que ell i la seva obra simbolitzen, una manera al capdall de preguntar-nos sobre la nostra existència civil en la perspectiva del segle XXI.

Invocar, no sols evocar, avui i aquí Carles Riba, és també, diria, omplir de solemne gravetat la nostra reunió. No tant perquè em proposi d’emular Riba —seria una petulància imperdonable—, com perquè ens reunim a la ciutat de Vic, lloc major de memòria verdagueriana, i perquè sento que el missatge ribià conserva tot l’imprescriptible vigor pel que té de fortitud, aquella «fermetat de l’ànim que permet d’afrontar el perill amb coratge, de suportar l’adversitat sense depressió», tal com diu el nostre diccionari. Un missatge que ens fa sentir armats, a semblança de Riba, amb «els grans valors de la nostra Renaixença», representats en Verdagner.

## 2

L’Any Verdagner 2002, que, com és sabut, ha durat un any i mig, fins al juny del present 2003, ja disposa a hores d’ara d’inventaris, llistats, catàlegs, algunes aproximacions crítiques i moltes proclamacions del seu èxit. Tot i que ha deixat una estela de satisfacció i congratulacions, el balanç pròpiament dit està per fer. No sols perquè la maquinària de la cultura conjuntural ja ha girat full i s’aplica a altres fronts, sinó perquè no tenim els instruments adequats de crítica cultural per a fer-lo. O, en tot cas, no tenim la voluntat d’aplicar aquests instruments a la revisió crítica d’un any temàtic, convertit en un brillant esdeveniment de cultura. Inevitablement efímer i difícil d’integrar en la programació cultural ordinària del país.

Disposem, en primer lloc, de la *Memòria de l'Any Verdaguer 2002-2003*, dirigida per Víctor Batallé i Serra, comissari de l'Any. És un luxós volum oficial, acompanyat d'un quadern que conté l'índex de totes les activitats registrades a l'Oficina de l'Any Verdaguer. Val a dir que la *Memòria* imposa pel nombre d'actes i productes registrats. En termes comptables, la xifra de negoci ha superat les expectatives dels mateixos organitzadors. També imposa el disseny, tot i que potser no calia tanta parenceria cenotàfica. Una presentació més situacionista hauria expressat millor l'orgull col·lectiu d'un poble que és capaç de dedicar més de mil dos-cents actes de culte al seu poeta, celebrats a més de dos-cents llocs de la geografia, per oficients de tota procedència, en tota mena de formats i de litúrgies, que van de la lectura simultània de setanta lectors, situats a setanta indrets del terme de Folgueroles, o la cantata «Oda a Verdaguer», estrenada a Vic, fins a l'exposició «Verdaguer: Un geni poètic», oferta a Barcelona i Madrid, passant per una entrevista de ficció del poeta a la televisió, l'assignació del nom Verdaguer a un asteroide o la visita guiada de milers d'escolars a Folgueroles i a la villa Joana de Vallvidrera. En rigor, més que d'una *Memòria*, es tracta d'una recopilació, d'un inventari, d'una relació d'actes de la més variada qualitat i la més asimètrica ambició. Una llista, doncs, indiscutiblement necessària alhora que inevitablement insuficient, perquè no conté cap anàlisi ni ofereix cap element d'avaluació, sinó que es limita a agrupar, per afinitats i en sis grans capítols, els centenars d'actes, homenatges i productes de tota mena emparats per la marca de l'Any Verdaguer 2002.

L'enunciat dels capítols dona una idea de la bigarrada munió dels productes inventariats. Exposicions (itineràncies incloses): 140. Conferències, col·loquis i recitals poètics: 499. Música, dansa i teatre: 177. Excursions i rutes: 116. Espectacles infantils: 188. Diversos (aplecs, inauguració de monuments, presentacions de publicacions, premis i altres): 158. Total: 1.278.

Tenim, en segon lloc, un repertori de la producció editorial generada durant l'Any Verdaguer. En total s'han inventariat un centenar de títols que van de l'erudició més rigorosa a la divulgació didàctica, dels estudis parcials a les biografies generals. Entre tots els títols destaquen els d'una dotzena d'obres que restaran com l'aportació editorial més significativa de l'Any. Se'n pot veure una selecció i uns comentaris a «Les edicions de l'Any Verdaguer» (*Avui*, 9 d'octubre de 2003), a les quals caldrà afegir el volum *l'Anuari Verdaguer 2002*, on, en més de set-centes pàgines, es publiquen les actes del V Col·loqui, «Verdaguer i el segle», convocat per la Societat Verdaguer i celebrat el novembre de l'any passat a les tres seus de més forta empremta verdagueriana, Folgueroles, Vic i Barcelona. Col·loqui internacional, atès que, a més dels estudiosos de les universitats catalanes, hi participaren estudiosos d'universitats d'Alemanya, Polònia, Itàlia i Txèquia.

Es poden consultar, a més, dos webs, el de la Generalitat i el de la Biblioteca de la Universitat de Vic, amb els corresponents arxius, on s'han recollit

els centenars de documents escrits i gràfics generats per l'efemèride. Des d'articles, cròniques, ressenyes i columnes, que han ocupat les pàgines de diaris, setmanaris i revistes, fins a programes de ràdio i de televisió. O els enregistraments discogràfics i videogràfics. Tampoc no estem, però, davant d'un balanç estricte, sinó d'un catàleg de títols sense cap avaluació crítica ni tan sols cap referència als tiratges o a la difusió, cosa que afecta les nombroses edicions no venals o no distribuïdes pels circuits comercials. No hi ha dubte, però, que entre les publicacions que quedaran de l'Any Verdaguer, hi figuren en lloc destacat alguns títols del propi Verdaguer, com *En defensa pròpia* (Tusquets), descobert per molts lectors, o el volum de *Prosa* (Proa), novetat en la història de l'edició de les obres completes del poeta, destinada al gran públic, o els títols *L'Atlàntida* i *Pàtria* de la col·lecció d'obres completes d'Eumo i la Societat Verdaguer, en volums singulars i profusament anotats, destinada a estudiós i públic entès.

A més d'inventaris, disposem d'algunes aproximacions valoratives. Una de particularment interessant és la de la publicació *La Falguera*, de Folgueroles, que recull en un número extraordinari d'agost de 2003 el testimoni de diversos organitzadors i participants del poble del poeta. Es tracta d'un punt de vista qualificat, per tal com expressa com fou viscut l'Any Verdaguer a Folgueroles, on és molt viva la memòria de les festes en homenatge a mossèn Cinto, que s'hi han celebrat any rere any al llarg del segle xx, i on la convocatòria del 2002 ha aconseguit un veritable rècord de mobilització i de participació.

També es pot llegir a l'*Anuari Verdaguer 2002* (Eumo i Universitat de Vic, 2003) el parlament «La claror de Verdaguer és allargada», una avaluació de l'Any que, d'ofici, com a president de la Societat Verdaguer, vaig adreçar als assistents del V Col·loqui, amb el propòsit concomitant de situar correctament la nostra societat científica en l'actual verdaguerisme i respondre a algunes desinformacions. Hi vaig, doncs, subratllar el caràcter obert, plural i lliure de la Societat Verdaguer, de la qual són socis numeraris o corresponents quaranta estudiosos de les universitats dels països de llengua catalana i són o han estat socis d'honor els més distingits verdagueristes. Hi vaig també fer observar el sentit de continuïtat i de rigor que la Societat dona a les seves activitats a través dels tres projectes que té en marxa: *a*) els col·loquis (el sisè està preconvoat per a l'any 2005), *b*) la revista *Anuari Verdaguer* (l'onzè volum conté les actes del cinquè col·loqui) i *c*) la col·lecció d'obres completes (cinc volums). Finalment, hi vaig argumentar que la raó última de l'acollida que la societat catalana ha donat a Verdaguer i a la seva obra durant l'any temàtic cal buscar-la en la percepció col·lectiva que els valors que el poeta representa — cultura nacional i cohesió social — tornen a estar amenaçats. En conclusió, quinze anys d'activitats a favor seu han propiciat que la Societat Verdaguer tingui una decisiva participació de base en l'actual verdaguerisme, tant el so-

cial i el popular, com l'erudit i el creatiu, i hagi esdevingut un nus de la xarxa de la cultura contemporània a tenir en compte.

També es pot llegir l'article «De qui és l'èxit de l'Any Verdaguer?», que vaig escriure per a la cloenda de l'Any (*Avui*, 6 de juny de 2003), d'on es desprèn la conclusió que l'èxit de l'Any Verdaguer s'ha d'atribuir en primeríssim terme a Verdaguer mateix, al personatge, a l'atracció que exerceix la seva biografia i —com deia anteriorment— als valors que simbolitza i als quals els catalans d'avui ens aferrem, en veure altre cop en perill no sols la llengua i la cultura que ens identifiquen com a poble sinó la cohesió social que ens és indispensable per a perdurar.

Al costat d'aquests inventaris i d'aquestes aproximacions de signe positiu, tenim també aproximacions als aspectes negatius de l'Any Verdaguer. Així, els col·legues de la revista *Els Marges*, que confessen sentir-se «enverdaguers fins als gaudins» i «progressivament daliniats», es pregunten si «rere les valoracions entusiastes que les autoritats fan d'aquests sidrals [...], no hi ha molta cortina de fum destinada a encobrir [...] els alarmants dèficits que s'observen en els índexs de consum cultural regular del país, com ara que només quatre de cada deu llibres venuts al Principat són en català [...] per no parlar, cinc anys després de l'entrada en vigor de la segona llei del català, sobre la seva absoluta inoperativitat i la persistent reculada de la llengua del país enfront de la que, ves per on, *Borbonius Rex dixit*, mai no ha estat imposada, aquí menys que enlloc» (*Els Marges*, núm. 71, 2002).

Tot i que no costa d'admetre que un any temàtic es presta a servir de cortina de fum a les hàbils mans dels responsables de les polítiques culturals, també fóra bo que, a més de denunciar-ho, ens proposéssim de saber com funciona per dins una cortina de fum d'aquesta envergadura. On, qui, amb quins ressorts, de quins materials es fabrica el fum de l'any temàtic per aconseguir de mistificar la realitat? La indignació per l'excés d'«enverdaguement» no ens posa davant d'un balanç crític sinó d'una postura precrítica, la qual, per més carregada de raó que estigui, sorgeix no tant de l'anàlisi del que s'ha fet amb motiu de l'efemèride, com de la denúncia del que es deixa de fer en el dia a dia de la cultura.

Sigui com sigui, l'Any Verdaguer està tancat, però el balanç és obert. Ens falta una auditoria que hi detecti activitats sobreres, com la querella de les edicions crítiques, la picabaralla entre alguns verdagueristes, esbombada a la premsa, o la rivalitat soterrada amb l'Any Gaudí o certes pseudomodernitats pretesament provocatives. Una altra objecció assenyalaria la manca de transparència en encàrrecs a artistes o l'adjudicació d'activitats oportunistes i dirigistes, com manta costosa publicació a càrrec del pressupost, l'única justificació de la qual és el nom («la gallineta») del subvencionador. Una tercera objecció aniria per les mancances. La primera seria la poca projecció de l'Any a les terres de cultura catalana de fora del Principat, seguida de la manca de

promoció de traduccions de les obres de Verdaguer, veritable pedra de toc de la intenció politicocultural que ha dirigit les aplicacions pressupostàries de l'Any Verdaguer. O, en fi, la desídia de no celebrar amb la deguda pompa acadèmica el cent vint-i-cinquè aniversari de la publicació de *L'Atlàntida*, coincident amb el centenari de la mort del seu autor. Una efemèride que mereixia entrar per la porta gran al Saló de Cent de l'Ajuntament de Barcelona i/o a l'Institut d'Estudis Catalans.

Són, comptat i debatut, assentaments puntuals al «deure». Tots sumats, no desllueixen pas les grans partides de l'«haver». Per això —tal com vaig escriure en una altra ocasió— només des del rebentisme o de l'autoodi es podria atacar en bloc una performança cultural que per als catalans del segle XXI ha significat trobar-se altre cop entorn del nom i l'obra de Verdaguer, penyora de duració en l'avenir. Quin capital per als catalans de l'any 2102, quan celebrin el segon centenari de la mort del poeta de Folgueroles!

### 3

Ara bé, l'auditoria, que, com és sabut, constitueix una eina per a conèixer millor l'empresa, no solament assenyalaria els possibles dèficits de l'exercici de l'Any Verdaguer 2002, sinó que hi adjuntaria, com sol fer tota auditoria, unes recomanacions per a incrementar la investigació i la divulgació de la vida i l'obra de Verdaguer, si l'empresa creu, en efecte, que és el poeta nacional de la Catalunya contemporània. Les notes de l'auditoria assenyaliarien prioritats. En investigació, 1) fer accessibles tots els fons de manuscrits verdaguerians i publicar-ne el catàleg complet, en primer lloc el de la Biblioteca de Catalunya; 2) assegurar amb el degut finançament la continuïtat dels projectes en marxa: *Anuari*, *Colloquis* i *Obres completes*, «OCESV», dotant amb recursos suficients la Fundació Universitària de Vic, que empara la Societat Verdaguer des de la seva creació l'any 1991 i que el 2002 ha creat la Càtedra d'Estudis Literaris Jacint Verdaguer. En difusió, l'auditoria recomanaria, 3) promoure la traducció i l'edició dels diversos títols de Verdaguer prioritàriament en castellà i en anglès, així com també la publicació en aquestes llengües de resums biogràfics i antologies, a fi que Jacint Verdaguer figuri als diccionaris i enciclopedies de referència sobre les literatures del món; 4) garantir que el sistema educatiu compleixi la missió que té encomanada de fer llegir i estudiar les obres dels escriptors catalans, Verdaguer entre els destacats, i 5) potenciar els dos llocs màxims de memòria verdagueriana, les cases museu de Folgueroles i de Vallvidrera. Tots dos han esdevingut centres de gran aflluència de visitants adults i joves, procedents de totes les ciutats i viles de Catalunya, la qual cosa fa indispensable potenciar l'acollida qualificada de tothom, a fi de transmetre bé el missatge del que significa Verdaguer i la seva obra per a la nostra terra.

Balanç o auditoria a part, l'any temàtic ens ha fet constatar que el poeta de Folgueroles és un dels personatges més «populars» entre els catalans. No sabem, però, si per a les noves generacions conservarà la popularitat. Tampoc no sabem si formarà part del patrimoni cultural que s'han de fer seu les poblacions que en els nostres dies, procedents del nord, del sud i d'ultramar, arriben al país. Dependrà de si els qui proclamem que Verdaguer és el nostre poeta transmetem que també pot esdevenir el de tothom que s'estableixi al nostre país per a romandre-hi.

S'acostuma a dir que Catalunya devora els seus homes. Verdaguer, ja en vida, a punt estigué de veure's linxat a causa de la seva rebel·lió contra els poders econòmics i socials. En la posteritat els intents de devorar-lo amb manipulacions ideològiques s'han succeït durant cent anys. Des del seu editor Francesc Matheu, qui, rebutjant la reforma de l'IEC i imposant l'ortografia prefabriana a l'edició popular d'*Obres completes* de la «Il·lustració», transmeté la imatge d'un Verdaguer arcaic, obsolet i premodern, fins a la temptativa de fer-ne un poeta ideòleg al servei del nacionalcatolicisme de la postguerra de 1936-1939. Des de les propostes de reduir-lo a la poesia de barretina i de sota-na, fins a les d'excloure'l del cànon literari, establert pels aristarcs anglosaxons, els quals, val a dir-ho, no poden llegir-ne ni una sola obra en anglès. Com poden ser creïbles les nostres proclames de tenir un gran poeta romàntic, si ni tan sols no en tenim traduïdes les obres perquè puguin circular pel món?

Fa cent anys que la imatge de Verdaguer ocupa un lloc a l'imaginari dels catalans i ara s'hi ha reforçat per efecte de l'any temàtic. Encara que per a certs manipuladors hagi servit de mocador de paper d'usar i llençar, com ara els serveix Dalí, que al seu torn serà reemplaçat per un altre nom de recanvi, Verdaguer no ha estat devorat. Al contrari, resisteix l'excés, la redundància, la saturació, la manipulació. Ni el marxandatge ni el turisme de *souvenir* ni la cultura necrofílica dels aniversaris, ni la unanimitat acrítica que s'expressa en els titulars dels noticiaris, quan, com fa un any, deien «Tothom s'apunta a l'Any Verdaguer» i ara diuen «Tothom s'apunta a l'Any Dalí» (*Avui*, 7 d'octubre de 2003). Tota mitificació porta inherent la reiteració, la proliferació d'activitats comercials dominades pel *kitsch*. Però si un Shakespeare o un Gaudí aguanten la trivialització del consumisme presumptament cultural, Verdaguer tampoc no hi sucumbirà.

#### 4

L'any temàtic com a performance cultural. L'artefacte cultural Any Verdaguer, en efecte, ha fet emergir la seva sorprenent potència mobilitzadora. Com no sentir-se impressionat per la dada de mil dos-cents actes dedicats a Verdaguer?

No és el primer any temàtic, però és el primer que, fent duet amb l'Any Gaudí, s'ha percebut com un fenomen de singular efectivitat. Fins ara teníem moltes unitats de temps i de temàtica. Teníem el Dia del Llibre, les Jornades de Cinema Fantàstic, la Setmana del Teatre al Carrer. Teníem marcs temàtics de durada variable com els festivals, les fires, els mercats, els salons, els fòrums. Teníem els anys temàtics pròpiament dits, com l'Any del Disseny. Ara tenim l'any, unitat de temps, més el personatge, unitat temàtica. Ha tingut tant èxit, que li ha sorgit una superació d'ell mateix, el Fòrum 2004, una mena d'any temàtic de tots els anys temàtics.

Així com en el món del lleure de masses ha triomfat el parc temàtic, sigui Port Aventura sigui Disneyworld, així en el món de la cultura de masses triomfa l'any temàtic. A semblança de la UNESCO, que s'ha erigit en autoritat per a declarar anys temàtics a escala mundial, les autoritats nacionals han estès al propi àmbit la facultat de declarar-ne i d'organitzar-ne, la qual cosa els proporciona no sols una oportunitat de fer-se visibles en la vida cultural del país sinó la gratificant sensació de crear esdeveniment. Heus aquí la màgia blanca de l'any temàtic, treure un esdeveniment del barret, fer història, commemorar, proporcionar la il·lusió del «jo hi era».

Els usos actuals de l'any temàtic com a esdeveniment formen part del que algun observador de l'actualitat cultural identifica com a conductes pròpies de totes les noves generacions. Una d'aquestes conductes és jugar amb els personatges i les obres del passat. El passat, en efecte, ofereix un tresor inexhaurible de possibilitats lúdiques, que vol dir d'evasió, d'entreteniment, alhora que de simulació de compromís i de risc. Si, a més, el joc té un any de durada i gira a l'entorn d'un heroi nacional, la participació esdevenimental es fa encara més atractiva. Les noves generacions, d'altra banda, ja no són una demarcació d'edat, tancada, com quan diem la generació dels pares en contraposició a la dels fills, sinó que les noves generacions d'avui són agregats socials esponjosos, d'edats diverses, interclassistes i intergenèrics. Comparteixen gustos, consumeixen els mateixos productes, determinen les mateixes tendències culturals. L'any temàtic amb personatge seria, així, un joc amb el passat, per a satisfer les necessitats culturals i lúdiques d'una extensa franja transversal de població de les societats contemporànies.

Tot i que el futur de l'any temàtic sigui incert, caldria incorporar l'estudi del fenomen en les agendes de la crítica cultural i en els programes de les ciències de la cultura. Constitueix un artefacte compost de tota mena d'ingredients antics i nous, sorgit de les necessitats culturals de les societats avançades. Com tot gènere nou, l'any temàtic conté, combinats, diversos gèneres i subsumeix tots els altres productes culturals preexistents. A semblança del film, que començà combinant pintura, fotografia, teatre, música, literatura, l'any temàtic ha sorgit de la combinació de tots els productes de la cultura de massa, fabricats per l'omnipresent indústria mediàtica.



Posar un any temàtic a l'agenda ha passat a ser l'objectiu dels influents agents administradors de les polítiques culturals. Llibres, concerts, exposicions, conferències, disseny, marxandatge, audiovisuals, dramaturgies, monuments, tot el bigarrat arsenal de la producció cultural està disponible perquè els poders amb capacitat financera posin en moviment l'any temàtic i en facin qüestió de nació sense estat o d'estat nació. Així, mentre l'Any Verdager o l'Any Gaudí són «d'àmbit DOGC» (*Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*), l'Any Dalí i encara més l'Any Cervantes —que no tardarà a imposar-se'ns— són «d'àmbit BOE» (*Boletín Oficial del Estado*). L'any temàtic ha adquirit, doncs, una forta potència simbòlica no només cultural sinó política, que sol tenir expressió en el comitè d'honor, les comissions, els comissaris i els patrocinadors, veritable exhibició de la piràmide dels poders.

Haver col·locat l'any temàtic a la primera línia de la cultura performativa ha estat una aportació col·lateral inesperada de l'Any Verdager. Més enllà del seu balanç positiu, s'ha posat ell mateix com un artefacte privilegiat de producció cultural, sorgit de l'entramat de *lobbies* polítics, empreses culturals i mediàtiques, agències de patrocini, funcionariat de les administracions públiques, intellectuals orgànics i programadors culturals d'institucions i entitats de tota mena. Tot un conglomerat de dispositius estratègics que mobilitzen tant un comitè d'honor com un casal d'avis anònims, tant una agrupació sardanista com un grup d'acadèmics. Tota una complexa xarxa d'interessos, complicitats, col·laboracions o resistències. En resum, l'Any Verdager ha posat damunt la taula l'existència entre nosaltres de l'any temàtic com a artefacte que reclama l'atenció dels estudiosos de la cultura de masses.

Per això és urgent d'estudiar el fenomen en si mateix. Fins ara la crítica cultural ha estudiat el paper de les cases editorials, les sales de teatre, de música o d'exposicions d'art, mentre que la sociologia estudia les tendències del consum de cultura o les característiques dels consumidors. Fins ara els historiadors de la cultura s'han ocupat de les polítiques culturals d'institucions i entitats, museus, biblioteques, ateneus, orquestres, teatres. D'ara endavant caldrà incorporar-hi l'any temàtic, identificar-lo com un objecte d'estudi en si mateix i analitzar-ne les dinàmiques internes, els objectius explícits i els implícits, el mitjans i els resultats. En tots els aspectes, de l'estrictament cultural a l'econòmic, del rendiment social a la dependència orgànica dels poders.

És tan gros el potencial de l'any temàtic, que cal saber-ne més del que en sabem sobre com funciona per dins i com actua sobre la població, qui el dirigeix, amb quin instrumental, amb quines intencions. Els coneixements aportats per la crítica cultural de l'Any Verdager ens permetrien d'avaluar el cost de l'operació i la relació qualitat-preu. Revelarien els implícits de l'operació. Quins han estat els pressupòsits sobre els quals ha circulat la consigna que aquest any tocava Verdager o que tocava Gaudí o tots dos junts o l'un més que l'altre. Sense crítica cultural no sabem situar l'Any Verdager o un altre

any temàtic qualsevol. Ignorem per quines xarxes de la percepció social han circulat els missatges que se n'han després. No podem dir si ha modificat la consciència de pertinença dels individus, dels grups, de la col·lectivitat. Això, situar críticament l'abast simbòlic d'un any i mig de durada a l'entorn d'un poeta nacional, en els temps actuals, en una nació com la catalana, sotmesa a noves pressions de substitució de la pertinença a la pròpia cultura, constitueix un objecte apassionant d'estudi crític de les conductes de les noves generacions que a Catalunya, a més de consumir productes culturals de tota mena, construeixen la cultura del país de demà.

Heus aquí una altra eventual aportació col·lateral que es derivaria de l'Any Verdguer, si, a més de fer emergir l'existència de l'any temàtic com a artefacte cultural, impulsava l'estudi crític del fenomen en el marc de les ciències de la cultura. L'any temàtic esdevindria una manifestació identificada de les cultures del performatiu i la seva recerca portaria a estudiar no pas objectes ni monuments ni obres d'art, sinó processos dinàmics entre membres d'una societat, i dels homes i les dones d'aquesta societat amb el seu entorn «natural» i cultural.

## 5

Mentrestant, amb el balanç tancat o obert, l'Any Verdguer planteja el repte de la construcció d'una cultura nacional catalana dia rere dia i any rere any, sigui o no sigui temàtic. A aquest repte dedicaré l'última part del parlament.

L'Any Verdguer, en efecte, ha posat en evidència, més descarnada que mai abans, la urgència de construir una cultura catalana comuna, integrada i integradora, patrimoni de tots els ciutadans, tant dels qui estem integrats a Catalunya com dels qui hi viuen en vies d'integrar-s'hi. Tot any temàtic, tota actuació de cultura de masses hauria d'orientar els seus efectius a respondre al repte de tots els reptes dels catalans, pastar el ciment de la cultura comuna. Tots els altres reptes s'hi subsumeixen.

En la perspectiva d'una cultura de tothom i per a tothom, basada en la llengua catalana, val a dir que el Verdguer que hauria de prevaler no és el capellà catòlic ni el servidor del marquès ni l'exorcista, sinó l'escriptor creador del català modern, l'interpret dels sentiments del poble català, l'home sorgit de baix, el rebel davant dels abusos de poder. Si Verdguer extragué del català del poble la llengua de cultura que identifica els catalans, no fou pas perquè era capellà catòlic. L'obra literària sempre transcendeix els seus orígens ideològics. Si no, no és obra literària. El Dante de la *Commedia* i el Luter de la versió alemanya de la Bíblia són exemples que il·luminen dues de les més prominents cultures nacionals d'Europa, construïdes sobre una laïcitat capaç d'integrar els més grans valors literaris prescindint de les ideologies religioses.

L'Any Verdaguer hauria hagut d'emetre el missatge que una cultura nacional o és laica o no és cultura. La ideologia catòlica és tan prescindible per a llegir *L'Atlàntida* com ho és per a contemplar la Sagrada Família de Gaudí, per posar un altre cas que demana la secularització cultural.

La laïcització no s'hauria de confondre amb la incultura religiosa. Al contrari, la construcció d'una cultura nacional, la que sigui, no és compatible amb la desinformació sobre les creences o descreences religioses que l'agiten. Però tampoc no és imprescindible participar-hi des de la fe. Per a llegir la *Commedia* de Dante no és imprescindible de creure en els dogmes del cel, el purgatori i l'infern. Com, a l'hora de llegir *Jesús infant*, no és pas necessari de creure en els evangelis de la infància de Jesús. Ni per a llegir *Canigó* i emocionar-s'hi, no és necessari de compartir les idees de Torras i Bages sobre Catalunya. Com, per a llegir Mercè Rodoreda, no cal ser membre de Rosa-Creu ni per a llegir Pla compartir els seus plantejaments socials i polítics.

Els catalans tenim pendent la construcció de la cultura comuna, pública, laica, la que no hauríem de tenir esdrúpols d'anomenar «nacional». L'any temàtic dedicat a Verdaguer era una oportunitat per a laïcitzar una de les bigues mestres d'aquesta construcció. Per contra, s'han reiterat els tics atàvics, confessionals, clericals i anticlericals, mal amagats en símbols negres o morats. L'anècdota insubstantial, localista, provinciana, ha enfosquit el personatge, quan el que demana és llum i transparència per a irradiar la poesia en català de vocació universal.

A Catalunya els responsables de tot any temàtic l'haurien de plantejar de manera explícita en el marc de la conflictiva conjuntura cultural, que, com és sabut, està determinada per crisis agudes en tres direccions: l'increment del consum de cultura en castellà en detriment de la cultura en català, la pèrdua de confiança en les obres literàries catalanes, el retrocés de l'ús del català, en especial a les aules universitàries. No és el lloc de tractar de l'avenç del castellà a les aules o del retrocés del consum de cultura en català. En canvi, en el marc de l'Any Verdaguer, autor literari per excel·lència, i davant de la Secció Filològica de l'IEC crec que és pertinent de fer notar la transcendència del segon punt, el descrèdit creixent de l'obra dels escriptors catalans.

En efecte, tractant-se d'un escriptor com Verdaguer, referent lingüístic tant per als estudiosos de la llengua com per als seus usuaris, escriptors i lectors, caldria no ajornar més el debat sobre el paper que les obres literàries tenen en l'educació dels ciutadans d'un país, a partir de l'escola, certament, però amb projecció al llarg de tota la vida. No pas només perquè l'obra literària és l'únic mitjà d'educar el gust literari dels ciutadans, sinó perquè l'obra dels escriptors, poetes, narradors i assagistes constitueix el mitjà privilegiat de la formació en consciència civil. De fet, el gust literari no constitueix pas un component necessari per a la vida dels ciutadans. La consciència civil, sí. El sentit històric, també. La pertinença a la comunitat, igualment. I tot això ho pro-

porcionen els llibres dels autors del país. Els millors països del món són aquells que fan girar l'ensenyament a l'entorn dels autors del país, per a fer-ne la base de l'educació comuna de la ciutadania.

La lectura dels escriptors catalans com a font de formació no es pot pas dir que hagi estat assumida com una de les missions del nostre sistema d'ensenyament, ni com un capítol dels programes de política cultural, entenent per política cultural tant la pública, que comprèn el Parlament, el govern de la nació i el de les ciutats, com la no pública, la que actua en el mercat. O sigui, la de les empreses culturals o de forta incidència en la cultura del país, la de les esglésies, la dels partits i dels sindicats, la dels clubs d'esports, la de les associacions d'aquesta societat que volem que sigui de la informació, del coneixement, de la comunicació.

La política que no és educativa i cultural no és ni tan sols política sinó cega administració d'interessos, d'influències, de rivalitat econòmica. La cultura comuna es construeix en el dia a dia de les escoles, dels ajuntaments, dels departaments, però també en el dia a dia de les empreses, les indústries, els despatxos, el carrer. És el ciment que colla l'edifici.

A les universitats el trencament de la unitat de llengua i literatura ha desembocat en la disgregació del que és u, el català llengua de cultura. I en el descrèdit de l'obra de qualitat literària, anivellada amb qualsevol altra de les manifestacions de la llengua. Sembla tenir tanta importància qualsevol fenomen del parlar transaccional com els imponents fenòmens de les construccions literàries. Es promou més la lectura d'un autor pretesament divertit o foraster, encara que escrigui banalitats sense estil ni exigència, que la dels grans autors, per eminents que siguin. Hi ha un cànon ocult d'autors exclosos perquè són considerats difícils, elitistes i obscurs.

Tot i que trobo odiosa la paraula *cànon*, pel que connota d'imposició de censura judeocristiana, l'accepto, atesa la manca d'una de millor, per designar el conjunt d'obres que han de conèixer la ciutadana i el ciutadà que vulguin trobar-se còmodes en la cultura del seu país. Sembla, però, que al nostre país en podem prescindir, del cànon nacional, si fins i tot a les universitats els professors no hi han tingut ni hi tenen freqüentació. Quants pocs polítics són capaços de citar d'una manera natural, de primera mà, un pensament de Cambó, de Rovira i Virgili, de Vicens Vives o de Joan Fuster, per parlar d'autors decisius per al pensament polític. Sense milers de catalans i catalanes que hagin reflexionat sobre obres com les d'aquests escriptors que, per damunt de tot, ensenyen a pensar i a expressar-se, sense que milers de ciutadanes i ciutadans les hagin comentades a les aules i discutides a les tertúlies socials, la cultura no serà el ciment necessari per a travar el país.

L'obra literària conté la màxima potència de llengua. Això que coneixem com l'italià és principalment de la *Commedia*, *I promessi Sposi*, *Il Gattopardo*, i del tesaurus a què pertanyen, d'on extreu l'energia inexhaurible que el fa

perdurar. Si el català no ha acabat en un mosaic de parlars fou perquè l'obra d'un Lull i d'un Ausiàs Marc, d'un Verdaguer i d'un Guimerà i d'un Oller i d'un Maragall i de la plèiade d'escriptors del segle xx constitueix un generador incessant de bellesa, d'excel·lència i de vigor.

Els estudis acadèmics de filologia no poden continuar sense un eix vertebrador que els aturi de perpetrar l'escissió de llengua i literatura, de transmetre-la a l'escola secundària i d'aquí a la societat. Un eix centrípet que no permeti d'estudiar lingüística sense llegir Ramon Lull, o d'estudiar literatura medieval sense saber res de gramàtica històrica.

La dinàmica de l'especialització, el divorci entre ciències de la llengua i ciències de la literatura, l'hegemonia de la norma sobre la lectura, del correcte/incorrecte sobre l'energia expressiva, han col·lapsat el sistema d'ensenyament, impotent per transmetre en grau adequat les capacitats bàsiques d'escoltar i parlar, llegir i escriure que tot ciutadà té el dret de demanar als administradors de l'ensenyament. La maquinària imponent de l'educació dita «superior» a les universitats no està en condicions de garantir la transmissió del domini de la llengua als futurs professionals qualificats. Quants saben servir-se'n amb comoditat a l'hora de parlar i d'escriure? Si surten multituds d'analfabets funcionals de l'escola primària i obligatòria, de les universitats en surten proporcionalment més diplomats, llicenciats i doctors que no han adquirit l'ús del registre culte del català.

Invocar el geni de Verdaguer no seria pas la millor manera de protegir-nos d'aquests mals i de capgirar la situació de col·lapse a què està abocada la construcció de la cultura comuna. L'únic —i no és poc— que ens proporciona el geni de Verdaguer, en any temàtic o no temàtic, és plantar-nos un cop més davant el repte de construir aquesta cultura nacional, laica, pública, integradora. Ell, que, fill del seu temps, fou tan militant en religió, pàtria i propietat, però que alhora fou pioner a dotar els catalans d'un país al qual els agradés de pertànyer i on se sentissin conviure solidàriament. La llengua literària que ens va llegar no és exclouent de cap religió ni de cap ideologia. Serveix per a totes. Forma part del ciment de la construcció del país.

## 6

En conclusió. Verdaguer és la cruïlla, el junyent crucial de la història de la Catalunya contemporània, que és tant com dir d'Espanya, d'Europa, del món. Verdaguer va viure el declivi de l'Antic Règim i la revolució industrial, la caiguda de la monarquia i la primera república, la guerra civil dita «carlina», la restauració borbònica, el triomf internacional de *L'Atlàntida*. Va viatjar per Amèrica i Europa, Àfrica i Àsia. Va conèixer la societat de la febre d'or, l'esfondrament de l'imperi colonial espanyol, l'efervescència modernista, el

catalanisme polític, l'ascensió de Catalunya de pas cap al segle xx. Perifèric a les grans estructures politicoestatals que van de l'Imperi romà als grans estats unitaris i de la Revolució Francesa al codi de Napoleó, Verdaguer pertany a l'altra estructura que sustenta la civilització europea, la de les cultures sense estat, a l'interior de la cultura occidental, formada de tants ingredients diversos i capaç de fer-se recognoscible i convivial arreu del món.

Verdaguer ha conegut la pobresa, la lluita de classes, els salons del poder i les seves clavegueres, els grans viatges, el dimoni, la traïció, la tendresa, la unió mística. Ha conegut el talent i s'ha fet escriptor, un dels més grans escriptors per la voluntat d'apropiar-se del passat i d'influir en el futur. En amunt recollí l'herència de Virgili, Tasso, Chateaubriand, Joan de la Creu, Ramon Llull, Ausiàs Marc. En avall llegà el seu patrimoni a Maragall, Costa, Ruyra, Carner, Riba, Sagarra, Espriu, Pla, Brossa, Foix. La prosa d'*El quadern gris* no seria pas possible sense les proses verdaguerianes. Qui llegiria versos d'Enric Cassas i Figueras, si no hi haguessin els versos de Verdaguer?

La síntesi —en paraules de Riba— que Catalunya es deu a ella mateixa continua per fer. Però no és la síntesi de Verdaguer sinó la de Catalunya. Verdaguer és la pedra de toc. En els clàssics aprenem no pas com són ells sinó com som nosaltres. La grandesa dels poetes nacionals és que obliguen els pobles a plantejar-se generació rere generació la pròpia identitat i confrontar-la amb els valors que es donen lliurement.

Amb això, tornant al començament de la meva intervenció, reprenc la solemnitat que volia donar a aquesta sessió de les Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Vic, commemorativa de Verdaguer i dels «grans valors» que Verdaguer representa, els que inspiraren a Riba una de les més colpidores crides a l'esperança i a la responsabilitat. Davant dels membres de l'Institut, ara fa cinquanta anys, el poeta *Del joc i del foc* es declarava «estudiós que parlo a estudiosos, català que, com vosaltres mateixos, treballo per una altra Catalunya indefinidament possible». Desitjaria, sense petulància de cap mena, que avui, aplegats entorn del nom i l'obra de Jacint Verdaguer, d'irradiació centenària, ocupéssim el lloc que ens correspon d'estudiosos entre estudiosos, de catalans entre catalans que treballem «per una altra Catalunya indefinidament possible».

RICARD TORRENTS

## EL CARÀCTER SITUAT DE L'APRENENTATGE D'UNA LLENGUA

La nostra intervenció en aquestes Jornades té l'objectiu de donar a conèixer una part dels resultats d'una investigació en l'acció que tenia com a finalitat avançar en la comprensió del fenomen multicultural.<sup>1</sup> Alhora, volem comunicar algunes reflexions sorgides durant el procés de la recerca, sobre els aspectes sociolingüístics que condicionen l'aprenentatge i l'ús del català per part dels alumnes de parla familiar no catalana, especialment dels alumnes immigrants procedents del nord d'Àfrica.

### EL CONEIXEMENT SITUAT

Les teories constructivistes defensen que el coneixement es construeix contínuament pel fet d'utilitzar unes habilitats determinades durant les diferents situacions viscudes al llarg de la vida, és a dir, hi poden haver canvis de conceptualització, diferents perspectives, com a resultat de la interacció constant entre l'activitat real, el context físic i social, i la cultura en la qual es desenvolupa l'acció. Des d'aquesta òptica, l'aprenentatge ha d'abraçar tots tres aspectes alhora, perquè cadascun no es pot comprendre separat de l'altre, cosa que ens introdueix el concepte de *coneixement situat*.

Les eines i el coneixement tenen algunes característiques significatives en comú: només es poden entendre del tot quan es fan servir, i el seu ús

1. La recerca es va dur a terme durant el curs 2000-2001, gràcies a una llicència per a estudis concedida pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 3163, de 19/06/2000).

comporta el canvi de perspectiva de l'usuari respecte al món i l'adopció del sistema de creences de la cultura en la qual s'utilitzen.<sup>2</sup>

La imatge de similitud entre *coneixement* i *eina* que ens aporten aquests autors és una idea innovadora i interessant. El *coneixement* s'entén com una eina cognoscitiva que, en mans d'un aprenent actiu, pot transformar, implícitament, la comprensió de l'entorn en el qual l'utilitza i, alhora, millorar el domini del propi instrument. Fixem-nos que atorguen un significat propi al fet de comprendre uns *coneixements*, entesos com a *procediments*, o maneres de fer, adquirits a través de l'experiència.

Malauradament, encara hi ha molts ensenyants que perceben els continguts procedimentals com unes pràctiques útils per assolir uns coneixements conceptuals, de tipus abstracte (que en el fons, per a molts, són els que realment compten), i donen per fet que aquests conceptes són independents i es poden separar i abstrure de les situacions d'aprenentatge en les quals intervenen. En conseqüència, i d'acord amb el marc teòric que hem pres de referència, les pràctiques pedagògiques d'aquests docents donarien com a resultat un aprenentatge inútil.

Els autors citats anteriorment, remarquen que «no hi ha distinció entre aprendre i actuar» i insisteixen a assenyalar que per aprendre a utilitzar un instrument amb eficàcia no n'hi ha prou de conèixer unes instruccions explícites, ja que, tant l'eina en si mateixa, com la manera d'utilitzar-la, dependran de la visió del món que tenen els membres de la comunitat en la qual es fa servir, i posen com a exemple que les diferències existents entre el fuster i l'ebenista en la manera d'utilitzar l'enformador es deuen al fet que ambdós professionals veuen la realitat des de diferents perspectives. Així un aprenent de fuster o d'ebenista només podrà aprendre a fer servir l'enformador adequadament si aprèn a utilitzar-lo en el mateix taller on haurà de treballar i comparteix l'activitat i la cultura dels professionals que utilitzen aquest instrument.

De la mateixa manera, si els aprenents d'una segona llengua adquireixen un coneixement formal de la llengua descontextualitzat, probablement no sabran utilitzar-la amb eficàcia perquè desconexaran els significats culturals de les situacions reals en les quals s'ha generat aquell coneixement. En canvi, uns aprenents actius que facin servir la llengua en situacions habituals d'ús lingüístic, esdevindran capaços de perfeccionar-ne l'ús, perquè, implícitament, compartiran els significats socials dels individus que formen part del context.

Entenem doncs, que el coneixement d'una llengua es construeix a través de l'aprenentatge de l'ús de l'instrument lingüístic en activitats reals, com a

2. BROWN, COLLINS i DUGUID (1989).



resultat de la interacció permanent entre aquesta eina cognoscitiva i el món de significats que conformen les diverses situacions de parla.

#### CONTEXTUALITZACIÓ DE LA RECERCA

La recerca es va desenvolupar al col·legi Santa Caterina de Siena, ubicat al casc antic de la ciutat de Vic (Osona). Es tracta d'un centre escolar de titularitat privada amb règim de concert amb la Generalitat de Catalunya, de confessió catòlica, que acull alumnes de l'etapa d'EI (0-6 anys) i de l'etapa d'EP (7-11 anys). Per les característiques sociolingüístiques i socioculturals de l'alumnat, està catalogat com un centre d'atenció educativa preferent (CAEP).

Durant el curs 2000-2001, hi assistiren un total de 172 alumnes, un 8 % dels quals pertanyien a la comunitat gitana, i un 31 %, al col·lectiu magribí.<sup>3</sup> En total hi havia 53 alumnes d'aquest últim col·lectiu repartits entre tots els

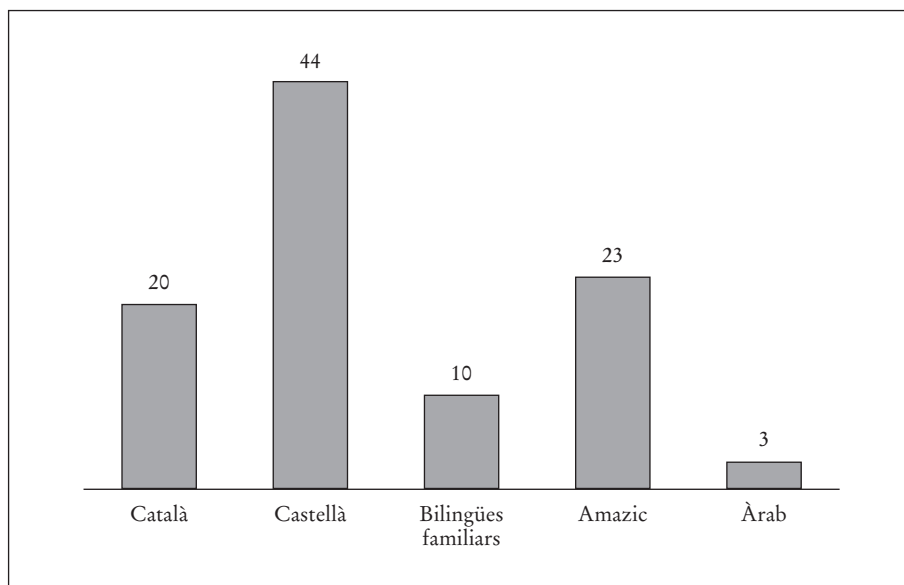


FIGURA 1. Situació sociolingüística del centre (percentatges). Les dades referents a la llengua castellana inclouen els alumnes magribins que parlen sempre en castellà amb els seus pares.

3. Les dades referents a l'alumnat descriuen la situació de l'etapa de primària i segon cicle d'educació infantil.

cicles educatius, tot i que bona part d'ells eren nascuts a Catalunya. Per contra, només 8 d'aquests alumnes s'havien incorporat tardanament al sistema educatiu català.

En el desenvolupament d'aquesta recerca hi van participar el claustre de professors, els alumnes de cicle superior de primària i un petit grup de mares d'alumnes pertanyents al col·lectiu magribí, tot i que en aquesta comunicació ens centrarem tan sols en un dels aspectes del treball que es va realitzar en les aules de cicle superior de primària.

L'observació participant a les aules de cicle superior permetia constatar que el català era l'única llengua de relació entre professors i alumnes. El model ofert pel professorat pot ser qualificat de «model lingüístic clar» (tot i que fora de l'aula hi havia algun mestre que, ocasionalment, utilitzava l'alternança de codis) i, si tenim en compte que els alumnes d'aquestes edats es troben en ple període d'adquisició de la llengua, podem deduir que aquest factor hauria d'afavorir el seu aprenentatge.

També es podia observar que, dins de l'aula, el català era la llengua d'ús dominant entre l'alumnat (autòctons i nouvinguts), excepte en alguns casos concrets. D'altra banda, constatarem que, en determinades ocasions, la major part dels alumnes magribins utilitzaven la seva llengua familiar per parlar entre ells.

De tota manera, a fi d'evitar biaixos en les interpretacions i poder establir una triangulació entre les dades enregistrades, es van voler tenir en compte diversos punts de vista sobre el mateix fenomen i, per aquest motiu, es van utilitzar diferents procediments d'observació a partir sempre d'una visió èmica, des de dins, per mitjà de la participació interactiva entre la investigadora i els personatges més rellevants del grup: els *docents* i els *alumnes*. Inicialment, s'havia passat un qüestionari individual per conèixer l'opinió del professorat sobre els usos lingüístics a l'escola. Ara, doncs, interessava conèixer l'opinió dels alumnes mateixos.

#### EL COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC DELS ALUMNES: LES ENQUESTES

Per recollir aquestes dades es va elaborar un dossier de petites enquestes adaptades a les edats dels nois i noies de les aules on s'havia de dur a terme la intervenció, amb la finalitat de conèixer les representacions individuals sobre el propi comportament lingüístic en diferents situacions i amb diferents interlocutors. Aquestes enquestes es van anomenar «Parlem-ne», i es van organitzar en dos grans blocs:

- «Parlem-ne 1» (sobre els usos lingüístics familiars);
- «Parlem-ne 2» (sobre el comportament lingüístic amb els companys del grup).

Les enquestes es van aplicar a una mostra de 43 alumnes, 16 dels quals pertanyien al col·lectiu magribí (7 eren d'incorporació tardana) i els resultats quantitius queden resumits en el gràfic següent:

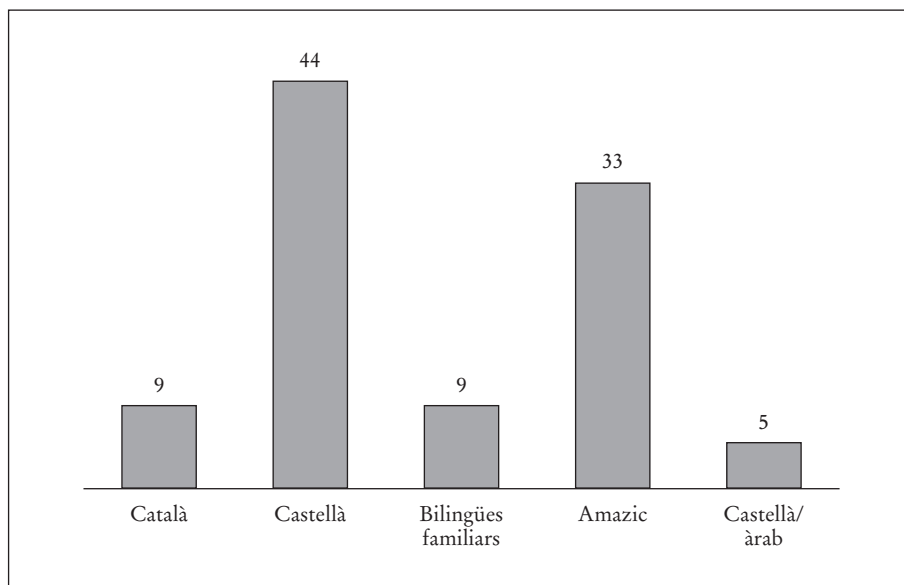


FIGURA 2. Alumnes del cicle superior d'educació primària (percentatge). En aquest cas les dades referents a la llengua familiar castellana es refereixen només als alumnes autòctons, ja que en una anàlisi més detallada vam poder comprovar que les famílies magribines que havien adoptat el castellà per parlar entre pares i fills, mantenien una presència significativa de l'àrab i, a vegades, també de la llengua amaziga (dades de la 5a columna).

Però, d'acord amb el model d'investigació proposat, no volíem limitar-nos a quantificar unes dades, sinó que volíem comprendre les representacions dels mateixos alumnes i, encara més, preteníem transformar un procés de recollida i anàlisi de la informació en una autèntica activitat educativa. Per això, es va pensar que la millor manera de promoure un procés d'aprenentatge sobre els coneixements sociolingüístics era partir de l'estudi del fenomen des de dins del context immediat del qual formava part cadascun dels nois i noies dels grups estudiats i, amb aquesta intenció, es va decidir realitzar aquesta anàlisi a través de dues modalitats d'entrevista: una entrevista *estructurada* que es duria a terme col·lectivament, i una entrevista personal semidirigida, en la qual les enquestes servien de guia per ajudar els entrevistats a reflexionar sobre les opinions que havien declarat.

Aquest intercanvi d'impressions sobre les enquestes que es produïa al llarg de les entrevistes individuals ajudava a validar les respostes i alhora, si era el cas, s'intentava reconduir possibles biaixos interpretatius, fruit de les diverses realitats sociolingüístiques dels alumnes. Per tal que fos més significatiu per als joves entrevistats, se'ls demanava un dibuix de la família per ajudar a completar algunes dades incompletes i/o a concretar determinats factors, com ara si es tractava d'una família nuclear o extensa, quins familiars convivia realment amb l'alumne, etc.

Especialment, interessava aclarir l'edat dels germans i les germanes, i la seva relació amb el comportament lingüístic adoptat, per tal de poder esbrinar fins a quin punt el factor «edat» podia ser un element de canvi de la llengua d'ús familiar. D'aquesta manera, les enquestes esdevenien un material didàctic interactiu per recollir i enregistrar la informació. Fem notar que la llengua utilitzada per l'entrevistadora era sempre el català i que en cap cas es feia una alternança de codis.

Els instruments i tècniques d'observació que havíem planificat estaven pensats per apropar als alumnes uns elements de reflexió sobre la situació sociolingüística de Catalunya, i sobre el fet que el comportament lingüístic individual no depèn només del coneixement de la llengua que tenen els interlocutors, sinó que hi ha altres factors que, de manera conscient o inconscient, condicionen l'elecció de la llengua d'ús en diferents situacions. Amb això, no es pretenia que els entrevistats abandonessin la llengua amb la qual s'identifiquen personalment, però s'especulava que, possiblement, el fet de reflexionar sobre el propi comportament lingüístic podia contribuir a un canvi d'actitud a l'hora de mantenir una conversa amb interlocutors catalanoparlants i també podia afavorir un canvi d'hàbits lingüístics en el moment d'establir contactes amb nous interlocutors. Aquest tipus d'intervenció ens permetria compartir alguns significats de la cultura escolar i familiar i, com a resultat, obtindríem unes dades qualitatives del comportament lingüístic dels alumnes entrevistats.

Tanmateix, a l'hora d'interpretar les respostes dels alumnes, ens vam adonar que no tenia gaire sentit barrejar les opinions dels alumnes autòctons i les dels nouvinguts, ja que pel fet de tractar-se de realitats sociolingüístiques tan diferents, condicionava implícitament la percepció del fenomen. Per aquest motiu, i amb la voluntat de mantenir el criteri de rigor científic, es va prendre la decisió de tractar per separat les dades sociolingüístiques corresponents a ambdós grups culturals.

#### ALUMNES AUTÒCTONS: COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC A LA LLAR

Les respostes dels alumnes autòctons es van classificar en tres grups, d'acord amb la llengua d'ús familiar dels enquestats, entenent com a «llen-

gua d'ús familiar» la llengua parlada entre pares i fills: català, castellà i bilingües familiars.<sup>4</sup> A continuació fem un resum de l'anàlisi dels resultats de cada grup:

a) Els alumnes de 5è i 6è que tenen el català com a llengua d'ús familiar (4 alumnes en total) declaren que parlen sempre en català amb els seus pares, germans i amb els familiars que conviuen amb ells (tutors, avis, oncles...). Aquests resultats ens permeten afirmar que tots els alumnes que tenen el català com a llengua d'ús familiar adopten un *comportament monolingüe* en el seu àmbit familiar.

b) Hi ha 19 alumnes entre ambdós grups classe que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar, dels quals n'hi ha 14 que afirmen que no parlen mai en català, ni amb els seus pares i germans, ni amb els familiars que conviuen amb ells. La resta d'alumnes que pertanyen a aquest grup (5 alumnes), afirmen que utilitzen el català alguna vegada amb alguns dels membres de la seva família.

En una anàlisi més profunda de la situació, no apreciem diferències en la freqüència d'ús del català en relació amb l'edat dels germans i, en general, ens adonem que la presència del català en les relacions familiars és molt poc significativa, sobretot si tenim en compte els aclariments que fan els infants en les entrevistes individuals. Vegem alguns exemples que il·lustren aquesta afirmació.<sup>5</sup>

#### EXEMPLE 1

##### *Comentaris extrets de l'entrevista amb en Joel*

Entrevistadora: Dius que, amb el pare, hi parles en català *alguna vegada*...

Joel: Sí. A vegades quan estem molt contents parlem *molt poc* en català.

E: Què vol dir «estem molt contents»? Que feu alguna broma, potser?

J: No, quan estem més alegres que mai, «vaja»!, molt contents.

[...]

J: Quan jo estic molt content «en els pares» els dic coses en català.

E: Per exemple, quines coses els dius?

J: No sé...[...] A vegades jugant...

E: Jo diria que fas una mica de broma, potser.

J: Sí, i el pare també.

4. En aquest estudi, considerem «bilingües familiars» els fills i filles de parelles mixtes (pare o mare catalanoparlant).

5. Les transcripcions de les converses incloses en aquesta comunicació s'han extret de la memòria de la recerca (Areny, 2003).

EXEMPLE 2

*Comentari extret de l'entrevista amb en Boris, que fa referència al comportament lingüístic adoptat amb la seva germana de set anys*

Entrevistadora: Dius que amb l'Alicia *alguna vegada* hi parles en català?  
Boris: «Bueno», *alguuuna vegada*. (Fa un gest amb la mà com si volgués indicar una cosa llunyana.)  
E: Vols dir *poquet*...  
B: Sí. *De tant en tant*.

EXEMPLE 3

*Comentaris extrets de l'entrevista amb la Laura que fan referència al comportament lingüístic adoptat amb la seva mare i el seu germà Kevin de cinc anys*

Entrevistadora: Dius que amb la mare parles en català *alguna vegada*...  
Laura: Sí, *a vegades*, així... quan estem a casa... «tonteries»... però... «bueno», sí. (Somriu.)  
[...]  
L: Amb en Kevin català i castellà, però... parlem quasi més en català que en castellà.  
E: Potser hauríem de dir *sovint*, doncs...  
L: Quasi més en català que en castellà, perquè... clar, està acostumat a venir al cole, i aquí... (I aclareix convençuda:) «amb el cole» parlem més en català.  
[...]

*En revisar l'enquesta sobre l'ús del castellà, hi ha una contradicció, ja que allí diu que sempre parla en castellà amb en Kevin.*

[...]  
E: Però en canvi ara em dius que parles més català que castellà...  
L: «Bueno», és que... clar... parlem gairebé igual, però a mi em sembla que parlem més en català que en castellà.  
E: Doncs aleshores... *sempre* en castellà no, oi?  
L: No.  
E: Doncs hauríem de dir... si no estàs ben segura si és més o menys... podríem posar les dues vegades *sovint* [en català i en castellà]. Més o menys igual...  
L: Sí.  
E: Potser, després anireu parlant més, no? [Referint-se al català.] Us acostumareu a parlar-lo més, quan ell sigui més gran...  
L: Sí. M'imagino que quan ell sigui més gran parlarem en castellà.  
E: O a l'inrevés, no ho saps...  
L: No, perquè clar, nosaltres som una família castellana, el meu pare és de Castella i Lleó, «me» mare d'Andalusia, «bueno», els seus pares són andalusos...

E: Ja, però també depèn dels amics que tingueu tu i en Kevin, no?

L: No, però la majoria d'amics parla en castellà, la veritat...

E: Però tu parles el català perfectament...

L: Home, (*somriu*) perquè des de petita ja parlava català, (*i aclareix:*) amb els meus pares el castellà...

Així, doncs, després de seguir aquest procés d'anàlisi, s'ha arribat a la conclusió següent: La major part (més del 60 %) dels alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar adopten un comportament monolingüe en el seu àmbit familiar i, en el 40 % restant de famílies, la presència del català és molt poc significativa.

c) Els alumnes bilingües familiars (4 en total), en general, afirmen que s'adrecen al pare o a la mare, segons la llengua personal de cadascú i, pel que es desprèn de les seves opinions, sembla que no hi ha un predomini clar de cap de les dues llengües en les relacions familiars. A vegades, es practica el *code switching* i el *code mixing*, és a dir, l'alternança o la barreja de codis, probablement com un senyal d'identitat compartida. De fet, en algun cas, expliquen que tenen algunes interferències lingüístiques, però no saben definir si es tracta d'una barreja de codis o bé d'una alternança de les dues llengües familiars. A continuació s'adjunten uns fragments de les entrevistes per il·lustrar el significat que s'atribueix a les etiquetes que indiquen la freqüència d'ús del català.

#### EXEMPLE 4

*Fragment de l'entrevista amb en Josep que fa referència al comportament lingüístic adoptat amb la seva mare, com a exemple d'una possible interferència o barreja de codis, o code mixing*

E: Em vas dir que amb la mare parles *alguna vegada* en català [...] i *alguna vegada* en castellà.

J: Sí.

E: I què parles més, vejam..., en català o en castellà?

J: Amb la mare? Una mica més català... (*La seva expressió deixa entreveure dubtes.*)

E: Llavors... [...] Te'n recordes que el *sovint* era a la vora del *sempre* i a *vegades* era a la vora del *mai*? Eh? On ho posem doncs? Català i castellà al mateix lloc? Igual l'un que l'altre? *Alguna vegada* català i *alguna vegada* castellà?

J: Sí.

E: [...] *alguna vegada* vol dir *de tant en tant*, i amb la mare hi parles *molt*, potser, no?

J: Sí.

E: Què et sembla que parles més, català o castellà?

J: Cast... (*Dubta.*)

E: No ho saps? [...]

J: *A vegades* parlo català i castellà. (*Ho diu mig rient, com si expliqués una anècdota.*)

E: Barrejat?

J: Sí.

E: Barreges les dues llengües, no? Doncs posarem això, posarem que barreges les dues llengües, eh? (*En Josep assenteix amb el cap.*) I el pare i la mare què parlen entre ells?

J: Català.

[...]

*Tot i la conclusió que vam negociar en Josep i jo, penso que és poc probable que barregi ambdues llengües per parlar amb la seva mare. Sembla més normal que utilitzi l'alternança dels dos codis per funcions lingüístiques diferents, cosa que no treu que faci servir el code mixing en alguna ocasió. No és estrany, doncs, que el noi entrevistat no sàpiga distingir-ho amb claredat.*

#### EXEMPLE 5

*Fragment de l'entrevista amb la Fani que il·lustra l'ús del code switching, o l'alternança de codis, adoptat entre els membres de la seva família*

E: Em vas dir que *alguna vegada* parles català amb la mare...

F: Sí... *de tant en tant, poquet*, perquè com que ella és castellana... [...]

E: Per exemple, quines cosetes li dius en català?

F: «Hola!», «Mare!»...

E: Algunes paraules... [...]

F: Si ella em parla en català, jo parlo amb ella català, però quan para de dir... en català, jo parlo en castellà.

E: Canvies de llengua, no? És clar...

[...]

*En l'enquesta sobre l'ús del castellà, diu que alguna vegada parla en castellà amb el seu pare i sovint amb el seu germà de setze anys, i abans havia dit que sempre parlava català amb tots dos.*

[...]

E: Aquí dius que al pare, *alguna vegada* li dius alguna cosa en castellà...

F: Sí.

E: Perquè, és clar, com que hi ha la mare, a vegades esteu parlant en castellà...

F: Sí, perquè com que amb «me» mare parlen en castellà...



E: El pare parla amb la mare en castellà...

F: Sí. I el meu pare amb mi i amb el meu germà parla en català.

E: Però a vegades esteu parlant tots junts i també hi intervé el castellà, oi? (*Assenteix.*) I amb en Jordi em dius aquí que *sovint* en català i *sovint* en castellà. A veure com s'entén això...

F: Perquè jo i el meu germà parlem en català, (*dubta*) o perquè estem parlant amb «me» mare..., o perquè estem parlant amb el pare, però sempre parlem... (*Fa un gest de dubte.*)

E: Però si esteu tu i ell sols quina llengua feu servir? Perquè aquí m'havies dit que *sempre* parleu en català... [...] Tu, què diries: *alguna vegada* hi parles en castellà, o *sovint* hi parles en castellà?

F: *Molt sovint (ho diu convençuda)*, mira, perquè té jocs que juguem més en català, o més en castellà i quan... (*Fa un gest amb la mà que vol significar ara sí, ara no.*)

E: Aneu canviant de llengua, segons com...

F: Sí.

Després d'observar les dades referents a aquest grup d'alumnes, i un cop escoltats els arguments que van comunicar durant les entrevistes individuals, es pot interpretar que, en aquestes famílies, l'ús del català o del castellà es manté en compartiments estancs. Es diria que les representacions que tenen els infants sobre la llengua amb la qual identifiquen el pare o la mare condicionen el comportament lingüístic entre els membres familiars, i trien una llengua o l'altra segons si s'adrecen a l'un o a l'altre, o en funció de la llengua del progenitor que intervé en la conversa quan parlen entre els germans.

Fins i tot tenim l'exemple d'una família reconstituïda: un d'aquests nois explica que tant el seu pare com la seva mare tenen fills més grans (fruit d'un anterior matrimoni) que no viuen a la llar, però amb els quals es veuen sovint. Diu el noi que ell parla sempre en català amb els germans per part del pare i, en canvi, amb els germans per part de la mare hi parla sempre en castellà.

Després d'analitzar el significat de les declaracions dels alumnes, es posa de manifest que en els hàbits lingüístics d'aquestes famílies hi ha una distribució força equitativa en els usos d'ambdues llengües.

#### ALUMNES MAGRIBINS: COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC A LA LLAR

A l'escola es donava per fet que molts d'aquests nois i noies parlaven àrab en el seu àmbit familiar, encara que algú dubtava si en algun cas es parlava berber.<sup>6</sup> D'altra banda, com que hi havia pares d'alumnes que parlaven cas-

6. En aquest estudi utilitzarem el mot *amazic* en lloc de *berber*, seguint TILMATINE *et al.* (1998).

tellà en les reunions i entrevistes escolars, els mestres deduïen que aquesta era la llengua d'ús familiar. Però els resultats de les enquestes van posar en evidència que la situació sociolingüística d'aquests alumnes era bastant més complexa de la que feien suposar les primeres hipòtesis. Les seves respostes deixaven entreveure l'existència d'una gran diversitat d'usos lingüístics a la llar, en especial en les relacions que s'establien entre germans.

Per això, i amb la finalitat de facilitar una anàlisi més qualitativa, es van analitzar per separat les dades referents al comportament lingüístic adoptat amb els pares, i els usos establerts amb els germans i germanes. En aquest últim cas, les dades dels interlocutors es van agrupar per criteris d'edat i d'escolarització en el sistema educatiu català. Les entrevistes individuals van ser un element essencial per apropar-nos a la realitat sociolingüística d'aquestes famílies i reconduir els malentesos i biaixos interpretatius, deguts a confusions semàntiques (vegeu Areny, 2002). Aquest coneixement més profund ens permetria establir unes agrupacions significatives de les dades obtingudes, d'acord amb els criteris següents:

- a) Per raó de la llengua d'ús familiar:
  - castellà, amb una presència significativa de l'àrab i/o l'amazic;
  - amazic.
- b) Segons si són nascuts o no a Catalunya, i d'acord amb el temps d'escolarització en català:
  - nascuts a Catalunya;
  - nascuts al Marroc, escolaritzats des dels primers cicles educatius a Catalunya;
  - nascuts al Marroc, incorporats tardanament al sistema educatiu català.

### *Reflexions per a una anàlisi qualitativa*

#### a) Alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar

Només hi ha dos alumnes (ambdós nascuts a Catalunya) que tenen el castellà com a llengua d'ús habitual<sup>7</sup> entre pares i fills, però els pares, entre ells, parlen normalment en àrab o amazic i, esporàdicament, s'adrecen als fills en aquesta llengua i, fins i tot, hi intercanvien algunes paraules. Amb tot, una noia declara que amb la seva germana petita, que assisteix a la mateixa escola, utilitza preferentment el català.

S'observa que els dos únics alumnes del col·lectiu magribí que han adoptat el castellà com a llengua d'ús familiar, són també els únics fills de parelles mixtes: un progenitor és de llengua inicial àrab i l'altre de llengua inicial ama-

7. Entenem com a «llengua d'ús habitual» aquella que té un ús exclusiu o predominant.

zic. Sugerim que el significat de prestigi atorgat a la llengua àrab, amb connotacions de poder polític, s'ha pogut transmetre a la llengua castellana. Aquest podria ser un tema per a futures investigacions més àmplies.

EXEMPLE 6  
*Fragment de l'entrevista amb en Sofian*

*En Sofian va a 5è i va néixer a Catalunya. Es va incorporar a l'escola a la llar d'infants.*

*A l'enquesta ha marcat que no parla mai català amb ningú de la família i que sempre parlen en castellà.*

[...]

E: O sigui, que a casa teva, *sempre* parlu en castellà. (*Assenteix.*) Però... pel cognom que tu tens, eh? Els teus pares d'on són?

S: Del Marroc.

E: Llavors els teus pares, entre ells...

S: Parlen «amb» marroquí. (*Es refereix al tamazight.*)

E: Ara. Això. Els pares parlen àrab entre ells, eh? Bé, no sé si és marroquí o àrab.... I llavors... per exemple, a tu no et diuen mai res en marroquí, o en àrab?

S: Sí, a vegades...

E: Et diuen coses. Però tu no el saps parlar?

S: Una mica.

E: Saps dir alguna cosa? (*Assenteix.*) Però, llavors... quan ells et parlen marroquí, tu com els contestes?

S: Amb marroquí, o amb àrab.

E: O sigui, de vegades tu..., o sigui, *no sempre* parlu en castellà, sinó que *alguna vegada*, eh?, parles també [al pare i a la mare], en àrab, eh? (*Assenteix.*) I amb els germans?

S: *Sempre* en castellà.

E: Amb ells *mai*, no? O sigui, només quan el pare o la mare et diuen alguna cosa... Què et diuen per exemple?

S: «Porta'm les ulleres», el meu pare.

E: I llavors dius «Aquí les tens», no? (*Assenteix.*) O sigui, coses curtes, perquè no en deus saber gaire..., o sí?

S: No, menys...

E: Vas a alguna escola a aprendre'n?

S: No.

[...]

*Notem que en aquesta entrevista es detecten imprecisions en el nom de la llengua, o les llengües, que parla amb els pares. Aclarir aquest concepte va ser un procés lent i laboriós. Vegeu Areny, 2002 i 2003.*

- b) Alumnes que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar:  
nascuts a Catalunya

Aquests alumnes (2 en total) parlen habitualment en tamazight amb els membres de la seva família. Observem que un d'aquests alumnes ha adoptat un ús exclusiu del català amb una germana que assisteix a la mateixa escola i, en canvi, amb el germà petit que encara no ha estat escolaritzat, utilitza exclusivament el tamazight.

- c) Alumnes que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar:  
nascuts al Marroc i escolaritzats des dels primers cicles educatius  
al sistema educatiu català

Notem que aquest grup d'alumnes (10 en total), en general, adopten un ús predominant de l'amazic (en les seves variants: tamazight i tarifit), excepte per parlar amb la mare, amb la qual fan servir exclusivament aquesta llengua. En canvi, per parlar amb el pare, tots ells diuen que alguna vegada utilitzen el castellà. Hi ha l'excepció de dues germanes que declaren que parlen habitualment en català amb el seu pare.

Pel que fa a les relacions entre els germans, s'observa una gran diversitat d'usos lingüístics. Notem que usen habitualment el català amb els germans que estan escolaritzats a la mateixa escola, i també amb els germans petits sense escolaritzar (només hi ha una família amb fills que no estan en edat escolar). Amb els germans més grans que han estat escolaritzats a l'escola primària de Catalunya s'ha establert un ús habitual del català, en la major part dels casos, mentre que en algun altre cas hi ha un ús predominant de l'amazic. En canvi, amb els germans que no han estat escolaritzats a Catalunya, declaren que hi parlen habitualment en llengua amaziga. En cap cas, però, no es fa un ús exclusiu d'aquesta llengua per parlar amb els germans i germanes.

#### EXEMPLE 7

##### *Entrevista amb dos germans marroquins: en Najim i la Souad*

*En Najim és un alumne de 6è que es va incorporar a l'escola a 2n d'EP. És germà de la Souad i van a la mateixa classe. Havia estat escolaritzat al Marroc i havia iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura en àrab. A l'enquesta diu que parla sempre en «marroquí» amb els seus pares (en aquest moment, el terme marroquí s'interpreta que fa referència a l'àrab col·loquial del nord del Marroc) i que alguna vegada parla en català amb el seu pare, però no queda gaire clara la freqüència d'ús del castellà (diu que amb el pare el parla sempre).*

*Fragment de l'entrevista amb en Najim:*

[...]

Entrevistadora: *Alguna vegada parles català? Quan parles en català amb el pare?*

Najim: Les coses que fem al cole.

E: Això li expliques en català al pare. Per exemple, què li dius?, a veure...

N: Doncs... que... (*Se'l veu desorientat, sembla que no sap com continuar.*)

E: Què, per exemple... «avui hem...», què?

N: Que «tenim que anar d'excursió...» i...

E: Això li ho dius en català... (*Assenteix.*) I ell ho entén. (*Assenteix.*) I també parla una mica en català el pare? (*Assenteix.*) [...]

E: *Normalment*, parles amb la mare en «marroquí», em vas dir. No parles berber a casa?

N: Eh?

E: Berber. (*Fa un gest de no saber què respondre.*) No. No ho saps.

N: No.

E: No. És marroquí. (*Assenteix.*) Sempre. (*Assenteix.*) Castellà amb la mare, mai.

N: *Mai.*

E: Amb el pare, *normalment* parles «marroquí», però *alguna vegada* parles castellà, (*assenteix*) i també m'has dit que *a vegades* hi parles en català. Parles les dues llengües amb el pare? *A vegades* castellà, i *a vegades* català? (*Assenteix.*) Sí. Per exemple, a veure, què li dius en castellà o en català? A veure, digues-me coses diferents...

N: Doncs que em diu..., quan llegeix un llibre... i li explico.

E: Ah! I llavors si està llegint un llibre en castellà...

N: Sí. Li explico, i a vegades no ho entén i li dic això què és.

E: Ah! Està bé.

[...]

#### *Resum de l'entrevista amb la Souad:*

*La Souad és una alumna de 6è que es va incorporar a l'escola a 3r d'EP (ha repetit 6è). Havia estat escolaritzada al Marroc i havia iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura en àrab. L'entrevista amb la Souad, germana gran d'en Najim, permet contrastar les respostes d'ambdós alumnes. Ella també afirma que a casa no parlen berber, sinó «marroquí». No s'observa cap contradicció en les respostes d'ambdós germans pel que fa als usos lingüístics familiars i tots dos afirmen que, entre ells, parlen normalment en català i de tant en tant en «marroquí».*

*La Souad afegeix que quan va amb la seva mare pel carrer, o a comprar i senten parlar en català o en castellà, ella li tradueix allò que diuen els altres i li ensenya a dir algunes paraules (en castellà i/o en català), encara que diu que sap més català que castellà i que el castellà el troba més difícil. També diu que la seva mare vol aprendre a parlar el català.*

- d) Alumnes que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar:  
nascuts al Marroc i escolaritzats tardanament al sistema educatiu català

Els alumnes d'aquest grup (7 en total) adopten un ús habitual (en alguns casos exclusiu) de la llengua amaziga. Encara que alguns afirmen que a vegades usen el català o el castellà per parlar amb els seus pares, a les entrevistes es va constatar que aquestes situacions es donen de manera esporàdica, i més aviat podria interpretar-se com la presa de consciència per part dels alumnes del fenomen *code mixing*, que es traduiria per la barreja o interferència d'elements fonològics, morfològics, lèxics o sintàctics entre l'amazic i el català, o entre l'amazic i el castellà.

Pel que fa als germans, distingim que amb els germans petits que no han estat escolaritzats s'estableix un ús habitual de l'amazic; en canvi, s'observa que amb els germans que actualment assisteixen a l'escola i també amb els germans més grans que van estar escolaritzats a l'EP, s'adopta un ús habitual del català, encara que dins un *continuum* amb diferents freqüències d'ús: des dels casos que fan servir preferentment el català, fins a aquells altres en què predomina l'ús de l'amazic, o també altres casos en els quals es manté l'ús exclusiu de l'amazic.

Finalment, amb els germans que no han estat escolaritzats a Catalunya hi ha un ús habitual de l'amazic i, en alguns casos, s'afirma rotundament que s'usa exclusivament l'amazic i que mai s'hi parla en català, o en castellà, per voluntat expressa dels interlocutors.

#### EXEMPLE 8

##### *Fragment de l'entrevista amb la Siham*

*La Siham és una alumna de 6è que fa dos anys va arribar a Catalunya. Es va incorporar a l'escola a mig curs de 5è, provinent d'una escola de la comarca. Havia estat escolaritzada al Marroc i havia iniciat l'aprenentatge de la lectoescriptura en àrab i també feia classes de francès.*

*A l'enquesta diu que amb els seus pares, normalment, parla berber. Diu que mai parla en català amb la seva mare i que alguna vegada el fa servir per parlar amb el seu pare, sobretot per parlar de coses de l'escola. En canvi, de vegades, quan són fora de casa, li diu alguna cosa en castellà a la seva mare, especialment per traduir allò que diuen els altres o per ensenyar-li a dir algunes paraules. El seu pare sap parlar el castellà i, per això, diu que amb ell parla més sovint en aquesta llengua que amb la seva mare.*

*Després de comentar les respostes de l'enquesta parlem una mica més sobre les llengües i sobre els seus usos lingüístics.*

[...]

E: I tu, també saps parlar l'àrab?

S: Sí.

E: El saps parlar, també. Tens algunes amistats amb qui parles àrab? O la família del Marroc, quan aneu allí..., o què?

S: Al Marroc també «li» parlo, però és que ara no hi he anat cap vegada, saps?

E: Ja. No hi has anat. I aquí, a Vic, hi ha gent que parla l'àrab, eh? (*Assenteix.*) I tu hi parles? (*Assenteix.*) El saps parlar, eh? I l'entens perfec... (*Interromp.*)

S: No, amb les meves amigues marroquines no, però amb les mares de les meves amigues sí que hi parlo.

E: Ah! Està bé. I escolta..., perquè... amb les teves amigues marroquines parleu català, potser?

S: Sí, català.

E: I aquí a l'escola, a la teva classe, hi ha nens que a casa seva parlen àrab, i uns altres que parlen berber, no?

S: Sí. (*Ho afirma tota convençuda.*)

E: Això és el que encara no hem acabat d'aclarir aquí a l'escola, perquè ens pensàvem que el «marroquí» era l'àrab, saps? Ens estàvem confonent nosaltres [...]. Però vosaltres al berber li dieu «marroquí», perquè, és clar, és el berber que es parla a la part del Marroc, a la part on viviu vosaltres...

S: Ja. Sí.

E: O sigui... quantes llengües saps! Déu n'hi do! Perquè tu quan vas estar a l'escola del Marroc, també vas aprendre francès?

S: Sí, francès, sí.

E: També saps francès. Figura't! D'això un dia en parlarem, eh?

[...]

*Li faig notar que ella, en total, sap parlar, o dir coses, en cinc llengües i que en sap més que no pas jo mateixa. Això la fa somriure.*

A partir d'aquestes observacions, s'ha arribat a les conclusions següents:

— No existeix un comportament monolingüe en la llar d'aquests alumnes, contràriament als hàbits constatats en les famílies autòctones.

— S'observa una gran diversitat d'usos lingüístics interpersonals i, en tots els casos, una evolució favorable envers l'ús del català.

— No s'ha pogut observar que la condició de «nascut a Catalunya» sigui un element que afavoreixi aquesta evolució.

— L'escolarització dels germans i germanes dels alumnes a l'etapa d'educació primària esdevé un factor decisiu en el progrés de l'ús familiar del català.

El bloc d'enquestes destinades a conèixer els usos lingüístics establerts amb els companys de l'aula interrogava sobre la freqüència d'ús del català i/o del castellà adoptada per cada individu amb cadascun dels companys de la classe i, lògicament, els resultats obtinguts reflecteixen les representacions individuals respecte al propi comportament lingüístic. No és gens estrany, doncs, que les opinions de dos interlocutors no coincideixin entre si, perquè cadascú pot tenir una percepció diferent de la situació, d'acord amb la seva realitat sociolingüística. És a dir, una persona que es mou en un entorn on hi ha un predomini de l'ús del castellà pot percebre que a l'escola parla sovint en català amb algú, només pel fet d'usar-lo un 40 % del temps, mentre que per al seu interlocutor, que suposadament pertany a un entorn on sempre es parla en català, aquest 40 % pot significar que només parla en català alguna vegada. Per aquest motiu no s'han establert comparacions ni enllaços entre les respostes dels interlocutors.

Aquestes (i altres) observacions posen en relleu la dificultat d'interpretar amb rigor les respostes sobre la freqüència d'ús lingüístic, especialment les opcions intermèdies (tipologies conceptuades més avall com a «ús predominant», ja que els comportaments lingüístics són de naturalesa dinàmica i estan en perpètua negociació. Per aquesta raó, ens hem limitat a fer una anàlisi estimativa de les *tendències* personals en l'ús del català i del castellà. Així, a partir de la freqüència declarada d'ús del català es van definir uns criteris i un procediment d'anàlisi (vegeu Areny, 2003), i es van establir unes tipologies d'usos lingüístics. Aquest referent va permetre mesurar la freqüència d'ús del català i/o del castellà en les relacions que adopta cada alumne amb un mateix interlocutor.

TAULA 1  
*Tipologies d'ús lingüístic establertes*<sup>8</sup>

<i>Etiqueta</i>	<i>Tipologia</i>
Sempre	Ús exclusiu del català
Sovint (més en català)	Ús predominant del català
A vegades (més en castellà)	Ús predominant del castellà
Mai	Ús exclusiu del castellà

8. Adaptació de la tipologia proposada a VILA I MORENO (2003).



Les dades obtingudes a través d'aquest segon bloc d'enquestes es van agrupar per raó de la llengua d'ús familiar de cadascú, i es van creuar amb la llengua d'ús familiar de l'interlocutor.

Això ha fet possible realitzar una anàlisi comparativa sobre la influència d'aquest factor en el comportament lingüístic.

### *Anàlisi comparativa*

#### a) Alumnes de parla familiar catalana: comportament lingüístic adoptat, segons la llengua d'ús familiar de l'interlocutor

Aquests nois i noies fan un ús exclusiu i/o predominant del català en les seves relacions interpersonals.

En una anàlisi més detallada, podem apreciar que:

— Entre ells fan un ús exclusiu del català.

— Amb els bilingües familiars i amb els companys de llengua inicial amaziga, també utilitzen exclusivament el català, excepte un individu (en cada cas), que amb un interlocutor concret en fa un ús predominant.

— Amb els companys de llengua inicial castellana, declaren que fan un ús exclusiu del català amb la majoria, encara que amb determinats individus sols en mantenen un ús predominant.

#### b) Alumnes de parla familiar castellana: comportament lingüístic adoptat, segons la llengua d'ús familiar de l'interlocutor

En general, adopten un ús predominant del castellà en les seves relacions interpersonals.

Si analitzem detingudament el seu comportament observem que:

— Entre ells, adopten un ús predominant del castellà, encara que un 50 % en fan un ús exclusiu per parlar amb uns companys concrets. Alguns d'ells declaren que fan un ús predominant del català amb determinats individus.

— Amb els bilingües familiars, la majoria adopten un ús predominant del castellà, mentre que només alguns d'ells opten per un ús predominant del català. D'altres (tots ells de 5è) fan servir exclusivament el català.<sup>9</sup>

9. Aquest comportament es contraposa amb l'«ús exclusiu del català» adoptat pels catalanoparlants per parlar amb els mateixos alumnes. Això ens obliga a destacar el paper que exerceix l'agència personal en el comportament lingüístic que es pot adoptar amb, o entre, interlocutors bilingües.

— Amb els companys de llengua familiar catalana, la majoria adopten un ús predominant del català i alguns l'utilitzen exclusivament per parlar amb tots ells.

— Amb la major part de companys de llengua inicial amaziga, la majoria utilitzen exclusivament el català. Amb la resta, en general, hi estableixen un ús predominant d'aquesta llengua.

c) Alumnes bilingües familiars: comportament lingüístic adoptat, segons la llengua d'ús familiar de l'interlocutor

La majoria fan un ús exclusiu del català amb els interlocutors identificats com a catalanoparlants (llengua familiar catalana i bilingües familiars), i adopten un ús predominant d'aquesta llengua amb els companys de llengua inicial amaziga. En canvi, bastants alumnes d'aquest grup (40 % - 60 %) fan un ús predominant del castellà amb companys de llengua d'ús familiar castellana.

Ens adonem que aquests alumnes reproduïxen els hàbits lingüístics familiars i usen una o llengua o l'altra, segons si identifiquen el seu interlocutor com a catalanoparlant o com a castellanoparlant.

*Aspectes rellevants dels resultats de l'anàlisi*

— Només un noi de llengua d'ús familiar catalana utilitza exclusivament aquesta llengua per parlar amb tothom.

— No hi ha cap alumne, sigui quina sigui la seva llengua d'ús familiar, que usi exclusivament el castellà.

— La llengua d'ús familiar influeix en les tendències personals de l'ús col·loquial del català o del castellà.

— En les relacions unipersonals d'aquests grups la major part dels individus alternen tot el ventall de les tipologies d'ús lingüístic considerades en aquest estudi.

— Aquests grups d'alumnes han legitimat un ús predominant i/o exclusiu del català amb els nois i noies que parlen amazic en el seu àmbit familiar.

— La freqüència d'ús del català adoptada amb els companys magribins és sensiblement superior a la que s'utilitza per parlar amb els interlocutors que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar.

Aquests resultats ens obliguen a remarcar la importància del context en una investigació en l'acció. En aquest cas, cal fer notar que ens trobem a la comarca d'Osona, on la presència de la llengua catalana és molt important en

tots els àmbits de la vida quotidiana. També, com hem assenyalat abans, els membres de la institució escolar ofereixen un bon model de llengua i oportunitats suficients per fer un ús col·loquial del català dins i fora de l'aula. No cal dir que els resultats haurien estat ben diferents si la recerca s'hagués dut a terme en una escola del Baix Llobregat, per exemple.

Un altre element de reflexió és el fet que la major part d'individus «alternen tot el ventall de tipologies d'ús lingüístic»; això vol dir que un mateix individu pot parlar exclusivament en català, o en castellà, amb determinats companys, i amb uns altres usar una llengua o l'altra de manera predominant. Com a exemple, adjuntem un gràfic representatiu del grup de 5è:

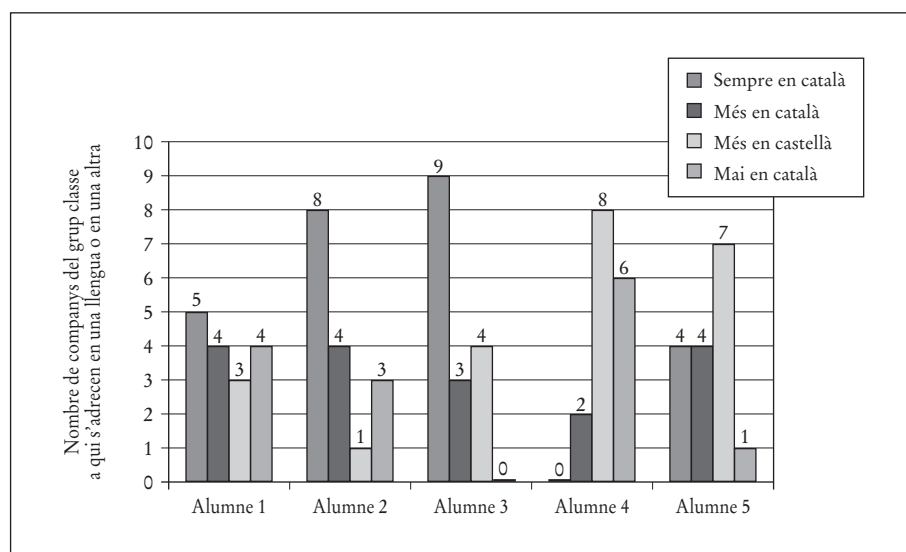


FIGURA 3. Comportament lingüístic dels alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar.

Hem apreciat que en una conversa entre dos interlocutors bilingües, la llengua familiar pròpia, i també la llengua amb la qual s'identifica l'interlocutor, influeixen de manera primordial en la tria lingüística, però no constitueixen el factor determinant d'aquesta selecció, sinó que hi intervenen fenòmens psicosocials complexos i difícils d'analitzar si es treuen del context immediat on es desenvolupa l'acció. En les nostres observacions, més aviat constatem que la tria lingüística adoptada en cada situació és fruit de la negociació entre els diferents interlocutors en el transcurs de les seves activitats quotidianes, ja que, com dèiem abans, la comprensió del món (del context) i de l'instrument

lingüístic canvia contínuament a causa de la seva interacció. I això ens remet novament al títol d'aquesta comunicació: «El *caràcter situat* de l'aprenentatge d'una llengua».

ALUMNES MAGRIBINS: COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC  
AMB ELS COMPANYS DEL GRUP

Per analitzar els usos lingüístics familiars dels alumnes magribins es van respectar les característiques dels grups formats, i, com en el cas dels alumnes autòctons, es va fer una estimació de les *tendències* personals en l'ús d'una llengua o l'altra, establint una correspondència entre unes tipologies d'usos lingüístics i la llengua d'ús familiar dels interlocutors. Però, com que la situació sociolingüística d'aquest grup d'alumnes era força complexa, a més a més, es va decidir examinar els usos lingüístics declarats pels alumnes, segons el grup cultural dels interlocutors:

— el comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural;

— el comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural.

L'anàlisi dels resultats de les respostes referents als usos lingüístics adoptats amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural es va fer a partir de les etiquetes que indiquen la freqüència d'ús del català, com en el cas dels alumnes autòctons, i amb el mateix significat atorgat en aquella ocasió. No obstant això, quan es tractava d'interlocutors del mateix grup cultural calia ajustar les categories als tipus de respostes obtingudes i, amb aquesta intenció, es van definir unes tipologies basades en els criteris de «llengua d'ús habitual» (llengua que té un ús exclusiu o predominant) i «llengües d'ús ocasional» (llengües que s'utilitzen en un segon lloc, ja sigui sovint o de manera esporàdica).<sup>10</sup>

Aquest marc conceptual ha permès conèixer la freqüència d'ús del català en les relacions unipersonals de cada alumne amb un mateix interlocutor del seu grup cultural i la distribució dels usos lingüístics que estableix en les tres llengües: català, castellà i amazic. A partir d'aquestes observacions, s'ha pogut fer una anàlisi estimativa de les *tendències* personals en l'ús de cadascuna de les llengües que estan en joc. En aquest cas, totes les tipologies establertes admeten opcions intermèdies, en major o menor grau, i per tant, són situacions de naturalesa dinàmica que es negocien en cada context i evolucionen de manera constant.

10. Vegeu «Tipologies d'usos lingüístics», a ARENY (2003), p. 280.

### *Anàlisi comparativa*

a) Alumnes que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar, amb una presència significativa de l'amazic i/o l'àrab (2 alumnes)

— Comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural

Aquests alumnes utilitzen exclusivament el català per parlar amb els companys de llengua familiar catalana i fan un ús exclusiu i/o predominant d'aquesta llengua en les seves relacions amb els bilingües familiars. En canvi, amb la majoria dels companys de llengua familiar castellana estableixen un ús exclusiu i/o predominant del castellà, amb l'excepció d'un company concret amb qui adopten un ús predominant del català.

— Comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural

Aquests alumnes habitualment parlen en català entre ells i amb la resta de companys del seu grup cultural. En tots els casos, utilitzen ocasionalment el castellà, excepte un alumne que manté l'ús exclusiu del català per parlar amb el company que s'ha incorporat tardanament al sistema educatiu català. Destaquem que en cap cas utilitzen l'amazic o l'àrab.

b) Alumnes, nascuts o no a Catalunya, escolaritzats des dels primers cicles educatius al sistema educatiu català, que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar (6 alumnes)<sup>11</sup>

— Comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural

Aquests nois i noies, sense excepcions, estableixen un ús exclusiu i/o predominant del català per parlar amb els companys de llengua familiar catalana i bilingües familiars. Pel que fa a les relacions amb els companys que tenen el castellà com a llengua d'ús familiar, la majoria també adopten un ús predominant del català, mentre que alguns individus (que curiosament porten més temps de residència a Catalunya) tendeixen a fer un ús predominant del castellà amb la major part d'aquests interlocutors.

— Comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural

Aquest grup d'alumnes utilitza habitualment el català per parlar amb els interlocutors que han adoptat el castellà com a llengua d'ús familiar, i amb

11. Notem que per formar aquest grup d'alumnes s'ha desestimat la separació per raó del lloc de naixement, després de valorar que no hi ha diferències significatives en els usos lingüístics d'ambdós grups.

els companys de llengua familiar amaziga, escolaritzats en una escola catalana des de les primeres etapes educatives.

D'altra banda, la major part d'aquests alumnes utilitza ocasionalment el castellà, encara que en cap cas l'utilitzen de manera habitual.

Finalment, tots aquests individus declaren que fan també un ús ocasional de l'amazic amb tots els interlocutors del seu grup cultural, i alguns parlen habitualment en amazic amb els companys d'incorporació tardana.

Amb tot, si observem el comportament lingüístic individual, podem matissar l'anàlisi anterior amb les consideracions següents:

Hi ha el cas de dues noies que afirmen que no parlen mai en castellà amb cap dels companys del seu grup cultural. Diuen que amb els dos nois que no saben parlar amazic (els que han adoptat el castellà com a llengua familiar), hi parlen sempre en català, mentre que amb els altres han adoptat un ús habitual del català, alternat amb l'ús ocasional de l'amazic. Aquests resultats concorden amb l'opinió manifestada durant l'entrevista, en la qual afirmaven que es trobaven més còmodes parlant en català que en castellà. Finalment, ambdues noies aclareixen que utilitzen ocasionalment l'amazic, encara que amb una freqüència diferent, segons qui sigui l'interlocutor (per exemple, entre elles hi parlen més sovint que no pas amb els altres companys, perquè existeix una relació de veïnatge entre les dues famílies).

Així doncs, observem que la major part d'aquests alumnes utilitzen habitualment el català, alhora que fan un ús ocasional del castellà i de l'amazic i, en general, adopten una distribució similar d'ambdues llengües, d'acord amb la negociació establerta amb cada interlocutor. Val a dir que les declaracions d'un dels alumnes (precisament nascut a Catalunya) denoten més tendència a parlar l'amazic que el castellà amb tots els companys del seu grup cultural, però, a través de l'observació participant es va poder constatar que l'ús d'aquesta llengua sovint es reduïa a fórmules socials o frases esporàdiques (en algun cas insults), cosa que afebleix la significació d'aquests usos.

c) Alumnes incorporats tardanament al sistema educatiu català que tenen l'amazic com a llengua d'ús familiar (4 alumnes)

Notem que aquest grup d'alumnes ha quedat reduït, ja que s'han invalidat les respostes de tres nois perquè s'apreciaven incoherències i dubtes en els usos lingüístics declarats i, sobretot, perquè es va comprovar que no distingien els codis *català* i *castellà*, amb la qual cosa les respostes perdien sentit.

Les respostes dels quatre alumnes restants, tots de 6è, van ser confirmades a través de les entrevistes individuals i van ser degudament contrastades amb l'opinió dels seus interlocutors i/o a través de l'observació participant. Aquest tractament qualitatiu de la informació ens permet interpretar que es

tracta d'uns resultats força fiables, tot i que som conscients que els biaixos interpretatius inherents a aquest model d'investigació seran més importants en aquest grup d'alumnes. Val a dir, però, que com a mínim tres d'aquests alumnes van demostrar seguretat en les seves respostes.

— Comportament lingüístic amb els companys que no pertanyen al seu grup cultural

Es constata que aquests alumnes adopten, en tots els casos, un ús exclusiu i/o predominant del català.

L'ús del castellà queda reduït a les relacions amb determinats alumnes de parla familiar castellana, amb els quals s'estableix un ús predominant (en un cas exclusiu) d'aquesta llengua.

— Comportament lingüístic entre els companys del mateix grup cultural

Els alumnes d'aquest grup parlen habitualment en català amb els companys de llengua familiar amaziga, escolaritzats a Catalunya des de les primeres etapes educatives, tot i que fan un ús ocasional de l'amazic. Entre ells, distribueixen l'ús del català i de l'amazic com a llengua d'ús habitual, d'acord amb la situació i/o la negociació establerta amb l'interlocutor.

D'altra banda, la meitat d'aquests alumnes fan un ús ocasional del castellà, mentre que la resta no fan mai ús del castellà per parlar entre ells.

A banda de les primeres conclusions, en una anàlisi més qualitativa del comportament lingüístic individual, s'observa que hi ha un ús més elevat de la llengua amaziga entre els alumnes que es relacionen fora de l'escola, i també entre els parlants d'una variant o l'altra: tamazight o tarifit.

D'altra banda, s'aprecia una gran diversificació d'usos lingüístics que abracen tot un ventall de situacions. Això és coherent pel fet que aquest grup d'alumnes es troba en procés d'adquisició del català i del castellà i encara estan negociant els usos lingüístics que aniran adoptant en el futur amb cadascun dels interlocutors.

Finalment, volem remarcar novament la importància d'una situació dinàmica com a base d'un *aprenentatge situat*, en paraules de Brown, Collins i Duguid (1989):

Estem convençuts que tot el coneixement és com el llenguatge. Els seus elements constituents indiquen el món i, per tant, són inextricablement productes de l'activitat i de les situacions en les quals es produeixen. Per exemple, un concepte evolucionarà de manera contínua en cada moment que s'utilitzi perquè les noves situacions, negociacions i activitats l'enquadraran en una configuració nova i més perfilada. Així, el concepte, com el significat de la paraula, sempre està en perpètua constitució.

### *Aspectes rellevants dels resultats de l'ànàlisi*

Al llarg de la recerca van sorgir diverses confusions semàntiques que dificultaven la comunicació.<sup>12</sup>

Els alumnes nouvinguts a Catalunya pertanyents al col·lectiu magribí demostren tenir dificultat per diferenciar la llengua catalana de la llengua castellana.

La freqüència de l'ús col·loquial del català adoptada per tots els alumnes magribins, sigui quina sigui la llengua d'ús familiar dels interlocutors, és sensiblement superior a l'ús que en fan els alumnes de llengua familiar castellana, nascuts a Catalunya.

A mesura que augmenta el temps de residència a Catalunya, o d'integració a la societat catalana, tendeix a créixer la freqüència d'ús del castellà per parlar amb els companys de llengua d'ús familiar castellana.

Aquesta última observació podria explicar-se pel fet que a Catalunya la població receptora ha adoptat una norma d'adaptació al castellà per parlar amb les persones que vénen de fora, i aquest comportament lingüístic dels catalans es transmetria culturalment als nous aprenents, de manera implícita, a través de les situacions reals que impliquen una conversa cara a cara i que es donen en qualsevol context social.

A partir de les primeres etapes de socialització, els infants estan en contacte amb les creences i el comportament dels grups socials dels quals formen part, i de mica en mica, ja sigui de manera conscient o inconscient, fan seus aquests elements i actuen segons les normes socials establertes. Aquest és l'inici d'un procés d'aculturació que durarà tota la vida.

### ALGUNES CONCLUSIONS

El fet que la llengua catalana sigui la llengua vehicular i d'aprenentatge de l'ensenyament esdevé un factor necessari, però no suficient, per fer créixer la població que utilitza el català en les seves relacions interpersonals.

L'aprenentatge d'una llengua és un procés continu i dinàmic que es desenvolupa al llarg de la vida, com a conseqüència d'utilitzar-la en diferents situacions.

Constatem que la tria lingüística adoptada en cada situació és fruit de la negociació entre els diferents interlocutors en el transcurs de les seves activitats quotidianes.

Cal afavorir que els alumnes nouvinguts usin el català com a llengua fran-

12. Vegeu ARENY (2002).



ca, ja que si no s'actua amb intencionalitat, adoptaran l'ús del castellà per mimetisme de la norma d'adaptació al castellà aplicada pels catalanoparlants.

Totes aquestes reflexions ens alerten sobre la necessitat de revisar la manera d'ensenyar. És a dir, a Catalunya no podem ensenyar la llengua pròpia del país de la mateixa manera que es faria en un país monolingüe, perquè la nostra realitat social és diferent: l'aprenentatge situat del català es produeix necessàriament en convivència amb el castellà.

Estem convençuts que el prestigi atorgat a la llengua catalana dins del context escolar té capacitat de fer evolucionar favorablement l'ús d'aquesta llengua, si va acompanyat d'una acció educativa amb la intencionalitat de promoure un procés de canvi en els usos lingüístics socials. Estem pensant en un tipus d'intervenció amb contingut sociolingüístic des de l'àrea de llengua, o també des de l'àrea del coneixement del medi social i cultural.

#### CONCLUSIÓ FINAL I PROPOSTES DE FUTUR

En una societat com la nostra, on conviuen dues llengües en contacte, l'ensenyament de la llengua hauria de tenir un significat diferent: caldria considerar també els factors sociolingüístics que regulen l'equilibri entre ambdues comunitats lingüístiques.

És necessari que el sistema educatiu s'adapti a la realitat canviant de la nostra societat, tenint en compte els tres elements que intervenen en una situació educativa i que conformen el triangle interactiu: alumnes, professorat i material curricular.

Caldria, doncs, plantejar una acció educacional encaminada a promoure un canvi en els hàbits lingüístics dels nois i noies autòctons que afavoreixi l'ús col·loquial del català, sigui quina sigui la llengua familiar de l'interlocutor.

Si volem que els infants que vénen de fora aprenguin a usar el català per comunicar-se amb les altres persones, cal donar-los *oportunitats situades* diverses per desenvolupar aquestes habilitats.

Fóra convenient considerar el *tractament acadèmic* del català i del castellà des de l'inici de l'escolaritat dels alumnes estrangers d'incorporació tardana.

L'acció de l'escola hauria d'anar acompanyada d'altres accions o campanyes adreçades a tota la societat catalana per impulsar una acció reflexiva i decidida per promoure un canvi en els usos lingüístics socials.

[...] la meua interacció amb els altres en la vida quotidiana es veu permanentment afectada per la nostra comuna participació del repertori social de coneixements disponible.<sup>13</sup>

Les situacions cara a cara ens proporcionen un coneixement autèntic de la realitat social que compartim amb les altres persones. En aquestes situacions, s'estableix un intercanvi continu de significats que ens facilita el coneixement mutu i ens permet negociar la nostra relació a partir de les tipificacions establertes en el nostre entorn social. Com més allunyades són les relacions amb els altres més abstractes seran aquestes tipificacions i, per tant, més difícils de comprendre.

És per això que pensem que la realitat de la vida quotidiana esdevé un marc idoni per construir coneixement, especialment per als infants, que es troben en una etapa de socialització primària. En aquesta etapa, l'experiència de la vida quotidiana es limita a la vida familiar i escolar i, és en aquests contextos, on l'infant pot aprehendre de manera inconscient les normes i les maneres d'actuar que hi són presents. Però, per donar sentit social a aquests comportaments, és necessari que el professorat construeixi ponts pedagògics per ajudar els alumnes a passar del coneixement implícit al coneixement explícit.

[...] cal que els actors potencials d'accions institucionalitzades estiguin sistemàticament assabentats d'aquestes significacions. La qual cosa exigeix alguna modalitat de procés «educatiu». Les significacions institucionals han de quedar gravades amb força a la consciència de l'individu, per tal que no se n'oblidi.<sup>14</sup>

Finalment, com a exemple d'una situació d'ensenyament-aprenentatge situat, presentem breument una experiència pedagògica que vam dur a terme amb aquest grup d'alumnes, desenvolupada en la vida quotidiana de l'aula i a partir d'un conflicte real que es va entreveure al llarg de la investigació, amb la intencionalitat de prendre'n consciència a través d'un procés de *sedimentació col·lectiva*. Això va fer possible que els alumnes compartissin els significats que havien construït inconscientment com a grup i fessin el pas a un procés cognitiu *in situ* per trobar una solució adequada al conflicte.

13. BERGER i LUCKMANN (1988).

14. BERGER i LUCKMANN (1988).

EXEMPLE 9

*Transcripció de l'entrevista amb un alumne autòcton (fragments)*

[...]

Alumne: No, perquè parlen magribí i van ells i troben un nen i parlen magribí, sembla que ens insulten a nosaltres i tot. I això, no!

Entrevistadora: Perquè quan parlen en àrab tu no saps què diuen i llavors penses que poden insultar-te, però potser no t'insulten...

A: No, però... com que són uns mentiders...

E: Són mentiders? Tu creus que són mentiders?

A: Tots. (*Amb contundència.*)

[...]

E: Escolta, jo he parlat amb ells i parlen molt bé el català tots, eh?

A: «Bueno», però n'hi ha que comencen a parlar així, en magribí, allà a la classe i mentre el mestre no hi és, de vegades, parlen magribí.

E: Bé, però... poden parlar-lo, no? Com ho veus?

A: Sí, i si ens insulten a nosaltres, què?

E: Home! No crec...

A: Aaaah!

Al llarg de tot el procés de treball realitzat amb els alumnes no havíem detectat de manera manifesta que hi hagués un rebuig significatiu dels alumnes autòctons envers els alumnes nouvinguts, així com tampoc no s'havien evidenciat actituds de menyspreu, entre uns i altres, per la cultura aliena. Tot i això, el que sí havíem percebut era l'existència, bé que encoberta, d'un sentiment de desconfiança compartit entre bona part dels alumnes autòctons envers la llengua que parlaven els alumnes del collectiu magribí. Intuíem que hi havia un conflicte latent dins el grup, detectat a partir de retalls de converses com la que hem reproduït més amunt o d'altres de similars, però no volíem quedar-nos en una simple suposició. Així que vam pensar que valia la pena d'avançar en el nostre procés d'investigació i fer el pas *de la reflexió a l'acció*.

Atès que al col·legi s'estava aplicant el Programa de Competència Social<sup>15</sup> amb aquest grup d'alumnes, vam decidir preparar una pràctica de resolució de conflictes, amb el benentès que en aquesta ocasió en lloc de plantejar-los problemes allunyats de la seva realitat, els plantejaríem un conflicte real, amb

15. El programa, dissenyat pel professor Manuel Segura i Morales, del Departament de Psicologia Evolutiva de la Universitat de La Laguna (Tenerife), pretén ajudar l'alumnat a aconseguir una millor relació interpersonal mitjançant el desenvolupament de la intel·ligència emocional, la maduresa en el raonament moral i els valors i l'adquisició de control emocional i habilitats socials.

la finalitat de posar de manifest una situació que ells podrien reconèixer com un problema proper.

L'activitat es va organitzar de la manera següent:

1. *Presentació d'un problema interpersonal* entre tres alumnes dins del marc escolar, concretament en una situació a l'hora d'esbarjo i davant d'un «conflicte» (problema) derivat d'una situació sociolingüística.

2. *Debat* amb els alumnes per resoldre el problema plantejat, amb la finalitat d'exercitar els diferents tipus de pensament necessaris per a unes relacions interpersonals positives: causal, alternatiu, conseqüencial i de perspectiva. Elecció de la millor solució.

3. *Simulació*. Representació (*role-playing*) de l'opció escollida perquè tothom en vegi els resultats. Aquí hi entra en joc el pensament de perspectiva en l'intercanvi de papers, tot provocant que els alumnes es posin al lloc dels altres, és a dir, empatitzin.

4. *Valoració* de l'activitat. Vam preparar unes vinyetes animades amb el suport dels *screen bean* i unes bafarades de còmic. La primera vinyeta servia per plantejar el problema i les altres corresponien a les solucions que nosaltres volíem suggerir, sovint inspirades en inquietuds que havien manifestat alguns dels nois i noies del grup individualment.

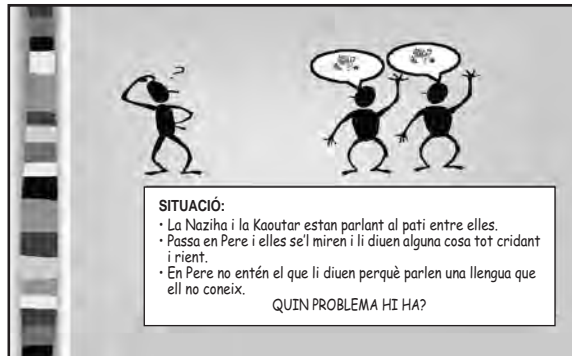


FIGURA 4. Plantejament del problema.

En primer lloc preteníem que els alumnes identifiquessin i definissin el problema (*pensament causal*)<sup>16</sup> per passar posteriorment a un debat obert on ells mateixos enumeressin les diferents solucions al problema plantejat (*pen-*

16. Spivack i Shure van tenir el mèrit d'identificar els cinc pensaments o habilitats cognitives necessaris per poder solucionar problemes interpersonals: *pensament causal*, *pensament alternatiu*, *pensament conseqüencial*, *pensament de perspectiva* i *pensament mitjans-fi*.

sament alternatiu). Ara bé, sense pretendre-ho, les dues fases es van desenvolupar simultàniament, de manera espontània. D'aquesta manera, el procés de definició del problema es va produir simultàniament a la reflexió en veu alta per part dels alumnes sobre les possibles conseqüències d'aquella situació (*pensament conseqüencial*) i, al mateix temps, es van proposar i debatre solucions diverses: havien reconegut el problema com a propi del grup i això els motivava a participar de manera activa. La implicació que van demostrar els alumnes en les seves intervencions ens va obligar a canalitzar aquella pluja d'idees per tal de posar en relleu els conceptes que ens interessava treballar.

Com diu Manuel Segura, una conducta assertiva no s'aconsegueix tan sols amb la voluntat de «voler fer», sinó que s'ha «d'aprendre a fer», ja que una persona pot voler adoptar una conducta assertiva<sup>17</sup> i no saber com fer-ho. Era evident, d'altra banda, i en la línia expressada pel professor Segura, que el nostre paper no havia de limitar-se únicament a les funcions de moderació del debat, sinó que amb les nostres intervencions realitzàvem també un paper modelador i inductor de conductes assertives. De fet, al llarg de tot el procés de resolució del problema ens vam esforçar a alternar les nostres intervencions: ara deixant la iniciativa als nens, ara adoptant un estil més directiu, utilitzant diferents estratègies per implicar els alumnes. I no hi ha dubte que l'element clau de tot plegat fou la receptivitat i la predisposició mostrada per part de tots els alumnes ja des d'un bon començament, la qual cosa va facilitar que de seguida connectessin amb el procés de pensament que preteníem activar.

Bo i entenent que «la competència social suposa el desenvolupament d'habilitats i destreses específiques que fan del subjecte un ésser capaç d'autoregular-se, de comprendre's a si mateix i de comprendre els altres» (Michelson *et al.*, 1987), en iniciar l'activitat, vam posar els alumnes en situació, remarquant la importància d'acostumar-nos a *pensar abans de fer* i cridant l'atenció en alguns dels factors que són necessaris per relacionar-nos, tot recordant el significat dels conceptes bàsics que s'havien anat treballat al llarg del curs, a través d'unes preguntes a partir de les quals els alumnes es donaven instruccions a ells mateixos:<sup>18</sup>

- «Què he de fer?»
- «De quantes maneres puc fer-ho?»
- «Quina és la millor?»
- «Com ho he fet?»

A partir de les preguntes, ens proposàvem treballar amb els alumnes els

17. És aquella capacitat de dir el que pensem, sentim i desitgem tot respectant el que pensen, senten i desitgen els altres, expressant-ho de manera que mai violi els drets dels altres (Michelson *et al.*, 1987).

18. Mediació verbal (llenguatge interior), entesa com l'ús del llenguatge com a regulador intern del pensament racional i lògic.

quatre tipus de pensaments o habilitats cognitives necessaris per poder solucionar problemes interpersonals.

Fou així com aquelles intuïcions inicials detectades en les entrevistes i que deixaven entreveure un possible contagi dels estereotips presents en la nostra societat, amb l'aportació de tots plegats, es van anar transformant en la construcció de nous significats socials. Així, entre tots i totes vam realitzar una veritable anàlisi del problema, consensuada per tots i segons el model de conducta assertiu. I tot plegat, anant més enllà de les inicials intuïcions i dels prejudicis que massa sovint conformen el fonament de les actituds i conductes de les persones.

A continuació vam anar presentant als alumnes les vinyetes que representaven diverses solucions, tot fomentant la participació formulant preguntes com ara: «És possible aquesta solució?», «Creus que així solucionar el problema?», «La veieu bona, aquesta solució?», «Quan busquem una solució, és perquè volem resoldre el problema: resolem el problema amb aquesta solució?».

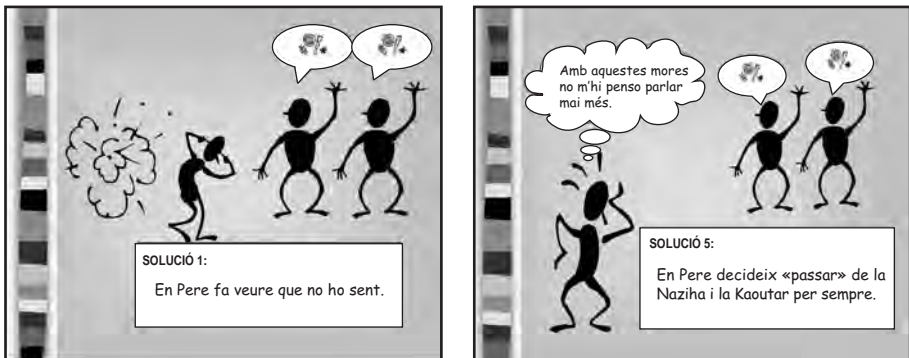


FIGURA 5. Solucions 1 i 5, exemples de respostes inhibides.

La segona part del debat es va centrar en ajudar els nens a verbalitzar quines eren les raons que havia utilitzat cadascú per triar la solució al problema. A través de les seves intervencions, els alumnes van anar explicant els seus arguments, i fins i tot aquells que de bon començament havien reaccionat més impulsivament i de manera més agressiva finalment van comprendre que algunes de les solucions que s'havien proposat certament no resolien el problema, amb la qual cosa no eren bones, no servien i calia descartar-les. En el desenvolupament d'aquesta segona part fou decisiu el *diàleg entre iguals* protagonitzat pels mateixos alumnes, els quals, a través de l'expressió de les seves opinions i arguments, argumentant i/o rebatent opinions, van contribuir que determinats alumnes, refessin i/o modifiquessin les seves percepcions inicials en relació amb el problema plantejat.

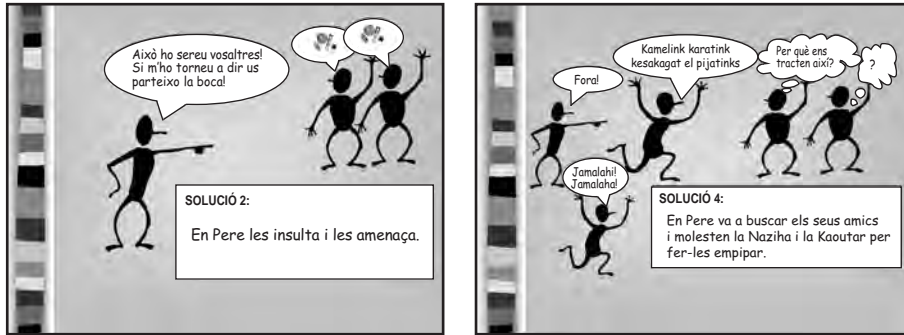


FIGURA 6. Solucions 2 i 4, exemples de respostes agressives.

Finalment, nosaltres dos, partint de les raons aportades pels alumnes, vam conduir la discussió del grup amb l'objectiu d'escollir la solució o solucions més adequades i, per fer-ho, vam treballar amb els alumnes els *critèris per escollir la millor solució*, orientats segons el Programa de Competència Social que ja els era familiar. És a dir, perquè la solució o solucions adoptades fossin vàlides, fossin bones i ens servissin, havien de complir amb els criteris de *seguretat, justícia, eficàcia*, i havien de produir *sentiments agradables*. Un cop aclarit això, entre tots i per unanimitat vam decidir que les solucions 3 i 6 eren les solucions assertives; totes dues resolien el problema, i eren segures, justes, eficaces i agradables. Tot i això, a tothom li va semblar que la solució 6 era la millor, perquè a diferència de l'altra, en aquesta es veia clarament una iniciativa per les dues parts, amb voluntat de resoldre el conflicte.

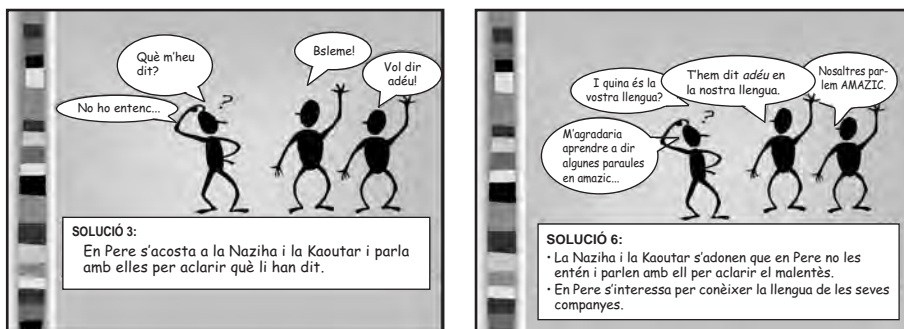


FIGURA 7. Solucions 3 i 6, exemples de respostes assertives.

I ja per acabar, vam cloure l'activitat proposant als alumnes de representar la solució finalment escollida mitjançant un *role-playing*, ja que d'aquesta manera facilitaríem i promouríem en els alumnes el pensament de perspectiva (*empatia*). A través de la interpretació dels papers els alumnes van poder posar-se a la pell de l'altre, i comprendre així la *perspectiva* de l'altre. Un grup d'alumnes va representar els diferents papers dels personatges implicats en el supòsit descrit a la solució del problema, mentre que la resta d'alumnes va participar activament a través d'una tècnica emprada també en el Programa de Competència Social per valorar accions i situacions: l'ús de les targetes vermelles i verdes.<sup>19</sup>

#### A TALL DE CONCLUSIÓ

Aquesta situació estreta de la vida real va servir de base per a la construcció conjunta de nous coneixements, ja que l'activitat desenvolupada formava part de l'aprenentatge de manera intrínseca. Alhora, es va convertir en l'exponent de la culminació del procés de *recerca en l'acció a les aules*; s'assolí així la finalitat d'aquest model d'investigació, realitzar-la en primera persona del plural: *nosaltres*.

No hi ha dubte, doncs, que l'adopció d'estratègies educatives com la que us acabem de descriure, i moltes d'altres, poden i han de donar peu a una profunda reflexió per part de tota la comunitat educativa amb la intenció de resoldre aquest gran interrogant: «Com podem promoure el desenvolupament intercultural dels nostres alumnes?»

M. DOLORS ARENY I CIRILO  
ANTONI PORTELL I LLORCA

#### BIBLIOGRAFIA

- AJA, E.; CARBONELL, F; Collectiu IOE; FUNES, J.; VILA, I. (1999). *La immigració estrangera a Espanya: Els reptes educatius*. Barcelona: Fundació La Caixa.
- ARENY I CIRILO, M. D. «Àrab o amazic?». [Comunicació presentada al Quart Simposi: Llengua, Educació i Immigració: «El tractament de la diversitat: qüestions organitzatives», que tingué lloc a Girona, els dies 21, 22 i 23 de novembre de 2002. En premsa]

19. Estratègia emprada per ensenyar als alumnes a valorar accions i solucions i a no quedar-se amb el simple «ho ha fet bé». Es tracta que els alumnes valorin els companys aixecant la targeta verda si ho han fet bé, i aixecant la targeta vermella si no ho han fet bé. Ara bé, la targeta ha d'anar sempre acompanyada de l'argumentació que els ha portat a aixecar una targeta o l'altra.



- ARENY I CIRILO, M. D. (2003). *La institució escolar davant el fet multicultural: Memòria d'una recerca en l'acció* [en línia]. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200001/resums/dareny.html>> [Consulta: 4 novembre 2003] [Llicències d'estudis: Curs 2000/2001]
- ARENY, M. D.; PORTELL, A. (2004). «Nosaltres i els altres». A: *Actes del 3r Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No Catalanoparlants: Conferències, ponències, comunicacions i conclusions*. Vic: Eumo. [Comunicació presentada al simposi, que tingué lloc a Vic, els dies 4, 5 i 6 de setembre de 2002]
- BASTARDAS I BOADA, A. (1996). *Ecologia de les llengües: Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.
- (2003). «Comunicacions institucionalitzades i comunicacions individualitzades: la complexitat de l'ús social de les llengües». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [Benicarló: Onada], núm. 17, p. 314-322.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. (1988). *La construcció social de la realitat*. Barcelona: Herder. [Traducció al català de *The social construction of reality*, 1966]
- BRONFRENBRENNER (1987). *La ecologia del desenvolupament humà*. Barcelona: Paidós.
- BROWN, J. S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. (1989). «Situating cognition and the culture of learning». *Educational Researcher*, p. 32-42. [Traducció de l'original anglès a cura de Pablo Manzano, a *Models d'investigació a l'aula* [en línia]. Barcelona: EDIUOC]
- CONTRERAS, J. (1996). «Comprendre i transformar la vida a l'aula». A: PÉREZ GÓMEZ [coord.]. *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: EDIUOC.
- (1996). «La investigació educativa». A: PÉREZ GÓMEZ [coord.]. *Models d'investigació a l'aula*. Barcelona: EDIUOC.
- DELORS, J. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona: Centre de la UNESCO de Catalunya.
- GARDNER, H. (1995). *Intel·ligències múltiples*. Barcelona: Paidós.
- HERSCH, R. (1998). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- JORDAN, J. A. [coord.]; CASTELLA, E.; PINTO, C. (1997). *Multiculturalisme i educació*. Barcelona: EDIUOC.
- MAALOUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La Campana.
- MICHELSON, L. [et al.] (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- PERINAT, A. [coord.] (1996). *Desenvolupament i aprenentatge durant l'edat escolar*. Barcelona: Ediuoc.
- SIGUAN, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- SPIVACK, G.; SHURE, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- TILMATINE M.; EL MOLGHY, A.; CASTELLANOS, C.; BANHAKAIA, H. (1998). *La llengua rifenya. Tutlayt tarifiyt*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [2a ed. revisada, corregida i ampliada]
- VILA I MORENO (2003). «Els usos lingüístics interpersonals no familiars a Catalunya: Estat de la qüestió a començaments del segle XXI». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [Benicarló: Onada], núm. 17, p. 77-158.



## VIURE I APRENDRE EN UN ALTRE PAÍS: L'EXPERIÈNCIA EDUCATIVA DEL CEIP LA MONJOIA DE SANT BARTOMEU DEL GRAU (OSONA)<sup>1</sup>

### DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT ESCOLAR

Sant Bartomeu del Grau és un poble de la comarca d'Osona que té actualment mil dos-cents habitants. A partir dels anys setanta, en què s'hi va instal·lar una fàbrica tèxtil, la immigració hi ha estat un fet continuat: els primers anys, de famílies de la resta de l'Estat espanyol, i els últims, de famílies procedents del Magrib.

L'escola, en un període de vint-i-cinc anys, ha sofert uns canvis importants com a conseqüència d'aquests canvis socials: hem passat d'ésser una escola graduada, amb greus deficiències en l'espai físic i de funcionament pedagògic, a ésser una escola d'una sola línia; de ser una escola amb un funcionament tradicional a una que intenta renovar-se contínuament, per tal d'adaptar-se a la situació canviant en què ens trobem immersos.

Actualment la població escolar és diversa: comptem amb un 54 % d'immigrants extracomunitaris (majoritàriament alumnes procedents del Magrib i alguns que provenen de països de l'est i de Centreamèrica), un 34 % de fills d'immigrants de la resta de l'Estat espanyol i un 12 % de procedència «autòctona».<sup>2</sup>

Un altre element a tenir en compte és la mobilitat de l'alumnat: sovint els nens no s'incorporen a l'escola el setembre, sinó que ho fan en diversos moments al llarg del curs, i el mateix passa pel que fa a les baixes.

Cal esmentar que la precarietat laboral, juntament amb les diferències de

1. Aquesta comunicació ha estat extreta, en gran part, del llibre M. BENLLOCH, M. T. FEU i R. SELLARÈS (2002), *Com fer escola de tots i per a tots*, Barcelona, Rosa Sensat.

2. La seva llengua d'ús habitual és el català.

valors entre cultures i la pèrdua o trivialització de valors de la societat actual, fan que hi hagi molts alumnes amb risc de marginació social.

#### LA PROCEDÈNCIA LINGÜÍSTICA DELS NOSTRES ALUMNES

La majoria dels nens immigrants que vénen a l'escola provenen del nord del Marroc. La seva llengua materna és l'amazic (anomenada *berber* per nosaltres i parlada a la zona del nord d'Àfrica, si bé només té estatus polític a Níger i Mali). És la llengua que parlen a casa, però algunes famílies coneixen, també, l'àrab, que és la llengua oficial i la llengua de culte de tot musulmà. És també la llengua en què escolten els programes de televisió dels països àrabs, que veuen diàriament via satèl·lit, la que més valoren i la que les famílies voldrien que els nens aprenguessin a l'escola, perquè es la llengua de religió i per si algun dia han de tornar al seu país.

#### L'ENSENYAMENT-APRENENTATGE DE LA LLENGUA

La intel·ligència humana és una intel·ligència lingüística i només gràcies al llenguatge podem desenvolupar-la, comprendre el món, inventar grans coses, conviure, aclarir els nostres sentiments, resoldre els nostres problemes, fer plans. Una intel·ligència plena d'imatges i buida de paraules és una intel·ligència mínima, tosca, quasi inútil.<sup>3</sup>

L'aprenentatge de signes es fa amb els companys, s'aprèn dels altres i amb els altres. Sense l'experiència de compartir el llenguatge i la guia dels pares, mestres i companys més experts no hi ha aprenentatge. Aquesta idea, però, no ens ha de fer pensar que el nen «rep» aquest llenguatge passivament. La seva activitat és fonamental, en el procés de compartir, primer, i d'apropriar-se d'aquest llenguatge, després.

Cal no confondre l'adquisició del llenguatge amb l'adquisició del lèxic. Conèixer el nom de les coses no comporta, automàticament, posseir els recursos per a la comunicació verbal plena, ni suposa, tampoc, compartir el significat, ni organitzar jerarquies, ni organitzar l'acció utilitzant signes.<sup>4</sup>

La possibilitat de posar en relació el món simbòlic privat amb el que ensenya l'escola és el que fa possible l'actitud activa en l'aprenentatge. L'absència d'aquesta possibilitat és la responsable de les mancances que són a la base

3. J. A. MARINA (2000), «Pròleg», a M. SARTE, *Animación a la lectura con nuevas estrategias*, Madrid, SM.

4. M. BENLLOCH (2002), «De ilusión también se enseña: los "bits de inteligencia" o cómo aprender a "nombrar"», *Infancia*, en premsa.

de moltes de les dificultats que pateixen a l'escola nens amb nivells intel·lectuals normals.<sup>5</sup>

El potencial d'aprenentatge que possibilita l'adquisició de la llengua és, sens dubte, una de les claus més importants per accedir al desenvolupament intel·lectual i cultural de l'infant. I cal que tinguem present que el procés d'aprendre a parlar una segona llengua no presenta gaires diferències amb el que es realitza per fer l'aprenentatge de la llengua materna,<sup>6</sup> tot i que cal tenir en compte que el context en què es produeix aquest aprenentatge no és el mateix.

### QUÈ FEM A LA MONJOIA

L'aprenentatge de la llengua, sobretot a educació infantil i primària, no es pot dissociar dels altres aprenentatges que es realitzen dins i fora de l'escola.

L'escola socialitza el llenguatge i ajuda a desenvolupar la competència comunicativa dels infants. Per això, cal que els mestres ens formem i ajustem les nostres intervencions a les realitats dels nostres alumnes. Aquestes intervencions han de tenir en compte el bagatge de cada alumne i s'han de basar en fonaments teòrics compartits per tot el claustre, cosa que intentem assolir a través d'una formació continuada.

Com ja s'ha dit abans, els nens i les nenes de la nostra escola que procedeixen del Magrib parlen, majoritàriament, amazic, excepte dues o tres famílies que parlen àrab. Tots ells aprenen a parlar el català, encara que ho fan a ritmes diferents: alguns es llencen aviat a dir alguns mots en català i van progressant lentament, mentre que d'altres, més pocs, esperen i escolten sense dir ni una paraula fins que finalment arrenquen a expressar-se amb força correcció.

Amb el diàleg amb els mestres i els companys, els nens troben models que reforcen les seves competències comunicatives, aplaudeixen els seus progressos i atribueixen significat a les seves expressions, de manera que els seus primers intents es veuen gratificats i l'infant s'esforça a millorar la seva comunicació.

Pel que fa a la utilització de la llengua, hem pogut observar que hi ha diferències significatives en la utilització del català entre els alumnes castellano-parlants i els alumnes magribins. Mentre que els primers només parlen en català a l'escola i, sobretot, a l'aula, amb els nens magribins és una mica diferent, ja que parlen en català en molts més contextos: en els jocs dins i fora de l'aula, al carrer, si parlen amb companys no magribins i sovint fins i tot entre ells.

5. R. SELLARÈS (1995), «Simbolització i escola», a *Debats a la cruïlla sobre el símbol*, Folch.

6. Extret de la xerrada de Josep Tió feta a La Monjoia el 2 d'octubre de 2001.

Suposem que el deuen utilitzar, a més a més, algunes vegades a casa, ja que els nens i les nenes d'educació infantil que tenen germans més grans que vénen o han vingut a l'escola mostren el coneixement d'algunes paraules i expressions ja des del primer dia.

Així, doncs, hi ha infants estrangers que, a finals del primer trimestre, ja són capaços de comunicar les seves demandes verbalment, entendre les demandes verbals del mestre i expressar algunes emocions d'una manera comprensible, mentre que d'altres no ho aconsegueixen fins a finals de curs o a principis del curs següent. Malgrat que l'adquisició de la llengua arribi al punt de tenir una utilitat comunicativa eficaç, sempre hi ha buits de vocabulari i alguns problemes d'estructura. Així, doncs, fan uns avenços espectaculars al principi, però, en canvi, una vegada tenen adquirida una competència comunicativa que els permet desenvolupar-se a la vida quotidiana, aconseguir que el seu domini de la llengua progressi es fa molt difícil.

Sabem que els nens i les nenes no entenen pas tot el llenguatge dels adults, encara que intentem adequar-lo al seu nivell. L'entorn (la família, els companys, els mitjans de comunicació, etc.) s'encarrega d'ampliar aquesta comprensió. I hem de ser conscients que parlar una segona llengua amb correcció exigeix un gran esforç, ja que cada llengua té un vocabulari molt ampli, del qual utilitzem només una petita part, molta complexitat d'estructures i una gran multiplicitat de variables que apliquem segons l'interlocutor, el context i/o el registre lingüístic que utilitzem.

Els mestres ens adonem de la complexitat de la tasca que els demanem i, per facilitar-los-la, utilitzem estratègies diverses:

a) Intentem que l'alumne nouvingut se senti acollit per l'escola des del primer moment:

— que conegui l'escola, l'aula i els mestres que l'atendran, abans de començar;

— que la conegui, també, la seva família, i estableixi lligams de col·laboració amb l'escola des del primer dia;

— que els companys estiguin sensibilitzats i coneguin aspectes de la cultura del nouvingut.

b) Procurem establir un ambient afectuós i distès que permeti l'acció i la participació de tots i estimuli les preses de decisions i el desenvolupament de l'autonomia personal. Kamii i De Vries<sup>7</sup> diuen que quan els nens participen en el procés de presa de decisions, sovint han de parlar i articular les seves idees de la manera més lògica i convincent possible. A partir de la negociació d'acords entre adults i companys, i expressant les seves idees i escoltant els altres, els nens desenvolupen el seu llenguatge i la seva intel·ligència.

7. C. KAMII i R. DE VRIES (1980), *Juegos colectivos en la primera enseñanza: Implicaciones en la teoría de Piaget*, Madrid, Visor.

c) Procurem que l'ensenyament-aprenentatge dels continguts específics formi part de la vida quotidiana a l'escola per tal de possibilitar que els aprenentatges tinguin sentit (siguin significatius). L'ús significatiu de la llengua estimula el seu desenvolupament. L'adquisició d'alguns continguts no té sentit si no s'inclou en una situació en què calgui utilitzar-los.

d) Intentem crear un context que afavoreixi la comunicació: emprant una observació activa, escoltem els nens curiosament per tal d'interpretar les seves demandes i posar paraules a les seves accions:

— Procurem respondre als seus intents de comunicació i verbalitzem el que intenten dir-nos.

— Exagerem l'entonació de les frases per tal de fer més comprensible el seu contingut: preguntes, exclamacions, frases afectuoses, avisos, etc.

— Acompanyem amb un gest tot el que diem, mentre ens assegurem que l'interessat o la interessada ens miri.

— Organitzem situacions d'aprenentatge que ens permetin contextualitzar el llenguatge, i utilitzem objectes, accions i imatges per tal de donar significat a les paraules i possibilitar-ne la comprensió.

— Valorem qualsevol progrés, per petit que sigui.

— Procurem establir relacions individuals amb tots els infants.

— Proponem reptes (en l'àmbit oral o a través del material) que estimulin la curiositat, l'activitat, el raonament i la comunicació entre infants i entre ells i adults.

— Procurem crear espais de comunicació, fora de l'horari escolar, en què la llengua vehicular sigui el català: activitats de biblioteca i espai de deures de dotze a una.

e) Intentem estimular la curiositat dels infants i el progrés de la pròpia autonomia. Estimulem la curiositat a partir de valorar les seves iniciatives i aportacions i de provocar la formulació de preguntes i el raonament.

f) Promovem la interacció entre els infants de diferents edats i cultures i estimulem la seva iniciativa. Agrupem els alumnes de manera heterogènia (edats, sexe, cultura, capacitats...) al llarg de tota l'escolaritat.

Utilitzem estratègies organitzatives (racons, tallers, agrupaments de llengua i de càlcul, agrupaments d'educació infantil) que facilitin la relació entre iguals i que, alhora, siguin prou flexibles com per permetre respondre, en cada moment, a les necessitats cognitives i emocionals de cada infant.

g) Considerem que la llengua no s'aprèn únicament a l'escola. Per això:

— Potenciem les sortides i les colònies com a fet educatiu, estimulant i facilitant que hi participin tots els alumnes, i les integrem a les activitats d'aprenentatge.

— Potenciem la participació de les famílies proposant activitats que facilitin i estimulin la relació família-escola i, també, entre famílies de les diferents cultures. Es tracta, sobretot, de fer comprensible el fet educatiu: proposem tallers i

cursos per a mares, fem entrevistes amb l'ajuda de traductora, simplifiquem els informes, obrim les aules a les famílies i fem explícita la tasca de l'escola.

— Promovem, en col·laboració amb l'Ajuntament, l'AMPA i la Fundació Jaume Bofill, activitats d'educació no formal fora de l'àmbit escolar: tallers d'estiu, esplai, ludoteca i activitats extraescolars.

b) Ajustem la nostra proposta educativa a la realitat canviant:

— Fem formació en el mateix centre per tal de compartir idees, implícits i promoure l'evolució de tot el professorat.

— Avaluem les nostres pràctiques i el progrés dels alumnes, cercant la coherència entre la teoria i la pràctica, perquè és el que ens permet progressar.

La nostra proposta ha quedat sintetitzada en el Pla d'Educació Integral de La Monjoia. Aquest Pla d'Educació Integral, que s'ha reconvertit en un pla estratègic aprovat pel Departament d'Ensenyament, persegueix l'objectiu de millorar les pràctiques educatives de l'escola i fer de Sant Bartomeu un poble educatiu, de manera que hi hagi possibilitats de formació per a totes les persones de totes les cultures i edats i en un horari com més ampli millor; per això cal:

— Potenciar, al màxim, l'educació integral durant l'horari escolar.

— Potenciar el fet educatiu més enllà de l'horari escolar.

— Potenciar el fet educatiu més enllà de l'edat escolar.

## ON SOM ARA?

Fent una anàlisi de la situació actual, ens adonem que hi ha un seguit d'aspectes que ens fan sentir força satisfets, mentre que n'hi ha molts d'altres que ens preocupen seriosament.

Estem satisfets de:

— l'atenció als individus;

— els acords en l'organització del Centre en horari extraescolar;

— la gestió dels agrupaments;

— el progrés dels alumnes, encara que, a vegades, sigui petit;

— la millora de la relació amb les famílies;

— l'evolució del pensament dels mestres.

Ens preocupa:

— la provisionalitat de moltes de les iniciatives que emprenem;

— la pressió i la incomprensió de moltes persones i institucions de l'entorn;

— l'estrès que representa la recerca contínua de finançament;

— el risc d'acomodar-se i no continuar renovant;

— el desànim que genera el treball amb determinades poblacions;

— la precarietat del context;

— el baix nivell d'ús social de la nostra llengua.



Els mestres hem après i hem millorat les nostres pràctiques a partir de treballar amb infants d'altres cultures. Hem desplegat molts més recursos i estratègies dels habituals ja que hem estat conscients que teníem un nombre elevat d'alumnes que no ens entenien i que urgia estimular el seu desenvolupament. Sentim que, a partir d'experiències com aquesta, estem creixent i aprenent com a professionals. Com diu Raimon Panikkar, els homes podem ensenyar poc als altres, però podem aprendre molt dels altres.

MARIA COBOS  
M. TERESA FEU



BALANÇ DELS TRES SIMPOSI  
SOBRE L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ  
A NO CATALANOPARLANTS  
(VIC, 1981, 1991, 2002)

Abans que res potser caldria fer una precisió pel que fa al títol d'aquesta exposició. Si per *balanç* entenem, tal com diu el diccionari, una comparació de fets favorables i desfavorables, ens hem d'afanyar a dir que no és prou exacte. Per una banda, perquè la nostra intenció no és comparar els tres simposis, ni els fets favorables o desfavorables que s'hi van produir, sinó prendre com a punt de referència els tres simposis per parlar de l'ensenyament del català a no catalanoparlants. Per una altra banda, no és prou exacte perquè parlar en termes de comparació de fets favorables i desfavorables implica fer valoracions, i creiem que nosaltres no estem en disposició de fer una cosa tan complicada.

En conseqüència, potser seria més exacte parlar de fer una ullada, una ullada als tres simposis a partir de la documentació de què es disposa —que és molta— i també a partir de l'experiència, la qual ha estat molt directa en tots tres casos, potser excessivament directa i tot, ja que hem estat al nucli de la seva organització. Farem, doncs, una ullada als tres simposis amb una doble intenció: d'una banda i sobretot, per donar a conèixer una activitat important, continuada i que ha involucrat un nombre considerable de persones duta a terme a iniciativa de la Universitat de Vic. D'una altra banda, per reflexionar una mica sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants.

Començarem per remarcar uns quants fets diversos —com uns flaixos— que ens han semblat molt eloqüents a l'hora de situar el període d'anys que abracen els tres simposis i donar un conjunt de dades numèriques que creiem significatives. En segon lloc, ens referirem als continguts més destacables de cadascun dels simposis. I acabarem amb algunes reflexions amb la mirada posada en el futur, tal vegada ja pensant en el quart.

Els tres simposis han tingut lloc al llarg de dues dècades plenes de canvis polítics, tecnològics, culturals, socials, i a cavall de dos segles. El primer s'i-

naugurà dos mesos i mig després del cop d'estat del 23-F i sis anys després de la mort de Franco, en un moment clau per a Catalunya. Tenint present això no és estrany que una convocatòria com aquesta tingués l'acollida i la rellevància que va tenir. Unes mil quatre-cents persones d'arreu dels Països Catalans (en aquell moment l'ús d'aquest terme era més habitual que ara, tal com es pot veure en el logotip del llibre de les actes), àvides de canvis i de participar-hi, es van concentrar a Vic, una ciutat capital de comarca, rellevant culturalment, econòmicament i amb molt d'atractiu turístic, però amb poca infraestructura per poder-les acollir. Hi ha coses que no canvien tant com es voldria! N'hi ha d'altres, però, que sense fer soroll, s'han transformat de tal manera que avui gairebé tenim dificultats per recordar com es feien fa vint anys. En aquesta línia, a hores d'ara fa de mal imaginar com es podien convocar, i a temps, mil quatre-cents persones per correu postal, o com es podien publicar cinquanta-set comunicacions i tres ponències picades amb màquina d'escriure. Tots aquests condicionants, però, no van ser cap obstacle per a un comitè organitzador jove i il·lusionat que encarava el repte amb convenciment, de la mateixa manera que quatre anys abans s'havia fet amb la creació d'una Escola de Mestres, activa i compromesa amb el país, que s'anava erigint de mica en mica com un dels centres de referència en la formació inicial dels mestres.

Però com aquell que sembla i vol collir, deu anys després calia tornar a passar revista de la feina feta i concretar la que calia fer en un futur. Així, en l'any preolímpic de 1991, a principis de curs, molts dels participants de l'edició anterior, i força de nous, es tornaven a concentrar a Vic. Aquest cop els Estudis Universitaris, dels quals ara formava part l'Escola de Mestres, eren més grans: tenien més espais, més alumnes i més professors. També eren més els membres del comitè organitzador, els del comitè científic i el nombre d'institucions implicades, entre altres qüestions, i val a dir que des del primer simposi hi havia l'IEC. Però els reptes també eren més grans i la feina feta, també, i calia explicar-la. Així, setanta-set comunicacions, quatre ponències generals i quatre de secció van ser les protagonistes d'una edició que va tenir uns vuit-cents participants (gairebé podríem dir *participantes*, en un 75 %) d'arreu dels Països Catalans que encara s'inscrivien per correu postal i que ja lliuraven els textos de les seves comunicacions en format digital, això sí, amb un disquet que trametien per correu convencional.

Aquests darrers deu anys han estat frenètics. Això de formar part de la societat de la informació, d'estar en plena globalització i d'haver de vetllar més que mai —després de tants anys— per allò que som, com som, on som i cap on volem anar, va portar a una altra edició del simposi de Vic. Aquest cop no al cap de deu anys, com ja era tradició, sinó al cap d'onze, i ja no des dels Estudis Universitaris, sinó des de la Universitat de Vic. Es va mantenir la tendència a augmentar el nombre de comunicacions presentades (cent vuit)

així com el nombre de conferències (tres), de ponències (cinc), a més de fer-se dues taules rodones i quinze tallers. Els àmbits i els eixos tractats també van augmentar, adaptats als nous temps, tot i que el nombre d'inscrits va partir una lleugera davallada, sis-cents cinquanta, que van col·lapsar un cop més la capacitat hotelera de Vic i comarca. Com sempre, es va repetir el percentatge obligat de quota femenina (el tradicional 75 %) i cal destacar una forta presència illenca. I com que algú va dir que els petits canvis són poderosos, el fet de no poder disposar, a diferència de les altres edicions, del teatre Atlàntida, va provocar una reacció en cadena que va comportar, entre altres conseqüències, l'adequació d'un dels edificis del recinte firal, dedicat habitualment als fòrums gastronòmics, per a les sessions plenàries; l'adequació de la nau central de l'església de la Pietat per al concert de Rafael Subirachs, i la gairebé ocupació total de l'edifici de la Torre dels Frares, un dels dos campus de la UVic, sense el qual el Comitè Organitzador hauria tingut veritables problemes per dur a terme un simposi del segle XXI, perquè en aquesta ocasió el correu electrònic, els ordinadors portàtils i la pàgina web van esdevenir veritables protagonistes.

Potser el canvi més petit, però que visualitza millor que han passat una colla d'anys i moltes coses, és el pas del llatinisme *sympòsium* al neologisme *simposi* entre el primer i el segon simposi, i l'estalvi del guionet en l'adjectiu *no catalanoparlants* en el tercer.

I anem pel primer simposi. Es pot dir que va ser la caixa de ressonància d'un desig sentit i compartit per tothom però vist encara com una utopia: «que el català fos la llengua de l'escola». Aquestes paraules de Josep Tió, ànima indiscutible d'aquest simposi, impliquen almenys dues coses: per una banda, la consecució d'una fita, expressada també per Sara Blasi en el discurs d'obertura: «Fa tan sols tres anys no podíem assegurar l'obligatorietat de l'ensenyament del català per a tots els nens de Catalunya des de parvulari i l'EGB fins al BUP, la formació professional i el COU. Amb un esforç notable, sobretot d'aquests vuit-cents mestres especialistes distribuïts per totes les comarques de Catalunya, s'ha aconseguit que més d'un milió d'alumnes d'aquests nivells rebin, almenys, tres hores de català a la setmana.» Per una altra banda, aquestes paraules també impliquen la necessitat de superar-les, tal com deixa entreveure aquest «almenys» de les paraules de la consellera, és a dir, es constata la necessitat de potenciar l'ensenyament en català, el qual tan sols era una realitat en cent cinquanta-vuit escoles. I al capdavant també volia dir fer extensius els programes d'immersió ja iniciats en unes encara més poques escoles (val a dir, però, que en les comunicacions presentades encara no s'esmenta cap vegada la paraula *immersió*).

Al costat de tot això, el primer simposi es va caracteritzar per la varietat en les aportacions. Varietat en la temàtica: la catalanització a l'ensenyament, sobretot experiències i alguna reflexió teòrica; metodologia de l'ensenyament

de segones llengües; estudis de base; la formació dels mestres, i aspectes psicolingüístics i sobretot sociolingüístics de l'ensenyament del català com a segona llengua. Varietat en els nivells educatius, varietat en els àmbits geogràfics i varietat, també cal dir-ho, en la qualitat.

I malgrat aquesta varietat, tal com s'assenyala en la presentació de les actes, hi va haver alguna regularitat: més comunicacions de caire sociològic i polític que no pas metodològic i psicolingüístic; aportacions metodològiques referides més als alumnes adults que no pas a l'escola, malgrat que la majoria d'assistents eren ensenyants dels diferents nivells educatius, i total absència de comunicacions per part de professors dels departaments universitaris més afins al tema monogràfic del simposi —llegiu psicologia i pedagogia—, ja que un terç de les comunicacions eren de professors d'escoles universitàries de mestres (concretament, cinc de les set del Principat hi van estar representades), de l'EUTI, de l'EOI i dels cursos de normalització de la Universitat; un altre terç pertanyia a mestres, mestres de català i professors de BUP, i el terç restant eren de professors d'universitats estrangeres, de la resta dels PPCC i d'altres professionals de l'ensenyament (per exemple, professors de cursos als barris) i de la recerca (sociolingüistes, psicolingüistes, etc.).

El segon simposi es podria resumir també amb un altre desig: «que el coneixement de la llengua es materialitzi en ús». Aquestes paraules, pronunciades al final de la ponència que hi va presentar Josep Tió, contenen també dues constatacions. La primera, que el coneixement de la llengua hi és, o almenys, que ha avançat molt, fet que, entre altres coses, vol dir que el programa d'immersió està funcionant. Continuant amb paraules de Josep Tió: «En aquests moments és un programa ja consolidat, que practiquen centenars d'escoles i que arriba a desenes de milers d'alumnes. Segur que durant el Simposi és la paraula que més ha sonat; si més no, segur que és el tema que més dades ha generat i que més comunicacions ha rebut.» En el mateix sentit s'expressa Miquel Siguan, un altre dels ponents, en relació amb el coneixement de la llengua: «Que en la població castellanoparlant la proporció dels que entenen el català en cinc anys hagi passat del 60 al 80 % i la proporció dels que són capaços de parlar-lo del 15 al 27 %, és un guany que ens permet mantenir l'esperança que un dia pràcticament la totalitat dels habitants de Catalunya entendran el català i àdhuc que en un moment més llunyà tots seran capaços de parlar-lo.»

I la segona constatació és que aquest coneixement de la llengua no es materialitza en l'ús. Continuant amb Miquel Siguan: «Del coneixement de la llengua no se'n deriva directament els seu ús i menys encara el seu ús habitual; però sembla que a Catalunya, en l'actualitat, l'ús del català va guanyant posicions; no sols augmenta el seu ús institucional i públic, també augmenta, encara que sigui lentament, el seu ús social i augmenta també, encara que molt més lentament, la proporció dels que el consideren la seva llengua principal.

Però aquest moviment troba resistències i limitacions.» Segons ell, es tracta de limitacions legals, però sobretot econòmiques i demogràfiques, aquestes darreres exposades amb una clarividència que no podem estar-nos de reproduir textualment: «El que no he citat és la possibilitat que el moviment migratori continuï i, per tant, que l'adquisició del català per uns sigui compensada per l'arribada de nous emigrats. I tot ens fa suposar que efectivament el corrent immigratori que ara sembla aturat es reprendrà. Les raons són clares, per una banda l'índex de natalitat dels catalans és baix i, al mateix temps, el nivell de benestar a Catalunya és relativament alt, molt més alt que certs països del Magrib i de l'Àfrica central [...]. I tinguem en compte que els esdeveniments que trastornen el panorama polític de l'Europa oriental acabaran provocant emigracions massives, algunes de les quals poden recalar a Catalunya [...]. El que en qualsevol cas sembla segur és que en els propers anys el nombre i la proporció dels habitants de Catalunya que tenen el català com a llengua materna o familiar disminuirà. I això caldrà tenir-ho en compte des d'ara —i som a l'any 1991!— en les nostres polítiques educatives; la integració dels immigrants, i no sols en l'aspecte lingüístic, es pot convertir fàcilment en la qüestió prioritària de l'ensenyament a Catalunya.»

Per la seva part, Josep Tió també repassa els *handicaps* de l'ensenyament del català a no catalanoparlants en relació amb l'ús de la llengua a partir de quatre elements: el model de llengua, els professors, els mètodes i els mitjans i els programes d'ensenyament. Pel que fa al model de llengua, diu: «Aquesta importància cabdal d'un model de llengua múltiple, variat i omnipresent constitueix un dels principals problemes per a l'aprenentatge del català per part dels alumnes no catalanoparlants a través d'un mitjà formal com és l'ensenyament, ja que la presència de models més informals —com els col·loquials i els familiars— és més aviat escassa, desigual i, moltes vegades, inexistent. Ens trobem, doncs, davant d'un percentatge importantíssim de població escolar al qual demanem que assimili i consolidi un estàndard lingüístic sense tenir accés —o amb un accés minso— als models de llengua informals. Això explica en part el desequilibri que observem entre coneixement i ús, ja que l'alumne intueix la manca de solidesa dels seus registres informals en la llengua que ha après i, per tant, inhibeix les seves capacitats expressives espontànies.» I d'aquestes mancances, en fa sobretot responsables els materials escolars, ja que hi predomina «el model culte, literari i científic, amb una abundor desmesurada de mots i construccions que no afavoreix la consolidació d'un estàndard operatiu i potent». Pel que fa al segon aspecte, el professorat, tot i admetre que s'han fet grans avenços en la formació inicial i permanent, no s'està de plantejar «dos problemes preocupants: la preparació lingüística dels futurs mestres, si tenim en compte dos fets: que a les escoles de mestres una ampla majoria d'alumnes són de procedència familiar no catalanoparlant i que s'està preparant una reforma dels plans d'estudis de magisteri en què

sembla que les possibilitats de formació lingüística dels futurs mestres no solament no augmentaran, sinó que es veuran dràsticament reduïdes». El segon problema preocupant és, segons Tió, l'ensenyament secundari: «En aquests moments la majoria d'alumnes que acaben l'EGB experimenten una frenada, i moltes vegades una recessió, de les seves capacitats expressives en català quan arriben a secundària.» Un problema que, segons ell, s'explica no tant per la matèria de llengua com per les altres matèries curriculars: per la llengua que s'hi fa servir —o que no s'hi fa servir—, per la qualitat —o poca qualitat— del model de llengua dels professors i pel nivell d'exigència expressiva —pràcticament inexistent— dels professors respecte dels alumnes. Un problema que segons ell encara es pot veure agreujat amb la possible retallada horària de la matèria de llengua imposada per la reforma. En referència al tercer element, els mètodes i els mitjans, Tió torna a insistir en algunes mancances pel que fa sobretot als llibres i als materials didàctics: «En el camp de l'educació obligatòria la immensa majoria de llibres de text de llengua publicats en el període que comentem no tenen ni poc ni gaire en compte que hi ha un percentatge important d'alumnes que tenen dèficits seriosos en l'ús espontani del català; i, pel que fa als materials de llengua destinats explícitament a alumnes no catalanoparlants, no sembla que presentin propostes innovadores que responguin a una recerca específica [...]» En aquest sentit denuncia una sèrie de mancances: «No hi ha materials de llengua que aprofitin a fons el recurs al vídeo i al casset; la informàtica envaeix tots els àmbits de la nostra vida, l'únic que se'n manté gairebé al marge és l'ensenyament, i d'una manera especial l'ensenyament de la llengua; no tenim, com tenen les altres llengües normalitzades, cap col·lecció de clàssics catalans en versions de mil o mil cinc-cents paraules per a ús dels estudiants estrangers.» I finalment, pel que fa al quart aspecte, els programes d'ensenyament, i referint-se exclusivament a la immersió, Tió afirma: «L'escola, tota sola, amb cinc hores lectives diàries, amb la sola interacció mestre-nen i amb un programa de coneixements per aconseguir, no pot exercir una pressió lingüística suficient per fer evolucionar la *interlangue* de l'alumne o dialecte personal intermedi (o idiosincràtic) cap a estadis més consolidats del sistema.» En conseqüència, conclou: «Cal que la immersió comenci quan comença l'escolaritat; i ens hem de convèncer que no pot acabar fins que no acabi l'escolaritat obligatòria: és a dir, a setze anys. Hem de creure que encara és possible capgirar la situació i evitar l'assignaturització o irlandització de la llengua; que encara és possible aconseguir que els nostres alumnes acabin l'escolaritat obligatòria amb un grau més alt de competència lingüística i amb un arrelament molt superior als hàbits comunicatius en català.» En aquest mateix sentit es pronuncia Ignasi Vila, un dels principals teòrics i difusors dels programes d'immersió: «Actualment de manera oficial el programa d'immersió lingüística a Catalunya acaba al final del cicle inicial. Tot i això, la concepció sobre la immersió lingüística pressuposa un planteja-



ment específic al llarg de tot l'ensenyament obligatori. Si bé les habilitats lingüístiques en català dels escolars d'immersió són notables en acabar el cicle inicial, aquests alumnes no poden tenir la mateixa consideració que els alumnes de llengua familiar catalana escolaritzats en català. És per això que al llarg del cicle mitjà s'ha de continuar amb una metodologia específica.» I encara afegeix Vila: «Un altre aspecte important fa referència a la pròpia concepció del desenvolupament lingüístic al llarg de l'etapa de l'ensenyament obligatori. Durant molt de temps, per influència de les idees de Chomsky, hem pensat que allò fonamental del desenvolupament lingüístic acabava entre els 6-8 anys [...]. Avui en dia, coneixem que la qüestió és més complicada i que la pròpia llengua oral es reestructura progressivament segons diferents nivells d'ús fins als 10-12 anys. No cal dir que, en relació amb la llengua escrita, els aspectes psicolingüístics implicats en el seu domini total són encara més tardans.»

De fet, si a l'hora d'explicar el segon simposi ens hem detingut molt en l'escola i en els programes d'immersió és perquè hi van tenir un paper central. Això no obstant, i repassant-ne les actes, podem veure que, com en el primer, també hi va haver moltes aportacions referides a altres nivells educatius, als diferents àmbits geogràfics i des de diferents perspectives, metodològica i sociolingüística sobretot.

Aquestes aportacions, tot i que demostren, tal com es recull en les conclusions, un desenvolupament estimable de l'ensenyament del català, posen també de manifest greus mancances, entre les quals se'n destaquen tres: els desnivells entre l'estat de la normalització lingüística en els diferents territoris de llengua catalana; els avenços desiguals en els diferents nivells educatius dins d'un sol territori, i les dificultats existents perquè els coneixements adquirits es reflecteixin en un increment de l'ús social de la llengua. Conseqüentment amb això, es proposen fins a quinze mesures, una part de les quals, mirades amb ulls d'avui, subscriuríem totalment, com ara que «l'ús del català s'ha de generalitzar en l'ensenyament secundari i universitari, on fins ara el procés de normalització lingüística presenta els resultats més limitats»; una altra part tenen quelcom de premonitori, perquè avui encara tenen més sentit que fa deu anys, com ara «adoptar les estratègies adequades per garantir l'adquisició preferent del coneixement del català com a llengua pròpia en el procés d'incorporació a la nostra societat de la nova immigració no castellanoparlant», i una altra part avui sembla que ens queden més lluny, i no tant perquè ja siguin una realitat, sinó perquè potser ja no ens preocupen, o almenys no ens preocupen tant, o fins i tot hem acabat per descartar, com ara «la incorporació de l'ensenyament del català com a matèria optativa, d'acord amb la seva condició de llengua oficial en una part del territori de l'Estat, en tots els nivells educatius als territoris de l'Estat espanyol on el català no és llengua pròpia».

I arribem al tercer simposi. Per resumir-lo prendrem un cop més com a punt de referència el que deia Josep Tió al final de la seva ponència en el se-

gon simposi: «Esperem que d'aquí a deu anys, amb simposi o sense, podrem constatar que també aquesta utopia (que el coneixement de la llengua es materialitzi en ús) comença a ser realitat», i ho posarem en relació aquesta vegada potser no tant amb una constatació sinó amb una impressió generalitzada: el coneixement de la llengua no només no s'ha materialitzat en ús sinó que, per a alguns, fins i tot ha reulat. Aquests són alguns dels titulars de la premsa durant els dies de la celebració del simposi: «El domini del català retrocedeix entre els alumnes de primària»; «Els alumnes aprenen el català però no l'usen»; «Els experts alerten a Vic del retrocés del català al carrer». I aquestes són algunes de les afirmacions que hi van fer els experts: «De totes les dades que s'han obtingut que fan referència a l'aplicació del Programa d'Immersió Lingüística es desprèn que en aquests moments hi ha una rebaixa de plantejaments respecte d'èpoques anteriors, potser com a conseqüència de la generalització del Programa, que ha comportat una manca de qualitat en força centres», «Les puntuacions de llengua catalana són inferiors que les del curs 1994-1995. Les de castellà es mantenen en el mateix nivell», «L'alumnat de les escoles del Programa d'Immersió Lingüística tenen una actitud més positiva cap al castellà que cap al català. De la informació que aporta l'alumnat es constata que dins l'escola predomina molt lleugerament l'ús del català sobre el castellà; fora de l'escola la situació és la inversa»... Es tracti d'impressions o de constatacions, potser la manca de perspectiva —i sobretot d'estudis— ens impedeix de saber-ho del cert; el que sí és veritat és que hi ha una nova realitat, la de les noves migracions —inexistent en el primer simposi i només intuïda en el segon—, que va centrar bona part dels treballs.

Tot i que sovint i d'entrada el fenomen de la immigració és vist com un problema, com la causa dels mals que pateix la llengua, la majoria d'intervencions van enfocar la qüestió des d'una altra perspectiva, és a dir, com un revulsiu, com un estímul —fins i tot com un guany— que ens obligarà a replantejar-nos moltes coses, tant en el terreny de les idees com en el de les metodologies.

Pel que fa a les primeres, Andreu Claret es planteja: «Són els immigrants els qui posen en dubte el futur del català, o és la seva arribada la que ens confronta amb la fragilitat del seu ús social? [...] La immigració fa emergir realitats que ja existien, però que sovint no volem veure [...]. Els reptes que ens planteja l'arribada d'aquests immigrants fan de mirall d'una realitat complexa que ens obliga a redefinir-nos en el terreny de les idees i del pensament (polític i acadèmic) [...]. Ens obliga a redefinir la identitat nacional d'una manera més inclusiva, menys excloent. És el que Terricabras anomena “el trànsit d'un model identitari a un model identificador” [...]. L'aprenentatge del català per part dels immigrants no s'hauria de formular solament com a exigència prèvia, atribuïble a una determinada concepció del país i de la seva cohesió. Hauria també de ser una condició bàsica (tan important com d'altres: l'habitatge,

l'escola, el treball, etc.) per assolir, a llarg termini, una integració reeixida [...]. L'exigència de l'aprenentatge del català tan sols es pot justificar en el marc d'una integració efectiva, plena, que els condueixi [els immigrants] cap a un cert horitzó de ciutadania [...]. Proposem-nos, doncs, que l'aprenentatge del català aparegui també com un dret, i no tan sols com un deure [...]. I aquest lligam entre la llengua i la vida, vostès ho saben millor que ningú, és l'únic camí per aconseguir que la inversió en aprenentatge (i en ensenyament) sigui productiva i eficaç [...]. Per això a nosaltres ens interessa un model d'immigració (i d'integració) que no estigui basat solament en una legislació d'entrada restrictiva i, després, en el "laissez-faire" del mercat, combinat amb un multiculturalisme de tall anglosaxó o una política d'assimilació a la francesa. Per moltes raons, però sobretot perquè la nostra llengua no és l'anglès ni les nostres competències no són les de l'estat francès. Un model d'aquestes característiques no conduirà a l'aprenentatge del català, no el farà necessari. Catalunya necessita un model més integral, que subratlli la naturalesa social de l'immigrant i li obri les portes a l'exercici dels drets i l'acompliment dels deures de tots els ciutadans.» I conclou: «Afrontar aquesta situació, des del punt de vista de la llengua —com s'està començant a fer per part de les institucions i d'algunes entitats— requerirà una barreja de pragmatisme i de fermesa en el manteniment d'alguns principis [...]. El meu optimisme prové de la convicció que l'adaptació serà mútua, sense que això impliqui haver de combregar amb un relativisme cultural que no comparteixo.»

En el terreny metodològic, Ignasi Vila apunta tres aspectes diferents i importants per millorar el rendiment lingüístic dels alumnes nouvinguts: l'organització bilingüe del sistema educatiu i les seves pràctiques educatives associades, l'escolarització de les criatures fills d'immigrants nascudes a Catalunya i la incorporació tardana. Pel que fa al primer aspecte, tenint en compte que una de les condicions que feien viable el Programa d'Immersion era el coneixement de les dues llengües per part del mestre i que aquest requisit ara no es dóna, Vila posa molt èmfasi en la necessitat que «des de la pràctica educativa es reconegui allò que les criatures porten a l'escola, es valori i sigui incorporat a les activitats que l'escola fa. I entre les coses que les criatures porten a l'escola hi ha la seva llengua». Això no vol pas dir, segons ell, desenvolupar programes de manteniment de la llengua familiar, sinó adoptar estratègies educatives que incorporin el seu reconeixement a la pràctica educativa, coses tan senzilles —i tan importants alhora— com ara pronunciar de manera acurada els noms d'aquestes criatures. En relació amb l'escolarització de les criatures fills d'immigrants nascudes a Catalunya, considera que cal tenir en compte que, quan s'escolaritzen amb criatures autòctones, estan en inferioritat de condicions respecte d'aquestes, ja que no disposen de tantes situacions (llar i escola) en les quals s'estableixen continuïtats i aprenentatges específics que ajuden a desenvolupar les habilitats lingüístiques que es necessiten per

treballar a l'escola. I pel que fa a l'alumnat d'incorporació tardana, després de cridar l'atenció sobre alguns malentesos, considera que és molt diferent en un CEIP i en un IES. Mentre que en el primer cas ja hi ha plans d'acollida que poden funcionar, sempre que les escoles disposin de recursos humans i materials suficients, en el segon cas hi ha situacions molt diverses que reclamen solucions també diverses segons es tracti d'alumnes amb una bona escolarització i competències lingüístiques elevades en la seva pròpia llengua, d'alumnes que porten temps sense anar a l'escola o amb una escolarització deficient, o d'alumnat que arriba al segon cicle de l'ESO amb expectatives educatives molt baixes.

Per la seva part, Vicent Pasqual, partint, per una banda, del fet que les escoles i els instituts, a poc a poc i sense adonar-se'n, s'han anat configurant com a institucions multilingües tant pel que fa a la composició de l'alumnat, com als objectius que persegueixen i al nombre de llengües vehiculars en el currículum, i tenint en compte per una altra banda que aquesta nova realitat no es pot abordar amb solucions puntuals com les que s'han adoptat fins ara, per exemple la incorporació primerenca d'una llengua estrangera, la incorporació d'una segona llengua estrangera a l'ESO o l'atenció a l'alumnat nouvingut, proposa adoptar plantejaments més globals, ben fonamentats en la teoria i en la pràctica. Segons ell, per a això tampoc «no ens serviran de res les propostes procedents del MEC, ancorat qui sap per a quant de temps en la seua ideologia monolingüista, ni podrem aplicar tal com vénen propostes plurilingües avançades que s'estan estenent arreu d'Europa ja que rarament parteixen de la necessitat de recuperar i normalitzar una llengua minoritzada. Haurem de construir un model propi d'educació multilingüe (basat en un tractament integrat de les llengües i en el multilingüisme additiu), a partir de les exigències que planteja el nostre context, de la mateixa manera que vam construir un model propi d'immersió. I posats a demanar, fóra imperdonable no considerar com a context propi per a una escola catalana multilingüe la totalitat dels països de parla catalana, i perdre l'ocasió de fer un model i un plantejament curricular comú per a tots els Països Catalans, promoure projectes editorials globals per a tots els territoris, i una formació inicial i continuada del professorat compartida. Tot amb un objectiu comú: la lliure circulació de materials i professionals de l'ensenyament, la consolidació d'un model de llengua, i la creació d'una escola catalana tan variada com es vulga però amb un mateix tarannà».

Naturalment que el tercer simposi va recollir també treballs referits a altres temàtiques diferents de les noves migracions, repartits en quatre eixos temàtics: tecnologies de la informació i la comunicació, coneixement i ús de la llengua, metodologia, i llengua, cultura i educació; i de relacionats també amb els diferents nivells educatius, com ho demostren les conclusions referides a cadascun dels eixos i les mateixes conclusions generals. Unes conclu-

sions que no s'estan de recollir la impressió que hem comentat més amunt i que va planar al llarg dels tres dies: «En definitiva, s'imposa establir un nou impuls polític que permeti la consolidació de l'ús del català en els centres docents i en els diferents àmbits socials, que s'hauria de determinar en accions concretes i específiques per tal de promoure la identificació de la llengua catalana com a vehicle de cohesió social i pertinença, en el benentès que cohesió no vol dir uniformitat, sinó diversitats que coexisteixen.»

Passar revista a tres simposis, amb un munt de participants, de treballs i sobre un tema tan ample i tan complex no es pot fer en quatre paraules. Hem dit que acabariem amb unes reflexions. De fet, tot el que hem dit fins ara ja dóna molt per reflexionar. Així doncs, només un apunt final: més enllà dels avenços —que n'hi ha molts— i dels retrocessos —que també n'hi pot haver—, els tres simposis, vistos en conjunt, demostren per damunt de tot que hi ha hagut, hi ha, i hi continuarà havent moltes voluntats disposades a treballar per la llengua, perquè l'estimen i s'hi reconeixen. Esperem, però, que d'ara endavant no sigui sobretot una qüestió de voluntats.

ASSUMPTA FARGAS RIERA  
TERESA PUNTÍ I JUBANY

#### BIBLIOGRAFIA

- Actes del 1r Simposium sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants* (1982). Vic: Eumo.
- Comunicacions. Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants* (1991). Vic: Eumo.
- Ponències, comunicacions i conclusions. Segon Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants* (1992). Vic: Eumo.
- Actes del 3r Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No Catalanoparlants*. [En premsa]



## DE L'ÚS AL CONEIXEMENT. ALGUNES REFLEXIONS SOBRE LA PROMOCIÓ DE LA LLENGUA AL SISTEMA EDUCATIU<sup>1</sup>

### 1. SÍNTESI

En aquest text abordarem alguns aspectes d'una qüestió cabdal per al futur de la llengua catalana: Com podria rellançar-se el procés de normalització del català? Per fer-ho exposarem la necessitat de mantenir un equilibri entre els diferents components del fet lingüístic: estructura, coneixement i adquisició, ús i representacions. La nostra reflexió se centrarà de manera prioritària en els discursos glotopolítics generats a Catalunya, i parlarà una atenció especial al sistema educatiu. En el text exposarem alguns dubtes sobre el discurs basat en la «promoció de l'ús social del català», farem especial atenció a com s'adequa al marc ideològic general de la societat catalana de començament del mil·lenni, i suggerirem algunes vies que permetin construir un consens social més ampli entorn de les necessitats de polítiques lingüístiques favorables al català:

Ho diré tal com ho veig: l'escola, dipositària de gairebé totes les esperances del progrés de les persones i de la societat en general, s'ha convertit en un dels més destacats caps d'esquila dels problemes del nostre temps. De manera contradictòria, la fem culpable de gairebé tots els mals i alhora n'esperem gairebé totes les solucions.<sup>2</sup>

1. Aquest treball s'ha beneficiat dels ajuts derivats del projecte VARCOM (*Variació, comunicació multimodal i comunicació plurilingüe: Estils discursius i consciència lingüística en textos orals*) BFF2001-3866 del Ministeri d'Educació i Cultura, així com del Grup de Recerca Consolidat 2001 SGR 0004, Grup d'Estudi de la Variació de la Generalitat de Catalunya.

2. CARDÚS (2000), p. 24.

## 2. LA PIRÀMIDE DE LA LLENGUA

La realitat lingüística és complexa, multidimensional i certament difícil d'encarar de manera global. Davant de la magnitud de la tasca que representa entendre el funcionament de la llengua, al llarg del segle xx, bona part de la lingüística ha preferit concentrar-se en un dels seus aspectes: la llengua com a sistema. Aquesta tria ha permès un desenvolupament molt notable de les perspectives lingüístiques diguem-ne *formals*, és a dir, que s'interessaven bàsicament per la forma o sistema de la llengua.

Ara bé, encara que l'atenció al sistema de la llengua hagi pogut passar per prioritària en l'estudi lingüístic, altres perspectives de recerca han anat fent camí a l'hora d'analitzar la resta de dimensions lingüístiques. Així, tant des de perspectives lingüístiques com psicolingüístiques s'ha avançat en la comprensió del vessant psicològic de la llengua com a *competència*, és a dir, com a capacitat dels parlants d'adquirir i parlar una o més llengües naturals. Igualment, i gràcies a la sociolingüística, l'etnografia de la comunicació, l'anàlisi del discurs, la pragmàtica i altres disciplines connexes, avui hom és plenament conscient que l'anàlisi de la llengua no pot deixar de banda el fet que, a més d'un sistema, un idioma és també un conjunt de pràctiques socials, és a dir, que la llengua no és comprensible si no es té en compte la seva dimensió d'*ús*. Finalment, tant la sociologia de la llengua com la psicologia social han aportat infinitat de proves de la importància fonamental de les *actituds*, les *representacions*, les *ideologies* a l'hora de condicionar l'adquisició, l'ús i fins i tot el sistema de les llengües.

Una manera gràfica de representar el lligam entre aquestes diverses dimensions del fet lingüístic és imaginar-nos-les convertides en una piràmide (vegeu la figura 1) els vèrtexs de la qual siguin, respectivament, el sistema, l'ús, la competència/adquisició i les representacions (ideologies, mentalitats, actituds, etc.).

Més enllà de la utilitat mnemotècnica que ofereix una figura com aquesta, l'avantatge principal de la *piràmide de la llengua* resideix en el fet que permet visualitzar la solidaritat entre els diferents components independentment de l'angle que hom prengui per a observar-los. La piràmide recorda que hom pot —legítimament— situar en el seu punt de mira el sistema de la llengua i concentrar l'atenció, per dir-ho així, en el vèrtex superior de la piràmide, igual com pot preferir analitzar qualsevol de les altres dimensions i posar-se davant dels ulls ja sigui l'ús, la competència o les representacions. Ara bé, sigui quina sigui la perspectiva adoptada, la piràmide sempre farà present que per a entendre la totalitat del fet lingüístic és imprescindible tenir en compte la solidaritat inextricable entre el nostre objectiu prioritari i la resta de dimensions del fet lingüístic.

La presentació en forma de piràmide té encara un altre avantatge: en ubicar els termes *representacions*, *ús*, *competència/adquisició* i *sistema* com a vèrtexs, la figura fa palès que sempre cal posar en relació cadascun d'aquests ele-



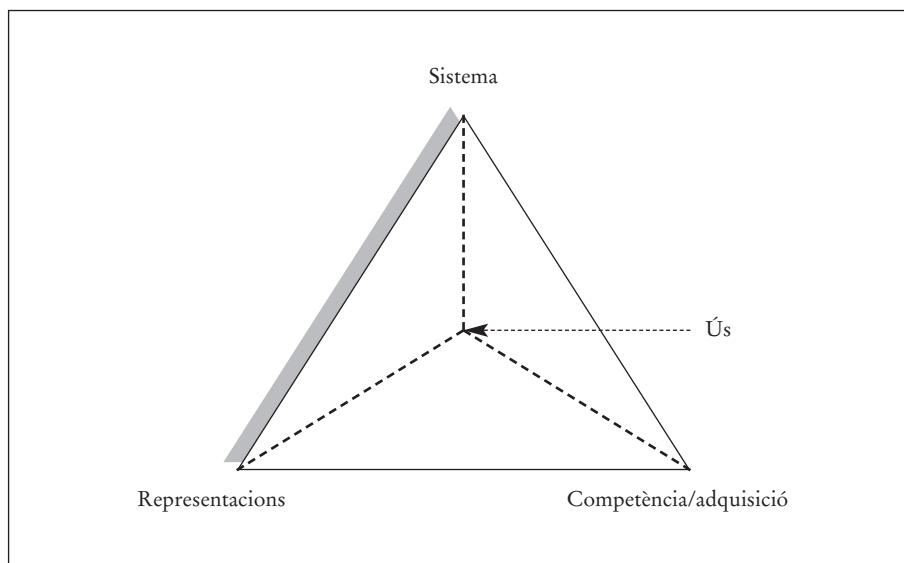


FIGURA 1. La piràmide de la llengua.

ments amb els seus correlats no lingüístics. Així, per exemple, les representacions sobre la llengua són, al capdavant, només unes de les representacions que es fan els actors socials, íntimament unides a les actituds, ideologies, etc., sobre la resta de la vida social —sobre la identitat individual i col·lectiva, sobre les normes de comportament i urbanitat, sobre les nocions de justícia, de veritat, de bondat, etc. No hi ha comprensió possible de les representacions lingüístiques d'una comunitat si no és en el marc del conjunt ideològic d'aquesta comunitat. El mateix pot afirmar-se dels usos lingüístics —que cal entendre en el marc de les pràctiques socials—, de les adquisicions i competències —indistriables del conjunt de processos de socialització i de les habilitats i destreses no lingüístiques— i del sistema lingüístic —que no és, al capdavant, més que un dels sistemes comunicatius i semiòtics a l'abast en el marc de la multimodalitat comunicativa inherent a l'ésser humà.

### 3. L'EQUILIBRI ENTRE DIMENSIONS EN LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA CATALANA

Arribar a identificar l'equilibri adient entre les quatre dimensions idiomàtiques assenyalades, i entre aquestes i els seus correlats no lingüístics, és una de les tasques fonamentals quan hom pretén intervenir en qüestions de llengua, és

a dir, quan un col·lectiu s'aventura en tasques de política i planificació lingüística. Val a dir que «equilibri» aquí no equival a 'distribució equitativa' de presupostos; més aviat equival a 'atenció constant i simultània a tots quatre vèrtexs alhora', per a garantir no sols que s'atorguen els recursos necessaris en cada moment, sinó també que el tractament dispensat a un dels vèrtexs no comporta conseqüències negatives en els altres. Certament, aquest és un equilibri infinitament més fàcil de postular en termes abstractes que no pas d'aconseguir sobre el terreny, més que més quan els quatre elements als quals fem referència han d'emmarcar-se en un context històric, social, econòmic, polític, ideològic, etc., per definició complex i inestable. Ara bé, l'esforç per a mantenir aquest equilibri és senzillament ineludible si hom vol evitar que la descompensació entre factors acabi malmenant els esforços de l'activisme lingüístic. De fet, la història és farcida d'intents de capgirament de la substitució lingüística fracassats en què bona part de la manca d'èxit ha d'atribuir-se a les inestabilitats generades per la falta de respecte a l'equilibri entre els vèrtexs de la piràmide.

Fins a quin punt s'ha aconseguit de mantenir aquest equilibri al llarg del procés de normalització lingüística del català? A les planes següents explorarem aquesta qüestió partint d'una hipòtesi: sobretot al llarg de la darrera dècada, les polítiques lingüístiques a Catalunya s'han estintolat en uns argumentaris lingüístics —vèrtexs ideològics— que infrangien alguns principis ideològics generals vigents en la societat catalana. Aquesta circumstància —el desajust entre les ideologies lingüístiques i el marc ideològic general— ha obert flancs vulnerables en el conjunt del procés de recuperació de la llengua, perquè ha dificultat les actuacions damunt dels usos, dels coneixements i, fins i tot, d'alguns aspectes del sistema de la llengua. En la mesura que aquesta hipòtesi sigui encertada, s'imposarà una conseqüència lògica: el relançament de la normalització del català, amb aquest nom o sota qualsevol altra etiqueta, demana replantejar alguns aspectes dels seus discursos legitimadors.

#### 4. ELS DISCURSOS LEGITIMADORS DE LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA

Com qualsevol altra empresa de canvi social, el projecte de normalització lingüística del català s'ha estintolat en un argumentari materialitzat en un discurs, o conjunt de discursos, més o menys coherents entre ells. Aquests discursos assenyalaven uns objectius, marcaven unes prioritats d'actuació, justificaven uns costos i, de manera general, legitimaven la presa de decisions davant del cos social a què anaven adreçats. Les circumstàncies sociopolítiques han fet que els discursos legitimadors no hagin pogut ser ben bé els mateixos arreu del territori, de manera que a cada zona del domini s'hi ha produït una evolució argumentativa pròpia. Aquí ens concentrarem en els discursos desenvolupats a Catalunya.

Els discursos pronormalització generats al Principat s'han anat actualitzant amb el pas dels anys; no debades Catalunya ha anat evolucionant des d'una societat industrial instal·lada en un període constituent posterior a la dictadura cap a una societat postindustrial en el marc polític de l'Estat de les autonomies, la Unió Europea i la mundialització. Alguns dels pressupòsits inicials dels discursos favorables a la normalització estaven fortament ancorats en un context històric molt determinat —per exemple, la repressió franquista. Al llarg dels anys els múltiples productors de discurs públic han considerat alguns objectius com a plenament assolits i han anat identificant nous reptes, imprevistos en un primer moment. Alhora, el grau de consens social construït entorn del projecte de normalització lingüística ha variat, amb fases de quasi unanimitat i períodes de forts enfrontaments i dissensions.

En termes generals, hom pot distingir dues grans fases pel que fa al discurs legitimador de la normalització lingüística del català a Catalunya. La primera s'estén durant pràcticament tots els anys vuitanta i començament dels noranta, i es pot donar per superada a partir de la «crisi de la immersió» de 1993-1994. La segona, molt més crispada, es prolonga durant la major part dels noranta i s'allarga fins actualment, encara que probablement caldrà donar-la per tancada arran del debat sobre el futur del català que es cova des de finals dels noranta i que finalment esclata durant els anys 2002 i 2003.

Durant la primera fase del procés, els impulsors de la normalització a Catalunya van teixir un notable consens social basant-se en la idea força que la promoció del català era un acte de justícia després de l'intent de lingüicidi franquista. Per tal de reparar-lo, hom es concentra en la promoció del coneixement del català, molt especialment en el sistema educatiu. Val a dir que, en aquell moment, el grau de desconeixement del català era notable: la immensa majoria dels parlants nadius no el sabien escriure, i un percentatge elevadíssim dels immigrants hispanòfons i els seus fills amb prou feines si superaven el nivell de comprensió oral. Això facilitava que els planificadors es concentrassin en el coneixement i l'adquisició, fins al punt que molt sovint les intervencions sobre els usos —per exemple, el «bilingüisme passiu» o la creació de mitjans en català— es presentaven com a via per a facilitar l'aprenentatge generalitzat de la llengua.

Tot i que qualsevol síntesi d'aquesta mena és arriscada, sembla possible afirmar que el discurs de la normalització lingüística als anys vuitanta és rebut amb un grau de conflictivitat social més aviat reduït. De fet, un cop esvaït l'intent d'oposició representat pel manifest dels 2.300 intel·lectuals, el cert és que la dècada no registra gaires moviments de relleu que s'oposin al discurs normalitzador. Si de cas, les crítiques arriben més aviat dels sectors desencisats amb el ritme i la direcció dels canvis, que fan sentir la seva veu per exigir una acció més contundent a l'hora de promoure el català. En termes generals, però, la dècada discorre en un ambient públic —o, si més no, publicat— que pot descriure's còmodament com a poc crispat.

L'etapa de l'extensió del coneixement es clou a començament dels anys noranta, a mesura que s'estén la consciència que l'increment del coneixement del català no s'està traduint en una modificació de les normes d'ús lingüístic, de manera que una majoria de catalanoparlants continuen passant-se al castellà en contextos i amb interlocutors percebuts com a hispanòfons, mentre que l'ús actiu del català per part d'aquests darrers continua essent molt menys freqüent. Davant d'aquesta circumstància, que amenaça de convertir en estèrils els esforços normalitzadors, es planteja la necessitat d'un canvi d'estratègia, canvi que es materialitza en un nou discurs: el *discurs de l'extensió de l'ús social de la llengua*. D'acord amb aquest discurs, cal concentrar els esforços a promoure l'«ús social»<sup>3</sup> del català, atès que l'extensió del coneixement va *de soi*. En paraules de l'aleshores director general de política lingüística, Miquel Reniu (1991, p. 9):

El repte dels anys 90 marca un tombant en l'estratègia global del procés de normalització lingüística. Com ja vaig subratllar a la conferència *Un nou impuls per a la política lingüística*, el juliol de 1990, ha arribat el moment de canviar, dins la continuïtat lògica d'un mateix procés, l'estratègia i les línies de la política lingüística de la Generalitat.

La primera etapa tenia com a objectius principals la normalització del català en àmbits prioritaris (com l'administració i l'ensenyament), la generalització del coneixement de la llengua catalana en els sectors actius de la població, i el desenvolupament del corpus lingüístic. Aquestes tasques les considerem ben encarrilades. En una segona etapa, el nou impuls al procés de normalització lingüística exigeix actuacions en dos terrenys bàsics: l'extensió de l'ús social de la llengua catalana per tal que tothom pugui viure en català, i l'atenció preferent a les necessitats de sectors que, fins ara, havien estat poc atesos, com ara el jovent i el món socio-econòmic.

El clima social en què es desenvoluparà aquesta nova etapa serà clarament diferent de l'anterior, molt més conflictiva, fins al punt que algun autor (Volta, 1996) s'ha servit del terme «guerra de la llengua» per a referir-se, si més no, al període de màxima virulència (1993-1996). D'una banda, i prescindint de les iniciatives de rang i abast menors que ara no vénen al cas, cal assenyalar que els sectors favorables a la recuperació del català protagonitzaran dos intents en ferm —el primer, avortat— de modificar el marc legal de les llengües a Catalunya, uns intents que cristallitzaran finalment en l'aprovació d'una Llei de política lingüística 1/1998 del Parlament de Catalunya que permet reforçar l'ús públic del català. D'altra banda, a partir de 1992 apareixeran a la llum pública diversos

3. El terme *ús social* és més aviat confús, i sembla que engloba alhora els usos públics i bona part dels usos interpersonals, amb l'excepció, probablement, dels més privats. De fet, l'etiqueta emprada és com a mínim curiosa, ja que d'alguna manera pressuposa que hi ha un ús «asocial» de la llengua, en què a més a més no caldria incentivar el català.

fronts d'oposició a les polítiques de normalització del català que guanyaran notorietat en imbricar les seves reclamacions amb la dinàmica política i partidista. La pugna entre els sectors catalanistes i anticatalanistes<sup>4</sup> s'allargarà durant la dècada i coneixerà diversos episodis especialment tensos, com ara la sentència del Tribunal Constitucional sobre la Llei de normalització de 1983 durant la tardor de 1994, o les eleccions al Parlament de Catalunya de l'any 1995.

Aquest no és el lloc per a descriure, ni que sigui de manera sintètica, el desenvolupament del conflicte entre catalanistes i anticatalanistes al llarg d'aquest període. El que ens interessa aquí és constatar que el conflicte públic entorn de les llengües a Catalunya ha tingut com a conseqüència no sols el trencament del consens favorable a les polítiques d'incentivació del català. Molt més rellevant és que el conflicte ha deslegitimat o, com a mínim, ha fet sospitosos, a ulls de sectors socials diversos, els objectius de promoció del català, i ha desarmat discursivament bona part dels sectors catalanistes. Sense anar més lluny, sorprèn de constatar que tòpics, clixés i fórmules discursives generades pels cercles obertament anticatalanistes —molt especialment, el tòpic de la «imposició del català»— han fet forat en les consciències catalanistes, fins al punt que aquests elements discursius apareixen sistemàticament també en boca dels partidaris del català, ni que sigui per negar que hom hi estigui a favor. En pocs mots, al llarg dels anys noranta hom ha parlat de «cansament del catalanisme», de «desmobilització», d'«acomplexament», de «pèrdua de lleialtat lingüística», molt especialment de les noves generacions. I aquesta percepció d'acomplexament i de manca de legitimitat constitueix un obstacle formidable per a qualsevol política de recuperació d'una llengua minoritzada, perquè si els sectors mobilitzats no són capaços d'articular un argumentari sòlid que legítimi la normalització, difícilment es pot esperar que aquest procés de canvi social resisteixi les fortíssimes pressions a què el sotmet l'aparell mediàtic, polític i econòmic del nacionalisme hispanocastellà.

## 5. EL MARC IDEOLÒGIC DEL DISCURS DE L'EXTENSIÓ DE L'ÚS SOCIAL

### 5.1. *El context ideològic general*

L'acomplexament en relació amb la recuperació de la llengua té sens dubte un origen divers, i fóra naïf que ho oblidéssim. Certament, una part substancial de la desmobilització ha d'entendre's com un resultat del fet que el

4. Entenc que la defensa del català és un element consubstancial a qualsevol proposta catalanista, per tènue que sigui. És per aquest motiu que em serveixo de l'oposició *catalanista* i *anticatalanista* per distingir els sectors favorables al progrés i la recuperació d'aquest idioma d'aquells que accepten la subordinació d'aquesta llengua en el seu propi territori.

discurs de l'extensió de l'ús social va generar-se en una nova conjuntura social, política i econòmica. La dècada dels noranta va facilitar la politització partidista de la promoció del català. El suport de CiU durant bona part de la dècada va ser crucial per a la formació dels governs espanyols, i això convertia les polítiques lingüístiques a Catalunya en arma llancívola per a guanyar escons a Madrid. D'altra banda, després de la caiguda del mur els conflictes nacionalitaris prenen una nova dimensió arreu d'Europa, ja que tot d'una s'esvaeix el dogma de la intangibilitat de les fronteres. Com a conseqüència, els governs occidentals —especialment l'espanyol— s'afanyen a desenvolupar polítiques de (re)nacionalització identitària, unes polítiques reforçades per les pors generades per la globalització i la construcció europea en els nacionalismes d'estat. I no podem oblidar que tot plegat s'ha produït en un marc d'hegemonia dels mitjans de comunicació hispanocastellans molt allunyats de la mínima sensibilitat en relació amb el manteniment del català: sense anar més lluny, des de fa ja uns quants anys, un 70 % de l'audiència televisiva de Catalunya es troba cada vespre en mans de cadenes amb seu a Madrid i amb una sensibilitat pel català menys que escassa.

També és cert que a aquesta desmobilització hi deu haver contribuït la tàctica de l'Administració del Principat de minimitzar els problemes i maximitzar els (seus) encerts. Aquesta tàctica ha transmès sovint una imatge d'avenç del català que probablement podia captar per a l'ús del català alguns sectors indecisos o poc motivats d'antuvi, que decidien apostar per un idioma guanyador. Però també és cert que el discurs del progrés constant va contribuir a desmobilitzar els sectors catalanistes mentre esperonava els contraris a la normalització, que se sentien capaços d'allegar un situació d'«ofec».

Ara bé, més enllà de les causes externes i dels errors tàctics més evidents, i davant del desarmament discursiu dels sectors favorables a la normalització, potser caldria plantejar serenament si el discurs de l'extensió de l'ús social no conté cap mena de contradicció interna que el faci vulnerable davant de les escomeses de l'anticatalanisme. En altres paraules, podria escaure's que el discurs de l'ús social hagués transgredit algun principi ideològic general que el fes especialment vulnerable?

Com la resta de les societats occidentals, els Països Catalans han viscut al llarg de les darreres dècades un seguit de transformacions ideològiques que caldria tenir en compte a l'hora de plantejar la resposta a una pregunta com aquesta. El pas de l'industrialisme a l'*informacionalisme*<sup>5</sup> s'ha produït de la mà de transformacions en les nostres maneres de concebre el món que probablement encara no estem en condicions de copsar en la seva totalitat. Entre aques-

5. Terme encunyat per Manuel Castells per referir-se a «un paradigma tecnològic basat en l'augment en la capacitat dels humans per processar informació relacionada amb les revolucions bessones de la microelectrònica i l'enginyeria genètica» (Castells, 2003, p. 11).

tes transformacions són nombrosos els autors que apunten, en lloc destacat, la dissolució de les fonts d'autoritat tradicional, com ara l'escola, el patriarcat familiar, les instàncies religioses i nacionals; la crisi de les grans narratives socials i nacionals —basades ja sigui en la lluita de classes o en els *destins* nacionals—; la «desessencialització» dels debats públics; la pluralització dels agents i els discursos polítics, i l'hegemonia creixent de les retòriques basades en l'individualisme, la tria i el consumisme (Blommaert *et al.*, 2003). Aquestes i altres transformacions ideològiques estan impactant en els discursos legitimadors de les polítiques d'arreu del món (especialment Heller, 1999 i 2003 per al cas de la francofonia en context minoritari al Canadà). Doncs bé, entre totes aquestes transformacions, semblen especialment pertinents les reflexions de Ferran Sáez al seu recent treball *Què (ens) passa?*, en el sentit que a finals del segle xx s'ha consumat una paradoxal evolució de la identitat individual i col·lectiva.

D'una banda, l'evolució de les ciències humanes i socials i el desenvolupament econòmic han acabat dissolent el «jo responsable», és a dir, la responsabilitat íntima de l'ésser humà a l'hora de prendre decisions. Al llarg de tot el segle darrer, les persones han anat assimilant que el seu comportament depèn, en última instància, no pas d'un *jo* individual irreductible, sinó més aviat d'una multiplicitat de factors tant exteriors —la publicitat i les modes, les determinacions socials, sexuals, etnoculturals, etc.— com interiors —l'inconscient, les pulsions, etc. Així, davant de qualsevol comportament humà, hom es demana «què hi ha per sota»: una manipulació mediàtica?, una infància desgraciada?, un trauma mal resolt?, una determinació ètnica?

El descrèdit del *jo* no és altra cosa que la dissolució de la noció de responsabilitat individual i, en conseqüència, la pitjor amenaça que ha patit mai la democràcia des del triomf del totalitarisme feixista entre el final dels anys vint i el començament dels anys trenta del segle xx. Aquesta amenaça pot semblar molt tènue: una mera consideració hermenèutica transposada a un àmbit polític, una mera subtileza de filòsofs desocupats. En realitat, implica la fi del nostre model civilitzador.<sup>6</sup>

D'altra banda, simultàniament, es dóna la paradoxa que el mateix segle xx ha entronitzat —si més no al món occidental— el mite de la primàcia de la «llibertat individual» per damunt de qualsevol lligam amb la col·lectivitat, ja sigui la nació, la comunitat de creients, la família, la tradició... És el que Sáez (2003, p. 105 i 108) denomina la «inflamació del jo»:

A l'Occident ben alimentat dels anys seixanta i setanta *totes* les preguntes obtenen una mateixa resposta: *jo*. L'apologia de l'espontaneïtat emocional condueix a desastres civilitzadors tan diversos com la mort de

6. SÁEZ (2003), p. 67.

l'art, l'estetització i banalització de la política o la interrupció de la transmissió de coneixement a les aules universitàries [...]. L'obsessió narcisista pel *jo*, pel desafortat conreu de la identitat individual, pel subratllat d'aquells trets que ens fan diferents de la resta, tampoc no té gaires precedents històrics. Aquest encreuament d'actituds contradictòries dona com a resultat una societat neuròtica. La immensa majoria dels adolescents del món consumeixen les mateixes sèries japoneses de dibuixos animats, consumeixen els mateixos productes de *fast-food*, porten les mateixes sabatilles esportives, etc. De manera simultània, aquests mateixos adolescents semblen estar obsessivament preocupats a diferenciar-se de la resta del món, i construeixen identitats individuals basades en referents ultraconcrets (la manera de vestir de determinat cantant pop, els gestos d'un actor, les frases d'un personatge còmic, etc.) [...]. L'única sortida és la mistificació i la simulació, en forma d'identitats banals: un *jo* subratllat grotescament entre altres *jo* subratllats grotescament, un *jo* que es veu en l'obligació paradoxal de voler ser diferent en un món en què *tothom* també vol ser diferent. Tot això condueix als cabells tenyits de verd, al *piercing*. És a dir: a fer el que fan tots els joves amb la finalitat de no ser com ells [...].

En pocs mots: la inflamació del *jo* es produeix alhora que la mateixa noció del *jo* està en ple procés de dissolució. Un procés que, més enllà de la trivialitat que poden representar les modes dels pírcings, els tatuatges o els tangues de marca sobresortint dels pantalons adientment abaixats, té unes profundes repercussions per a la vida col·lectiva:

El més evident, com hem dit abans, és la dissolució del subjecte i la seva posterior recomposició en forma de làmines superposades que configuren una cosa anomenada «personalitat». Aquesta superposició de —diguem-ne— *ressorts conductuals* és refractària a les tres nocions adherides fonamentalment al *jo* modern: *la voluntat, la llibertat i la responsabilitat*. Des d'aquesta perspectiva, el nou subjecte pot sostenir impàvidament que l'obesitat és un problema polític, o bé pot acusar les companyies tabaqueres de ser les responsables del seu càncer de pulmó. Tot això pot semblar un despropòsit, però en realitat té unes conseqüències polítiques greus. Els dos peus de la democràcia són les nocions de llibertat i de responsabilitat. Si el nou subjecte abjura de tots dos conceptes, està denunciant —abstractament i a llarg termini— la mateixa creença que legitima el règim democràtic.<sup>7</sup>

Contràriament al que sosté Sáez, gosaria dir que els nostres conciutadans no han abjurat de manera absoluta de les nocions que esmenta, en especial de la llibertat. Més aviat fa l'efecte que el que es produeix és una especialització de funcions: hom declina assumir responsabilitats (principi de la

7. SÁEZ (2003), p. 106.



desresponsabilització) mentre s'aferra a les nocions de voluntat i llibertat com a justificacions multifuncionals per a servir-se'n *ad hoc* (principi de la llibertat individual).

## 5.2. Desresponsabilització, llibertat individual i llengua

Té cap utilitat, d'aplicar les nocions de *dissolució* i d'*inflamació simultània del jo* a la comprensió del conflicte lingüístic a Catalunya durant les darreres dècades? És ben probable que sí.

El discurs de la normalització dels vuitanta, que feia un èmfasi especial en el coneixement de la llengua, sembla haver estat formulat i difós de manera coherent amb els pressupòsits ideològics generals apuntats per Sáez (2003). Efectivament, en la mesura que el desconeixement del català era atribuïble a «algú altre» —a la dictadura o a la societat en general— aquest discurs desresponsabilitzava els individus, de manera que s'adequava perfectament a la dissolució del jo responsable. D'altra banda, l'associació del català amb la recuperació de les llibertats s'adeia també amb el pressupòsit de la llibertat individual irreductible inherent a la inflamació del jo.<sup>8</sup> En conjunt, el resultat —discursiu i polític— fou un marge escàs per a l'expressió en termes contemporanis de la discrepància i, per tant, uns quants anys de *pax* lingüística. No deu ser casualitat que un dels pocs conflictes seriosos d'aquesta època es produís precisament entorn de qui era el qui havia de responsabilitzar-se de l'ús del català: durant la campanya «Depèn de tu», un seguit d'intel·lectuals en principi catalanistes van acusar la Generalitat de voler carregar els neulers als ciutadans en comptes d'assumir la seva responsabilitat institucional. Com a resultat, la campanya s'estroncà de manera sobtada i amb aquesta s'acabaren els intents de dinamització ciutadana per part de l'Administració pública.

Paradoxalment, tot i haver-se generat posteriorment, el discurs de l'extensió de l'ús social del català té força més problemes per a encaixar en el marc ideològic suggerit per Sáez. L'èmfasi sobre la necessitat de fer créixer l'ús del català atempta directament contra el principi de la desresponsabilització, ja que, de manera més o menys explícita, aquest discurs afirma que si no hi ha ús social d'una llengua és per culpa dels individus que no l'usen. Però, per si amb això no n'hi hagués prou, resulta que l'èmfasi sobre l'ús atempta també contra el principi de la llibertat individual, ja que prové d'una institució pública i comina a comportar-se d'una manera determinada. Exactament el

8. Fins i tot s'hi adeia la llibertat de no haver d'aprendre català que s'autoatorgaren els subjectes actius en la vida política, és a dir, els adults, bo i reservant l'adquisició del català per als seus fills.

discurs que desperta més reticències en un *jo inflammat* enamorat de la seva llibertat irreductible.

Només escartejant la premsa d'aquest període ja n'hi ha prou per a veure fins a quin punt l'anticatalanisme va saber aprofitar el flanc obert pel discurs de l'extensió de l'ús del català per a atacar les bases de la política lingüística a Catalunya. Un sol exemple —extret del segon manifest (1998) de l'organització d'activisme lingüístic Fòrum Babel— ens ho farà avinent:

El segon principi de la [nostra] política lingüística és el de *lliure opció* de llengua, segons el qual *cada individu té total llibertat* per decidir quina llengua *vol utilitzar* en les seves relacions amb els altres individus i amb els poders públics.

El tercer gran principi estableix que tota llengua minoritària —i el català, òbviament, ho és— ha de rebre un tracte especial, consistent en mesures de protecció i foment de les seves expressions culturals. El límit d'aquestes mesures ha de ser, però, el *dret* a la *lliure opció* lingüística dels *individus*. En el cas de Catalunya, el que s'ha de protegir molt especialment és el bilingüisme, l'autèntic fet diferencial del nostre país.<sup>9</sup>

Aquest fragment conté diversos trucs discursius, com ara fer passar una llengua com el català, amb una demografia i potencial econòmic mitjans<sup>10</sup> en el concert de les llengües del món, per llengua «òbviament» *minoritària*. Aquest darrer adjectiu és, a més, una fórmula adient per a escamotejar al català la qualificació de *llengua minoritzada* i la reflexió que se'n deriva: una llengua és minoritzada perquè algú —un actor, un responsable— la minoritza.<sup>11</sup> Però el més interessant del text és l'explotació intensiva i intel·ligent que els autors fan dels conceptes relacionats amb la noció de *llibertat individual*: oblidant els preceptes —entre altres constitucionals— que imposen el coneixement i l'ús del castellà, els autors d'aquest manifest aconseguixen apoderar-se discursivament de la noció de *llibertat individual* per a posar-la al servei de polítiques lingüístiques anticatalanistes. Una jugada certament magistral, que acaba servint per a legitimar, *de facto*, una concepció del bilingüisme social consistent a reconèixer el dret a prescindir indefinidament del català.

9. Reproduït a FÒRUM BABEL (2000), p. 299. Les cursives són nostres.

10. Per demografia, potencial econòmic i cultural, el català se situa entre les 100 primeres llengües entre les 4.000-6.000 existents al món.

11. La recuperació recent del terme *llengua minoritària* en substitució del terme *llengua minoritzada* per a referir-se al català coincideix amb altres mutacions en el discurs polític hegemònic en altres camps. En aquest sentit, resulta il·luminadora l'anàlisi que Jef Verschueren (2003) presenta de com el terme *explotació (social)*, que implica necessàriament l'existència d'actors *explotadors*, ha deixat pas al terme *exclusió social*, que responsabilitza uns mecanismes socials —«la societat»— molt més opacs.

En altres paraules: l'adopció per part de les institucions del discurs de l'extensió de l'ús social va comportar l'obertura d'un flanc ideològic atès que, en la seva formulació discursiva, aquest plantejament vulnerava els principis de desresponsabilització i de llibertat individual. Aquesta vulneració implicava oferir més espai per a la conflictivitat social per raó de llengua i permetia eixamplar enormement el ventall de destinataris potencialment reticents al missatge. Si a tot plegat hi afegim que el missatge era generat i difós per un poder polític en un moment de tensió nacionalitària i partidista, potser el que ens hem de demanar és com és que el conflicte no va anar més enllà. I felicitar-nos-en.

## 6. EL CONFLICTE EN EL MÓN DE L'ENSENYAMENT

Al llarg de la dècada dels noranta, el conflicte glotopolític a Catalunya ha tingut en el sistema educatiu un dels camps de batalla principals, per bé que no l'únic. L'escola ja constituïa una punta de llança de l'extensió del català abans del desplegament de les polítiques lingüístiques dels governs de la Generalitat, i ha estat el camp social en què més incidència ha pogut exercir la política lingüística de l'Administració catalana. També és a l'escola on més s'ha avançat en el procés de recuperació, tant pel que fa als usos com pel que fa a la tasca de difusió del coneixement de la llengua que li és pròpia.

El primer discurs en favor de la normalització del català a l'ensenyament va tenir l'encert de formular-se d'una manera adequada per a superar les reticències potencials contra l'adopció del català com a llengua vehicular. Més enllà dels encerts organitzatius i de l'aprofitament de la conjuntura política, els plantejaments gradualistes i additius —aprendre català implicava sumar una altra llengua, i no representava pas deixar d'aprendre castellà— van permetre que, tot i les tensions que varen anar aflorant çà i lla, el sistema educatiu català passés en poc més de dues dècades de tenir el castellà com a llengua vehicular quasi única a funcionar majoritàriament en català. Per a mesurar les dimensions d'aquest procés n'hi ha prou de recordar que una transformació d'aquesta magnitud —canvi de llengua vehicular en vint anys en un sistema educatiu en ple funcionament— no té cap precedent enlloc del món, i menys encara en règims democràtics i en comunitats nacionals no independents.<sup>12</sup>

La irrupció del discurs de la promoció de l'ús social del català sembla haver tingut uns resultats força menys positius en el marc escolar. En primer

12. Per posar un exemple geogràficament proper, recordem que els països magribins, independitzats durant els cinquanta i els seixanta, encara no han aconseguit generalitzar l'ús escolar i acadèmic de l'àrab, i això malgrat apostar per una llengua internacional. Un fracàs, el de l'arabització, que —tot s'ha de dir— deu haver beneficiat el manteniment de la llengua amaziga.

lloc, el nou discurs donava per fet que la difusió del coneixement del català ja anava sobre rodes, una pressuposició que bona part dels integrants de la comunitat escolar no compartien amb el mateix entusiasme que les seves autoritats. En segon lloc, perquè el discurs de l'ús social, de base intervencionista, tenia dificultats serioses per a engalzar-se adequadament en les formulacions pedagògiques que preconitzaven l'atenció i el respecte per la diversitat. O sigui que, a les contradiccions generals assenyalades a l'apartat anterior, el context educatiu n'hi va afegir com a mínim dues de pròpies de calibre considerable. Finalment, i en un vessant molt més pràctic, els professionals de l'ensenyament que havien d'aplicar les noves directrius van trobar a faltar unes formulacions aplicades per a arribar a saber com calia promocionar l'ús social en el seu context professional.

Com a resultat de tot plegat —contradiccions entre discursos, conflictivitat creixent dels discursos sobre el català, discordança entre els discursos i realitats, manca de tècniques concretes d'aplicació dels principis—, al llarg dels noranta el compromís amb la normalització lingüística en l'ensenyament a Catalunya es ralentitza i va perdent força. Aquesta pèrdua de vigor es percep als claustres, a les converses, a les trobades de mestres, a l'Administració educativa. La palesa fins i tot el pròleg d'una de les escassíssimes publicacions que es van ocupar de com promocionar l'ús del català en un entorn escolar des d'una perspectiva aplicada (Areny, 1999). En aquest pròleg, el psicolingüista Miquel Siguan (1999, p. 6) expressava el seu dubte en relació amb el suport que l'objectiu de la catalanització podia tenir entre el professorat:

El llibre suposa un acte, si no de fe, almenys de confiança, que al claustre de cada centre hi ha prou mestres disposats a assumir aquesta responsabilitat i a actuar en la direcció que proposa l'autora [de promoure la catalanització del centre]. Està justificada aquesta confiança? L'acceptació que rebí el llibre n'hauria de ser la prova.

## 7. UN CANVI DE PLANTEJAMENT?

Tal com hem assenyalat, els primers anys 2000 arriben en un entorn de desconcert i desmobilització que, en el marc escolar, es veuen amplificats per l'acceleració de les noves immigracions i la constatació del repte que aquestes constitueixen amb vista no sols a la supervivència del català, sinó a la cohesió social en un sentit més ampli. Tot plegat desemboca en un debat públic sobre «la mort del català»<sup>13</sup> que, si més no en algun grau, s'encadena amb un

13. Aquest debat es congrua al llarg dels darrers anys noranta i els primers anys 2000, amb la difusió de discursos cada cop més pessimistes en relació amb el futur de la llengua, i assolí

seguit de transformacions en les direccions d'institucions molt significatives per a la vida cultural, social, acadèmica i política del país, la més rellevant de les quals és el canvi de partits en el Govern de la Generalitat (desembre de 2003). Resulta impossible ara com ara de valorar fins a quin punt aquestes transformacions comportaran canvis substancials tant en les polítiques lingüístiques com en els discursos de legitimació sobre els quals aquelles reposaran. Ara bé, tot fa pensar que aquesta ocasió podria aprofitar-se per a replantejar les argumentacions que han de guiar les actuacions en el camp de la promoció del català. Una ocasió que caldria aprofitar per a tancar els flancs oberts anteriorment i generar un discurs capaç de reconstruir un consens entorn de la promoció del català que aplegui i incentivi sectors ara allunyats d'aquest objectiu.

Posats a replantejar els discursos de legitimació de la política lingüística a Catalunya, fóra convenient de tornar a posar damunt de la taula el tema del coneixement del català —i no sols entre els nous immigrants. Sembla un fet innegable que, en termes generals, el coneixement de català oral i, encara més, escrit ha augmentat molt en relació amb una generació enrere. Deixant de banda ara les oscil·lacions atribuïbles a l'evolució del català com a llengua familiar (Torres, 2003), hom pot afirmar que totes les recerques solvents i representatives de la població de Catalunya fins actualment indiquen que els nivells de català han anat augmentant i que, aparentment, s'atansen a uns nivells de castellà que, tanmateix, romanen sistemàticament més elevats (Arnau, 2004).

Ara bé, caldria no oblidar que, en general, les dades sobre coneixements lingüístics de què disposem ara com ara provenen ja sigui de censos i enquestes (on es demana a l'enquestat que s'autoavalui però rarament se'l posa a prova) o de proves estandarditzades que solen fer ús abundant de tests lingüístics. Òbviament, aquestes tècniques no són necessàriament invàlides, i re-

---

una àmplia presència en els mitjans audiovisuals durant l'any 2002 i primer semestre del 2003. Pel que fa al desenvolupament del debat, i sense cap pretensió d'exhaustivitat, cal assenyalar algunes publicacions que hi contribueixen de manera decisiva: l'aparició de les dades lingüístiques de l'edició del 2000 de l'*Enquesta de la regió de Barcelona*, de Subirats (2002), l'estudi sobre els usos lingüístics interpersonals a les escoles de Vila i Vial (2003), i els llibres d'Albert Branchadell (2001), Enric Larreula (2002), Eugeni Casanova (2003), Quim Monzó (2003) i Joan Solà (2003). Entre els actes públics que van contribuir-hi especialment cal destacar la jornada sobre el futur de la llengua del 14 d'abril de 2000 organitzada pel Departament de Lingüística de la Universitat de Barcelona (Junyent i Unamuno (ed.), 2002); la jornada sobre els usos interpersonals del Grup Català de Sociolingüística i el Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació (Barcelona, 29 de novembre - 1 de desembre de 2001) (Areny *et al.* (cur.), 2003); el XXIII Seminari Llengües i Educació de l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona, de 30-31 maig de 2002 (Perera (ed.), 2003); el 3r Simposi d'Ensenyament de Català a No Catalanoparlants, a Vic, els dies 4, 5 i 6 de setembre de 2002, i el debat públic entre Quim Monzó i Joan Solà a l'Aula Magna de la Universitat de Barcelona el 25 d'abril de 2003.

sulten de gran utilitat per a la comprensió de la dinàmica sociolingüística. Ara bé, per definició, aquesta mena de proves —aquests índexs— només mesuren un petit nombre de variables lingüístiques. Si és lícit extrapolar l'evolució *grosso modo* dels coneixements generals a partir d'aquests resultats, també seria un error confondre aquests índexs amb el coneixement efectiu i global de català dels nostres infants i joves. Per dir-ho en termes figurats, aquestes proves són com xarxes molt clares que, tot i que permeten d'anar a pescar, només atrapen els exemplars més grossos. Així doncs, és més que lícit demanar-se què passa amb els exemplars o amb les espècies més menuts.

Com a exemple il·lustratiu dels resultats que podrien proporcionar l'ús de tècniques més afinades a l'hora de mesurar les capacitats comunicatives dels nostres adolescents i joves, comentarem superficialment un text provinent del projecte VARCOM (BFF2001-3866), actualment en procés de realització al Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona. En el marc d'aquest projecte<sup>14</sup> hom va sotmetre un petit nombre de noies estudiants de la Facultat de Ciències Econòmiques i Empresariales de la Universitat de Barcelona del curs 2002-2003 nascudes a l'àrea de Barcelona a la realització de diverses tasques comunicatives —entre d'altres, fer una exposició, una narració, un text argumentatiu...— en un context experimental i clarament formal. L'interès de l'experiència està en el fet que cadascuna d'aquestes tasques va ser realitzada en català, en castellà i en anglès a partir dels mateixos estímuls i amb les mateixes instruccions, en sessions independents separades per diverses setmanes. En altres paraules, les nostres informants havien de repetir les mateixes activitats en la seva L1, L2 i L3 amb un interval de setmanes suficient per a reduir els riscos de contaminació entre sessions, la qual cosa permet mesurar la capacitat de producció en cadascuna de les seves llengües.

El text aquí seleccionat<sup>15</sup> va ser generat per una de les nostres informants de llengua familiar castellana, amb el català com a segona llengua, i amb un domini considerable de l'anglès com a llengua estrangera. Es tracta d'un text narratiu experimental, basat en una auca que contenia la historieta «Frog, where are you?», àmpliament usada en el camp de l'adquisició de L2. La informant disposava d'alguns minuts per a examinar l'auca i, posteriorment, havia de narrar la història a l'entrevistador sense disposar del suport gràfic. La interacció va ser enregistrada en vídeo i transcrita ortogràficament (trobareu la transcripció completa del text a l'annex).

Una revisió superficial d'aquest text permet constatar la diferència entre els resultats obtinguts en castellà, en català i en anglès. Tal com pot compro-

14. Accessible a través de l'adreça <http://www.ub.es/filcat>, entrant a «Recerca» > «Lingüística» > «VARCOM».

15. Vull agrair la col·laboració de Marta Juanhuix, Jaume Fitó i Marina Àlamo a l'hora de generar i tractar aquest text.

var-se llegint les transcripcions completes i tal com mostra la taula 1, el text produït en castellà és considerablement més llarg i complex que el text català, i aquests dos ho són més que no pas el text anglès; de fet, aquest darrer conté un nombre de grups tonals superior al text català, un fenomen que —com mostra el nombre de mots produïts— no cal atribuir a un domini superior en L3 que en L2, sinó a la menor fluïdesa en L3 en anglès que en les altres dues llengües.

TAULA 1

*Algunes dades globals dels textos produïts en castellà, català i anglès*<sup>16</sup>

<i>Llengua</i>	<i>Nombre de grups tonals</i>	<i>Nombre total de mots</i>	<i>Mots / grups tonals</i>
Castellà	121	368	3
Català	68	212	3,1
Anglès	101	174	1,7

La taula 2 permet constatar que les diferències aquí apuntades no es limiten als camps merament quantitius, sinó que s'estenen a nombrosos aspectes lingüístics: deixant de banda els aspectes foneticofonològics i d'entonació que aquí no tenim espai per a analitzar detingudament. Per esmentar-ne només un grapat, hom detecta diferències notables entre les solucions adoptades per la informant en els seus textos en castellà (L1), català (L2) i anglès (L3). Aquestes diferències afecten tots els components lingüístics, per no parlar de les diferències, encara no analitzades, en el llenguatge no verbal. Als exemples s'hi percep clarament la diferent habilitat de la parlant en aspectes clau com ara a l'ús d'estructures discursives narratives formals, la disponibilitat lèxica, la interferència lèxica, sintàctica i morfològica, la fluïdesa, els dubtes, les reformulacions i les autocorreccions, entre molts altres aspectes que aquí no podem desenvolupar.

El que resulta més rellevant aquí no és tant el fet que la nostra informant mostri una capacitat actuació significativament diferent en L1, L2 i L3. Al capdavant, això és precisament el més esperable *a priori* si tenim en compte que, en la vida real, els *ambilingües* (bilingües perfectament equilibrats i amb una competència màxima en les dues llengües) són més un mite que una realitat (Baetens Beardsmore, 1986). El que ens interessa aquí és que aquesta in-

16. El grup tonal és, *grosso modo*, l'equivalent oral del sintagma en el camp de la sintaxi, i una unitat de transcripció especialment útil.

TAULA 2  
Comparació de mostres de producció en castellà, català i anglès

Castellà	Català	Anglès
<p>1 se trata de un niño\  2 (.) y su perro\  (...)\  34 se asoman a la ventana_  (...)\  51 se:: meten en un bosque_  (...)\  113 y: finalmente\  114 pues como ven que: la ranita  ha encontrado su:_  115 (.) su paretita\  116 pues se va:_  117 contentos\  </p>	<p>1 dons hi ha: un nen_  2 i_  (...)\  23 s'assomen a: la finestra_  (...)\  27 (.) i bueno se'n van pel bosc_  (...)\  62 (.) i llavors com els veuen_  63 el:—  64 els ven—  65 el—  66 li veuen molt felig_  67 amb la seva parella_  68 se'n van\  93 his_  </p>	<p>1 e:_  2 (.) a little boy and his dog i_  (...)\  33 (.) throw away_  34 (.) in the window_  (...)\  46 they enter in_  47 in the_  48 forest_  (...)\  86 and_  87 and the little boy and_  88 a:nd_  89 his dog_  90 e:_  91 left\  92 became:se_  94 pet_  95 his pet is_  96 happy_  </p>



formant s'havia autoavaluat com a molt i molt competent no sols en castellà, sinó *també* en català. En concret, i pel que fa al català, la nostra informant declarava un coneixement màxim (C2) en l'escala proposada pel Consell d'Europa al seu Linguistic Portfolio (vegeu el disseny del projecte VAR-COM) en les habilitats d'escoltar, llegir, conversar i escriure, i una habilitat superior (C1) en la producció oral continuada. En altres mots, en qualsevol estudi basat en dades declarades —i més que probablement, en bona part dels estudis basats en tests— la informant aquí analitzada hauria aparegut com una parlant tan competent en català com un parlant nadiu. Tornant a la metàfora anterior, la nostra xarxa excessivament clara no ens l'hauria detectada com una persona amb una competència certament trilingüe però clarament dominant en castellà.

Podem aventurar que aquesta dificultat de matisar llasta ara mateix la majoria de les nostres dades sobre coneixements lingüístics a Catalunya. En altres mots, tot i que *grosso modo* l'augment de capacitat per a comunicar en català és molt significatiu en relació amb la generació anterior, el domini del català L2 continua essent més precari que no pas el del castellà L2, i les nostres eines d'anàlisi més habituals no ens permeten copsar aquest desnivell de manera adequada. Sens dubte, cal demostrar aquest desequilibri amb dades a la mà. Per a això calen recursos i iniciativa, desenvolupar eines i posar-les a la pràctica. Malauradament, fins ara la recerca incentivada pels governs ha tendit més a justificar les respectives polítiques lingüístiques que no pas a analitzar críticament aquest aspecte de la realitat. D'altra banda, tampoc la comunitat científica catalana no sembla haver trobat en l'avaluació de les competències lingüístiques un tema tan rellevant com probablement és en realitat. En bona mesura, doncs, anem a les palpentes en un aspecte crucial per a entendre l'evolució de l'ús de la llengua. Per més que hagi crescut el coneixement en termes generals, a qui pot sorprendre que no augmenti l'ús del català si el nivell continua estant significativament per sota del de castellà —si no se sap usar amb fluïdesa per a argumentar, per a narrar o per a explicar acudits, si no es col·loquialitza per a emprar-lo amb els companys, si una part significativa del jovent no s'hi sent còmode?

## 8. CONCLUSIÓ: NOVES VIES PER A RELEGITIMAR LA NORMALITZACIÓ DEL CATALÀ

Al general que vol vèncer en la batalla: «Hi ha certs camins que no heu de seguir; hi ha certs exèrcits que no heu d'atacar; hi ha certes ciutats fortificades que no heu d'assetjar; hi ha certs territoris pels quals no heu de combatre; hi ha certes ordres del sobirà que no heu d'obeir.»<sup>17</sup>

17. SUNZI (2000), *L'art de la guerra*, cap. VIII.

Les polítiques lingüístiques necessiten argumentacions que les legitimin. La dècada dels noranta va veure com les polítiques de normalització del català a Catalunya eren objecte d'atacs que en van minar la legitimitat pública, fins al punt de desarmar discursivament els seus partidaris. Aquest desarmament no afectà amb la mateixa intensitat tots els sectors, i probablement afectà poc els més militants. Tanmateix, el desarmament discursiu va permetre una reconstrucció de la posició simbòlica del castellà, presentat ara com a víctima dels excessos *nacionalistas*. La difusió pública del conflicte ideològic va afeblir el consens general sobre la normalització existent a Catalunya fins al punt de posar sota sospita un bon nombre d'iniciatives en favor del català.

En aquest article hem argumentat la necessitat de fer compatible el discurs normalitzador amb els valors hegemònics en la societat catalana contemporània. En aquest sentit, fóra convenient d'analitzar a fons els límits del «discurs sobre l'ús social del català» i les seves contradiccions amb el marc ideològic predominant. El discurs de la promoció de l'ús social pot resultar seductor per als col·lectius ideologitzats que valoren el compromís personal, però té dificultats per a transcendir aquests sectors, perquè xoca amb alguns dels principis ideològics hegemònics en la societat postindustrial, ja que carrega el pes del canvi social sobre els individus i per tant atempta contra la retòrica de la llibertat individual i de la responsabilitat social externa. En l'àmbit de l'ensenyament, aquestes contradiccions es combinen amb altres de més específiques del món educatiu, de manera que el discurs de la promoció de l'ús en el marc escolar acaba desembocant en la inoperativitat, la frustració i la inhibició. En tots els casos, el discurs de la promoció de l'ús presenta uns flancs vulnerables a l'abast de qualsevol col·lectiu que cerqui de guanyar espai públic bo i presentant-se com a defensor de la llibertat suposadament coartada per unes autoritats excessivament intervencionistes. Aquests flancs han estat aprofitats a bastament en el passat per diversos col·lectius, i aquest aprofitament podria tornar a produir-se en un futur no gaire llunyà.

Quines alternatives hi ha enfront del «discurs de la promoció de l'ús social»? En aquest article hem suggerit que, sobretot pel que fa a l'àmbit educatiu, fóra convenient de plantejar una mirada crítica als nivells de coneixement de català que assoleix el nostre alumnat. En un marc en què ningú no posa en dubte el paper de l'escola com a principal institució distribuïdora de capitals culturals, el fet de constatar que un percentatge considerable d'alumnat no assoleix un domini ampli del català com a segona llengua (català L2) —com a mínim, equiparable al del castellà L2— podria facilitar les argumentacions necessàries per a donar un impuls decidit a l'adopció de polítiques que facilitin un aprenentatge escolar de qualitat del català. És clar que per a sostenir una afirmació com aquesta caldria una inversió en recursos i esforços humans superior a la que hom ha dut a terme fins ara. Però també sembla clar que un discurs basat en la necessitat de millorar la qualitat ofereix més espais per al

consens en favor de la promoció del català que un de basat en la promoció de l'ús *per se*.<sup>18</sup>

Estem suggerint amb això que cal abandonar tot d'una el discurs de la promoció de l'ús social del català? No necessàriament, o no pas de manera absoluta. L'increment de l'ús constitueix un objectiu vital per a la supervivència de la llengua. Ara bé, hauríem de ser capaços de generar un nou discurs que legitimi la promoció del català bo i traspasant l'èmfasi de la responsabilitat individual cap a les condicions socials per a l'ús. Un discurs que apelli més aviat a la responsabilitat de «la societat» i apunti a garantir la llibertat individual de parlar català arreu i en totes les circumstàncies, en un marc democràtic en què el reconeixement de drets dels uns no impliqui l'anihilament dels altres, i en un marc ètic que depassi el cas català i aspiri a tenir validesa universal. Un discurs que possibiliti que tots aquells que podrien voler parlar en català se sentin acompanyats per a fer-ho amb plena llibertat en comptes de veure's criminalitzats. Un discurs que creï les condicions perquè la normalització sigui percebuda, sobretot, com un resultat de l'exercici de la llibertat. Un discurs que comença a entreveure's en un bon nombre de propostes<sup>19</sup> però que, en aquest començament de mil·lenni, encara està en bona mesura en procés de concreció.

F. XAVIER VILA I MORENO

## 9. BIBLIOGRAFIA

- ARENY I CIRILO, Maria Dolors (1999). *Avaluar per construir: Eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola*. Barcelona: Eumo: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- ARENY, Maria Dolors; CASANOVA, Montserrat; FABÀ, Albert; HUGUÉ, Joan; PRADILLA, Miquel Àngel; STRUBELL, Miquel; TORNER, Rafael; TORRES, Joaquim [cur.] (2003). «L'ús oral del català. Dades, reflexions, propostes». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17. [Monogràfic]
- ARNAU, Joaquim (2004). «El coneixement de català i castellà a Catalunya». *LSC: Revista de Sociolingüística de la Universitat de Barcelona* [en línia], núm. 1. <<http://www.ub.edu/cusc/>>
- BAETENS BEARDSMORE, Hugo (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. 2a ed. Clevedon: Multilingual Matters. [1a ed., 1982; trad. catalana, 1989]
- (1989). *Principis bàsics del bilingüisme*. Barcelona: La Magrana. [Traducció al català de l'obra *Bilingualism: Basic Principles*]

18. Més que més, tenint en compte la nova Llei orgànica per a la qualitat en l'educació.

19. Com, per exemple, les de Bastardas (2004), Branchadell (2003), Cardús (2002), Calaforra i Ferrando (2000), Guibernau (2000), Marí (2002), Partal (2003) o Terricabras (2003), entre altres.

- BASTARDAS I BOADA, A. (2004). «Les llengües a Catalunya: diversitat sociolingüística i perspectives de futur». A: PAYRATÓ, Lluís; VILA I MORENO, F. Xavier [ed.]. *Les llengües a Catalunya. Cicle Joan Coromines III*. Barcelona: Fundació Caixa de Sabadell, p. 173-181.
- BLOMMAERT, Jan; COLLINS, James; HELLER, Monica; RAMPTON, Ben; SLEMBROUCK, Stef; VERSCHUEREN, Jef (2003). «Introduction to Special Issue: "Ethnography, discourse and hegemony"». *Pragmatics*, núm. 13, p. 1-10.
- BRANCHADELL, Albert (2001). *La hipòtesi de la independència*. Barcelona: Empúries.
- (2003). «(Els límits de) la intervenció en l'ús privat de la llengua». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 185-199.
- CALAFORRA, Guillem; FERRANDO, Pol (2000). «Les llengües absoltes? Un liberalisme contra caníbals i gurus». *L'Espill*, 2a època, núm. 5, p. 25-43.
- 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.
- (2002). «Ciutadania i identificació política. Apunts per a un model d'anàlisi de la societat catalana». *L'Espill*, 2a època, núm. 11, p. 125-35.
- CASANOVA, Eugeni (2003). *Viatge a les entranyes de la llengua: De la riquesa a l'agonia del català*. Lleida: Pagès.
- CASTELLS, Manuel (2003). «La interacció entre les tecnologies de la informació i la comunicació i la societat xarxa: un procés de canvi històric». *Coneixement i Societat*, núm. 1, p. 8-21.
- CASTELLS, Manuel; TUBELLA, Imma [dir.] (2002). *La societat xarxa a Catalunya: Informe de recerca I* [en línia]. UOC. <<http://www.uoc.edu/in3/pic>>
- FÒRUM BABEL (2000). *El nacionalisme i les llengües de Catalunya*. Barcelona: Àltera. [Estudi preliminar i selecció de textos [sic], a càrrec d'Antonio Santamaría]
- GUIBERNAU, Montserrat (2000). Drets individuals, drets col·lectius i ciutadania. *L'Espill*, 2a època, núm. 4, p. 98-108.
- HELLER, Monica (1999). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. Londres; Nova York: Longman.
- (2003) «Actors and discourses in the construction of hegemony». *Pragmatics*, núm. 13, p. 11-32.
- JUNYENT, M. Carme; UNAMUNO, Virginia [ed.] (2002). *El català: mirades al futur*. Barcelona: Octaedro.
- LARREULA, Enric (2002). *Dolor de llengua*. València: Edicions 3i4.
- MARÍ, Isidor (2002). *Una política intercultural per a les Balears?: Informe per al debat*. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura. Direcció General de Cultura: Sa Nostra Caixa de Balears. Fundació Sa Nostra.
- MONZÓ, Quim (2003). *El tema del tema*. Barcelona: Quaderns Crema.
- PARTAL, Vicent (2003). «Al carrer 57 es sopa en català. El català com a llengua global». *Llengua i Ús*, núm. 26, p. 10-15.
- PERERA, Joan [ed.] (2003). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació.
- RENIU, Miquel (1991). «Presentació». A: DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA.

- Estudis i propostes per a la difusió social de la llengua catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, p. 9.
- SÁEZ MATEU, Ferran (2003). *Què (ens) passa? Subjecte, identitat i cultura en l'era de la simulació*. Barcelona: Proa.
- SIGUAN, Miquel (1999). «Pròleg». A: ARENY I CIRILO, Maria Dolors. *Avaluar per construir. Eines de diagnosi i d'intervenció en la situació sociolingüística de l'escola*. Barcelona: Eumo: Associació de Mestres Rosa Sensat, p. 5-6.
- SOLA, Joan (2003). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Empúries.
- SUBIRATS, Marina (2002). «Els trets lingüístics». A: INSTITUT D'ESTUDIS REGIONALS I METROPOLITANS DE BARCELONA. *Enquesta de la regió de Barcelona 2000: Condicions i hàbits de vida* [en línia]. Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. <<http://campus.uab.es/iermb/enquesta2000/indexerb.htm>>
- SUNZI (2000). *L'art de la guerra*. Barcelona: Proa: Servei d'Edicions de la UAB: Edicions de la UB.
- TERRICABRAS, Josep-Maria (2003). «El mite de la llibertat d'elecció de la llengua». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 179-184.
- TORRES, Joaquim (2003). «L'ús oral familiar a Catalunya». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 17, p. 47-76.
- VERSCHUEREN, Jef (2003). «A touch of class: The erosion of group-based social inequality as a hegemonic process in political discourse». *Pragmatics*, núm. 13, p. 136-144.
- VILA I MORENO, F. Xavier; VIAL I RIUS, Santi (2003). «Les pràctiques lingüístiques dels escolars catalans: algunes dades quantitatives». *Escola Catalana*, núm. 399.
- VOLTAS, Eduard (1996). *La guerra de la llengua*. Barcelona: Empúries.

ANNEX

Transcripció completa del text narratiu

Castellà (L1)		Català (L2)	Anglès (L3)
S1NT14SS		C2NT14SS	E3NT14SS
1 MP: se trata de un niño\	1 MP: doncs hi ha: un nen_		1 MP: e:~
2 (.) y su perro\	2 i_		2 (.) a little boy and his dog i_
3 tienen una ranita (?) en:~	3 el seu gosset_		3 they are_
4 (.) en un:~	4 que: tenen a la seva habitació_		4 (.) looking a_
5 (.) f- en un:~	5 una: granota_		5 (.) {(@) an animal\}
6 frasco de vidrio_	6 (.) a un: envàs de vidri_		6 that I_
7 EE: mhm:~	7 (.) i:~		7 that I don't know_
8 MP: (.) y:~	8 bueno se'n van a dormir_		8 the name\
9 se van a dormir_			9 (.) e:~
10 (.) e:~			10 and_
11 bueno el perro está—			11 they_
12 te lo explico detalladamente/			12 they come_
13 o:\			13 to sleep_
14 {P puedo continuar/}			14 (.) and suddenly the:~
15 (.) y:~			15 (.) this animal_
16 bueno\			16 little animal_
17 se van a dormir_			17 e:~
18 y la:~			18 is not in_
19 la ranita se escapa\	9 (.) i la granota: desapareix\		19 in the room_
20 EE: mhm:~			20 (.) they try to find in the room_
21 MP: (.) entonces:s_	10 (.) e:~		21 looking in her:~

22	el niño (cop de porta) y el perro se despiertan_	11	total\	22	in his_
23	(.) y no:_	12	que e:l gosset_	23	boot_
24	no la encuentran\	13	e:s lleva_	24	(.) in a boot_
25	y se ponen a mirar en la_	14	i:_	25	that is in the: room_
26	(.) en la zapato:s_	15	després el nen_	26	a- but this animal is not_
27	en el frasco:_	16	(.) i comencen a buscar per les botes_	27	e:_
28	debajo de la cama_	17	(.) per l envàs de vidri_	28	there\
29	(.) y::_	18	per tot\	29	(.) e:_
30	(.) y total\	19	(INH)	30	so:_
31	que se van_	20	i::_	31	the dog_
32	se—	21	bueno\	32	e:_
33	bueno\	22	e:_	33	(.) throw away_
34	se asoman a la ventana_	23	s'assomen a: la finestra_	34	(.) in the window_
35	se caen_	24	(.) i el gosset es cau\	35	o:_
36	(.) e::_	25	{(P) i es fa una mica de mal\	36	(.) well\
37	s- primero se cae el perro_	26	pel que sembla\}	37	(.) more or less @@\
38	(.) y como llevaba el:_			38	and_
39	frasco de vidrio en la cabeza_			39	the:_
40	se—			40	the:y_
41	(.) se ve como el perro_			41	(.) the:y_
42	m se cae_			42	(.) the:y_
43	EE: mhm_			43	(.) begin_
44	MP: y se le rompe_			44	(.) to to walk_
45	el frasco de vidrio_			45	(.) e:_
46	(.) y el niño le—			46	they enter in_
47	bueno\			47	in the_
48	(.) le hace unos cuantos mimos_			48	forest_
49	y siguen buscando a la rana\	27	(.) i bueno se'n van pel bosc_		

Transcripció completa del text narratiu (Continuació)

Castellà (L1)		Català (L2)		Anglès (L3)	
SINTI4SS		C2NTI4SS		E3NTI4SS	
50	(.) e:—	28	comencen a buscar la granota_	49	and trying to_
51	se: meten en un bosque_			50	to find it\
52	bueno hay árboles_			51	(.) e:—
53	es como un bosque_			52	they_
54	(.) y:: se—			53	find some animals_
55	bueno\			54	(.) that_
56	a o sca—			55	frighten_
57	(.) el niño\			56	the little boy_
58	(.) e: mira en un agujerito que hay en el suelo:—			57	sometimes_
59	y resulta que le sale un topo:—				
60	MP: se pega un susto_				
61	(.) e:—				
62	luego_				
63	suben en un—				
64	se sube en un árbol_	29	(.) [(EXH) i] el nen puja a un arbre_		
		30	i mira per un forat_		
65	aparece un búho_	31	però surt un mussol_		
		32	i:—		
		33	li assusta una mica_		
		34	i es cau\		
		35	(.) e:—		
66	(.) y: no encuentran la—	36	segueixen buscant_		



67	no encuentran—	37	{{EXH} (fa espetegar la llengua)}
68	no encuentran a la rana\		
69	(.) e:—	38	(.) i el nen:—
70	el niño sigue subiéndose a los árboles—	39	sembla que vulgui: fer—
71	supongo que para ver {{@} desde_}	40	pujar a un altre arbre_
72	desde arriba_	41	però resulta que és un: un cérvol\
73	(.) y:—		
74	y resulta que_	42	(.) i bueno també\
75	se piensa que se está asomando en un árbol_	43	es torna a assustar\
76	y: y está encima de un ciervo\		
77	(.) entonces_		
78	el: ciervo pues_		
79	supongo que:_		
80	(.) que corre_		
81	un rato_		
82	y al final tira (a):—		
83	(.) tira (a) niño_		
84	y al pe[rro]		
85	EE: [mh:m:_]		
86	MP: al perro ahora mismo no lo sé\		
87	@@		
88	(.) dónde está\	44	(.) i comencen—
		58	a:nd_

Transcripció completa del text narratiu (Continuació)

Castellà (L1)	Català (L2)	Anglès (L3)
S1NT14SS	C2NT14SS	E3NT14SS
89 (.) y se caen en un charco (sorolls diversos)\	45 m segueixen buscant_	59 the:_
90 le tina por un precipicio	46 (.) i: bueno_	60 (.) mh:m_
91 pequeño_	47 arriben_	61 they arrive_
92 y se caen en un charco\	48 {(PP) (AC) aviam\	62 (.) to a:_
93 (.) entonces_	49 potser m'he deixat alguna cosa\	63 (.) [P to_]
94 por unos momentos_	50 arriben a::_	64 they arrive_
95 se quedan callados_	51 (.) a un llac_	65 (.) to a_
96 y por lo visto oyen algo\	52 (.) {(P) bueno_	66 (.) a_
97 (.) e:: y:: bueno\	53 a una petita:--}	67 (.) a place\
98 en el_	54 i::_	68 (.) with water_
99 en el_	55 senten un soroll\	69 (.) a:and_
100 a la(d)o de:--	56 i bueno\	70 for a moment they_
101 en la orilla del charco_	57 se: es fiquen: darrere de: un tronc_	71 they_
	58 en_	72 the little boy_
	59 en el_	73 e:_
	60 a la(d)o de:--	74 listen_
	61 en la orilla del charco_	75 (.) a_
		76 a sound_

102	(.) y: y <i>escucha</i> _				
103	<i>pues supongo que como</i> <i>croa la</i> _				
104	<i>la rana</i> \				
105	(.) e: van_				
106	el niño y el perrito_				
107	pues se asoman_				
108	y ven a_				
109	a la rana_				
110	con—				
111	(.) con otra rana\				
112	mhm:_				
113	y: <i>finalmente</i> \				
114	<i>pues como ven que:</i> <i>la ranita ha encontrado su:</i> _				
115	(.) <i>su parejita</i> \				
116	pues se va:_				
117	contentos\				
118	EE: mhm:_				
119	MP: ya está\				
120	@@				
121	EE: muy bien\				
77					which is the:_
78					the—
79					this animal_
80					that_
81					e:_
82					has found e\
83					another ((@) animal_)
84					e: like_
85					like it_
86					<i>and</i> _
87					<i>and the little boy and</i> _
88					<i>and</i> _
89					<i>his dog</i> _
90					e:_
91					<i>left</i> \
92					<i>becam:se</i> _
93					<i>his</i> _
94					<i>pet</i> _
95					<i>his pet i:s</i> _
96					<i>happy</i> _
97	EE: @				@
98	MP: okay\				okay\
99					that's all\
100	EE: okay\				okay\
101					good_
59					i troben la granoteta a:mb_
60					amb una altra granota\
61					{{EXH} (fa espetegar la llengua)}
62					(.) <i>i llavors com els veuen</i> _
63					el:—
64					<i>els veu</i> —
65					el—
66					<i>li veuen molt felix</i> _
67					<i>amb la seva parella</i> _
68					se'n van\

