

Treballs de
Sociolingüística
Catalana
2024

TSC34



Llengües, mobilitats i migracions



Institut
d'Estudis
Catalans

TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA, 34

Revista de la Societat Catalana de Sociolingüística

TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA, 34

Direcció

Emili Boix-Fuster (Universitat de Barcelona), eboix@ub.edu

Comitè de Redacció

Emili Boix-Fuster (Universitat de Barcelona), eboix@ub.edu

Avel·lí Flors-Mas (Universitat de Barcelona), afloresmas@ub.edu

Maria Sabaté-Dalmau (Universitat de Lleida), maria.sabate@udl.cat

Natxo Sorolla (Universitat Rovira i Virgili), nsorolla@unizar.es

Maria del Mar Vanrell (Universitat de les Illes Balears), mm.vanrell@uib.cat

Comitè Editorial

Xavier Albó (CIPCA, Bolívia)

Andrés Barrera (Universitat Complutense de Madrid), abarrera@cps.ucm.es

Gabriele Berkenbusch (Universitat de Zwickau, Alemanya), gabriele.berkenbusch@fh-zwickau.de

Henri Boyer (Universitat de Montpeller 3 Paul Valéry, França), henri.boyer@univ-montp3.fr

Henrique Monteagudo (Universitat de Santiago de Compostella), henrique.monteagudo@usc.es

Juan Carlos Moreno (Universitat Autònoma de Madrid), juancarlos.moreno@uam.es

Joan Peytavi (Universitat de Perpinyà i Institut d'Estudis Catalans), peytavi@univ-perp.fr

Miquel Strubell i Trueta (Societat Catalana de Sociolingüística i Linguapax) †

Benjamín Tejerina (Universitat del País Basc), b.tejerina@ehu.edu

Joaquim Torres-Pla (Societat Catalana de Sociolingüística), jotorresp@gmail.com

Comitè Científic

Graciela Barrios (Universitat de la República, Montevideo, Uruguai), grabar@adinet.com.uy

Albert Bastardas (Universitat de Barcelona), albertbastardas@ub.edu

Georg Kremnitz (Universitat de Viena, Àustria), georg.kremnitz@univie.ac.at

Joan Melià (Universitat de les Illes Balears), jmelia@uib.cat

Brauli Montoya (Universitat d'Alacant i Institut d'Estudis Catalans), bmontoya@iec.cat

Christian Lagarde (Universitat de Perpinyà), lagarde@univ-perp.fr

Kathryn Woolard (Universitat de Califòrnia, San Diego, EUA), kwoolard@ucsd.edu

Societat Catalana de Sociolingüística

Institut d'Estudis Catalans

Carrer del Carme, 47

08001 Barcelona

Tel.: 932 701 620

tsc@correu.iec.cat

<https://socs.iec.cat>

SOCIETAT CATALANA DE SOCIOLINGÜÍSTICA
FILIAL DE L'INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS

TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA, 34

JULIOL 2024

LLENGÜES, MOBILITATS
I MIGRACIONS

<https://revistes.iec.cat/index.php/TSC>

ISSN (ed. impresa): 0211-0784 • ISSN (ed. electrònica): 2013-9136

TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA (TSC) és una publicació anual de la Societat Catalana de Sociolingüística, filial de l'Institut d'Estudis Catalans.

TSC es publica des del 1977. TSC és l'anuari de la Societat Catalana de Sociolingüística (abans s'anomenava *Grup Català de Sociolingüística*), filial de l'Institut d'Estudis Catalans. D'acord amb els objectius estatutaris de la Societat, TSC estimula i reflecteix la recerca en sociolingüística, entesa en el sentit ampli i integrador que l'ha caracteritzada en els països de llengua catalana. Són, doncs, benvinguts a la revista tots els articles i col·laboracions inèdits dins dels camps de la sociologia de la llengua, l'antropologia de la llengua, el variacionisme, la psicologia social de la llengua, la política i planificació lingüístiques i el dret lingüístic, etc., especialment els referits a la nostra àrea lingüística i als processos de normalització lingüística, de manera preferent en llengua catalana. Els destinataris de la revista són tant els especialistes en sociolingüística, dins i fora dels àmbits universitaris, com els ciutadans amatents a conèixer en profunditat la situació sociolingüística als nostres països.

A partir del número 22, TSC s'edita electrònicament a <https://revistes.iec.cat/index.php/TSC> mitjançant el sistema Open Journal System (OJS), que ha estat adoptat per l'Institut d'Estudis Catalans per a desenvolupar el portal de l'Hermeroteca Científica Catalana, amb la intenció de facilitar l'edició i la difusió de les revistes científiques en línia.

Aquesta revista proporciona accés lliure immediat als seus continguts a través del seu URL (<https://revistes.iec.cat/index.php/TSC>), abans que siguin publicats en paper, basant-se en el principi que el fet de posar la recerca a disposició del públic de manera gratuïta afavoreix l'intercanvi global de coneixement.

TSC és accessible en línia des de:

<https://publicacions.iec.cat>

<https://revistes.iec.cat/index.php/TSC>

Revista indexada a Directory of Open Access Journals, Periodicals Index Online, RACO i Sumaris CBUC. La revista té un índex de difusió (ICDS) de 6,477 (<http://miar.ub.edu>).

La revista TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA ha assolit un índex d'impacte de 10 (ICDS) en la Matriu d'Informació de l'Avaluació de Revistes (MIAR) i s'indexa en diferents bases de dades, entre les quals destaca JCR (ESCI, WoS), la màxima avaluació en el sistema CARHUS, i ha obtingut el **Segell de Qualitat FECYT** de reconeixement de la qualitat editorial i científica. La revista també es troba indexada a les bases de dades Directory of Open Access Journals, Periodicals Index Online, Linguist list, RACO, Latindex i Dialnet.

Coordinació de ressenyes: Maria Sabaté-Dalmau

Coordinació de continguts: Montserrat Sendra

© dels autors dels articles

© de l'edició: Societat Catalana de Sociolingüística, filial de l'Institut d'Estudis Catalans

Text revisat lingüísticament per la Unitat d'Edició del Servei Editorial de l'IEC.

Imatge de la coberta cedida per Nebulosa Gràfica (<https://nebulosagrafica.com/>).

Compost per Fotocomposició gama, sl

Imprès a ARTEOS DIGITAL

ISSN (ed. electrònica): 2013-9136

ISSN (ed. impresa): 0211-0784

Dipòsit Legal: B 17954-2015



Els continguts de TSC estan subjectes —llevat que s'indiqui el contrari en el text o en el material gràfic— a una llicència Reconeixement - No comercial - Sense obra derivada 3.0 Espanya (by-nc-nd) de Creative Commons, el text complet de la qual es pot consultar a <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>. Així doncs, s'autoritza el públic en general a reproduir, distribuir i comunicar l'obra, sempre que se'n reconegui l'autoria i l'entitat que la publica i no se'n faci un ús comercial ni cap obra derivada.

Treballs de Sociolingüística Catalana • 34

LLINDAR, <i>per Emili Boix-Fuster</i>	9
--	---

SECCIÓ MONOGRÀFICA. LLENGÜES, MOBILITATS I MIGRACIONS

- «L'aprenentatge vital de l'anglès»: els discursos de famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger,
per Eva Codó i Andrea Sunyol..... 13
- La intermediació lingüística per part de menors a Catalunya:
perfils i experiències en les comunitats migrades,
per Mireia Vargas-Urpí i Marta Arumí 31
- «Aquestes arrels que queden sempre et criden una mica»:
actituds i ideologies envers la llengua portuguesa a Andorra,
per James Hawkey..... 51
- L'aprenentatge plurilingüe en el context valencià.
Una aproximació sociolingüística a partir d'entrevistes,
per Àlicia Martí-Climent 67

SECCIÓ MISCELLÀNIA

- L'adaptació fonològica de manlleus plans i aguts amb concurrència de vocals mitjanes en el català de Barcelona. Estat de la qüestió i anàlisi experimental,
per Clàudia Pons-Moll, Xevi Pujol i Molist, Ton Artigas Comaposada, Joan Borràs Comes, Marta Busquets de Jover, Julià Hidalgo Plans i Carla Molas Bolaño 85

- *Translanguaging i pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu català: evolució i impacte del concepte, per Llorenç Comajoan-Colomé i M. Rafael Salaberry.* 129
- *La immersió en català a l'escola en infants de la Catalunya del Nord: quin impacte té en els progenitors?, per Chrystelle Burban.* 155
- *Anàlisi apreciativa d'actituds lingüístiques en un context escolar multilingüe de Vitòria-Gasteiz, per Beñat Garaio Mendizabal.* 177

RESSENYES

- «Le pouvoir des langues. Identités, domination, résistance», de *Le Monde diplomatique*, per Emili Boix-Fuster. 199
- *Portuguès per a catalanoparlants*, de Pere Comellas, per Emili Boix-Fuster. 201
- *Multilingualism and gendered immigrant identity: Perspectives from Catalonia*, de Farah Ali, per Alba Clopés. 203
- *Els sistemes de tractament: una visió interlingüística i aplicada*, de Neus Nogué, Josep Besa, Lluís Payrató i Montserrat Sendra (ed.), per Eulàlia Salvat. 207
- *L'adaptació de manlleus en català i en altres llengües romàniques*, de Maria-Rosa Lloret i Clàudia Pons-Moll (ed.), per Xevi Pujol i Molist. 210
- *Catalan sociolinguistics: State of the art and future challenges*, de Miquel Àngel Pradilla Cardona (ed.), per Ivan Solivellas. 214
- *La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies*, de Xisca Castell i M. del Mar Vanrell (coord.), per Elga Cremades. 218

- *Catalunya 3D: Demografia, diversitat i democràcia*, d'Andreu Domingo,
per Albert Fabà Prats 222
- *Immersió lingüística: Una immersió ràpida*, d'Elvira Riera i Montserrat Sendra,
per Joana Pena-Tarradelles 225
- *Presiones que obligan a los hablantes de lenguas originarias, indígenas y minorizadas a abandonar sus lenguas*, de Roland Terborg, Virna Velázquez i Isela Trujillo (coord.),
per Pere Comellas Casanova 229

NOTES

- Entrevista a Isidor Marí,
per Emili Boix-Fuster 235

IN MEMORIAM

- En record de Georges Lüdi,
per Luci Nussbaum 265
- Obituari M. Carme Junyent,
per Montserrat Cortès-Colomé 269

MEMÒRIA D'ACTIVITATS DEL 2023 273

NORMES DE PUBLICACIÓ..... 281

Llindar

Emili BOIX-FUSTER
Societat Catalana de Sociolingüística

Em plau presentar novament TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA, d'aparició anual, portaveu de la Societat Catalana de Sociolingüística (SOCS), societat filial de l'Institut d'Estudis Catalans, que arriba ja al número 34, i portaveu també (esperem) de la recerca sobre llengua i societat, especialment, als Països Catalans.

En aquesta ocasió, el tema monogràfic —llengües, mobilitats i migracions— té un gran abast temàtic i territorial. Malgrat aquesta amplitud cal, de bon antuvi, reconèixer que la collita, d'una gran qualitat, ha estat discreta pel que fa a la quantitat (només quatre articles), tenint en compte la munió de recerques que hi ha sobre la qüestió. Observem una gran heterogeneïtat de zones i de franges d'edat estudiades. En primer lloc, Eva Codó i Andrea Sunyol investiguen «“L'aprenentatge vital de l'anglès”: els discursos de famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger». En segon lloc, Mireia Vargas-Urpí i Marta Arumí estudien els processos de «La intermediació lingüística per part de menors a Catalunya: perfils i experiències en les comunitats migrades». En tercer lloc, trobem l'article «“Aquestes arrels que queden sempre et criden una mica”: actituds i ideologies envers la llengua portuguesa a Andorra», de James Hawkey. L'autor hi analitza les actituds i les ideologies envers la llengua portuguesa a la zona dels Països Catalans amb un contacte lusocatalà més intens: el Principat d'Andorra. Clou aquesta secció monogràfica «L'aprenentatge plurilingüe en el context valencià. Una aproximació sociolingüística a partir d'entrevistes», a càrrec d'Àlicia Martí-Climent.

A la secció miscel·lània oferim als lectors quatre aportacions, amb temes tan diversos com l'anàlisi experimental de l'adaptació fonològica de manlleus plans i aguts amb concurrència de vocals mitjanes en el català de Barcelona (Clàudia Pons-Moll, Xevi Pujol i Molist, Ton Artigas Comaposada, Joan Borràs Comes, Marta Busquets de Jover, Julià Hidalgo Plans i Carla Molas Bolaño), les pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu català (Llorenç Comajoan-Colomé i Rafael Salaberry), la immersió a la Catalunya del Nord (Chrystelle Burban) i les actituds lingüístiques a Vitòria-Gasteiz (Beñat Garaio Mendizabal).

Els articles de Martí-Climent, Comajoan-Colomé i Salaberry, i Burban provenen

del III Congrés Internacional sobre Revitalització de Llengües Indígenes i Minoritzades (CIRLIM), celebrat el setembre de 2022 a la Universitat de Girona i la Universitat de Perpinyà Via Domitia.

Així doncs, els lectors podran llegir aportacions molt heterogènies (un tret molt idiosincràtic de la nostra sociolingüística catalana), tant de la sociolingüística de la societat més centrada en la llengua des de la societat, com de la sociolingüística de la societat més centrada en la societat des de la llengua, si se'm permet fer aquesta diferenciació proposada pel meu mestre Ralph W. Fasold.

Completen el volum deu ressenyes, tant o més heterogènies que els articles suaresmentats, i l'entrevista a Isidor Marí, un home amb una trajectòria clau (i clarivident) en la política lingüística de les terres de llengua catalana. Hem de recordar, també, els que ens han deixat fa poc. L'obituari de Georges Lüdi (1943-2022), a càrrec de Luci Nussbaum, i el de Carme Junyent (1955-2023), a càrrec de Montserrat Cortès-Colomé, intenten fer un balanç de llur vida dedicada amb passió a la diversitat lingüística. Com a tancament, trobem l'habitual memòria d'activitats de la SOCS i les normes de publicació d'aquesta revista.

Finalment, una mena de postilla, que aquest servidor no es pot estar de presentar. Ni la llengua catalana ni els seus estudiosos poden/podem viure tranquils, reclosos en les torres d'ivori dels despatxos universitaris, dedicats a bagatelles filològiques. Els triomfs de la dreta i de l'extrema dreta a les darreres eleccions (2023) els permeten arraconar la llengua catalana, tot aplicant els principis de política lingüística (el castellà, *lengua común*, i les altres llengües, actors secundaris i prescindibles) proposats per la Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES) aznariana. Els riscos de desintegració del domini lingüístic (és aquesta expressió un oxímoron?) són tan evidents com dolorosos. El treball intel·lectual que aporten els articles de revistes com la nostra pot ajudar a entendre millor les competències, els usos i les mentalitats lingüístics de la nostra Mediterrània catalana (bella expressió de Pierre Deffontaines). Però hem de ser conscients que els efectes que tenen en les realitats social, cultural i política són escarransits, mínims. Els opinadors, els *influencers* que en diuen ara, els *totòlegs* que gosen pontificar de tot, parlen i elucubren sobre la nostra condolida llengua sense haver-se dignat a llegir gaire (fins i tot, gens) els treballs sociolingüístics rigorosos i, tanmateix, fan sentir massa la seva veu a les xarxes i als mitjans de comunicació de masses. Aquest és el nostre petit drama i la nostra petita vergonya col·lectiva.

SECCIÓ MONOGRÀFICA
LLENGÜES, MOBILITATS I MIGRACIONS

«L'aprenentatge vital de l'anglès»: els discursos de famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger

“The experiential learning of English”: Discourses of Catalan families on teenage educational mobility abroad

Eva CODÓ* i Andrea SUNYOL**

* Universitat Autònoma de Barcelona

** University College London

Data de recepció: 21 d'abril de 2023

Data d'acceptació: 15 d'octubre de 2023

RESUM

La mobilitat educativa adolescent a l'estranger s'està popularitzant entre les classes mitjanes a Catalunya. Cada vegada són més les famílies que envien els fills i les filles a cursar un trimestre o un any a l'estranger per deixar el tema de l'anglès «resolt». En aquest article, basat en tretze entrevistes etnogràfiques amb mares i pares d'adolescents que han viatjat a països de parla anglesa, analitzem els discursos que les famílies construeixen per donar sentit a la seva decisió. La noció d'immersió, naturalitzada ideològicament com la forma més autèntica i efectiva d'aprendre la llengua «bé», és clau en els imaginaris familiars. Situem la nostra recerca en el camp de la política lingüística familiar (PLF), al qual contribuïm amb un context molt poc estudiat. Entenem la mobilitat educativa a l'estranger com una PLF que porta les famílies a planificar obsessivament les estades per minimitzar els riscos i maximitzar el retorn de la inversió. L'objectiu és aconseguir una oralitat fluida i espontània i, si pot ser, un «bon» accent. Les narratives dels pares, però, mostren que els beneficis percebuts d'aquestes estades van molt més enllà dels aprenentatges lingüístics. Destaquen la transformació dels seus fills en individus quasiadults segurs, responsables i independents. Els resultats indiquen, a més, que un dels èxits de l'estada és el canvi en les disposicions afectives dels adolescents cap a l'anglès, llengua que ara tenen «incorporada» al cos i a la ment.

PARAULES CLAU: immersió en anglès, mobilitat educativa adolescent, política lingüística familiar, capitalització lingüística, parentalitat neoliberal.

ABSTRACT

Early study abroad is becoming popular among the Catalan middle classes. An increasing number of families send their teenage children to spend a term or a school year abroad to “solve” the issue of English. In this article, based on thirteen ethnographic interviews with parents of teenagers who have spent time in an English-speaking country, we analyze the dis-

CORRESPONDÈNCIA: Eva Codó. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. Carrer de la Fortuna, s/n. Campus UAB. 08193 Cerdanyola del Vallès. A/e: eva.codo@uab.cat. Tel.: 935 812 302.

courses that families construct to justify their decision. The notion of immersion, ideologically naturalized as the most authentic and effective way of learning a language “well”, is key in the families’ imaginaries. We situate our research within the field of family language policy (FLP), to which we contribute an under-researched context. We understand teenage educational mobility abroad as an FLP that leads parents to obsessively plan their children’s stay in order to minimize risks and maximize the return on their investment. The goal is for their children to acquire spontaneous and fluent oral communication skills and, if possible, a “good” accent. Parents’ narratives, however, show that the perceived benefits of these stays go far beyond language gains. They foreground their children’s transformation into confident, responsible and independent quasi-adults. The results also show that these stays are successful in that they effect a change in teenagers’ affective dispositions towards English, a language that becomes “incorporated” to their bodies and minds.

KEYWORDS: English immersion, early study abroad, teenage educational mobility, family language policy, linguistic capitalization, neoliberal parenting.

1. INTRODUCCIÓ: LA INTENSIFICACIÓ EN L’APRENTATGE DE L’ANGLÈS

Entre els anys 2015 i 2018, en la recerca duta a terme per les autores d’aquest article (vegeu, entre d’altres, Codó, 2022; Codó i Sunyol, 2019, i Sunyol, 2019a, 2019b i 2021), vam constatar que el multilingüisme s’anava consolidant com a projecte educatiu hegemònic¹ a les tres xarxes educatives (pública, concertada i privada), tot i que, evidentment, amb objectius i èmfasis diversos. També vam observar que l’aprenentatge eficaç de l’anglès continuava essent la pedra angular del multilingüisme educatiu. Això generava una competició entre centres i programes en un mercat educatiu cada cop més neoliberalitzat (Bonal i Tarabini, 2016). Mentre que a l’escola pública i a la concertada es vehiculava a través dels programes d’aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE), en els centres privats la ideologia de la immersió lingüística (entesa com a immersió en anglès) era un factor clau en l’atracció d’estudiants (Sunyol, 2019a).

En paral·lel, al nostre voltant emergia una nova pràctica educativa entre les classes mitjanes —la majoria, benestants, encara que no totes—: enviar els fills i les filles adolescents a estudiar un trimestre o un any de l’educació secundària obligatòria (ESO) o del batxillerat a l’estranger. Es tractava, normalment, de famílies que duïen els fills a escoles públiques o concertades i que buscaven «enriquir» l’educació (lingüística) d’aquests mitjançant experiències d’immersió en anglès a l’estranger.

Des del 2017, i malgrat la pandèmia, la mobilitat educativa adolescent s’ha estès com una taca d’oli. Les dades demostren l’augment vertiginós del fenomen. En només deu anys (entre el 2011 i el 2021), a tot l’Estat, s’ha passat de dos mil a vint mil

1. Recordem que el document d’actualització del model lingüístic de l’escola catalana, que es defineix com un «model d’educació plurilingüe i intercultural», es va publicar l’any 2018 (Generalitat de Catalunya, Departament d’Ensenyament, 2018).

estudiants enviats per any,² i aproximadament un 25 % del total d'adolescents que en surten (entre quatre mil i cinc mil el curs 2021-2022) són de Catalunya. Segons les dades informals obtingudes durant la nostra recerca, en escoles concertades d'entorns benestants de l'àrea metropolitana de Barcelona, el nombre d'alumnes que marxa a quart d'ESO, el curs en què és més habitual aquest fenomen, se situaria al voltant del 15 % de cada cohort.

Una de les característiques destacades d'aquesta nova pràctica és que demostra el paper cada cop més actiu de les famílies a l'hora d'assegurar un «bon» nivell d'anglès per als seus fills, un anglès millor, que causi admiració (Sunyol, 2021). Malgrat que les classes a acadèmies d'idiomes tenen una llarga tradició com a activitats extraescolars des que aquests centres es van començar a popularitzar a principis dels anys noranta (Codó, 2018), molts dels progenitors entrevistats declaren haver-les «patit» en la seva adolescència o joventut i recorden l'aprenentatge de l'anglès com un procés llarg i feixuc; per això ara busquen mètodes més efectius i atractius per als seus fills. Podem afirmar, doncs, que l'anglès ha entrat a formar part de les polítiques lingüístiques familiars (Curdt-Christiansen i Lanza, 2018) en tant que és una llengua l'aprenentatge i l'ús de la qual es planifica, s'estructura i, en bona mesura, es duu a terme dins de la família i, fins i tot, dins de la llar. Així, les estades d'un curs o d'un trimestre a l'estranger sovint s'organitzen al marge de les escoles³ i impliquen una recerca intensiva d'informació dins l'entorn social, tant per part dels pares i mares com dels mateixos adolescents.

En aquest article volem aprofundir en aquesta nova pràctica i analitzar quins motius aporten i quins discursos i imaginaris construeixen les famílies per justificar la seva decisió d'enviar els fills i les filles a l'estranger, tenint en compte la important despesa econòmica que suposa. També volem comprendre en quines ideologies lingüístiques se sustenten aquests discursos. L'estudi contribueix al coneixement de noves pràctiques sociolingüístiques multilingües entre la població catalana i investiga el paper cada cop més important de l'anglès en l'entorn familiar, un context encara força desconegut. La nostra recerca és innovadora pel fet que analitza les estades a l'estranger de poblacions preuniversitàries (molt poc estudiades), situa les ideologies, les estratègies i les pràctiques parentals al centre de l'anàlisi i va més enllà d'una preocupació exclusiva per l'èxit de l'estada —mesurat en termes d'aprenentatges lingüístics— i dels factors que hi influeixen. Per a una visió panoràmica de la recerca feta en aquest camp, tot i que majoritàriament amb població universitària, vegeu Sanz i Morales-Front (2018).

2. Les dades disponibles són de la patronal de promotors de cursos a l'estranger (ASEPROCE) i són només parcials, ja que no inclouen les estades organitzades al marge d'aquestes empreses. Per a les dades sobre el curs 2010-2011, vegeu <https://www.europapress.es/madrid/noticia-mas-2000-adolescentes-38-ellos-madrilenos-viajan-paises-anglofonos-estudiar-eso-bachillerato-20100816173258.html>. Per a les dades sobre el curs 2021-2022, vegeu <https://www.aseproce.org/los-cursos-en-el-extranjero-de-estudiantes-espanoles-recuperan-los-niveles-prepandemia/>.

3. Hi ha algunes escoles concertades o privades que tenen vincles amb empreses del sector i que ofereixen a les famílies aquest servei (percebut com a factor de qualitat educativa en un entorn molt competitiu). Malgrat tot, es tracta d'un nombre d'escoles encara reduït.

2. EL CONTEXT: LES ESTADES LINGÜÍSTIQUES I EDUCATIVES DELS ADOLESCENTS

A Catalunya, les estades lingüístiques a l'estranger no són noves. En la darrera dècada, però, hi ha hagut una diversificació progressiva de l'oferta que busca fer-les més atractives i més personalitzades. Sovint, es relaciona el component lingüístic amb la possibilitat de descobrir o cultivar alguna afició o bé de practicar algun esport (vegeu, per exemple, McDaid, 2020). D'altra banda, és habitual que les estades estiuenques constitueixin un banc de proves; si l'adolescent torna prou content/a, aleshores les famílies es plantegen estades més llargues, d'un trimestre o d'un any. És el que en aquest article hem anomenat *mobilitat educativa adolescent* i que a la literatura internacional es coneix com a *early study abroad* (ESA) (Shin, 2013).⁴

Les estades escolars tenen com a destinació quatre països principalment: Irlanda, el Regne Unit, els Estats Units d'Amèrica (EUA) i el Canadà. I les destinacions preferides són Irlanda i els EUA.⁵ És evident que el seu atractiu es basa en la idealització i la mercantilització neoliberal del parlant nadiu com a font normativa d'aprenentatges lingüístics. El curs més habitual en què es duen a terme aquestes estades a l'estranger és quart d'ESO, tot i que hi ha famílies que prefereixen enviar-hi els adolescents abans (a segon d'ESO, 12-13 anys), perquè són més «controlables», o a tercer d'ESO, per no afectar el pas al batxillerat. Cal dir que els únics cursos homologables per part del Departament d'Educació són quart d'ESO i primer i segon de batxillerat, i només si es cursa tot l'any a l'estranger en unes condicions determinades.⁶

Quant al cost econòmic, aquest depèn de diversos factors, com ara el país, el tipus d'escola i el tipus d'allotjament. Pot arribar a costar l'equivalent a quaranta mil euros si el curs es fa en una escola privada amb internat al Regne Unit. En el cas d'escoles públiques o concertades, el preu mitjà per trimestre sol rondar els nou mil euros i s'eleva fins als divuit mil a vint mil euros de mitjana per a un curs sencer.

Un cop feta aquesta breu explicació de la història, l'evolució i el cost de les estades a l'estranger, a continuació ens centrem en els conceptes clau que emmarquen la nostra recerca.

4. La majoria dels estudis sobre ESA des d'un punt de vista sociolingüístic s'han fet sobre Corea del Sud, on aquesta pràctica educativa està molt estesa entre les famílies de classe mitjana. En relació amb aquest tema podeu consultar, entre d'altres, el volum col·lectiu editat per Lo *et al.* (2015).

5. Segons informacions aparegudes a https://www.cope.es/actualidad/sociedad/noticias/los-cursos-extranjero-estudiantes-espanoles-recuperan-los-niveles-prepandemia-20211111_1612981 i <https://www.inediteducacion.com/hoy-9-de-cada-10-adolescentes-que-cursan-un-ano-en-el-extranjero-lo-hacen-para-mejorar-su-ingles-art1045>.

6. Informació disponible a <https://triaeducativa.gencat.cat/ca/homologacio/estudiar-estranger/requisits-generals/>.

3. L'ANGLÈS COM A POLÍTICA LINGÜÍSTICA FAMILIAR: ALGUNS APUNTS TEÒRICS

Una idea fonamental del nostre treball és que l'anglès ha entrat a l'espai domèstic de moltes famílies catalanes. Basant-se en idees i en percepcions sobre la necessitat i el valor d'aquesta llengua, posen en pràctica una sèrie d'activitats i d'infraestructures perquè tots els membres de la família, però sobretot els fills, puguin aprendre-la i fer-la servir. Les observacions que fem en aquest article aporten una nova mirada al camp de la PLF, que tradicionalment s'ha ocupat d'estudiar les pràctiques i la gestió de les llengües en l'àmbit domèstic, sobretot en relació amb l'ús i la transmissió intergeneracional de llengües d'herència (King *et al.*, 2008; Spolsky, 2004) en famílies que viuen en contextos on aquestes llengües no són majoritàries. Aquest tipus de recerca posa el focus en l'adquisició i el grau de manteniment de les llengües familiars per part dels fills (entre els articles recents referits a comunitats establertes a Catalunya, vegeu Bernat i Baltrons, 2017, i Fukuda, 2017). En els últims anys, també hi ha hagut contribucions a la PLF que, des d'una perspectiva sociolingüística, investiguen les dimensions afectiva i ideològica en què es fonamenten les decisions i les pràctiques lingüístiques familiars (Curdtt-Christiansen i Lanza, 2018).

L'estudi de la mobilitat educativa adolescent, però, obre nous horitzons en aquest camp. Les converses amb els progenitors que analitzem en el present article posen en evidència que l'anglès ha passat a ocupar un lloc central en la planificació lingüística de moltes llars catalanes. Els discursos socials sobre la importància cabdal de l'anglès han entrat en el domini privat de les famílies i són la base d'una bona part de les tries, pràctiques i inversions lingüístiques. Això comporta una novetat en el camp de la PLF. En primer lloc, perquè l'anglès és una llengua estrangera tant per als progenitors com per als fills i cal introduir parlants «experts»⁷ en l'espai familiar. En segon lloc, perquè l'entrada de l'anglès en les llars és vista com un benefici per a tota la família, no només des del punt de vista lingüístic, sinó també perquè té un component simbòlic i posicional, és a dir, distingeix i identifica la família com a part de les classes mitjanes benestants i orientades cap a l'exterior (Andreotti *et al.*, 2015).

Aquestes pràctiques s'emmarquen en un context d'inestabilitat socioeconòmica i de precarietat laboral per als joves. A Catalunya, però també en molts altres indrets (Park, 2021, per exemple, es fixa en Corea del Sud), això ha generat un estat de nerviosisme entre els pares de les classes mitjanes, que pateixen pel fet que els seus fills experimentin una mobilitat social descendent. Aquesta preocupació els porta a invertir més temps, diners i esforç personal per proveir-los de capital educatiu, com l'anglès, que veuen com una aposta segura i rendible (Codó i Sunyol, 2019).

És una actitud que encaixa amb canvis contemporanis en cultures parentals (Fargion, 2021). Els pares d'ara estan més implicats i durant més temps en la formació

7. Aquests parlants «experts» solen ser parlants nadius, però no sempre. Hi ha casos d'*au-pairs*, assistents de la llar i professors particulars que no procedeixen de països de parla anglesa.

dels seus fills, però també confien menys en l'escola (Vincent, 2017). Es fan càrrec activament de la seva educació, mitjançant tries informades i calculades que els permeten gestionar les inversions educatives de la família d'una manera eficient per obtenir-ne el màxim retorn socioeconòmic, educatiu i professional. La forma en què es planifica i s'organitza la mobilitat educativa dels adolescents a l'estranger (al marge de l'escola) és simptomàtica d'aquests canvis de paradigma. D'una banda, reflecteix models familiars en què els fills són el projecte prioritari (Gillies, 2020): la família se sacrifica perquè el fill o la filla pugui viure aquesta experiència. De l'altra, anar-se'n tres mesos, mig any o un any a viure i estudiar a l'estranger és vist com una forma intensiva de capitalització (Bourdieu, 1991) que no només reverteix en l'anglès, sinó també en la maduresa general, en la capacitat de resiliència i en la independència dels fills, com veurem en l'anàlisi de les dades. Així, aquest tipus de mobilitat s'imagina com una inversió substancial i definitiva que ha de servir per maximitzar el capital humà (Gillies, 2020) de l'infant en el futur, i que, a més, posiciona els progenitors com a «bons pares» en l'era neoliberal.

Aquesta pràctica d'aprenentatge de l'anglès es basa, en gran part, en la ideologia de la immersió lingüística (Doerr, 2013; Schedel, 2022), el «poder infallible» de la qual s'assumeix com una veritat absoluta que es naturalitza i en cap cas no es qüestiona. És per això que estudiem la immersió com a ideologia lingüística (Woolard, 2020). Segons Doerr (2013), el discurs de la immersió fa que les estades a l'estranger es vegin diferents —i millors— que l'aprenentatge a l'aula perquè emfasitza les diferències entre la cultura d'acollida i la pròpia, i es presenta com una pràctica globalitzadora. Les persones amb qui els adolescents interaccionen en el país d'acollida, sobretot els nadius, es veuen com a models lingüístics o com a facilitadors d'aprenentatge. Els joves milloren simplement interaccionant amb d'altres en aquest espai d'immersió (és el *learning-by-doing* de Doerr, 2013: 244).

4. DADES I METODOLOGIA

En el present article, analitzem tretze entrevistes semiestructurades en profunditat amb nou famílies catalanes, que impliquen un total de tretze progenitors (vegeu la taula 1). Aquestes dades formen part d'un corpus més ampli, emmarcat en el context del projecte de recerca ENIFALPO,⁸ que conté també entrevistes amb adolescents, intermediaris i agències, notes etnogràfiques de participació en sessions informatives i un corpus de materials promocionals produïts per centres educatius i empreses especialitzades. Les dades van ser recollides per les dues autores d'aquest article a través d'entrevistes dutes a terme en línia, degut a les restriccions pandèmiques. Amb la majoria de famílies existia algun tipus de contacte personal, la qual cosa va permetre

8. Aquest acrònim correspon a *English immersion as family language policy: Strategies, mobilities and investments*, ref. PID2019-106710GB-I00, finançat per MICIN/AEI/10.13039/501100011033 i dirigit per Ana M. Relaño-Pastor i Eva Codó.

TAULA 1

Famílies entrevistades i tipus d'estada⁹

Família	Persona entrevistada	Fills	Tipus d'estada	Curs escolar	Any acadèmic	País	Allotjament	Nivell declarat d'anglès
Fabra Bataller	Marta	Laura i Cesc	un any cada fill	2n d'ESO	2019-2020 i 2021-2022	Regne Unit	internat	baix mitjà
Solsona Ferrandis	Alba	Jordi i Maria	un any cada fill	2n i 4t d'ESO	2019-2020 i 2021-2022	Regne Unit i Irlanda	internat i família	baix
Cavaller Puig	Òscar i Mònica	Josep i Miquel	un any cada fill	4t d'ESO	2017-2018 i 2019-2020	Irlanda	internat	Òscar: mitjà alt Mònica: baix
Clapés Picó	Guillem i Joana	Marta	un trimestre	4t d'ESO	2022-2023	Regne Unit	internat	Guillem: mitjà alt, Joana: baix
Morán Sintes	Joan i Sílvia	Paula	un any	4t d'ESO	2019-2020	Canadà	família	Joan: mitjà Sílvia: baix
Lamiel Pérez	Josep	Irene	un trimestre	3r d'ESO	2018-2019	Irlanda	família	baix
López García	Antonio i Sònia	Quique	un any	3r d'ESO	2018-2019	Irlanda	família	Antonio: baix Sònia: baix
Todó Molina	Anna	Joel	un any	4t d'ESO	2021-2022	Irlanda	família	Anna: mitjà alt
Serra Orriols	Pere	Pere, Francesc i Claudi	un trimestre tota la família, i un any el fill petit	6è de primària i 3r de primària, i 4t d'ESO	2015-2016 i 2022-2023	Irlanda	família	Pere: baix

FONT: Elaboració pròpia.

fer un seguiment etnogràfic de l'estada, i amb d'altres es va establir contacte mitjançant la tècnica de la bola de neu (*snowballing*).

Set de les nou famílies es poden considerar de classe mitjana benestant. Tot i que no són riques, tenen un nivell d'ingressos que els permet viure d'una manera confortable en barris o municipis de renda alta, viatjar sovint i gaudir regularment de consum cultural i d'oci. Una bona part tenen el seu propi negoci en el sector immobiliari o en la consultoria empresarial, l'exportació, les finances, el turisme o l'interiorisme.

9. Tots els noms i cognoms que apareixen en aquest article han estat inventats per preservar l'anonimat de les famílies. El protocol de recerca d'aquest estudi va ser aprovat per la Comissió d'Ètica en l'Experimentació Animal i Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona (ref. 5406).

D'altres tenen càrrecs de gestió, directius o de comandaments intermedis en multinacionals o en el sector de l'educació superior. Dues de les nou famílies, per contra, se situen en el segment de classe mitjana no benestant, amb feines com ara tècnics o administratius en el sector públic, o bé docents d'educació secundària. Dotze dels catorze adolescents estudiaven l'ESO en escoles concertades, mentre que dos (un de família benestant i un de família de classe mitjana) ho feien en un institut públic.

Cada entrevista va durar una mitjana de seixanta minuts i es va fer en català, que era la llengua d'ús habitual de vuit de les nou famílies. Es va seguir un guió estructurat en tres blocs de preguntes. En el primer bloc, se'ls demanava per la seva política familiar en relació amb l'anglès. El segon bloc se centrava en la decisió d'enviar el seu fill o filla a cursar un trimestre o un any en una escola a l'estranger. Finalment, es preguntava sobre la seva experiència personal i professional respecte a l'anglès i sobre l'avaluació de la pròpia competència i la de l'altre progenitor. En tot moment, es va prioritzar que les persones entrevistades poguessin construir el seu relat de forma lliure per tal com això podia donar pistes de recerca clau sobre els aspectes que les famílies consideraven importants de destacar. Les dades s'han codificat temàticament (Braun i Clarke, 2021) seguint, d'una banda, els fils del guió, i, de l'altra, els eixos més rellevants del discurs de les famílies. A continuació, en presentem l'anàlisi detallada.

5. ANÀLISI I RESULTATS

5.1. *Estudiar un curs a l'estranger, «una experiència brutal» molt planificada*

El discurs parental en relació amb l'estada dels fills i les filles en una escola estrangera és, en general, molt positiu. Només una de les mares té una visió més crítica i, repetidament, esmenta les dificultats acadèmiques del seu fill a batxillerat per la pèrdua d'hàbits d'estudi durant l'any passat a fora (amplificada pel confinament pandèmic a partir del març del 2020).

En general, fer un curs a l'estranger s'explica com una experiència «brutal», «potentíssima», «boníssima, boníssima, boníssima» o, simplement, «molt positiva», idea que, sovint, no s'elabora més. Sembla una veritat tan evident que no cal argumentar-la. Cal dir, però, que, en la majoria dels casos, és el resultat d'una planificació minuciosa de l'estada. De fet, el discurs del risc associat a una estada poc treballada és molt present en les entrevistes. Les pors de les famílies es tradueixen en diferents riscos imaginats: d'una banda, que els adolescents o preadolescents se sentin molt sols, no s'adaptin o simplement s'avorreixin, o bé els associats a necessitats d'aprenentatge específiques (per exemple, la dislèxia); de l'altra, els relacionats amb les famílies d'acollida, com ara que tinguin normes o valors molt diferents, que no es cuidin físicament o emocionalment del o de la jove, o bé que no hi hagi cap tipus de control parental i que, en conseqüència, els adolescents desenvolupin conductes nocives (s'esmenten, per exemple, l'addicció a les pantalles o l'alcoholisme). Però, sobretot, les famílies imaginin un gran risc: que hi hagi molts catalans o espanyols a l'escola (i,

fins i tot, que hi hagi molts estrangers) i, per tant, que la immersió lingüística no sigui completa o autèntica. Per això, posen en marxa càlculs i estratègies per tal d'evitar arruïnar l'objectiu desitjat: busquen escoles en zones rurals i països no europeus, contracten el servei d'intermediàries catalanes (sovint són dones) residents a l'estranger o a Catalunya amb contactes directes al país d'arribada que els garanteixen un «producte» menys massificat, o bé es posen en contacte directament amb escoles a Irlanda o al Regne Unit per conèixer de primera mà quants estudiants espanyols rebran l'any següent.

De vegades, el discurs d'un cert risc excessiu prové de la família més àmplia, sobretot dels avis, i especialment en els casos en què es tracta de preadolescents (d'11 a 13 anys). És el cas de la família Fabra Bataller, tal com explica la Marta, la mare.¹⁰

(1) E: Eva (recercadora); M: Marta (mare)

M: bueno de fet la promotora vaig ser jo

E: ((riure))

M: amb amb molt de rebuig per part de tota la família

E: =ah sí/

M: =jo en aquell jo no li vaig jo a la meva mare (.) no li vaig dir\ (.) no li vaig dir fins que no estava estava matriculada com aquell qui diu la nena però la meva mare va tindre una reacció molt bona mentre que la família de l'Àlex [el seu marit] es va ficar de cul no lo siguiente

E: =ah sí/

M: que és que estava loca/ que si no sé cuántos/ que era una nena molt petita/ que bueno l'Àlex no ho tenia massa cla::r/ (.) llavors a::: ja vaig mantenir el pols perquè los hi vaig dir que pensava que que que era la millor experiència que li podia donar a la meva filla que pensava que a aquella edat (.) el fet de ser petita que l'afavoria/ era un tema de flexibilitat de cervell

La Marta es presenta com una figura pionera i visionària, que «manté el pols» amb els seus sogres i amb el seu marit, l'Àlex, convençuda que fa el millor per a la seva filla. Veiem que, en la seva argumentació, s'apropia del principal motiu de preocupació (l'edat) i el positivitza, tot recorrent als discursos de la neurociència sobre la plasticitat del cervell, que Park (2021) analitza com la finestra d'oportunitat que les famílies malden per no perdre. De fet, la Marta, en un moment posterior de l'entrevista, fa una distinció que considerem clau entre aprendre una llengua estrangera (qualsevol) i aprendre anglès, que, segons ella, és «essencial fer com més aviat millor». Veiem, doncs, que el paper fonamental de l'anglès per al futur imaginat d'aquests adolescents demana la mobilització de pràctiques excepcionals per part de les famílies.

10. En aquest article seguim el sistema de transcripció, adaptat, de Jefferson (2004). Els símbols de transcripció emprats es descriuen tot seguit. Participant: P; pausa breu (0,5 segons): (·); llargada de la pausa expressada en segons: (1); comentaris sobre la parla: (()); allargament de so vocàlic o consonàntic: ::; interrupció del torn de paraula per part del parlant: -; èmfasi: hola; torns de paraula enllaçats sense cap pausa mínima: =; inici d'encavalcament: [; entonació ascendent: /, i entonació descendent: \.

Estudiar a l'estranger es veu com una oportunitat que no es pot deixar passar perquè significarà, segons les famílies, un «grandíssim salt endavant» o un «*despegue* boníssim» pel que fa a l'aprenentatge de l'anglès. Algunes famílies parlen de nombrosos estalvis (de temps, d'esforç i «d'acadèmies») i utilitzen aquest argument per convèncer els seus fills. Aquesta idea va normalment associada a la construcció de l'anglès com un problema persistent, gairebé endèmic, que cal solucionar (aviat) i esborrar, així, de la llista de competències que els adolescents han d'adquirir. D'aquesta manera, sovint tenen lloc discursos segons els quals l'estada educativa els permetrà «deixar el tema resolt», «tenir-ho fet», «anar sobrats» o «que l'anglès no sigui un problema» quan tornin.

Finalment, un altre fil argumental que apareix en les dades és la idea del regal. Algunes famílies, que ja havien tingut l'experiència de residir un temps a l'estranger, volen que els seus fills «també ho puguin *disfrutar*», formulació que ens remet a un imaginari de gaudi privilegiat i exclusiu amb què els pares obsequien els seus fills. Una versió lleugerament diferent d'aquest tema és la idea de l'herència. Així, un dels pares es refereix a l'estada com una «inversió en educació», que qualifica com «l'única cosa que pretenc jo de donar als meus fills». Veiem que, a partir d'aquestes paraules, el discurs de la inversió no remet, primàriament, a un escenari d'acumulació desitjada de capitals, sinó més aviat a una espècie d'herència rebuda anticipadament en forma d'educació millorada o enriquida.

5.2. Els beneficis de l'estada: «l'anglès no és el més important, però sí el més evident»

El pare de la família Serra Orriols diu la frase que encapçala aquesta secció per introduir el que, per a ell, és el guany més important de l'estada: l'experiència vital. De fet, sis de les nou famílies posen l'accent en la part personal de l'experiència, és a dir, en els guanys pel que fa a les maneres de fer i de ser («l'anglès és obvi», diuen alguns dels pares). El benefici principal que assenyalen té a veure amb l'autonomia personal. L'estada fa que els estudiants «s'espavilin» i «sàpiguen moure's». Els guanys en independència poden ser també afectius, en el sentit que les joves (sovint noies), en tornar, se senten menys pressionades a seguir cegament els dictats del seu grup d'amistats. Es tracta, doncs, de guanys en termes de confiança personal i d'acceleració del procés d'individuació.

Un altre dels discursos dominants és el de la maduresa i la responsabilitat personals. Les famílies relaten que els seus fills «es fan grans», que «tornen persones diferents» o que «aprenen a complir les normes». Com en el cas de la individuació, l'estada sembla tenir un efecte accelerador, com comenta Joan Morán: «la maduresa que ha adquirit ha doblat la que hagués assolit a Catalunya». En connexió amb la maduresa, trobem el discurs de l'adaptabilitat i la flexibilitat. Diverses famílies utilitzen la frase «sortir de la zona de confort» com una manera de destacar els esforços que els joves han de fer per adaptar-se a un altre entorn cultural, relacional, social, familiar i,

lògicament, lingüístic («conviu amb gent que és diferent a tu, que té una vida diferent»). Però no tots els esforços d'adaptació són equiparables; alguns pares, com els Morán Sintes, construeixen una jerarquia d'esforç (i de benefici) perquè «no és *lo mateix* anar a França que a Canadà, un país molt, molt aliè a nosaltres».

Un altre benefici reportat, també relacionat amb la maduresa, és el de l'autoconeixement. Algunes famílies remarquen que el fet de viure lluny de casa els permet «trobar-se a ells mateixos» i «saber els seus límits». Una de les mares ho sintetitza com «l'aprenentatge de viure en llibertat». Frequentment, aquest discurs va associat al de la resiliència (és a dir, que «quan tinguis un mal moment o un mal dia, ho hagas de gestionar») i al de l'autocura (aprendre a posar la rentadora, a cuinar, etc.).

Encara, un altre guany que s'assenyala és el de la sociabilitat. Alguns dels estudiants que marxen són joves tímids que «s'obren a fora» i quan tornen es converteixen en «*popus*» (populars). És a dir, l'experiència «els dona ales». Sovint aquest discurs va lligat al de la maduresa, que hem vist anteriorment, i a l'adquisició de disposicions que podran capitalitzar en la seva vida professional futura. Així, per exemple, es destaca que alguns dels joves aprenen a «relacionar-se amb adults», idea que es presenta com un salt endavant en la formació d'una personalitat quasiadulta, en línia amb la governamentalitat neoliberal (Martín Rojo i Percio, 2019).

Finalment, no podem oblidar els guanys culturals. Cal dir, però, que, contràriament al que hom podria esperar, aquest no és un discurs especialment rellevant (només una família tematitza la immersió cultural i l'aprenentatge de la cultura «anglosaxona»). Però fins i tot aquesta família, en un altre moment de l'entrevista, reformula els aprenentatges adquirits més enllà dels coneixements culturals específics i en parla en termes d'haver obtingut «una perspectiva de les coses» i una forma «d'obrir el cap»; en les paraules d'una altra família, «tenir més múscul mental».¹¹ Sorprenentment, però, el discurs de l'obertura de ment també és bastant més minoritari del que esperàvem.

Una altra de les famílies localitza els aprenentatges personals de tipus sociocultural en la familiaritat amb les qüestions polítiques i socials del país d'estada, en aquest cas, el Canadà. No es tracta d'una visió culturalista, sinó de coneixements que constitueixen un bagatge cosmopolita contemporani: el feminisme, el colonialisme, la discriminació racial o les polítiques de reparació i reconciliació amb les primeres nacions, en les quals el Canadà va «molt per davant de nosaltres». Aquesta família també posa en valor el fet que la seva filla ha pogut «sortir de l'escola concertada» i «conèixer gent de tot tipus» gràcies a la seva estada. En aquest sentit, una altra de les famílies, els Serra Orriols, destaca també com a aprenentatges l'experiència de l'alteritat, és a dir, posar-se en el lloc de l'altre, «l'immigrant» o el «*sin papeles*», i captar la fragilitat de la pròpia posició social.

11. Els discursos de les famílies amb qui hem parlat no estableixen una relació directa entre el desenvolupament de disposicions cosmopolites i la valoració del multilingüisme, i se centren exclusivament en l'anglès com a llengua de comunicació global.

5.3. *Avaluar els guanys lingüístics*

Una de les qüestions que ens semblava important d'explorar amb les famílies era com avaluaven la millora en les habilitats lingüístiques dels seus fills després d'haver passat l'any o el trimestre a l'estranger, atès que era una preocupació que algunes manifestaven. Així, l'Alba Solsona comenta: «segur que van aprendre, clar, mai ho saps mesurar, però a nivell de *listening* segur que van aprendre».

En les entrevistes observem que l'estratègia més habitual és l'acreditació lingüística, és a dir, l'obtenció d'un títol oficial. Podríem dir que aquest és el moment en el qual la inversió esdevé sòlida, tangible. Per a la major part de les famílies, el nivell mínim desitjable és l'*advanced* de la Universitat de Cambridge o C1, i totes tenen com a objectiu aconseguir-lo. Hi ha, però, distincions significatives, com ara si el C1 s'obté durant el mateix any o no, si l'adolescent necessita classes de preparació o no i, també, si la puntuació és alta i porta a l'obtenció del *proficiency* o C2 al cap de poc temps. Quan més d'un fill ha anat a estudiar a l'estranger, veiem que fan distincions entre un fill i un altre a partir d'aquests elements.

Més enllà de la certificació, hem identificat altres maneres, més informals, d'«avaluar» les competències adquirides, que es fonamenten en ideologies lingüístiques referides a la noció del «bon anglès». Aquestes pràctiques consisteixen a observar els seus fills quan es comuniquen en el país estranger, com queda palès en el fragment que hi ha a continuació.

(2) A: Antonio (pare); E: Eva (recercadora); S: Sònia (mare)

A: =jo jo el primer cap de setmana que vam estar me'n recordo diumenge vam estar de divendres a diumenge diumenge quan tornàvem (.) ho dèiem dic és que en tot el cap de setmana ni ningú li ha preguntat qué dices ni ell ha preguntat què dius

E:=[aha

A: [o sigui ell va establir conversa amb tothom on anàvem a comprar anàvem a això anàvem a dinar (.) ell es comunicava perfectament que suposo que qui parlés amb ell li deia aquest nano té accent [de que és de fora però:: ell es va entendre amb tothom

S: [bueno i portava

S: i portava dos mesos no[més

E: [i portava dos mesos

A: =i i per nosaltres això ja va ser una manera de dir que guai (.) [que guai que ja que ja tingui la facilitat de parlar amb tothom gent gran gent jove sense cap problema no/

E: =val

A: =per nosaltres això ja va se::r ostres hem encertat

En l'avió de tornada, els pares del Quique (Antonio i Sònia) avaluen el procés d'aprenentatge del seu fill i, per tant, la rendibilitat de la inversió. El fet que aquest no

necessiti cap aclariment i que pugui interaccionar sense cap problema amb tot tipus de persones en situacions de servei deixa els pares tranquils i satisfets amb la decisió presa («l'hem encertat»).

Tot i que la majoria de les famílies, com hem vist en els casos anteriors, valoren la facilitat i la fluïdesa a l'hora de parlar en anglès com un senyal de qualitat lingüística, en un parell de casos, «tenir un bon accent» esdevé un element de distinció, com observem tot seguit. És percebut com una espècie de plus que alguns adolescents aconsegueixen.

(3) E: Eva (recercadora); A: Alba (mare)

E: però al torna::r/ si que- o sigui al torna::r/ com- com ha sigut la torna:da/ bé/
A: bé\ bè\ molt guai sí sí\ molt bé molt bé el nivell molt bé\ l'accent no ma:ssa (.)
però bueno no deu tenir oïda\ no té massa oïda\ ((riures de l'Eva)) perquè no té
molt bon accent (.) sempre diem hosti aquest accent Jo::rdi/

E: no::::/

A: no\ així com la Laura::/ la Laura:: Fabra que ara- ja veuràs tu quan parlis amb
ella en anglès a veure que et sembla\

E: sí:: [la Laura tenia molt bon accent/ sí::

A: [la Laura té un accent bruta::l hem sentit tots i dèiem hòstia Laura::/ quin
accent més brutal\

L'Alba Ferrandis relata que l'accent de la Laura Fabra, companya d'escola d'en Jordi, el seu fill, és motiu de comentari i d'admiració per part de les altres famílies, que el qualifiquen de «brutal». És també un element que permet comparar, jerarquitzar i renyar, ni que sigui afectuosament, els fills que no l'aconsegueixen, com el seu. És important dir que, tot i que els parlants nadius s'imaginin com a models de llengua, com ja hem comentat, en les entrevistes la noció del «bon accent» és una categoria indefinida. L'aspiració no és tenir un accent britànic, americà o simplement nadiu; és que sigui bo, si bé no s'explicita mai en què consisteix.

5.4. *Els imaginaris d'immersió*

Hem vist que la mobilitat adolescent a l'estranger es veu com una forma definitiva d'aprendre anglès. Els pares, en els seus discursos, imaginin un context d'immersió en què l'adolescent idealment es troba sol, en un espai aliè i monolingüe, on hi ha una majoria de parlants nadius. Això crea un context «autèntic» en el qual es desencadenen aprenentatges «naturals». Tal com Doerr (2013) o Schedel (2022) identifiquen, aquests pares veuen la immersió com una alternativa eficaç i eficient a l'aprenentatge en entorns acadèmics o a l'aula. Malgrat que alguna família considera que l'anglès es pot aprendre de moltes maneres, i que la immersió es pot fer allà on es vulgui, totes estan d'acord que una estada de llarga durada a l'estranger és la millor opció. Algunes famílies, com els pares del Quique, pensen que és una forma més difícil

—però més duradora— d'aprendre: «aprens més perquè t'ho has de *currar* més, t'has d'espavilar». Aquest sobreesforç, segons ells, i el fet que sigui un aprenentatge vivencial, com Doerr (2013) també apunta, fan que «et quedi més». Veiem que fan servir metàfores per il·lustrar com es produeix l'aprenentatge en contextos d'immersió: l'anglès «es grava» i «queda» al cervell. Per a d'altres famílies, en canvi, la immersió s'imagina com una manera més fàcil d'aprendre anglès. La relacionen, com hem dit, amb aprenentatges naturals, inconscients i espontanis, com si es tractés de l'adquisició d'una L1. Després d'hores i hores d'exposició i de pràctica, els adolescents tornen amb la llengua «incorporada».

Aquestes idees sobre l'aprenentatge de l'anglès i les relacions que s'estableixen entre la llengua i els cossos dels adolescents (els aprenentatges «vitals», com els anomena una de les famílies) es tradueixen, també, en imaginaris respecte a la qualitat de la llengua. Per a Òscar Cavaller, marxant fora aprens «l'anglès total». Els joves es familiaritzen amb un ampli ventall de registres i de vocabulari, i adquireixen l'habilitat de comunicar-se en contextos i amb interlocutors diversos. Tornen amb un «bon anglès», és a dir, tothom els pot entendre i «estan a l'alçada» fins i tot amb els parlants nadius; no estan limitats. De vegades, però, cal controlar i modificar les condicions d'immersió per aconseguir els resultats òptims. Així, per exemple, els Solsona avaluen el temps d'exposició a l'anglès de la seva filla en funció de la quantitat d'espanyols que hi ha al seu entorn, i controlen aquesta variable apuntant-la a altres activitats en què només hi hagi irlandesos de la seva edat, perquè consideren que ja té prou contacte amb adults tant a casa com a l'escola, i que a l'escola hi ha massa espanyols. Aquestes estratègies comencen abans del viatge, però els pares segueixen avaluant i ajustant les pràctiques al llarg de tota l'estada.

6. DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

En aquest article, hem volgut anar més enllà de la idea general de l'aprenentatge intensiu de l'anglès com una forma de capitalització lingüística neoliberal. Hem aprofundit en la ideologia de la immersió i els imaginaris que l'acompanyen i hem assenyalat la planificació minuciosa (de vegades, obsessiva) de l'estada per part de les famílies a fi de minimitzar els riscos i assegurar el retorn de la inversió feta. També hem destacat que els aprenentatges lingüístics es donen per descomptats, malgrat que les famílies busquen maneres formals i informals d'assegurar l'efectivitat de l'estada. Confien que «l'aprenentatge vital» de l'anglès, que els duu a tenir un anglès «total», es noti i sigui un factor de distinció. De fet, és aquí on rau la clau de l'èxit.

Veiem en el discurs satisfet dels pares que els adolescents esdevenen parlants segurs i còmodes gràcies a l'experiència viscuda, perquè senten que la llengua, ara ja sí, els pertany. La mobilitat educativa ha «eliminat barreres» simbòliques i afectives. L'anglès forma part de la seva identitat i la seva biografia; el tenen «incorporat» al cos i a la ment. La nostra mirada discursiva i etnogràfica ens ha permès posar en relleu el canvi «brutal» en les disposicions afectives dels adolescents envers l'anglès (independen-

dentment del nivell real aconseguit), un canvi que no és possible identificar si el focus es posa en l'efectivitat lingüística o en el desenvolupament d'identitats i competències interculturals.

Com hem vist també, no és només l'anglès el que està en joc, sinó la globalitat de la *persona-en-procés-de-creació*. La mobilitat educativa forma unes subjectivitats neoliberals aventureres, però també responsables, adaptables i esforçades, uns quasiadults reflexius i independents que, com diu Lareau (2011), més endavant podran convertir les competències i les capacitats en capital educatiu i professional. És per això que el discurs de les pèrdues és pràcticament inexistent. Les famílies, en general, valoren poc els aprenentatges escolars a Catalunya, la qual cosa va en la mateixa línia del que diu la literatura existent sobre la parentalitat neoliberal contemporània. Sovint, predomina el discurs que el que no s'ha estudiat durant l'any a l'estranger és fàcilment recuperable a l'estiu o més endavant; en canvi, el que s'ha viscut és insubstituïble. Així, l'atractiu de les mobilitats educatives dels adolescents rau en el fet que permeten articular diferents lògiques socials contemporànies: en primer lloc, la lògica de la parentalitat responsable i el conreu dels capitals; en segon lloc, la lògica de la distinció (que els fa estar atents i seguir, de forma pionera, les últimes tendències educatives), i, finalment, la lògica de la cura (que, a través d'una planificació gairebé obsessiva, permet assegurar el benestar emocional dels fills sense posar en risc el retorn de la inversió feta).

BIBLIOGRAFIA

- ANDREOTTI, Alberta; LE GALÈS, Patrick; MORENO-FUENTES, Francisco Javier (2015). *Globalised minds, roots in the city: Urban upper-middle classes in Europe*. Oxford: Wiley.
- BERNAT I BALTRONS, Francesc (2017). «Usos i ideologies lingüístics en famílies mixtes francocatalanes del Principat». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 13-26.
- BONAL, Xavier; TARABINI, Aina (2016). «La LOMCE com a projecte de modernització conservadora i els seus efectes a Catalunya: globalització, educació i polítiques socials». A: HOM, O. (ed.). *Societat Catalana 2014-2015*. Barcelona: Associació Catalana de Sociologia, p. 1-16.
- BOURDIEU, Pierre (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press.
- BRAUN Virginia; CLARKE Victoria (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Londres: Sage.
- CODÓ, Eva (2018). «The intersection of global mobility, lifestyle and ELT work: A critical examination of language instructors' trajectories». *Language and Intercultural Communication*, vol. 18, núm. 4, p. 436-450.
- (2022). «The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 43, núm. 4, p. 341-357.
- CODÓ, Eva; SUNYOL, Andrea (2019). «“A plus for our students”: The construction of Mandarin Chinese as an elite language in an international school in Barcelona». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 40, núm. 5, p. 436-452.
- CURDT-CHRISTIANSEN, Xiao Lan; LANZA, Elizabeth (2018). «Language management in multilingual families: Efforts, measures and choices». *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, vol. 37, núm. 2, p. 123-130.

- DOERR, Neriko (2013). «Do 'global citizens' need the parochial cultural other? Discourse of immersion in study abroad and learning-by-doing». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 43, núm. 2, p. 224-243.
- FARGION, Silvia (2021). «Representations of parenting and the neo-liberal discourse: Parents' and professionals' views on child-rearing practices in Italy». *Journal of Family Studies*, p. 1-17.
- FUKUDA, Makiko (2017). «La transmissió de la llengua d'herència a les famílies de l'Escola Complementària de la Llengua Japonesa de Barcelona (2004-2014)». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 27, p. 43-61.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* [en línia]. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. <<https://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/monografies/model-linguistic/model-linguistic-Catalunya-CAT.pdf>> [Consulta: 11 febrer 2024].
- GILLIES, Val (2020). «Parallels and ruptures in the neoliberal intensive parenting regime». *Families, Relationships and Societies*, vol. 9, núm. 1, p. 169-172.
- JEFFERSON, Gail (2004). «Glossary of transcript symbols with an introduction». A: LERNER, G. H. (ed.). *Conversation analysis: Studies from the first generation*. Filadèlfia: John Benjamins, p. 13-31.
- KING, Kendall A.; FOGLE, Lyn; LOGAN-TERRY, Aubrey (2008). «Family language policy». *Language and Linguistics Compass*, vol. 2, núm. 5, p. 907-922.
- LAREAU, Annette (2011). *Unequal childhoods: Class, race and family life*. 2a ed. Oakland: University of California Press.
- LO, Adrienne; ABELMANN, Nancy; KWON, Soo Ah; OKAZAKI, Sumie (ed.) (2015). *South Korea's education exodus: The life and times of study abroad*. Seattle: University of Washington Press.
- MARTÍN ROJO, Luisa; PERCIO, Alfonso del (ed.) (2019). *Language and neoliberal governmentality*. Londres: Routledge.
- MCDAID, Jessica (2020). «Trying to stay ahead and stay relevant»: Aspirations, expectations and practices in and around an English-immersion rugby summer camp in Ireland. Treball de fi de màster. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística.
- PARK, Joseph Sung-Yul (2021). *In pursuit of English: Language and subjectivity in neoliberal South Korea*. Oxford: Oxford University Press.
- SANZ, Cristina; MORALES-FRONT, Alfonso (ed.) (2018). *The Routledge handbook of study abroad research and practice*. Londres: Routledge.
- SCHADEL, Larissa S. (2022). «The price of immersion: Language learners as a cheap workforce in Malta's voluntourism industry». *Multilingua: Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, vol. 41, núm. 2, p. 181-200.
- SHIN, Hyunjung (2013). «Ambivalent calculations in Toronto: Negotiating the meaning of success among early study abroad high school students». *Asian and Pacific Migration Journal*, vol. 22, núm. 4, p. 527-546.
- SPOLSKY, Bernard (2004). *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUNYOL, Andrea (2019a). *Multilingualism, elitism and ideologies of globalism in international schools in Catalonia: An ethnographic study* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat Autònoma

- de Barcelona. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. <<http://hdl.handle.net/10803/669396>> [Consulta: 11 febrer 2024].
- SUNYOL, Andrea (2019b). «“Massa esforç pel que val”: català i tries educatives de les classes mitjanes globals». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 29, p. 27-42.
- (2021). «“A breathtaking English”: Negotiating what counts as distinctive linguistic capital at an elite international school near Barcelona». A: PETROVIC, J. E.; YAZAN, B. (ed.). *The commodification of language: Conceptual concerns and empirical manifestations*. Londres: Routledge, p. 89-107.
- VINCENT, Carol (2017). «“The children have only got one education and you have to make sure it’s a good one’: Parenting and parent-school relations in a neoliberal age». *Gender and Education*, vol. 29, núm. 5, p. 541-557.
- WOOLARD, Kathryn A. (2020). «Language ideology». A: STANLAW, James (ed.). *The international encyclopedia of linguistic anthropology*. Hoboken, NJ: Wiley, p. 1-21.

La intermediació lingüística per part de menors a Catalunya: perfils i experiències en les comunitats migrades

*Child language brokering in Catalonia: Profiles and experiences
in migrant communities*

Mireia VARGAS-URPÍ i Marta ARUMÍ

Grup de recerca MIRAS. Universitat Autònoma de Barcelona

Data de recepció: 13 de desembre de 2022

Data d'acceptació: 15 d'octubre de 2023

RESUM

En moltes famílies d'origen migrant, els fills són els primers a aprendre les llengües del nou país on viuen, cosa que sovint els converteix en la persona que fa d'enllaç quan els seus pares s'han de comunicar amb l'Administració o amb proveïdors de serveis públics, o quan necessiten entendre alguna informació escrita que els ha arribat en una llengua que encara no comprenen. Aquesta tasca, que hem denominat *intermediació lingüística per part de menors* (ILM), és un exemple clar de forma de comunicació plurilingüe complexa, per tot el que comporta per a l'infant o jove que la du a terme. En aquest article oferim una descripció panoràmica de la ILM a Catalunya, tenint en compte els punts de vista dels principals agents que hi intervenen, tot centrant-nos en quatre col·lectius migrats: l'amazic, l'àrab marroquí, el pakistanès i el xinès. Ens hem basat en qüestionaris distribuïts a professorat d'instituts públics de secundària ($n = 60$) i a personal de serveis socials ($n = 96$), en entrevistes realitzades a dinou joves adults amb experiència en ILM i a dotze progenitors que n'han fet ús i en un grup de discussió duta a terme amb sis adolescents, per aprofundir en les característiques de la ILM pel que fa a variables com el gènere, la freqüència, l'edat i els contextos en què es produeix. També analitzem com influeix la ILM en la consciència lingüística tant dels joves com dels progenitors i l'impacte emocional que suposa per als joves.

PARAULES CLAU: intermediació lingüística per part de menors, ILM, plurilingüisme, feminització, *adultificació*, migració, Catalunya.

ABSTRACT

In many families of migrant origin, children are the first to learn the language or languages of the new country where they live and often become the link between their parents and the Public Administration or public service providers, or they act as translators when their parents need to understand written information in a language with which the latter are not familiar. This task, known as *child language brokering* (CLB), is an example of a complex form of multilingual communication, with all sorts of implications for the child or young person who performs it. This

CORRESPONDÈNCIA: Mireia Vargas-Urpí. Universitat Autònoma de Barcelona. Grup de recerca MIRAS (Mediació i Interpretació: Recerca en l'Àmbit Social). Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudis de l'Àsia Oriental. Edifici K. Campus UAB. 08193 Bellaterra. A/e: mireia.vargas@uab.cat.

article offers a panoramic description of CLB in Catalonia, considering the perspectives of the main agents involved and focusing on four migrant groups: Amazigh, Moroccan Arabic, Pakistani and Chinese. We used questionnaires distributed among secondary school teachers ($n = 60$) and social service workers ($n = 96$), interviews with nineteen young adults with previous experience in CLB and with twelve parents who have used CLB, and a focus group of six current CLB teenagers in order to delve deeper into such CLB variables as gender, frequency, age, and the context in which it occurs. We also analyse how CLB influences both young people's and their parents' linguistic awareness as well as the emotional impact that it has on young people.

KEYWORDS: child language brokering, CLB, plurilingualism, gender-based tasks, adultification, migration, Catalonia.

1. INTRODUCCIÓ

El terme *intermediació lingüística per part de menors* (ILM), traducció de l'anglès *child language brokering*, fa referència a les tasques de traducció i d'interpretació que duen a terme molts infants i joves per facilitar la comunicació de les seves famílies en una gran diversitat de contextos (Antonini, 2015a). Es tracta d'infants que, ja des de ben petits, fan d'enllaç per als seus pares en reunions a l'escola, en consultes mèdiques o a les oficines de serveis socials, per exemple. Tenint en compte l'ús que fan els menors del seu bagatge lingüístic tant en la llengua (o llengües) d'herència o maternes com en el català o castellà com a llengües vehiculars del país on viuen, la ILM és una pràctica comunicativa plurilingüe¹ per excel·lència, d'un alt grau de complexitat.

És un esdeveniment de la parla en què es coordinen, com a mínim, tres veus: *a priori*, dues persones adultes i una de menor —per bé que a vegades la ILM es produeix entre una persona adulta i dues de menors, per exemple, si un menor fa d'enllaç amb un company o companya de classe. La ILM també implica que els infants i els joves hagin de gestionar situacions comunicatives en les quals hi ha un desequilibri clar de poder entre els participants (Crafter i Iqbal, 2022; Iqbal i Crafter, 2023), atès que d'una banda hi ha una persona que ocupa un càrrec institucional i, de l'altra, una persona que sol·licita un servei. A la complexitat inherent en les relacions socials, cal afegir-hi que, en ocasions, els infants i els joves han de fer de traductors o d'interprets en situacions que requereixen un cert coneixement de la llengua especialitzada (com és el cas de l'àmbit sanitari), o bé coneixements temàtics sobre els serveis públics que encara no tenen per la falta de maduresa pròpia de l'edat; a més a més, a vegades encara tenen mancances en el coneixement de les llengües que han d'emprar, tal com es desprèn d'alguns testimonis recollits a l'informe de Cline, Crafter i Prokopiou (2014).

1. En aquest article entenem el plurilingüisme com aquella competència comunicativa en què els coneixements i les experiències es relacionen entre si i interaccionen (Consell d'Europa, 2001: 4), a diferència del multilingüisme, en què es concep la coexistència —però no la interrelació— de diferents llengües en una societat determinada. Per a una revisió més exhaustiva del concepte *plurilingüisme*, vegeu també Vallejo i Dooly (2020).

La recerca prèvia sobre la ILM s'ha fet, sobretot, des de països anglosaxons com els Estats Units d'Amèrica (García-Sánchez i Orellana, 2019; Orellana, 2009; Valdés, 2003) o el Regne Unit (Cline, Crafter i Prokopiou, 2014; Crafter, Cline i Prokopiou, 2017; Crafter i Iqbal, 2020 i 2022; Hall i Sham, 2007; Iqbal i Crafter, 2022), i també des d'Itàlia (Antonini, 2010 i 2015b; Cirillo, 2017; Torresi, 2017). A Catalunya, la ILM es presenta i s'estudia en la tesi de Llompart-Esbert (2016) sobre les pràctiques plurilingües en un institut superdivers² de Barcelona, on s'inclouen entrevistes amb joves que fan d'interprets de les seves mares. Rubio-Rico *et al.* (2014) són els primers a acostar-se a la ILM com a objecte d'estudi, i ho fan en l'àmbit sanitari a Tarragona, mitjançant entrevistes i grups de discussió. Conclouen que la ILM ajuda a resoldre problemes de comunicació en les consultes mèdiques, malgrat que tots els agents implicats coincideixen a emfasitzar les mancances i els inconvenients que té com a solució als problemes comunicatius, sobretot des del punt de vista ètic i dels drets dels infants. Els projectes ILM (2019-2022)³ i Eylbid (2020-2022),⁴ coordinats pel grup MIRAS (Mediació i Interpretació: Recerca en l'Àmbit Social) de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) han permès recollir informació sobre la ILM en els àmbits educatiu i social (vegeu, per exemple, Arumí i Rubio-Carbonero, 2022; Orozco-Jutorán i Vargas-Urpí, 2022; Romero-Moreno i Vargas-Urpí, 2022, i Rubio-Carbonero, Vargas-Urpí i Raigal-Aran, 2022).

En el present article descrivim, d'una manera holística i tenint en compte els punts de vista de tots els agents implicats, la pràctica de la ILM a Catalunya com una forma de comunicació plurilingüe i complexa. Per fer-ho, aprofundim en les característiques de la ILM pel que fa a variables com el gènere, la freqüència, l'edat i els contextos en què es produeix, i analitzem l'impacte que té en la consciència lingüística tant dels joves com dels progenitors. Ens hem basat en una recerca mixta feta a partir de qüestionaris, d'entrevistes i de grups de discussió.

2. ESTUDIS PREVIS: CARACTERITZACIÓ DE LA ILM

El terme *intermediació lingüística*, proposat pel grup MIRAS, segueix el raonament que Tse (1995) exposava per defensar el concepte *language brokering* en anglès.

2. Per a Llompart-Esbert (2016: 19), que es basa en les teories de Vertovec (2007), *superdivers* fa referència a «la diversificació de la diversitat [...], és a dir, a la relació dinàmica de circumstàncies d'un nombre creixent de persones provinents de llocs diferents, transnacionalment connectades, diferenciades socioeconòmicament i instal·lades en certes parts del món».

3. El títol complet del projecte és «Joves interprets naturals: la intermediació lingüística per part de menors a l'educació, serveis socials i sanitari» (ref. RTI2018-098566-A-I00), finançat pel Ministeri de Ciència, Innovació i Universitats (MCIU/AEI/FEDER, Unió Europea). Per a més informació, vegeu <https://ddd.uab.cat/pub/pagweb/ilm/ilm.html>.

4. El títol complet del projecte és «Empowering young language brokers for inclusion in diversity» (ref. 2019-1-ES01-KA201-064417). Eylbid és una associació estratègica finançada en el marc del programa ERASMUS+. Per a més informació, vegeu <https://webs.uab.cat/eylbid/>.

D'una banda, amb aquesta denominació s'evita emprar termes que se solen relacionar amb figures professionals, com podria passar si parléssim de *traducció*, d'*interpretació* o de *mediació*; de l'altra, s'emfasitza el paper d'intermediaris que adopten els infants i els joves, que són els únics que poden comprendre els missatges dels participants en la interacció, amb la qual cosa acaben tenint una gran capacitat d'influència en la manera de transmetre aquests missatges, així com poder de decisió en l'acte comunicatiu (Tse, 1995: 180), ben lluny de la imparcialitat que s'espera dels traductors, dels intèrprets i dels mediadors. Si bé en aquest article ens referirem a la ILM com a pràctica habitual en comunitats d'origen migrant en què es parla una llengua diferent de les oficials del país on es resideix, cal tenir present que la ILM també forma part del dia a dia dels fills de progenitors sords, els anomenats CODA segons la sigla anglesa (*children of deaf adults*), tal com recorda Antonini (2015a).

Arreu del món, la recerca prèvia en ILM ha estat clarament interdisciplinària i s'ha fixat en una gran diversitat d'aspectes. Destaquen temes com l'impacte de la ILM en les emocions dels infants i dels joves, en el seu procés maduratiu, en el seu rendiment escolar i en les relacions que estableixen amb la família o amb l'escola. Antonini (2015a) emfasitza que la ILM és sovint una activitat «invisible»: esdevé tan habitual, tan «normal» (Cline *et al.*, 2010: 118) en la vida dels infants i dels joves de famílies migrades, que és tan sols una tasca més de les seves rutines diàries, tal com es desprèn també de la recerca etnogràfica d'Orellana (2009).

Aquesta sensació de normalitat no salva aquests joves d'un cert sentiment de càrrega quan la ILM esdevé una tasca recurrent, quan té com a conseqüència directa l'absentisme escolar (cal faltar a classe per acompanyar els progenitors al metge o als serveis socials) i quan els obliga a afrontar situacions complexes com poden ser malalties o desnonaments. És per això que autors com Puig (2002) parlen d'*adultificació* dels infants que fan tasques d'ILM, mentre que Weisskirch (2007) ho ha descrit com a *parentificació* o intercanvi de rols: es tracta d'infants i de joves que tenen cura dels pares en l'àmbit de les interaccions de socialització a Catalunya (sobretot, per facilitar l'accés a recursos com la sanitat, la informació, els serveis de ciutadania, etc.), cosa que té un impacte clar en les dinàmiques i les jerarquies familiars, amb una consegüent desacreditació de l'autoritat paterna en alguns casos. Tot i això, aquesta percepció de la ILM també ha estat criticada, i autors com Crafter *et al.* (2009) o Crafter i Iqbal (2022) prefereixen contextualitzar la pràctica en el marc de les tasques de cura habituals en totes les famílies, sobretot, en els models familiars fora de l'àmbit occidental. Per a Romero-Moreno i Vargas-Urpí (2022), la caracterització de la ILM com una part de les tasques de cura és un dels punts clau per entendre que es tracta d'una pràctica feminitzada que sovint es produeix entre dones.

3. MÈTODE

Aquest article es fonamenta en la recerca duta a terme en el marc del projecte ILM esmentat anteriorment. La metodologia utilitzada és mixta —qualitativa i quantitati-

va— amb l'objectiu d'apropar-nos als punts de vista de tots els agents implicats en la comunicació mitjançant la ILM. Concretament, hem combinat l'ús de qüestionaris, d'entrevistes en profunditat i d'un grup de discussió i ens hem centrat en quatre col·lectius que tenen una àmplia presència a la província de Barcelona: l'amazic, l'àrab marroquí, el pakistanès i el xinès. Concretament, segons dades del padró continu de l'IDESCAT corresponents a l'any 2021, la població d'origen marroquí constitueix un 15,72 % respecte del total de la població estrangera a la província; la xinesa, un 6,29 %, i la pakistanesa, un 5,58 %.⁵

Com a pas previ a la recollida de dades, vam definir les variables dependents que s'inclourien en els diferents instruments utilitzats, per tal de garantir que, malgrat aplegar dades de naturalesa diversa, aquestes es podrien comparar en una fase posterior de triangulació. En concret, en relació amb la ILM, les variables són: *abast i freqüència, edat, gènere, impacte en els usos i les percepcions lingüístics, impacte emocional i en les relacions amb els altres i impacte en el rendiment escolar* (aquesta última variable no s'ha inclòs en aquest article per limitacions d'espai).⁶ Les vam establir basant-nos en els principals temes que s'havien tractat en estudis previs i, a més a més, tenint en compte l'objectiu del projecte de proporcionar una panoràmica detallada de la ILM a Catalunya.

D'aquesta manera, es van dissenyar i distribuir qüestionaris a professorat d'instituts de secundària d'alta i màxima complexitat de la província de Barcelona ($n = 60$) i a personal de les àrees de treball social de Catalunya ($n = 96$).⁷ Els qüestionaris, que eren en línia, contenien sobretot preguntes tancades sobre les experiències i les percepcions d'aquests dos perfils d'informants en l'ús de la ILM en els diferents contextos en què treballaven.

Pel que fa a les entrevistes, es van dissenyar dos guions d'entrevista semiestructurada, un per a joves adults (de 18 a 28 anys) amb experiència com a intermediaris lingüístics quan eren infants o adolescents ($n = 19$), i un altre per a progenitors que haguessin hagut de recórrer als fills o les filles, encara menors, per poder-se comunicar en diferents àmbits dels serveis públics ($n = 12$). Els informants es van seleccionar a partir de contactes de les investigadores del grup de recerca. Malgrat els esforços per aconseguir una composició paritària de la mostra, la gran majoria dels informants que es van identificar eren dones i, a més a més, alguns homes amb qui es va contactar van declinar participar en les entrevistes.

Finalment, al novembre de 2020 es va dur a terme un grup de discussió en un institut del Barcelonès en què van participar sis joves d'entre 14 i 15 anys amb experiència en ILM. Tant les entrevistes com les intervencions en el grup de discussió es van enregistrar i posteriorment es van transcriure per facilitar-ne l'anàlisi de dades quali-

5. No disposem de dades diferenciades per a la població amazigòfona i arabòfona en el cas de la procedència del Marroc.

6. Per a una descripció més detallada de les variables dependents, vegeu Orozco-Jutorán i Vargas-Urpí (2022).

7. Per limitacions en la recollida de dades, no podem aportar dades sobre les llengües parlades pels informants que van contestar aquests qüestionaris, tot i que de les respostes obertes es desprèn que en cap cas no es coneixien les llengües dels usuaris migrants.

tativa. Per a aquesta anàlisi es va fer servir el programa Atlas.ti. A partir de les variables establertes, vam partir d'una sèrie de categories (codis) que després es van ampliar d'una manera inductiva durant l'anàlisi de les entrevistes.

En aquest article presentem la triangulació de la informació recopilada en els diversos mètodes de recollida de dades. La triangulació ens serveix en aquest cas no tant per validar resultats, sinó més aviat per complementar-los, matisar-los i poder-los mostrar amb tota la seva complexitat (Erzberger i Kelle, 2003).

4. ANÀLISI I RESULTATS: LA ILM A CATALUNYA

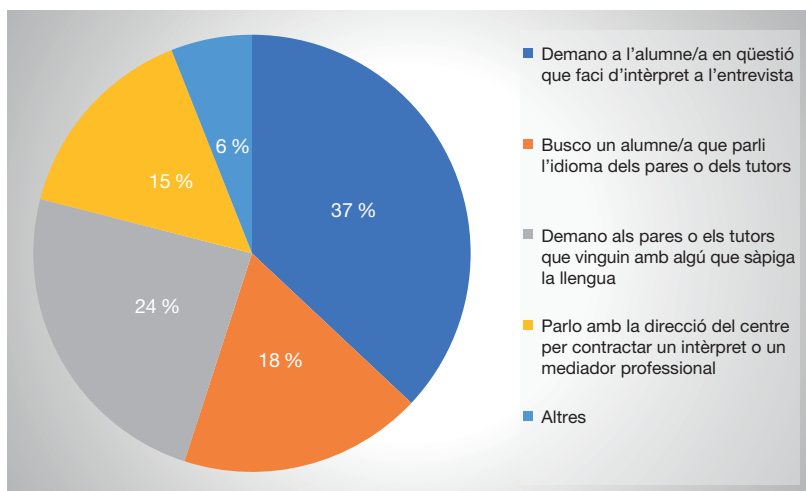
Aquest apartat s'estructura d'acord amb les variables que hem esmentat en l'apartat anterior.

4.1. Abast i freqüència

En preguntar al professorat de secundària com solien resoldre les barreres lingüístiques en les reunions amb els progenitors o els tutors sense competència comunicativa en català o en castellà, un 55 % va indicar que recorrien a l'alumnat, ja fos l'alumne per al qual es feia la reunió (37 % de les respostes) o algun altre alumne del centre (18 % de les respostes), molt per sobre del 15 % en què es buscaven solucions professionals com poden ser la interpretació en els serveis públics o la mediació intercultural (vegeu el gràfic 1).

GRÀFIC 1

Solucions emprades quan hi ha barreres lingüístiques en l'àmbit educatiu

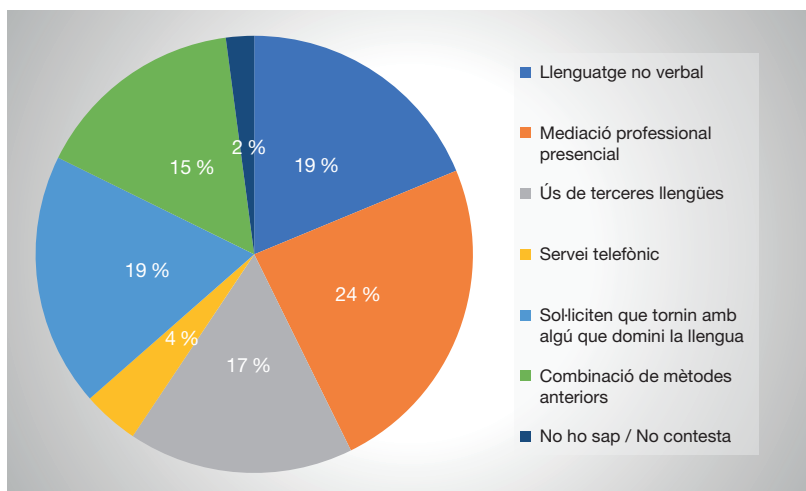


FONT: Elaboració pròpia.

En l'àmbit dels serveis socials, en canvi, la ILM no s'esmenta en les respostes dels informants quan se'ls pregunta sobre les solucions per poder-se comunicar en aquestes circumstàncies. Les respostes estan molt repartides entre diferents opcions (vegeu el gràfic 2), i, si bé un 24 % dels informants indica que recorren a solucions de traducció i interpretació professionals, sobta que en un 19 % dels casos s'assenyali una solució tan precària com pot ser el llenguatge no verbal i els gestos.

GRÀFIC 2

Solucions emprades quan hi ha barreres lingüístiques en l'àmbit dels serveis socials



FONT: Elaboració pròpia.

Malgrat les diferències en aquesta primera qüestió, en preguntar específicament per la freqüència de la ILM als seus centres, les respostes són força similars: en tots dos casos destaca clarament la percepció de la ILM com una pràctica esporàdica, en un 72 % de les respostes del professorat i en un 76 % de les dels treballadors socials. En canvi, mentre que un 18 % del professorat considera que és freqüent als seus centres i només un 3 % indica que no es produeix mai, en l'àmbit social, la percepció que no s'esdevé mai (14 %) és superior a la dels que pensen que és una pràctica freqüent (8 %). En les respostes obertes, disset informants dels serveis socials mostren la seva posició contrària a l'ús de la ILM i fins i tot en alguns casos s'esmenta una prohibició explícita de recórrer a menors per a tasques de traducció i d'interpretació.

En la resta de grups d'informants, si bé l'àmbit educatiu destaca com un dels més habituals per a la ILM, també se n'indiquen d'altres, com els serveis socials, les oficines de l'ajuntament o la sanitat. En el fragment següent, extret d'una entrevista amb dues mares d'origen xinès, s'hi esmenten tant l'àmbit educatiu com el sanitari, i hi veiem també la seva preocupació per evitar que la ILM impliqui absentisme escolar:

Extracte 1. Meihui,⁸ mare d'origen xinès

一般都是学校有需要。有时候我进去的时候，我直接会让她帮忙：你弟弟读得怎么样？你的primo读的怎么样？让她帮忙问一下老师。像一些难的，她也不是说很行。（...）医院，很少。要碰到她没有读书的时间。因为一般是碰不到的。⁹

Generalment són coses que calen de l'escola. A vegades, quan entro, ja li demano directament que m'ajudi: com li van les classes al teu germà petit? Com va el teu primo? Li demano que m'ajudi a preguntar als professors. Si és complicat, tampoc no m'ho sap explicar. [...] Al metge, molt poques vegades. I, si ho fa, ha de coincidir que ella no tingui classes. Perquè normalment sí que coincideix que és a l'escola.

Diversos progenitors expressen que eviten que els fills faltin a classe per acompanyar-los a fer tràmits, si bé alguns admeten haver-se'ls endut en algun cas d'urgència.

És en les entrevistes dels joves adults on observem que la descripció dels llocs en què es produeix la ILM es diversifica i, tal com expressa el Karim, esdevé una tasca habitual («ara aquí, ara allà...») que s'acaba estenent a tots els àmbits de la vida quotidiana:

Extracte 2. Karim, informant d'origen amazic, grup dels joves adults

Ara acompanyes aquí, ara al metge... amb els mateixos *profes* feia de traductor quan venia el meu pare a l'escola, o quan anàvem per alguna cosa amb el meu germà també ho feia. I per qualsevol cosa, ja sigui tràmits administratius, tràmits relacionats amb el permís de residència...

De fet, la ILM té lloc tant en l'àmbit públic com en el privat, i en moltes entrevistes —tant a progenitors com a joves adults— s'esmenten les traduccions que els joves fan de cartes que reben els pares, l'ajuda amb la declaració de la renda o, fins i tot, la funció d'interprets que fan quan algú els truca a casa i els pares no l'entenen.

4.2. Edat

Pel que fa a la variable de l'edat, si bé en la recollida de dades és xocant l'experiència que comparteix la Dassin, una mare marroquina que afirma que ja s'enduia la filla perquè li fes d'interpret al metge quan aquesta només tenia cinc o sis anys, la majoria d'informants dels grups entrevistats indica que la ILM va començar cap als deu anys, quan els infants feien tercer de primària. En el cas de la Yue, la ILM va començar cap

8. Tots els noms dels informants que apareixen en aquest article són pseudònims.

9. En els extractes d'entrevistes, fem servir una transcripció *verbatim* i mantenim la llengua en què es van produir. Si no es van fer en català o en castellà, hi incloem a continuació la traducció al català de l'extracte.

als nou anys i recorda especialment la pressió dels pares per aprendre la llengua i poder-los ajudar en qüestions lingüístiques des de ben petita:

Extracte 3. Yue, informant d'origen xinès, grup dels joves adults

«Tienes que estudiar, porque me tienes que ayudar a traducir», cosas de estas... Yo tenía nueve años, recién ahí... Claro, cuando tú eres pequeña no piensas que es algo anormal, porque tú no sabes cómo tiene que ser. Pero, ahora, si tú vuelves a pensar... pues dices «no estaba bien», porque me estaban obligando a hacer algo que no era mi trabajo, no era mi obligación, ni nada.

En els qüestionaris a professorat de secundària,¹⁰ els informants indiquen que la ILM sobretot recau en alumnes de 15 a 16 anys (39 respostes, $n = 60$), és a dir, els últims anys de l'educació secundària obligatòria, seguit de la franja de 13 a 14 anys (26 respostes, $n = 60$); només dos professors han marcat l'opció d'alumnat de 10 anys o menor de 10 anys. En l'àmbit dels serveis socials, la franja predominant és la de 13 a 14 anys (58 respostes, $n = 96$), seguida de la d'11 a 12 anys (46 respostes); en aquest cas, 24 informants també han indicat l'opció d'infants de 10 anys o menors de 10 anys. Per tant, malgrat el biaix en les respostes del professorat, els altres àmbits reconeixen que la ILM en alguns casos es dona en infants de 10 anys o menys, tot i que sembla que és cap als 13 a 14 anys l'edat en què se'ls ho demana més.

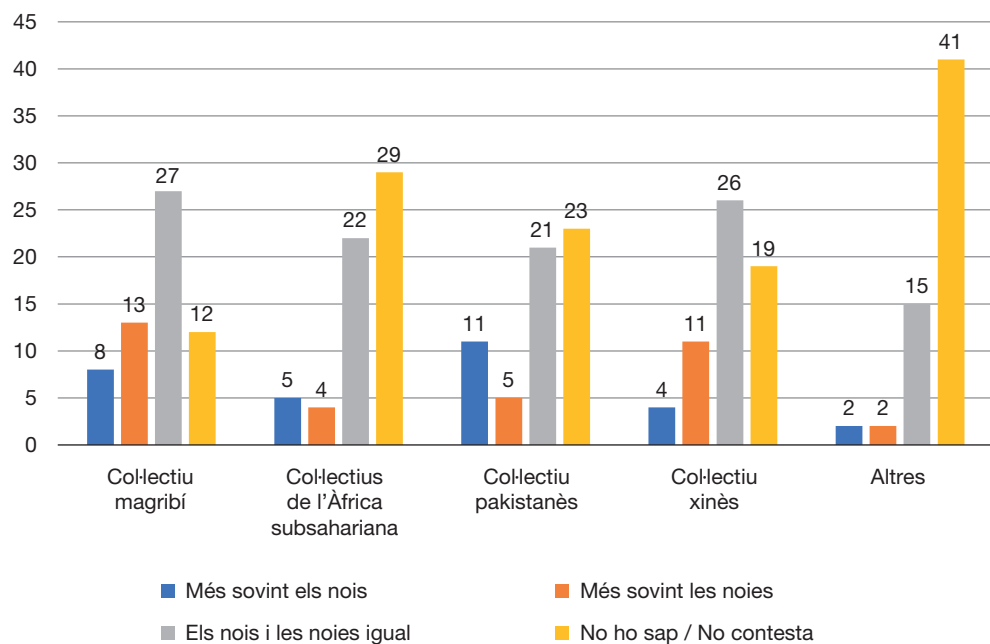
4.3. Gènere

Les respostes en relació amb el gènere del jovent que du a terme tasques d'ILM divergeixen força. En el cas dels qüestionaris a professorat, aquesta pregunta es refereix a quatre col·lectius concrets, per poder observar si hi ha diferències significatives segons l'origen cultural de cada grup. Tanmateix, tal com s'observa al gràfic 3, les respostes majoritàries en tots els casos són *els nois i les noies igual*, o bé *no ho sap / no contesta*, la qual cosa ens fa pensar que en l'àmbit educatiu no hi ha cap diferència clara segons si la ILM recau en els nois o en les noies, sinó que més aviat depèn de quin alumne està disponible en el moment que se'l necessita.

En el grup de discussió tampoc no s'observen diferències importants atribuïbles a la variable del gènere dels subjectes d'estudi, atès que tots comparteixen experiències similars. Tot i això, sí que s'identifica la variable del gènere en les persones de l'àmbit familiar que solen necessitar més aquest suport lingüístic i que, en el cas dels informants, són les mares. Per exemple, l'Adnan, d'origen pakistanès, explica que el seu pare va ser el primer a arribar a Catalunya fa més de vint anys i que, per tant, ja té un bon nivell de castellà (l'alumne no fa referència al català). En canvi, la mare, que va arribar amb els fills, sí que necessita algú que l'acompanyi a fer els tràmits.

10. Per a més informació sobre el mostreig emprat, vegeu Orozco-Jutorán i Vargas-Urpí (2022).

GRÀFIC 3
Gènere més freqüent dels intermediaris lingüístics segons la perspectiva del professorat



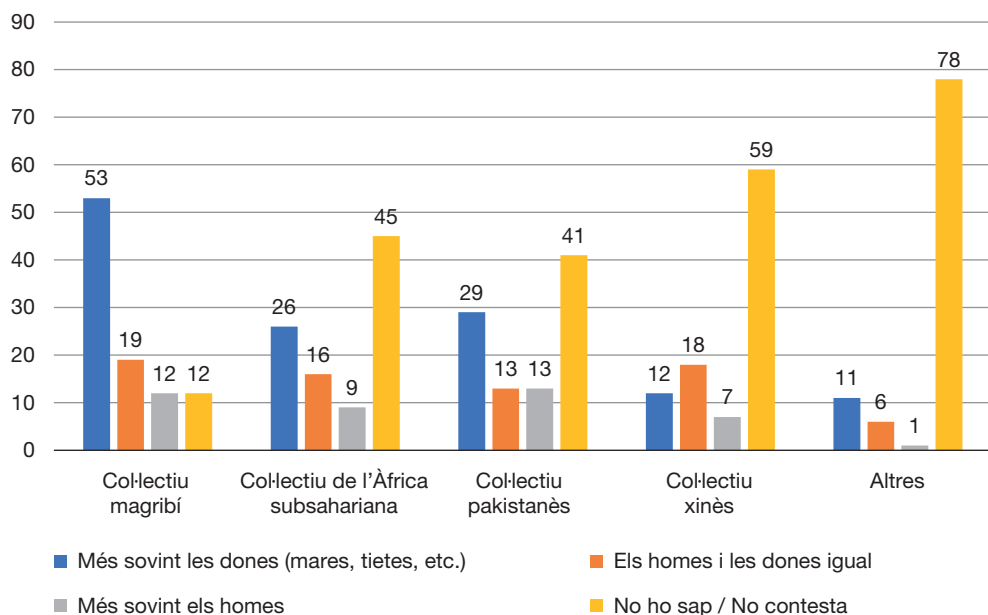
FONT: Elaboració pròpia.

Aquest patró d'arribada escalada és habitual en les migracions a Catalunya. D'altra banda, l'arribada avançada de l'home i el fet que sigui aquest qui treballa i la dona quedi relegada a la llar —com passa en certes comunitats (vegeu, per exemple, Arrasate, 2018, sobre la comunitat pakistanesa)— té un impacte directe en les possibilitats de les dones a l'hora d'aprendre les llengües del país on viuen. Així, en els qüestionaris de l'àmbit social vam canviar l'enfocament de la pregunta per saber quin era el gènere de les persones que més requerien la ILM per comunicar-se en els serveis socials. El gràfic 4 mostra que, en el cas del collectiu magribí, que inclou parlants de l'àrab i de l'amazic, les dones apareixen en primer lloc (53 respostes, $n = 96$) d'una manera molt clara. En la resta de collectius, destaca *no ho sap / no contesta*.

En les entrevistes, tant a joves adults com a progenitors, les diferències de gènere es tornen a fer paleses. El biaix cap a les dones s'observa en el desequilibri entre informants en ambdós grups: disset dones i dos homes en el cas dels joves adults, i deu dones i dos homes en el cas dels progenitors. En totes dues situacions, va ser impossible poder contactar amb cap informant del gènere masculí que volgués ser entrevistat.

En la informació proporcionada a les entrevistes a joves adults, la majoria de les informants recorden haver fet d'intermediàries per a les mares, les àvies, les ties i fins i tot les amigues de les mares. En paraules de la Dounia: «la mayoría de veces, el 99,999 9 % de veces, [interpretaba para] mujeres. Entre familiares y conocidas de mi

GRÀFIC 4
Gènere més freqüent dels usuaris de la ILM segons la perspectiva dels serveis socials



FONT: Elaboració pròpia.

madre». Moltes informants expliquen anècdotes de situacions viscudes en consultes de ginecologia, però, per a la Salima, el grau de confiança més alt en les noies no és només per la intimitat d'alguns àmbits determinats, sinó per la major responsabilitat que poden mostrar les noies.

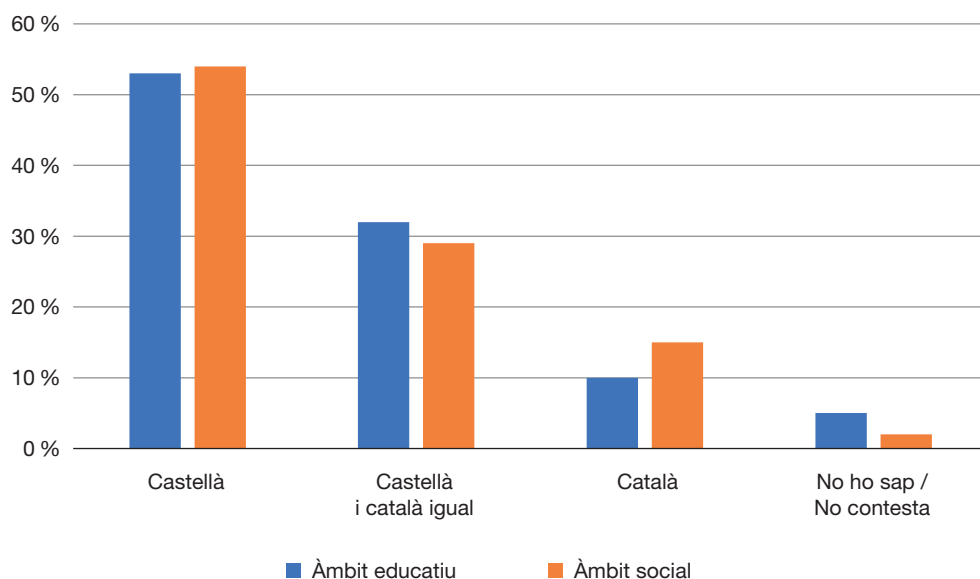
En les entrevistes a progenitors, es constata aquesta necessitat més gran de la ILM per part de les dones i, de fet, algunes informants expliquen que recorren a la ILM quan el marit no les pot acompanyar. En canvi, a diferència de les entrevistes a joves adults, en aquest grup d'informants no hi ha una tendència clara a recórrer a les filles, sinó que sovint es demana ajuda al fill o la filla que estigui lliure o bé al més gran, per una qüestió de maduresa. Només en un cas, la Surinder, una mare pakistanesa, explica que la seva filla es posa molt nerviosa quan li ha de traduir o interpretar alguna cosa i que, per això, prefereix demanar ajuda al fill; i en un altre cas, la Farak, una mare d'origen marroquí, afirma que era la filla (malgrat ser la segona) qui l'acompanyava més sovint.

4.4. *Impacte en els usos i les percepcions lingüístics*

Amb l'estudi d'aquesta variable es vol observar si la ILM, com a exemple clar d'una situació comunicativa plurilingüe, té cap impacte en els usos i les percepcions lin-

güístics dels joves que la duen a terme. D'entrada, pel que fa als usos lingüístics, als qüestionaris vam incloure una pregunta sobre l'ús majoritari del català o del castellà en les interaccions amb ILM, tant en l'àmbit educatiu com en el social. En tots dos casos, es constata un major ús del castellà (53 % de les respostes en l'àmbit educatiu i 54 % de les respostes en l'àmbit social), en unes proporcions molt similars. La segona opció més escollida també és l'ús repartit entre les dues llengües (*català i castellà igual*), en un 32 % en el cas de l'àmbit educatiu i un 29 % en el de l'àmbit social. D'aquesta manera, l'ús únic del català és l'opció menys representada. De fet, el major ús del castellà als serveis públics en la comunicació amb persones migrades és coherent amb estudis previs com el de Codó (2008).

GRÀFIC 5
Llengua oficial (reportada) més usada en les interaccions amb ILM



FONT: Elaboració pròpia.

D'una manera similar, tant en l'àmbit educatiu com en el social, en preguntar-los si creuen que la ILM té un impacte positiu en l'aprenentatge de les llengües vehiculars, la percepció de l'impacte positiu és més gran en el cas del castellà en tots dos àmbits, la qual cosa també és comprensible perquè és la llengua que admeten que s'hi fa servir més.

Aquest major ús del castellà queda també palès en el grup de discussió, on la majoria manifesta la seva preferència per expressar-se en castellà, així com la voluntat dels seus pares perquè aprenguin aquesta llengua. Per exemple, en Rizwan, un jove pakistanès, explica que «mi madre me dijo que “aprende español para que tú acompañas a mí al hospital”. Pues así comencé a aprender más». En preguntar-los si creuen que

la ILM els ajuda a millorar en català o en castellà, tres confirmen que sí en el cas del castellà, i l'Adnan, un jove d'origen pakistanès, afegeix que la llengua que rep l'impacte positiu és el «castellà, perquè *en el* hospital no fa falta parlar català, i parlo castellà».

Les entrevistes a progenitors corroboren aquest major ús del castellà per part dels fills que fan tasques d'ILM, fins i tot, en el si de la llar, per bé que en alguns casos també expliquen que els fills poden fer les traduccions i les interpretacions al català sense cap problema perquè l'han après bé a l'escola. De fet, en alguns casos els progenitors parlen de fills totalment plurilingües, perquè no és estrany que a la llar convisquin dues llengües d'herència (per exemple, xinès estàndard i *qingtianhua*; panjabi i urdú, o amazic i dàrija), a les quals cal sumar les llengües apreses en l'escolarització obligatòria: català, castellà i anglès. En quatre entrevistes, els progenitors comenten que la ILM ha motivat els fills a millorar la competència lingüística, tant de les llengües locals com de les d'herència, si bé, en general, en aquest grup d'entrevistes no es pot establir una correlació clara entre la ILM i unes competències o percepcions millors de les llengües usades. Només en un cas, la Simarleen, una mare pakistanesa, explica que, gràcies a la ILM, ella ha après paraules en castellà i la filla en urdú, un exemple evident de la transmissió intergeneracional inversa de què parla Llompart-Esbert (2016).

Finalment, les entrevistes a joves adults són les més riques en informació sociolingüística (vegeu també Rubio-Carbonero, Vargas-Urpí i Raigal-Aran, 2022, per a una anàlisi més exhaustiva). D'entre els resultats principals, tots els informants que han passat per l'experiència de la ILM, pel fet d'haver estat escolaritzats a Catalunya, presenten perfils clarament plurilingües, amb competència lingüística en català, en castellà, en les llengües d'herència (que a vegades són més d'una, tal com ja hem vist) i en molts casos també en anglès. Pel que fa a l'impacte de la ILM, s'esmenta sobretot que els permet ampliar vocabulari en les dues llengües, atès que sovint han de fer de traductors o d'interprets en contextos molt diferents dels que es trobarien en la seva vida diària com a persones joves, tot i que, per exemple, per a en Rashmir, aquest coneixement al final és força limitat.

Extracte 4. Rashmir, informant pakistanès, grup dels joves adults

Crec que no t'ajuden, o sigui, a aprendre... bueno, sí que és cert que vas agafant paraules, vocabulari, sempre quan vas a un lloc així, no sé, acabes aprenent una paraula nova. Però no t'ajuda a aprendre així... no t'ajuden a que tinguis un vocabulari més ampli a mesura que vas treballant...

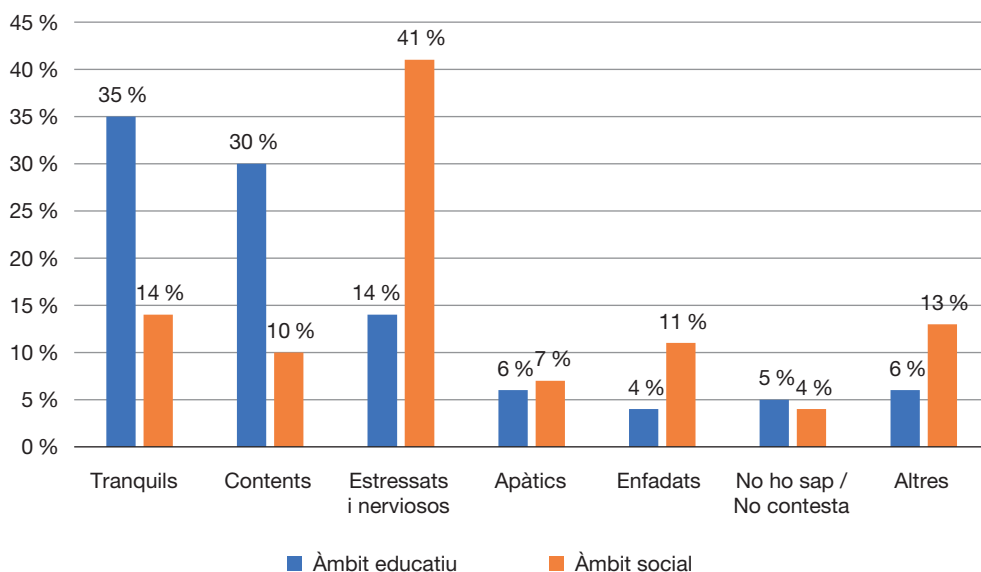
També cal assenyalar que aquest impacte positiu es relaciona més aviat amb les llengües d'herència: un 26 % dels joves adults entrevistats considera que la ILM els ha ajudat a millorar tant en català com en castellà, mentre que un 78,9 % pensa que gràcies a la ILM ha millorat la seva competència comunicativa en les llengües d'herència, en la mateixa línia que Buriel *et al.* (1998) i Valdés (2003) havien assenyalat en estudis previs. També cal destacar que un 36,8 % esmenta que la ILM els ha ajudat a prendre

consciència de les cultures d'origen i del sentiment de pertinença, tal com explica la Farah: «En el meu cas sí que ha influenciat una miqueta el fet que hagi estat *intermediadora*, eh... perquè he après més àrab, i m'he interessat *en* aprendre'n més encara».

4.5. *Impacte emocional i en les relacions amb els altres*

Finalment, un aspecte molt important per entendre la complexitat de la ILM més enllà del fet de ser una qüestió que requereix una competència lingüística que els joves no sempre tenen —la Nazia, per exemple, explica que «vaig haver de fer aquesta tasca quan jo mateixa *portava* molt poc temps i no dominava *molt* bé l'idioma»—, és que pot tenir un impacte emocional en els joves. El factor del context és força determinant a l'hora de valorar l'impacte emocional, la qual cosa queda palesa en les respostes dels qüestionaris: mentre que el professorat tendeix a atribuir sentiments positius respecte a la ILM en un grau més elevat (vegeu el gràfic 6), els informants dels serveis socials assenyalen que els joves estan més estressats i nerviosos en aquest àmbit (41 %) i, en general, els sentiments negatius hi apareixen en unes proporcions més altes.

GRÀFIC 6
Com se senten els joves que fan tasques d'ILM?



FONT: Elaboració pròpia.

En les entrevistes a joves adults trobem tant emocions positives com negatives. D'entre les emocions positives associades a la ILM, els informants parlen de la sensació gratificant de poder ajudar els altres, d'estar orgullosos de si mateixos i de sentir que fan una tasca reconeguda. L'Aisha, per exemple, expressa que per a ella «era gra-

tificant, com un fet de contribuir i de poder ajudar a un altre que està en la mateixa situació que tu quan vas arribar». D'entre les emocions negatives, molts joves viuen la ILM com una obligació (per exemple, tal com ho expressa la Yue en l'extracte 3) o com una responsabilitat que han d'assumir malgrat no sentir-se preparats, en alguns casos perquè no tenen una competència lingüística prou avançada en català o en castellà, com ha assenyalat més amunt la Nazia, o perquè no se senten preparats des del punt de vista maduratiu, com explica la Li Hua en l'extracte següent.

Extracte 5. Li Hua, informant xinesa, grup dels joves adults

Me veía más responsable, pero es una responsabilidad que te fuerza... no te sale... era demasiado pequeña y yo pensaba que no tendría que hacer ese rol, ese papel de traductora, porque todavía no estaba preparada.

D'altra banda, alguns informants expliquen haver sentit una certa pressió per fer bé aquesta tasca, ja que els pares fins i tot s'enfaden si no aconsegueixen transmetre el missatge:

Extracte 6. Leizi, jove adulta

Y yo decía que no puedo... y ella me decía «¡has estudiado tantos años español y no puedes traducir esto!». Ahora mismo tampoco podría traducirlo, porque son palabras profesionales, muy técnicas.

Les entrevistes a progenitors també revelen, especialment, emocions negatives. Tot i que dues mares parlen de l'orgull que senten els fills de poder-les ajudar en aquest sentit —sobretot després que les mares els reconeixin i agraeixin la tasca—, la resta de progenitors entrevistats parlen de fills que s'atabalen, que no els agrada, que només tenen ganes d'acabar, que es posen nerviosos i que passen vergonya, ja sigui perquè no els surt alguna paraula que han d'interpretar o perquè s'avergonyeixen que el professorat o el personal dels serveis públics vegi que els seus pares no saben la llengua o els codis culturals de la societat on viuen. Per exemple, la Surinder explica que la seva filla, quan va començar a fer d'intèrpret, era petita (tenia uns vuit anys) i els treballadors de l'Administració no entenien «realment què volia dir, se'ns treien de sobre. I això a la nena *li* afectava ja que pensava que ho feia malament».

5. CONCLUSIONS

Per entendre la complexitat de la ILM com una forma de comunicació plurilingüe, cal comprendre tots els elements que la constitueixen i que hi intervenen. Tal com hem observat, és una pràctica que esdevé habitual en la vida dels joves que la duen a terme perquè no es limita a un sol àmbit, sinó que abraça moltes situacions del seu dia a dia, tant als serveis públics com al si de la llar. Tanmateix, val la pena constatar

la menor incidència de la ILM en l'esfera dels serveis socials, on el mateix personal limita o fins i tot evita que els menors facin de traductors o d'interprets en aquestes situacions. Això pot estar motivat per diversos factors, d'entre els quals cal destacar, d'una banda, la conscienciació quant a la complexitat de les situacions que s'hi viuen i l'impacte negatiu que pot tenir la ILM en aquest àmbit, i, de l'altra, un accés probablement més fàcil a interprets professionals en l'àmbit dels serveis públics. En canvi, en l'àmbit educatiu, és més probable que una situació determinada es percebi com a més fàcil o quotidiana i que, per tant, es tendeixi a recórrer en major grau als infants i els joves per a la ILM.

Pel que fa als agents que intervenen en aquesta comunicació, els infants comencen a fer de traductors i d'interprets en aquestes situacions sobretot al voltant dels deu anys, per bé que en alguns casos ja ho feien des de molt abans, i això té una correlació bastant directa amb la manera com viuen les situacions d'ILM. Així, en moltes ocasions expressen que quan van començar no s'hi sentien preparats o els faltaven molts coneixements dels àmbits en què havien de dur a terme la tasca de traducció i interpretació. Atès que sovint són les dones (sobretot les mares, però també les ties, les àvies, etc.) les que necessiten la ILM per comunicar-se als serveis públics, per a algunes informants (sobretot del grup dels joves adults) la ILM es percep com una pràctica feminitzada i que sovint recau en les noies, com sol passar amb les tasques de cures, per bé que no és un aspecte que es confirmi després de triangular la informació extreta de les diferents recollides de dades, que semblen indicar una distribució relativament equitativa entre gèneres. En relació amb aquest aspecte, caldria una recerca amb una mostra més àmplia per poder-ne treure unes conclusions més fermes.

Les dificultats lingüístiques de la ILM, pel tipus de contextos en què es produeix, fan que els joves tinguin sobretot la sensació de guanyar vocabulari gràcies a aquesta experiència, cosa que se'ls fa encara més evident en les llengües d'herència, que són llengües sovint relegades al terreny familiar i, per tant, a uns usos molt més quotidians. Quant a les llengües vehiculars dels serveis públics, observem una tendència clara cap a la comunicació en castellà, per bé que la majoria d'informants amb experiència en ILM té un bon nivell de competència lingüística en català pel fet d'haver-se escolaritzat a Catalunya. A partir de les zones geogràfiques on s'ha fet la recollida de dades, principalment del Barcelonès i de l'àrea metropolitana, el fet que la majoria d'interaccions amb ILM es produeixin en castellà esdevé, sens dubte, un entrebanc a la incorporació sociolingüística plena d'aquests infants i joves. Això també constata la tendència a un major ús del castellà, ja sigui perquè el coneixement del castellà és més habitual en les famílies d'origen migrant o perquè els proveïdors de serveis (professorat i treballadors socials) fan el canvi de llengua al castellà.

Finalment, pel que fa a les emocions, de la recerca es desprèn que el fet de conèixer bé el context, així com els participants en la interacció i, possiblement, els temes de què es parla, implica que l'àmbit de l'escola o de l'institut sigui un entorn molt més amable a l'hora de dur a terme tasques d'ILM. Ben al contrari de l'àmbit dels serveis socials, en què els infants i els joves es poden trobar amb situacions molt més comple-

xes (tant pel vocabulari que s'hi utilitza com per les problemàtiques que s'hi tracten), i és per això que els mateixos treballadors socials eviten recórrer-hi. Sigui com sigui, tant els joves com els progenitors viuen la ILM amb sensacions ambivalents: als joves els fa sentir bé ajudar i poden arribar a estar-ne orgullosos (sobretot, si hi ha un reconeixement extern), però a vegades no se senten prou preparats per la responsabilitat que comporta i en ocasions els genera sensacions de frustració o de vergonya.

En resum, la ILM ha estat fins ara una pràctica força invisible, ja que s'associa a la quotidianitat del dia a dia. Tanmateix, això suposa passar per alt la complexitat que representa, tant en l'aspecte lingüístic com en l'emocional i, per tant, implica també ignorar la necessitat de reflexionar al voltant d'aquesta responsabilitat que tan sovint recau en els infants i els joves —una responsabilitat que no és pas insignificant, atès que possibilita que persones migrades en condicions de desigualtat per raó de la llengua puguin accedir a drets bàsics com la salut o l'habitatge. La ILM és una pràctica que sorgeix d'una manera espontània i, com hem vist, té aspectes positius, tant en la conscienciació lingüística com en l'autoestima dels joves, quan la ILM es produeix en entorns controlats i amb un bon acompanyament. No obstant això, pel pes que tenen els aspectes negatius de la ILM tant en les narratives dels joves adults com en les dels progenitors, és important que la reflexió ens dugui a plantejar-nos, sobretot, com podem protegir els infants i els joves quan aquesta pràctica els sobrepassa.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ANTONINI, Rachele (2010). «The study of child language brokering: Past, current and emerging research». *MediAzioni: Rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture* [en línia], núm. 10, p. 1-23. <<https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/162-the-study-of-child-language-brokering-past-current-and-emerging-research.html>> [Consulta: novembre 2022].
- (2015a). «Child language brokering». A: PÖCHHACKER, Franz (ed.). *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. Londres: Routledge, p. 48-49.
- (2015b). «Unseen forms of interpreting: Child language brokering in Italy». *Cultus: The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, núm. 8, p. 96-112.
- ARRASATE, Marina (2018). *Procesos de llegada y experiencias educativas de mujeres de origen pakistaní en Barcelona* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <<http://hdl.handle.net/10803/664069>> [Consulta: novembre 2022].
- ARUMÍ, Marta; RUBIO-CARBONERO, Gema (2022). «Reflecting on past language brokering experiences: How they affected children's and teenagers' emotions and relationships». *Multilingua* [en línia], vol. 42, núm. 1, p. 1-23. <<https://doi.org/10.1515/multi-2021-0152>>.
- BURIEL, Raymond; PEREZ, William; DE MENT, Terri L.; CHAVEZ, David V.; MORAN, Virginia R. (1998). «The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self-efficacy among Latino adolescents». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 20, núm. 3, p. 283-297.
- CIRILLO, Letizia (2017). «Child language brokering in private and public settings: Perspectives from young brokers and their teachers». A: ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Letizia;

- ROSSATO, Linda; TORRESI, Ira (ed.). *Non-professional Interpreting and Translation: State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam; Filadèlfia: John Benjamins.
- CLINE, Tony; ABREU, Guida de; O'DELL, Lindsay; CRAFTER, Sarah (2010). «Recent research on child language brokering in the United Kingdom». *MediAzioni: Rivista online di studi interdisciplinari su lingue e culture* [en línia], núm. 10, p. 105-124. <<https://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-10-special-issue-2010/173-recent-research-on-child-language-brokering-in-the-united-kingdom.html>> [Consulta: novembre 2022].
- CLINE, Tony; CRAFTER, Sarah; PROKOPIOU, Evangelia (2014). *Child language brokering in school: Final research report* [en línia]. The Nuffield Foundation. <<http://oro.open.ac.uk/48376/>> [Consulta: novembre 2022].
- CODÓ, Eva (2008). *Immigration and bureaucratic Control: Language practices in public administration*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- CONSELL D'EUROPA (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- CRAFTER, Sarah; CLINE, Tony; PROKOPIOU, Evangelia (2017). «Young adult language brokers' and teachers' views of the advantages and disadvantages of brokering in school». A: WEISSKIRCH, Robert S. (ed.). *Language brokering in immigrant families. Theories and Contexts*. Routledge.
- CRAFTER, Sarah; IQBAL, Humera (2020). «The contact zone and dialogical positionalities in “non-normative” childhoods: How children who language broker manage conflict». *Review of General Psychology*, vol. 24, núm. 1, p. 31-42.
- (2022). «Child language brokering as a family care practice: Reframing the ‘parentified child’ debate». *Children & Society*, vol. 36, núm. 3, p. 400-414.
- CRAFTER, Sarah; O'DELL, Lindsay; ABREU, Guida de; CLINE, Tony (2009). «Young peoples' representations of ‘atypical’ work in English society». *Children & Society*, vol. 23, núm. 3, p. 176-188.
- ERZBERGER, Christian; KELLE, Udo (2003). «Making inferences in mixed methods: The rules of integration». A: TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles (ed.). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, p. 457-489.
- GARCÍA-SÁNCHEZ, Inmaculada; ORELLANA, Marjorie F. (2019). *Language and cultural practices in communities and schools: Bridging learning for students from non-dominant groups*. Nova York: Routledge.
- HALL, Nigel; SHAM, Sylvia (2007). «Language brokering as young people's work: Evidence from Chinese adolescents in England». *Language and Education*, vol. 21, núm. 1, p. 16-30.
- IQBAL, Humera; CRAFTER, Sarah (2023). «Child language brokering in healthcare: Exploring the intersection of power and age in mediation practices». *Journal of Child and Family Studies* [en línia]. <<https://doi.org/10.1007/s10826-022-02376-0>>.
- LLOMPART-ESBERT, Júlia (2016). *Pràctiques plurilingües d'escolars d'un institut superdivers: de la recerca a l'acció educativa* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. <<https://www.tdx.cat/handle/10803/399835>> [Consulta: novembre 2022].
- ORELLANA, Marjorie F. (2009). *Translating childhoods: Immigrant youth, language, and culture*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- OROZCO JUTORÁN, Mariana; VARGAS-URPÍ, Mireia (2022). «Children and teenagers acting as language brokers: The perception of teachers at secondary schools». *Across Languages and Cultures*, vol. 23, núm. 1, p. 14-35. <<https://doi.org/10.1556/084.2022.00134>>.

- PUIG, Maria Elena (2002). «The adultification of refugee children: Implications for crosscultural social work practice». *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 5, núm. 3-4, p. 85-95.
- ROMERO-MORENO, Aran; VARGAS-URPÍ, Mireia (2022). «The gift of language: An anthropological approach to child language brokering in Barcelona». *Children & Society* [en línia], vol. 36, núm. 3, p. 415-431. <<https://doi.org/10.1111/chso.12530>>.
- RUBIO-CARBONERO, Gema; VARGAS-URPÍ, Mireia; RAIGAL-ARAN, Judith (2022). «Child language brokering and multilingualism in Catalonia: Language use and attitudes in a bilingual region». *Language and Intercultural Communication*, vol. 22, núm. 4, p. 455-472. <<https://doi.org/10.1080/14708477.2021.2005617>>.
- RUBIO-RICO, Lourdes; ROCA BIOSCA, Alba; MOLINA FERNÁNDEZ, Inmaculada de; VILADRICH GRAU, M. Mercè (2014). «Maghrebi minors as translators in health services in Tarragona (Spain): A qualitative study of the discourse of the Maghrebi adults». *Globalization and Health*, vol. 10, núm. 31. <<https://globalizationandhealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/1744-8603-10-31>> [Consulta: novembre 2022].
- TORRESI, Ira (2017). «Seeing brokering in bright colours: Participatory artwork elicitation in CLB research». A: ANTONINI, Rachele; CIRILLO, Letizia; ROSSATO, Linda; TORRESI, Ira (ed.). *Non-professional interpreting and translation: State of the art and future of an emerging field of research*. Amsterdam; Filadèlfia: John Benjamins.
- TSE, Lucy (1995). «Language brokering among Latino adolescents: Prevalence, attitudes, and school performance». *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, vol. 17, núm. 2, p. 180-193.
- VALDÉS, Guadalupe (2003). *Expanding definitions of giftedness: The case of young interpreters from immigrant communities*. Mahwah, NJ: LEA.
- VALLEJO, Claudia; DOOLY, Melinda (2020). «Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 23, núm. 1, p. 1-16.
- VERTOVEC, Steven (2007). «Super-diversity and its implications». *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, núm. 6, p. 1024-1054.
- WEISSKIRCH, Robert S. (2007). «Feelings about language brokering and family relations among Mexican American early adolescents». *The Journal of Early Adolescence*, vol. 27, núm. 4, p. 545-561.

«Aquestes arrels que queden sempre et criden una mica»: actituds i ideologies envers la llengua portuguesa a Andorra

*“You’re always a little bit aware of your roots”:
Attitudes and ideologies regarding the Portuguese language in Andorra*

James HAWKEY
Universitat de Bristol

Data de recepció: 8 de novembre de 2022
Data d'acceptació: 5 de novembre de 2023

RESUM

El català és l'única llengua oficial d'Andorra, però coexisteix amb les llengües dominants dels dos països veïns, és a dir, el francès i el castellà. Segons estadístiques del 2021, poc més de la meitat dels residents d'Andorra són persones migrades, i la comunitat portuguesa representa aproximadament un 11 % de la població total del país. Per tant, la llengua portuguesa també hi és present. Quines són les actituds i les ideologies predominants envers la llengua portuguesa a Andorra? Què pensen els membres de la comunitat portuguesa de la posició de la seva llengua dins la situació de multilingüisme tan complexa que hi ha al país? I com valoren la llengua portuguesa els residents d'Andorra que no tenen un origen portuguès? En aquest article, per mitjà de mètodes quantitatius i qualitatius, estudiem les actituds i les ideologies envers la llengua portuguesa a Andorra. Primerament, fem una anàlisi quantitativa a partir d'un qüestionari sobre les actituds lingüístiques, mitjançant un model de regressió lineal múltiple, per tal d'establir correlacions entre valoracions del portuguès i un seguit de variables socials independents. Els resultats mostren valoracions globalment negatives envers la llengua portuguesa per part de residents andorrans que no són d'origen portuguès. Això, al seu torn, serveix de punt de partida per a una anàlisi glotopolítica de dades qualitatives obtingudes d'entrevistes semidirigides, que posa de manifest la importància del portuguès en els àmbits educatiu i familiar.

PARAULES CLAU: Andorra, portuguès, actituds i ideologies lingüístiques, mètodes mixtos, regressió lineal múltiple, glotopolítica.

ABSTRACT

Catalan is the sole official language in Andorra but it co-exists with the dominant languages of the country's two larger neighbours, i.e. French and Spanish. According to statistics for 2021, just over half of Andorra's residents are migrants, with the Portuguese community accounting for around 11% of the total population. Consequently, the Portuguese language is

CORRESPONDÈNCIA: James Hawkey. Bristol University. Department of Hispanic, Portuguese and Latin American Studies. 17 Woodland Road. Bristol, BS8 1TE (Regne Unit). A/e: james.hawkey@bristol.ac.uk. A/I: <https://research-information.bris.ac.uk/en/persons/james-w-hawkey>. Tel.: +44 (0)117 455 2631.

also present there. What are the prevalent language attitudes and ideologies regarding Portuguese in Andorra? What do members of the Portuguese community think about the position of their native language within the complex societal multilingualism situation in the country? And how is Portuguese considered by those from outside this migrant community? This study combines quantitative and qualitative approaches to the study of language attitudes and ideologies. Firstly, linear regression modelling is used to analyse the results of a language attitudes questionnaire in order to establish correlations between evaluations of the Portuguese language and a series of independent social variables. These findings reveal generally low evaluations of Portuguese by Andorran residents who are not of Portuguese origin. This, in turn, provides a starting point for a glottopolitical analysis of qualitative semi-structured interview data, which highlights the importance of Portuguese in the educational and family spheres.

KEYWORDS: Andorra, Portuguese, language attitudes and ideologies, mixed methods, multiple linear regression, glottopolitics.

1. INTRODUCCIÓ

Andorra és un país amb una sola llengua oficial, el català. Tot i que aquesta llengua hi ocupa una posició fonamental, coexisteix amb altres llengües, ja que la societat andorrana es compon de persones d'origens diferents; de fet, poc més de la meitat de la població d'Andorra correspon a persones migrades (Govern d'Andorra, s. d.). En aquest sentit, el castellà té una presència molt notable al país com a llengua franca entre parlants de diversos idiomes (vegeu Jiménez Salcedo, 2021) i el francès és la llengua vehicular de l'educació per a molts andorrans (vegeu Hawkey, 2022). D'altra banda, a Andorra hi ha una comunitat important d'origen portuguès, que representa aproximadament un 11 % dels residents del país (Govern d'Andorra, s. d.). En aquest article examinem la situació sociolingüística actual de la llengua portuguesa a Andorra. Partim d'un enfocament holístic basat en dades quantitatives i qualitatives sobre les actituds i les ideologies lingüístiques, atès que els sistemes de creences sobre les llengües ofereixen informació molt reveladora, sobretot, en casos de multilingüisme i de contacte lingüístic entre comunitats de parla (Ubalde, 2013: 288).

Hem dividit l'article en sis apartats. Després de la introducció pròpiament dita, trobem l'apartat 2, on presentem el context de la recerca, centrant-nos en el multilingüisme a Andorra i en els diversos nivells de competència en les llengües esmentades (català, castellà, francès i portuguès). En l'apartat 3 mostrem el marc teòric sobre les actituds i les ideologies lingüístiques i expliquem els mètodes mixtos adoptats en aquest estudi. En l'apartat 4 presentem els resultats quantitatius, que serveixen de punt de partida per a l'anàlisi glotopolítica de dades qualitatives que desenvolupem en l'apartat 5. Finalment, en l'apartat 6 proposem un seguit de conclusions.

2. CONTEXT DE LA RECERCA: LA COMUNITAT PORTUGUESA A ANDORRA

No és estrany que Andorra sigui multilingüe, ja que forma part dels Països Catalans i es troba a la frontera entre Espanya i França. Per tant, les llengües catalana, castellana i francesa s'han utilitzat a Andorra, en major o menor mesura, des de fa segles. El català hi és la llengua autòctona, la qual va rebre suport institucional durant tot el segle xx, mentre que a Espanya va ser reprimida sota les dictadures de Primo de Rivera i de Franco. En aquella època, es debatia sovint sobre com es podia salvaguardar millor la presència del català en l'ensenyament públic andorrà (Lluelles, 2004: 85). En aquest sentit, cap als anys seixanta del segle xx es van iniciar classes obligatòries de català per a tots els treballadors de l'Administració central al país (Lluelles, 2004: 212). Així mateix, la Constitució del Principat d'Andorra del 1993 (BOPA, 1993) en l'article 2 estableix que el català és l'única llengua oficial del país i que és una de les llengües vehiculars del sistema escolar andorrà (el qual coexisteix amb dos sistemes més, el francès i l'espanyol).¹ Segons estadístiques de l'any 2018, el 35,7 % de la població andorrana considera el català com a llengua materna i un 45,9 %, com a llengua pròpia. A més a més, els participants en la mateixa enquesta van avaluar positivament les seves competències lingüístiques en català, amb un resultat mitjà de 8/10 (entre *bastant bé* i *molt bé*) (Govern d'Andorra, 2019: 10 i 14). Malgrat el paper del català com a llengua oficial i autòctona, el plurilingüisme a Andorra s'ha documentat com a mínim des de principis del segle xix (Cairat, 2006: 65), simplement pel fet de ser un país molt petit entre territoris de parla francesa i castellana. El castellà sovint s'hi utilitza com a llengua franca entre grups de persones migrants que provenen principalment de països de parla castellana i portuguesa. Jiménez Salcedo (2021: 128-134) assenyala que el castellà aconsegueix diversos papers a Andorra, entre els quals, llengua d'integració, llengua del sector privat i llengua de consum cultural, a banda de ser-ne la *llengua per defecte*. Segons les mateixes estadístiques governamentals de l'any 2018, el 39,7 % de la població considera el castellà com a llengua materna i un 43,9 %, com a llengua pròpia, mentre que l'indicador de coneixement global de la llengua és de 9,3/10, el més alt de totes les llengües que coexisteixen al país (Govern d'Andorra, 2019: 10 i 14). El francès té un paper històric a Andorra, ja que un dels dos coprínceps del país és el president de França, títol que va heretar dels anteriors reis de França.² És llengua vehicular de dos sistemes educatius a Andorra, que són l'andorrà (on s'introdueix als quatre anys) i el francès. Tot i així, segons fonts governamentals, només el 8,9 % de la població considera el francès com a llengua materna i un 6,9 % el qualifica de llengua pròpia. Malgrat aquestes xifres tan baixes, l'indicador de coneixement global del francès és de 5,4/10 (*ni bé ni malament*) (Govern d'Andorra, 2019: 10 i 14). Però, per entendre plenament el plurilingüisme a Andorra, també s'ha de parlar de l'evolució demogràfica durant les úl-

1. Per a una avaluació més detallada de les polítiques lingüístiques educatives a Andorra, vegeu Jiménez Salcedo (2022).

2. Per a més informació sobre el paper del francès a Andorra, vegeu Hawkey (2022).

times dècades i de les comunitats de parla de les persones migrades al país, més enllà d'aquestes tres llengües principals.

Segons fonts governamentals del 2021 (Govern d'Andorra, s. d.), Andorra té una població de 79.535 persones, si bé només un 48,3 % (38.429 persones) té la nacionalitat andorrana, a causa dels patrons de migració de les últimes dècades i, també, de les restriccions que afecten l'adquisició de la nacionalitat andorrana (per exemple, la condició d'haver viscut vint anys al país o la prohibició de la doble nacionalitat). El segon grup més gran a Andorra el constitueixen els residents amb nacionalitat espanyola, que representen un 24,8 % de la població total (19.716 persones), seguit dels portuguesos (11,2 % de la població, 8.885 persones). El creixement de la població andorrana va començar a la dècada dels seixanta del segle xx, amb un increment d'11.153 persones durant aquests anys, o sigui, d'un 270 %. En les dues dècades següents, aquesta tendència continua a l'alça a passos de gegant, amb un creixement global del 181 % als anys setanta, i encara d'un 154 % als vuitanta (Sáez, 2004: 241). En aquest període, la majoria de nous arribats són d'Espanya, tot i que en la dècada del 1980 augmenta d'una manera significativa el nombre de portuguesos. Si bé molta migració portuguesa a Andorra encara és de temporada (i, per tant, transitòria), algunes de les primeres persones migrades van decidir quedar-s'hi d'una manera més definitiva i, per tant, els fills d'aquestes persones ara són adults que han crescut a Andorra, siguin de nacionalitat andorrana, portuguesa o una altra (Hawkey, 2023). Per això, a més de les tres llengües ja esmentades, el portuguès també té una presència important a Andorra avui dia. Segons les mateixes estadístiques governamentals del 2018, el 17,1 % de la població qualifica el portuguès de llengua materna i un 14,2 %, de llengua pròpia, mentre que el nivell global de competència és bastant baix (de 3,1/10, Govern d'Andorra, 2019: 10 i 14). El portuguès no té cap paper oficial administratiu a Andorra i no és la llengua vehicular de cap dels sistemes educatius vigents al país, tret d'unes classes de llengua i cultura portugueses, com veurem més endavant. El text legislatiu lingüístic principal al país, la Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial, en què s'estableix com i en quins àmbits s'ha d'utilitzar el català a Andorra, no fa cap referència explícita als noms de les altres llengües que s'hi parlen. En comptes d'esmentar el castellà, el francès o el portuguès, el text assenyalava que el «veïnatge amb dues llengües de gran abast demogràfic, la tradició de l'ensenyament a Andorra en aquestes dues llengües, la incidència dels mitjans de comunicació de masses i [...] la forta immigració [...] poden arribar a posar en perill la vitalitat de la nostra llengua» (BOPA, 2000: 66). Així, se sobreentén que el portuguès, igual que el castellà i el francès, constitueixen una amenaça per al català.³ En aquest article, doncs, examinem el paper del portuguès dins d'aquesta situació multilingüe tan complexa.

3. Per a més informació sobre les estratègies discursives emprades en la legislació lingüística andorrana, vegeu Hawkey i Horner (2022).

3. CONTEXT TEÒRIC I MÈTODES

Per a l'estudi de les actituds i les ideologies lingüístiques, partim d'un enfocament holístic que comprèn elements i mètodes diversos, ja que les opinions sobre les llengües es poden examinar des de perspectives teòriques i metodològiques diferents.⁴ La disciplina de la psicologia social ens ofereix paradigmes quantitatius per poder estudiar les actituds lingüístiques. Aquests estudis sovint utilitzen els anomenats *mètodes directes* (per exemple, els qüestionaris) o *indirectes* (per exemple, els protocols *matched guise* o els tests d'associació implícita) per recollir grans conjunts de dades i, per tant, comprendre millor les relacions entre les actituds i els patrons de comportament (Garrett, Coupland i Williams, 2003: 13). Per regla general, les actituds lingüístiques s'avaluen a partir de dues dimensions —l'*estatus* i la *solidaritat*— (vegeu Carranza i Ryan, 1975; Ryan, Carranza i Moffie, 1977, i Kircher i Fox, 2019, entre d'altres), que corresponen, respectivament, als valors instrumental i integratiu. Ara bé, l'estudi de les ideologies lingüístiques, que està influenciat per la disciplina de l'antropologia lingüística, posa l'èmfasi en el fet que els sistemes de creences «deriven [...] i es trasllueixen [de les] experiències o els interessos d'una condició social específica, encara que les ideologies [...] es presentin tan sovint com a universalment certes» (Woolard, 1998: 6, la traducció és de l'autor). L'anàlisi de les ideologies lingüístiques, doncs, sorgeix de l'avaluació de les dades qualitatives i discursives, i palesa que els sistemes de creença estan inextricablement lligats a les estructures de poder socials, polítiques i econòmiques. Per tant, una aproximació holística a les opinions sobre les llengües s'inspira en tots dos camps d'investigació, a partir tant de dades quantitatives sobre les actituds com d'anàlisis qualitatives de les ideologies.

En primer lloc, duem a terme una anàlisi quantitativa dels resultats obtinguts d'un qüestionari sobre les actituds lingüístiques. El qüestionari es va distribuir els anys 2017 i 2018 i el van contestar 173 participants, o sigui, un de cada 445 residents del país en aquell moment. La major part de les dades es van recollir al centre urbà d'Andorra la Vella i al d'Escaldes-Engordany, on vam demanar al personal de diverses botigues i oficines públiques de completar el qüestionari i distribuir-lo als seus contactes. El qüestionari comprèn quatre parts. Són les següents:

— La primera part recull dades personals, però anònimes, dels participants (*edat, sexe, nacionalitat, lloc de naixement, professió, lloc de naixement del pare i lloc de naixement de la mare*). L'*edat* és l'única variable escalar, mentre que totes les altres són categòriques. Es van agrupar les *professions* segons els *grups principals* (*major groups*) identificats en la classificació ISCO de l'Oficina Internacional del Treball (ILO, 2012).

— En la segona part, els participants avaluen el *nivell d'ús* i el *nivell de competència* propis en les diverses llengües utilitzades a Andorra (és a dir, el català, el castellà, el francès, el portuguès i l'anglès). Per valorar l'ús, s'empra una escala que va de l'1 (*mai*)

4. Podeu obtenir una visió més detallada d'aquests mètodes a Hawkey (2022).

al 4 (*cada dia*), i per avaluar la competència, una escala que va de l'1 (*no gens*) al 5 (*amb molta fluïdesa*).

— La tercera part del qüestionari (la principal) consta d'una llista d'afirmacions sobre les llengües d'Andorra, els dominis d'ús que tenen i els sentiments que provoquen. Els participants han de declarar fins a quin punt estan d'acord amb l'afirmació, en una escala que va de l'1 (*en total desacord*) al 5 (*totalment d'acord*). Les afirmacions es repeteixen —cada repetició fa referència a una llengua diferent— i l'ordre es va aleatoritzar. Les afirmacions que s'analitzen en aquest article es presenten a l'apartat de resultats. El qüestionari també pregunta sobre el *grau de connexió emocional amb Andorra* i amb la cultura andorrana, que aquí s'utilitza com a variable independent (vegeu-ho més avall, per a més informació).

— Finalment, la quarta part conté una pregunta oberta perquè la persona participant pugui fer qualsevol comentari sobre les seves experiències lingüístiques que consideri interessants o pertinents.

Les característiques demogràfiques de la mostra són:

- Nombre (*N*) total de participants = 173.
- Edat: mitjana = 39; més jove = 15; més gran = 73; desviació tipus = 14,1.
- Sexe: masculí = 62; femení = 111.
- Nacionalitat: andorrana = 88; espanyola = 48; portuguesa = 19; francesa = 10; una altra = 7; no declarada = 1.
- Lloc de naixement: Andorra = 69; Catalunya = 41; Espanya (excepte Catalunya) = 18; Portugal = 18; França = 8; resta del món = 12; no declarat = 7.
- Professió: professional = 56; comerç/servei = 44; estudiant = 17; Administració = 16; tècnica = 14; gestió = 8; artesanía = 7; manual = 4; indústria = 3; no declarada = 4.
- Lloc de naixement del pare: Espanya (excepte Catalunya) = 58; Catalunya = 42; Portugal = 33; Andorra = 12; França = 12; resta del món = 13; no declarat = 3.
- Lloc de naixement de la mare: Espanya (excepte Catalunya) = 58; Catalunya = 42; Portugal = 32; Andorra = 12; França = 11; resta del món = 15; no declarat = 3.

Per dur a terme l'anàlisi quantitativa es va procedir de dues maneres diferents. En primer lloc, es van calcular les respostes mitjana de cada afirmació sobre el portuguès i es van comparar amb les afirmacions analògiques sobre les altres llengües, mitjançant l'anàlisi de la variància (ANOVA) i les proves *post hoc* de Tukey. En segon lloc, es van efectuar anàlisis de regressió lineal múltiple sobre les afirmacions que fan referència al portuguès, per tal de determinar el grau d'associació entre la variable dependent escalar (és a dir, el nivell d'acord amb l'afirmació entre l'1 i el 5) i una sèrie de variables independents o explicatives. Per fer-ho, es va utilitzar la interfície de Rbrul (Johnson, 2009 i 2019) en el programari estadístic R. En cada anàlisi, hi havia dos models —l'un amb variables demogràfiques com a efectes fixos (*edat*, *sexe*, *nacionalitat*, *lloc de naixement*, *professió*, *lloc de naixement del pare* i *lloc de naixement de la mare*) i l'altre, amb variables escalars d'autoavaluació (*nivell de competència en cada llengua*, *nivell d'ús de cada llengua* i *grau de connexió emocional amb Andorra*). No hi havia efectes aleatoris, atès que es va avaluar cada afirmació d'una manera separada, i, per tant, cada participant només va aportar una resposta a cada model.

Els resultats obtinguts de l'anàlisi quantitativa plantegen qüestions importants que serveixen de punt de partida per a una anàlisi qualitativa fecunda de les ideologies lingüístiques predominants. Els anys 2017 i 2018, es van fer entrevistes semidirigides a vint-i-set participants a Andorra, la major part dels quals (vint-i-un de vint-i-set) eren d'origen portuguès. Durant les entrevistes, es parlava de diversos temes, entre aquests, la migració, el multilingüisme i l'educació. La intenció era fer aparèixer les biografies lingüístiques dels participants; per això hi havia molt poques preguntes predeterminades. A l'hora d'analitzar els continguts de les entrevistes, vam optar per una perspectiva glotopolítica, entenent la *glotopolítica* com «el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que actúan y sobre las que inciden, asociándolas con posicionamientos dentro de las sociedades nacionales o en espacios más reducidos, como el local, o más amplios, como el regional y el global» (Arnoux i Nothstein, 2013: 9). Aquest enfocament analític ens serveix per al present estudi, ja que «en un moment en què la postmodernitat i la globalització posen en dubte les fronteres tradicionals, tant geogràfiques com simbòliques, dels estats nació, és aconsellable reflexionar sobre les ideologies glotopolítiques que sorgeixen en els nous espais geopolítics desterritorialitzats i transnacionals, on la mobilitat té un paper protagonista» (Morgenthaler García i Amorós-Negre, 2020: 2, la traducció és de l'autor). Així, els elements quantitatiu i qualitatiu aporten perspectives complementàries a l'estudi de la llengua portuguesa a Andorra: mentre que els resultats quantitatius del qüestionari sobre les actituds lingüístiques ofereixen una visió general i representativa de la situació, les dades ideològiques qualitatives diluciden els detalls dels casos específics.

4. RESULTATS QUANTITATIUS

El primer grup d'afirmacions que analitzem és el següent: «[La llengua *x*] és una llengua útil en el meu dia a dia» (taula 1). Primerament vam comparar les respostes mitjana a l'afirmació sobre cadascuna de les cinc llengües (és a dir, el portuguès, el català, el castellà, el francès i l'anglès), mitjançant l'ANOVA i les proves *post hoc* de Tukey.

Els resultats revelen que hi ha diferències estadísticament significatives entre les respostes mitjana. Les proves *post hoc* demostren que aquestes diferències es troben entre cada parella individual de llengües, amb les excepcions de *català/castellà* i *francès/anglès*. Veiem que els participants es mostren totalment d'acord amb l'afirmació, en el cas del català o del castellà; relativament d'acord, en relació amb el francès o l'anglès, i en desacord, quan es parla del portuguès. Atès que els participants del qüestionari són una mostra bastant representativa de la societat andorrana des del punt de vista demogràfic, podem apreciar la posició marginal que té la llengua portuguesa a Andorra. Molts residents no la parlen i, per tant, per a ells és poc útil.

Tot seguit ens fixem en les respostes a l'afirmació específica sobre el portuguès d'una manera detallada, per tal de comprendre millor la situació de la llengua i dels seus parlants (taula 2).

TAULA 1
Respostes mitjana, ANOVA i proves post hoc per a l’afirmació
«[La llengua x] és una llengua útil en el meu dia a dia»

Mitjana (/5)	Portuguès	Català	Castellà	Francès	Anglès
	2,438	4,564	4,456	3,392	3,435
ANOVA	Font	Graus de llibertat	F	Significació	Mida de l'efecte
	grups (entre els grups)	4	107,818	< 0,000 01	f= 0,71 (gran) $\eta^2 = 0,34$
	error (dins dels grups)	848			
Proves post hoc de Tukey	Parella	Significació			
	portuguès/català	< 0,000 01			
	portuguès/castellà	< 0,000 01			
	portuguès/francès	< 0,000 01			
	portuguès/anglès	< 0,000 01			
	català/castellà	0,894 2			
	català/francès	< 0,000 01			
	català/anglès	< 0,000 01			
	castellà/francès	< 0,000 01			
	castellà/anglès	< 0,000 01			
	francès/anglès	0,996 2			

FONT: Elaboració pròpia.

De la taula 2 es desprèn que l’únic factor demogràfic significatiu és el lloc de naixement de la mare de la persona participant. Si la mare és nascuda a Portugal o a França, hi ha una probabilitat més alta que la persona participant declari el portuguès com a llengua útil en el seu dia a dia. Si la mare de la persona participant és nascuda a Espanya (tant si és un lloc de parla catalana com si no), no podem saber amb seguretat fins a quin punt està d’acord amb l’afirmació, a causa del coeficient neutre. Ara bé, si la mare és nascuda a Andorra o a la resta del món, segons els nostres resultats, és molt probable que la persona participant estigui en desacord amb l’afirmació, és a dir, que no pensi que el portuguès sigui una llengua útil a la seva vida. Aquests resultats es poden interpretar com una divisió entre la comunitat portuguesa (que, per descomptat, afavoreix el portuguès), per una banda, i els «andorrans» (a risc de simplificar-ho en excés), per l’altra. Encara que el lloc de naixement del pare quedi lluny del llindar de la significació ($p = 0,61$), el lloc de naixement de la persona participant mateixa s’hi apropa molt més ($p = 0,08$), i també demostra que els participants nascuts a Portugal estan d’acord amb l’afirmació (el mateix patró que el lloc de naixement de la mare). Per tant, és possible que la falta de significació es degui a la grandària de la mostra. Pel que fa al model d’autoavaluació, veiem una distinció clara entre els participants

TAULA 2

Respostes a l’afirmació «El portuguès és una llengua útil en el meu dia a dia»

Model	Variable	Factor	Coeficient	N	Significació
Demogràfic	Lloc de naixement de la mare	Portugal	1,194	32	0,003 32
		França	0,839	10	
		Espanya (excepte Catalunya)	-0,004	55	
		Catalunya	-0,066	42	
		Andorra	-0,768	12	
		resta del món	-1,194	15	
	N total = 166	R ² = 0,431, intersecció = 1,918 AICc = 551,392, log-versemblança = -232,612			
	Variables no significatives: lloc de naixement ($p = 0,08$), sexe ($p = 0,35$), nacionalitat ($p = 0,4$), edat ($p = 0,51$), lloc de naixement del pare ($p = 0,61$), professió ($p = 0,79$).				
Autoavaluació	Ús del portuguès	escalar	0,736		6,75e ⁻²²
	Ús de l'anglès	escalar	-0,208		0,010 2
	N total = 158	R ² = 0,5, intersecció = 0,11 AICc = 454,492, log-versemblança = -216,246			
	Variables no significatives: competència en català ($p = 0,08$), competència en francès ($p = 0,22$), ús del castellà ($p = 0,25$), connexió emocional amb Andorra ($p = 0,26$), ús del català ($p = 0,31$), competència en castellà ($p = 0,68$), ús del francès ($p = 0,92$).				

NOTA: Les respostes s’han obtingut mitjançant el model de regressió lineal múltiple.

FONT: Elaboració pròpia.

que declaren utilitzar el portuguès amb freqüència i afavoreixen el portuguès i els que empren l’anglès amb freqüència i es mostren en desacord amb l’afirmació.

El segon grup d’afirmacions que s’analitza és «Conèixer [la llengua x] millora les possibilitats de trobar feina a Andorra» (taula 3).

Novament, els resultats mostren que hi ha diferències significatives entre gairebé cada parella de llengües (totes menys *castellà/anglès* i *francès/anglès*). En termes generals, hi observem tres grups: els participants estan totalment d’acord, si la frase fa referència al català; bastant d’acord, si es tracta del castellà, de l’anglès o del francès, i, un altre cop, en desacord, si es parla del portuguès. Veiem, doncs, una manifestació més de la posició marginal de la llengua portuguesa.

Presentem, ara, els resultats de la regressió lineal múltiple de l’afirmació específica sobre el portuguès (taula 4).

Per bé que podem observar uns quants paral·lelismes entre les regressions lineals de les taules 2 i 4, en el cas de la taula 2 és significatiu el lloc de naixement de la mare; en canvi, en el cas de la taula 4, ho és el naixement de la persona participant mateixa

TAULA 3
Respostes mitjana, ANOVA i proves post hoc per a l’afirmació
«Conèixer [la llengua x] millora les possibilitats de trobar feina a Andorra»

Mitjana (/5)	Portuguès	Català	Castellà	Francès	Anglès
	2,413	4,673	3,825	4,156	3,942
ANOVA	Font	Graus de llibertat	F	Significació	Mida de l'efecte
	grups (entre els grups)	4	134,357	< 0,000 01	$f = 0,79$ (gran) $\eta^2 = 0,39$
	error (dins dels grups)	855			
Proves post hoc de Tukey	Parella	Significació			
	portuguès/català	< 0,000 01			
	portuguès/castellà	< 0,000 01			
	portuguès/francès	< 0,000 01			
	portuguès/anglès	< 0,000 01			
	català/castellà	< 0,000 01			
	català/francès	< 0,000 01			
	català/anglès	< 0,000 01			
	castellà/francès	0,011			
	castellà/anglès	0,782			
	francès/anglès	0,225			

FONT: Elaboració pròpia.

(i no el de la mare). De nou, els participants nascuts a Portugal tendeixen a valorar el portuguès més positivament; aquesta vegada, com a llengua d’oportunitats laborals. Tot i que la professió de la persona participant és una variable estadísticament significativa, no podem treure’n gaires conclusions, atès que els coeficients dels grups més importants són bastant neutres. Finalment, el model d’autoavaluació revela que, tal com hem vist en la regressió lineal de la taula 2, els participants que declaren utilitzar el portuguès amb freqüència estan d’acord amb l’afirmació que el portuguès millora les possibilitats laborals a Andorra.

Així doncs, i resumint-ho, els resultats quantitatius del qüestionari posen de manifest dues coses importants. D’una banda, els resultats mitjana demostren que les persones participants valoren el portuguès molt menys que les altres quatre llengües, en relació amb les afirmacions que hem presentat aquí. De l’altra, l’aspecte més important que pot contrarestar això, i per tant provocar bones apreciacions del portuguès, és el lloc de naixement: si la persona participant (o bé la seva mare) és nascuda a Portugal, tendirà a valorar la llengua d’una manera més positiva. A fi d’entendre millor les experiències dels portuguesos a Andorra, partim d’aquests resultats clau per centrar-nos en una anàlisi glotopolítica i qualitativa de la situació.

TAULA 4
Respostes a l’afirmació «Conèixer el portuguès millora les possibilitats de trobar feina a Andorra»

Model	Variable	Factor	Coeficient	N	Significació
Demogràfic	Lloc de naixement	resta del món	1,527	12	0,006 57
		Portugal	1,080	18	
		Catalunya	0,265	38	
		Andorra	−0,071	66	
		Espanya (excepte Catalunya)	−0,147	18	
		no declarat	−0,429	7	
		França	−2,224	7	
	Professió	manual	1,320	4	0,041 4
		artesia	0,382	5	
		comerç/servei	0,290	39	
		professional	0,230	56	
		estudiants	0,117	17	
		Administració	0,111	16	
		gestió	0,059	8	
		tècnica	−0,398	14	
		no declarada	−0,777	4	
		indústria	−1,336	3	
	N total = 166	R ² = 0,268, intersecció = 2,529 AICc = 528,387, log-versemblança = −230,194			
	Variables no significatives: lloc de naixement de la mare (<i>p</i> = 0,07), nacionalitat (<i>p</i> = 0,16), edat (<i>p</i> = 0,22), lloc de naixement del pare (<i>p</i> = 0,56), sexe (<i>p</i> = 0,86).				
	Autoavaluació	Ús del portuguès	escalar	0,204	
N total = 161		R ² = 0,091, intersecció = 2,622 AICc = 513,949, log-versemblança = −245,089			
Variables no significatives: competència en català (<i>p</i> = 0,06), ús del castellà (<i>p</i> = 0,2), connexió amb Andorra (<i>p</i> = 0,21), ús de l'anglès (<i>p</i> = 0,23), ús del català (<i>p</i> = 0,42), competència en francès (<i>p</i> = 0,48), ús del francès (<i>p</i> = 0,67), competència en castellà (<i>p</i> = 0,81).					

NOTA: Les respostes s’han obtingut mitjançant el model de regressió lineal múltiple.
FONT: Elaboració pròpia.

5. RESULTATS QUALITATIUS I DISCUSSIÓ

Els resultats quantitatius demostren que l'origen familiar pot contrarestar una percepció negativa o indiferent respecte a la llengua portuguesa. Per tant, què podem aprendre sobre la política lingüística familiar (PLF) dels membres de la comunitat portuguesa a Andorra, i què hi podria aportar un enfocament glotopolític? La PLF es tracta «del que realment fan les famílies amb la llengua en les interaccions quotidianes; les seves [...] ideologies sobre les llengües i els usos lingüístics, i els seus objectius i esforços de manipular els usos lingüístics» (King *et al.*, 2008: 909, la traducció és de l'autor). La glotopolítica serveix per connectar fenòmens ideològics globals (per exemple, la tensió entre les ideologies de l'estat nació i del capitalisme tardà), per una banda, i pràctiques lingüístiques des del punt de vista individual o familiar (vegeu Bürki, 2020, i Moustaoui Srhir, 2020), per l'altra. Per tal d'esbrinar aquestes relacions entre els nivells *macro* i *micro*, hem de plantejar-nos dues preguntes clau: quins exemples de la PLF hi podem observar?, i quines intervencions públiques tenen efecte en les ideologies lingüístiques, o les influeixen, en l'àmbit familiar?

Podem veure una descripció de la PLF en el fragment següent, que correspon a una entrevista amb la Mia.⁵ Nascuda a Portugal, es va traslladar a Andorra quan tenia vint anys, aproximadament (més o menys deu anys abans de l'entrevista), està casada amb un home portuguès i tenen dos fills nascuts a Andorra:

Yo, en mi caso, tendría que hablar con más gente catalán, lo aprendería de seguida [...]. Nosotros aquí con os portugueses, es que hablamos casi todos portugués. Nos vamos al grupo [folkloric] y todos acaban por hablar en portugués [...]. Bueno, mi marido habla [catalán]. Hay días que está hablando con los niños en casa, y yo digo «eh estamos en casa, la maternal es portugués, hay que enseñar». Eles agora estão aprendendo el català, me parece bien. Pero en casa, mi lengua materna es portugués, y hay que hablar en portugués [...] Pero não estamos no nosso país, digo [...] vas al Govern o al Comú, esa es la impresión que tengo, que va una portuguesa [...] às vezes me corto muito, digo... «tienes que ir al Govern», pero prefiero que va mi marido, en català. Porque voy yo en portugués y no sé.⁶

Observem que el seu nivell de català (o, més ben dit, la pròpia percepció de les seves competències lingüístiques) li limita l'accés en certes situacions de la vida pública a Andorra, mentre que el portuguès constitueix una eina d'integració social amb els

5. Hem substituït els noms dels participants per pseudònims.

6. En aquest article, només reproduïm el contingut temàtic dels diàlegs i no analitzem els exemples de contacte lingüístic ni de *translanguaging* que es troben a les entrevistes. Tot i així, els processos morfològics i fonològics d'alternança lingüística són molt interessants. Per exemple, la sisena frase d'aquest fragment conté elements del portuguès, del castellà i del català, i es transcriuria fonèticament així: [elz v'gɔɾɐ ʃit̪ũ apɾen'dendʊ el̪ katal̪'la me pa'rese bj̃ɐn 'pero ẽ 'kazɐ mi 'lĩnguɐ mɐ'tɛrnɐ ɛʃ portu'gez i ai kaβ'lar ẽ portu'geʃ].

altres membres de la comunitat portuguesa. La política lingüística del monolingüisme oficial al país estableix que als edificis governamentals s'ha d'utilitzar el català (vegeu Hawkey i Horner, 2022), la qual cosa, en aquest cas, hem vist que genera un grau d'angoixa lingüística. Aquesta intervenció pública —és a dir, la declaració del català com a única llengua oficial i les polítiques d'implementació que en deriven— influeix, doncs, directament sobre la PLF de la família de la Mia, en la qual predomina el portuguès. La política familiar explícita permet que el desequilibri social, en què la Mia no pot participar plenament en la vida pública andorrana, es rectifiqui.

En aquest altre fragment, extret d'una entrevista amb la Catarina, aquesta explica que la política lingüística educativa i les PLF s'entreteixeixen. La Catarina és nascuda a Andorra, els seus pares són portuguesos i, en el moment de fer l'entrevista, tenia vint-i-dos anys i vivia i treballava a Andorra:

Aquestes arrels que queden sempre et criden una mica. També ho veig per experiència. La gent del meu voltant que els pares són portuguesos però no parlen portuguès [busca] la manera d'aprendre el portuguès. Una de les coses bones també que té el sistema francès és que fan classes de portuguès [...]. Jo sempre he anat a classes de portuguès, tant a primària com al *lycée*. I més que res, no per la llengua, sinó per descobrir la història [...]. El sistema francès ha sigut sempre el sistema que ha tingut el portuguès. Llavors sí que és un punt fort per nosaltres, pels nostres pares, i aquesta gent que a casa no parlen el portuguès, o els pares han deixat de parlar el portuguès però també volen parlar el portuguès perquè encara tenen família allà.

En aquest cas, les intervencions públiques rellevants prenen forma amb una sèrie d'estratègies polítiques quant als sistemes educatius vigents a Andorra. Tal com hem indicat abans, coexisteixen tres sistemes educatius al país: el francès, l'espanyol i l'andorrà. La primera estratègia és deixar que els pares escullin lliurement entre els tres sistemes. En aquest sentit, Jiménez Salcedo (2022: 107-108) observa que els pares d'alumnes de nacionalitat portuguesa trien en primer lloc el sistema andorrà, seguit a molt poca distància del sistema francès. La segona estratègia correspondria a la decisió de la direcció de les escoles franceses a Andorra (sobretot, el Lycée Comte de Foix, l'única institució d'educació secundària del sistema francès al país) d'incloure-hi el portuguès com a assignatura optativa. El fragment de la Catarina permet veure que aquestes dues intervencions de la política (lingüística) educativa a Andorra influeixen sobre les decisions familiars pel que fa a la tria del sistema educatiu i, per extensió, sobre la PLF dels membres de la comunitat portuguesa. A més del prestigi relatiu del sistema francès —en línies generals o només en comparació amb el sistema espanyol (Margarit i Monné, 2010: 142-143)—, es destaquen dos motius pels quals els portuguesos el triarien. D'una banda, els que opten per una PLF en què predomina el portuguès (és el cas de la Mia, per exemple) senten atracció per una formació complementària que enriqueixi els coneixements lingüístics amb l'estudi de la història i la cultura de Portugal. De l'altra, els que mantenen polítiques familiars en les quals pre-

valen altres idiomes es poden sentir més tranquils pel fet que els seus fills aprenen el portuguès al Lycée, cosa que afavoreix la transmissió lingüística intergeneracional. Els dos fragments analitzats demostren que les polítiques nacionals lingüístiques i educatives incideixen sobre les decisions preses en l'àmbit familiar, tant d'una manera directa (la família de la Mia) com indirecta (casos descrits per la Catarina), amb conseqüències importants i duradores pel que fa a la integració dels membres de la comunitat portuguesa a Andorra.

6. CONCLUSIONS

Els resultats obtinguts de la recerca deixen entreveure la realitat sociolingüística que viuen els membres de la comunitat portuguesa a Andorra. L'anàlisi quantitativa d'actituds ha revelat percepcions força negatives per part de la societat andorrana envers la llengua portuguesa quant a la utilitat i el valor instrumental que té al país, però també mostra que aquestes opinions no les comparteixen els mateixos portuguesos. A partir d'aquestes dades, hem fet una anàlisi qualitativa glotopolítica del contingut d'entrevistes semidirigides amb portuguesos i els seus descendents a Andorra, que ha posat de manifest les connexions que hi ha entre les decisions polítiques en l'àmbit nacional i les polítiques lingüístiques familiars dels membres de la comunitat portuguesa. El monolingüisme *de iure* del país (en què només el català té l'estatus de llengua oficial) pot impulsar la necessitat d'implementar una PLF en què predomini el portuguès per tal d'assegurar el futur de la llengua a la família. A més a més, la política educativa plural del país, amb la presència de tres sistemes nacionals diferents, també afecta la vitalitat i les percepcions del portuguès; en aquest sentit, el sistema educatiu francès es presenta com una oportunitat per a les famílies portugueses que vulguin consolidar la posició de la llengua i la cultura d'herència. Amb aquest estudi, esperem haver demostrat la importància i l'eficàcia de les aproximacions mitjançant mètodes mixtos, per tal de comprendre millor les situacions de mobilitat i de multilingüisme, caracteritzades pel dinamisme i per la complexitat sociolingüística.

7. AGRAÏMENTS

Aquest projecte ha estat possible gràcies al suport de la British Academy (ref. IC160082). Moltes gràcies als revisors pels seus comentaris i a Kristine Horner, Xavier Mas Craviotto, Katuska Ferrer Portillo i Sarah Muller per la seva col·laboració.

BIBLIOGRAFIA

ARNOUX, Elvira N. de; NOTHSTEIN, Susana (2013). *Temas de glotopolítica: Integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.

- BOPA = BUTLLETÍ OFICIAL DEL PRINCIPAT D'ANDORRA (1993). *Constitució del Principat d'Andorra*, núm. 24, p. 448-458.
- (2000). *Llei d'ordenació de l'ús de la llengua oficial*, núm. 2, p. 66-72.
- BÜRKI, Yvette (2020). «Connecting micro and macro sociolinguistic processes through narratives. A glottopolitical gaze». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 41, núm. 1, p. 12-24.
- CAIRAT, Maria Teresa (2006). «Plantejament lingüístic de l'escola andorrana». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 19, p. 53-69.
- CARRANZA, Miguel A.; RYAN, Ellen Bouchard (1975). «Evaluative reactions of bilingual Anglo- and Mexican American adolescents toward speakers of English and Spanish». *International Journal of the Sociology of Language*, núm. 6, p. 83-104.
- GARRETT, Peter; COUPLAND, Nikolas; WILLIAMS, Angie (2003). *Investigating language attitudes: Social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- GOVERN D'ANDORRA (2019). *Coneixements i usos lingüístics de la població d'Andorra: Situació actual i evolució (1995-2018)*. Andorra: Govern d'Andorra.
- (s. d.). *Estadístiques i dades* [en línia]. <<https://www.estadistica.ad/portal/apps/sites/#/estadistica-ca/pages/estadistiques-i-dades?N2=605&Idioma=ca>> [Consulta: 12 agost 2022].
- HAWKEY, James (2022). «'Même si l'usage du français décline, là où pourtant il était si foisonnant...': The sociolinguistic situation of French in Andorra». *Journal of French Language Studies*, vol. 32, núm. 3, p. 360-382.
- (2023). «Variation in Andorran Spanish past perfectives: Insights from the Portuguese diaspora». *Spanish in Context*, vol. 20, núm. 1, p. 154-177.
- HAWKEY, James; HORNER, Kristine (2022). «Officiality and strategic ambiguity in language policy: Exploring migrant experiences in Andorra and Luxembourg». *Language Policy*, vol. 21, núm. 1/2, p. 195-215.
- ILO = INTERNATIONAL LABOUR OFFICE (2012). *International standard classification of occupations: Structure, group definitions and correspondence tables*. Ginebra: International Labour Office.
- JIMÉNEZ SALCEDO, Juan (2021). «De lengua extranjera a lengua dominante: representaciones epilingüísticas del castellano en el Principado de Andorra». *Revista de Investigación Lingüística*, núm. 24, p. 119-145.
- (2022). «Avaluació qualitativa de polítiques lingüístiques: el cas de la cohabitació de sistemes escolars a Andorra». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 32, p. 105-119.
- JOHNSON, Daniel Ezra (2009). «Getting off the GoldVarb standard: Introducing Rbrul for mixed-effects variable rule analysis». *Language and Linguistics Compass*, vol. 3, núm. 1, p. 359-383.
- (2019). *Rbrul, version 3.1.3* [en línia]. <<http://www.danielezrajohnson.com/rbrul.html>> [Consulta: 18 agost 2022].
- KING, Kendall A.; FOGLE, Lyn; LOGAN-TERRY, Aubrey (2008). «Family language policy». *Language and Linguistics Compass*, vol. 2, núm. 5, p. 907-922.
- KIRCHER, Ruth; FOX, Sue (2019). «Attitudes towards Multicultural London English: Implications for attitude theory and language planning». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 40, núm. 10, p. 847-864.

- LLUELLES, María Jesús (2004). «El procés de canvi i la creació de serveis: 1900-1970». A: LLUELLES, María Jesús (ed.). *El segle xx: La modernització d'Andorra*. Lleida: Pagès, p. 21-238.
- MARGARIT, Estel; MONNÉ, Alexandra (2010). *Joves i llengües d'Andorra*. Andorra: Govern d'Andorra.
- MORGENTHALER GARCÍA, Laura; AMORÓS-NEGRE, Carla (2020). «Migration and glottopolitics in the Spanish-speaking world: Introductory remarks». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 41, núm. 1, p. 1-11.
- MOUSTAOU SRHIR, Adil (2020). «Making children multilingual: Language policy and parental agency in transnational and multilingual Moroccan families in Spain». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 41, núm. 1, p. 108-120.
- RYAN, Ellen Bouchard; CARRANZA, Miguel A.; MOFFIE, Robert W. (1977). «Reactions toward varying degrees of accentedness in the speech of Spanish-English bilinguals». *Language and Speech*, vol. 20, núm. 3, p. 267-273.
- SÁEZ, Xavier (2004). «La consolidació: de 1970 al segle XXI». A: LLUELLES, María Jesús (ed.). *El segle xx: La modernització d'Andorra*. Lleida: Pagès, p. 239-444.
- UBALDE, Josep (2013). «L'adopció d'actituds lingüístiques: un estudi transversal sobre les actituds vers el català en adolescents de Catalunya i la Franja». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23, p. 287-302.
- WOOLARD, Kathryn A. (1998). «Introduction: Language ideology as a field of inquiry». A: SCHIEFFELIN, Bambi B.; WOOLARD, Kathryn A.; KROSKRITY, Paul V. (ed.). *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford: OUP, p. 3-47.

L'aprenentatge plurilingüe en el context valencià. Una aproximació sociolingüística a partir d'entrevistes

*Multilingual learning in the Valencian context.
An interview-based sociolinguistic approach*

Alicia MARTÍ-CLIMENT
Universitat de València

Data de recepció: 27 de març de 2023
Data d'acceptació: 6 de novembre de 2023

RESUM

Aquesta recerca se centra en l'anàlisi qualitativa dels relats de vida de diferents persones en relació amb l'ensenyament de llengües, mitjançant entrevistes semiestructurades realitzades entre els mesos de febrer i març de 2021. L'objectiu de la recerca és determinar els efectes de l'educació en els subjectes bilingües (ús de les llengües, prejudicis, etc.) i la seua valoració sobre l'educació plurilingüe (metodologia, dificultats, etc.). Per a fer-ho, s'ha seguit un disseny polifònic per tal de garantir que les persones entrevistades donen compte d'un rang ampli d'experiències individuals sobre el tema objecte d'estudi, tot i que la mostra ($n = 44$) no pretén ser representativa del conjunt de la societat valenciana. A partir dels coneixements, les experiències, els comportaments i les creences sobre les llengües de les persones entrevistades emergeixen propostes de bones pràctiques, metodologies i estratègies per a la millora de l'aprenentatge del català. Els resultats obtinguts posen de manifest la difícil situació sociolingüística de la llengua catalana, així com la necessitat de garantir una educació plurilingüe adequada. El coneixement de la llengua, generalitzat a partir de l'escolarització en valencià dels joves entrevistats, no és suficient i convindria treballar les actituds lingüístiques en l'ensenyament i l'assertivitat lingüística dels parlants de llengua minoritzada.

PARAULES CLAU: educació plurilingüe, ús lingüístic interpersonal, llengua minoritzada, sociolingüística educativa, recerca qualitativa.

ABSTRACT

This research focuses on the qualitative analysis of a series of life stories of different people in relation to language learning, based on semi-structured interviews carried out between February and March 2021. The aim of this research is to determine the effects of education on bilingual subjects (use of languages, prejudices, etc.) and these subjects' assessment of their multilingual education (methodology, difficulties, etc.). In order to do this, a polyphonic design was applied with a view to ensuring that the people interviewed reflected a wide range of

individual experiences on the subject under study, even though the sample ($n = 44$) does not pretend to be representative of Valencian society as a whole. From the interviewees' knowledge, experiences, behaviours and beliefs about their languages, a series of good practices, methodologies and strategies for the improvement of Catalan language learning emerged. The results obtained highlight the Catalan language's difficult sociolinguistic situation as well as the need to ensure a suitable multilingual education. It has been found that the knowledge of the Catalan language based only on what the interviewed young people learned at school is not sufficient and that it would be advisable to work on linguistic attitudes in teaching and on the linguistic assertiveness of minority language speakers.

KEYWORDS: multilingual education, interpersonal linguistic behaviour, minority language, educational sociolinguistics, qualitative research.

1. INTRODUCCIÓ

El panorama sociolingüístic ha canviat substancialment en les últimes dècades a causa de la globalització econòmica, l'evolució demogràfica de les societats i l'impacte de les migracions. Vivim en una societat cada vegada més multilingüe i multicultural que, òbviament, ha arribat a les aules, i l'escola ha de procurar reflectir aquesta diversitat.

El repte de l'educació plurilingüe és enorme: formar persones plurilingües tot assegurant que la seua formació incloga la llengua minoritzada. Idiazábal *et al.* (2015) concreten tres grans objectius: la capacitació per a l'ús pràctic de les llengües, el desplegament de capacitats metalingüístiques i el desenvolupament d'actituds favorables a la diversitat lingüística (especialment, cap a les llengües minoritzades). Així mateix, consideren que la llengua minoritzada ha d'adquirir un caràcter prioritari (vehicular) en la programació per tal de compensar les mancances d'ús, de prestigi, etc., causades per una normalització escassa o deficient.

Al País Valencià, a partir de l'aprovació de la Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià (LUEV), l'Administració educativa es proposa portar a terme una educació bilingüe que permeta l'assoliment, per part de l'alumnat, de les dues llengües oficials. Des d'aleshores, el sistema educatiu valencià es configura en diferents programes d'educació bilingüe (PEB), entre els quals es consideren òptims (Díez, 1995; López Varona, dir., 2000) el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i el Programa d'Immersion Lingüística (PIL). En tots dos, la llengua base d'aprenentatge, d'escolarització inicial i d'iniciació sistemàtica de la lectura i l'escriptura és el valencià,¹ però el PEV estava adreçat a l'alumnat majoritàriament valencianoparlant i el PIL, al castellanoparlant. Diversos estudis (Portolés i Safont, 2018; Safont, 2018; Safont i Portolés, 2016) han confirmat l'efecte positiu per a l'aprenentatge de l'anglès dels models lingüístics en què la llengua vehicular princi-

1. La denominació social i escolar actual de la llengua oficial és *valencià*, amb la qual es fa referència a la varietat del català que es parla al País Valencià.

pal és el valencià, ja que l'alumnat mostra un repertori més extens de funcions pragmàtiques.

Posteriorment, el Decret 127/2012, de 3 d'agost, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana, establia dos programes nous que substituïen els anteriors: el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià (PPEV)² i el Programa Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà (PPEC), en què la llengua base per a l'ensenyament eren el valencià i el castellà, respectivament. Tots dos es caracteritzaven per l'ensenyament de continguts curriculars en valencià, en castellà i en anglès, encara que també podien incorporar altres llengües estrangeres. El Consell Valencià de Cultura (CVC, 2014) considera que aquest decret és una dificultat afegida a l'ensenyament en valencià, que no assegura la competència en anglès de l'alumnat, ni una mateixa capacitat lingüística en castellà i en valencià. Aquest plurilingüisme educatiu pretenia minoritzar encara més el valencià davant del castellà, amb l'excusa de millorar el coneixement de l'anglès (Tasa i Bodoque, 2017).

Trenta-cinc anys després de la LUEV, la Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià, planteja un canvi, d'acord amb les recomanacions del Consell d'Europa i de la UNESCO i els dictàmens d'especialistes i d'institucions valencianes: «en els contextos en els quals hi ha una llengua predominant i una altra minoritzada, el model lingüístic més efectiu és l'exposició plena a la llengua de menor implantació social» (CVC, 2014). També l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL) assenyala que la llengua pròpia d'un territori és precisament la base més positiva i reeixida per a la formació multilingüe.

La Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat reconeix que «cal aplicar mesures per afavorir l'equilibri efectiu entre les dues llengües oficials i afavorir la normalització lingüística del valencià» i hi planteja un únic programa d'educació plurilingüe i intercultural (PEPLI) que busca l'assoliment d'una competència plurilingüe amb un domini elevat i equivalent de les dues llengües —valencià i castellà—, el domini funcional d'un o més idiomes estrangers i el contacte enriquidor amb les llengües i les cultures no curriculars però pròpies d'una part de l'alumnat.³

Per tal d'assolir els objectius de la Llei de plurilingüisme, Baldaquí i Pascual (2021) proposen un model d'educació plurilingüe i intercultural autocentrat, un model de mínims que hauria de: *a)* convertir el valencià en nucli de la planificació lingüística i educativa; *b)* adoptar una perspectiva pròpia, valenciana, sobre el currículum, i *c)* promoure actituds favorables envers el valencià i el seu ús com a llengua habitual (p. 66).

En les últimes dècades s'ha avançat respecte a l'aprenentatge del valencià, tot i que les dades de coneixement i ús del valencià actuals conclouen que encara queda molt

2. El PPEV assimilava el PEV i el PIL.

3. En acabar els ensenyaments obligatoris, l'alumnat haurà d'haver assolit, com a mínim, els nivells B1 de valencià i castellà i l'A1 de la primera llengua estrangera, i, després de cursar els cicles postobligatoris no universitaris, els nivells B2 de valencià i castellà i l'A2 de la primera llengua estrangera.

per fer amb vista a assolir una situació de normalitat lingüística. La darrera *Enquesta de coneixement i ús social del valencià 2021* (2022), realitzada per la Direcció General de Política Lingüística i Gestió del Multilingüisme (DGPLGM) de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana, mostra que ha augmentat el coneixement del valencià, tant escrit com parlat, però cada vegada la ciutadania prioritza més l'ús del castellà en el seu dia a dia. De fet, l'enquesta reflecteix una baixada de l'ús de la llengua en diferents àmbits, com ara a casa o amb els cercles d'amistats, de vora huit punts en els últims cinc anys.

L'escola és un espai en el qual es reflecteixen les dinàmiques sociolingüístiques que podem trobar en la societat. En aquest estudi pretenem esbrinar els efectes de l'educació en els subjectes bilingües (ús de les llengües, prejudicis, etc.) i la seua valoració sobre l'educació plurilingüe (metodologia, dificultats, etc.), mitjançant la realització d'entrevistes. Partim de la hipòtesi que un coneixement més gran de la llengua minoritzada no ha comportat un augment del seu ús interpersonal, en la línia del que assenyala Vila (2004): «l'adopció progressiva del català com a llengua de l'escola no ha modificat substancialment el comportament lingüístic de l'alumnat en relació amb el dels seus pares» (p. 13).

2. MÈTODE

Aquesta recerca se centra en l'anàlisi qualitativa interpretativa i inferencial del contingut dels relats de vida de diferents persones en relació amb l'ensenyament de llengües, mitjançant entrevistes semiestructurades realitzades entre els mesos de febrer i març de 2021.

L'entrevista qualitativa constitueix l'instrument metodològic per a l'obtenció de dades que després seran objecte d'anàlisi. D'acord amb Ballestín i Fàbregues (2018), permet recollir informació sobre aspectes subjectius de les persones, com ara creences i actituds, opinions, valors o coneixements. A més d'obtenir informació concreta de la persona informant, es busca que comente els fets, els valors, els relacione i els contraste amb d'altres, de forma que mitjançant el seu discurs ens revele les seues maneres de categoritzar l'experiència (Sanmartín, 2003). Concretament, s'utilitza l'entrevista semiestructurada, que combina respostes obertes amb respostes més tancades.

S'ha optat per un disseny polifònic que permet encreuar referències i relats de persones diferents. D'aquesta manera, es vol garantir que les persones entrevistades donen compte d'un rang ampli d'experiències individuals sobre el tema objecte d'estudi, tot i que la mostra ($n = 44$) no pretén ser representativa del conjunt de la societat valenciana. Per tant, del nostre estudi no es poden traure conclusions extensives al conjunt de la població, però sí que servirà per a observar tendències.

Les persones entrevistades són subjectes bilingües de dues franges d'edat: la meitat són xiquets, xiquetes o adolescents (d'11 a 18 anys) i l'altra meitat, adults (de 33 a 89 anys). De les quaranta-quatre persones entrevistades (taula 1), el 38,63 % tenen com

a llengua inicial⁴ el castellà; el 27,27 %, el català, i el 20,45 %, el català i el castellà. Hi ha cinc persones (11,36 %) que tenen com a llengua inicial altres llengües diferents del català i el castellà; concretament, l'alemany, l'anglès, l'àrab, el francès i el romanés. I, finalment, hi ha una persona (2,27 %) que té el castellà i l'anglès com a llengües inicials.

TAULA 1
Llengua inicial de les persones entrevistades

<i>Llengua inicial</i>	<i>Nombre de persones</i>
català	12
castellà	17
català i castellà	9
castellà i anglès	1
altres llengües	5
Total	44

FONT: Elaboració pròpia.

Si ens fixem en l'origen geogràfic de les persones entrevistades, trobem que el 84,09 % són autòctones (37), dues persones provenen de l'àmbit hispanòfon (una de Conca i l'altra de Terol) i les cinc persones alloglotes són originàries d'Alemanya, d'Anglaterra, del Marroc, de França i de Romania.

Quant a la tipologia de preguntes de l'entrevista (taula 2), podem assenyalar que, seguint la classificació de Patton (1980, a Ballestín i Fàbregues, 2018), inicialment es plantegen unes preguntes de tipus demogràfic o biogràfic per tal de conèixer les característiques generals de les persones entrevistades (edat, formació acadèmica, situació laboral, lloc de naixement, etc.). Posteriorment, es realitzen preguntes sobre coneixements i sabers en relació amb la temàtica estudiada; sobre la seua experiència i el seu comportament, amb l'objectiu de conèixer les seues pràctiques lingüístiques; sobre aspectes que permeten descobrir les seues opinions i creences respecte al tema tractat, i sobre sentiments, emocions i afectivitat davant determinades situacions o experiències viscudes.

D'acord amb Wengraf (2001, a Rodríguez-Gómez, 2013), diferenciem entre les preguntes de recerca i les preguntes d'entrevista, que deriven de les anteriors però són formulades en un llenguatge més pròxim a les persones entrevistades. En aquest treball ens centrem en l'anàlisi de les respostes a les preguntes que fan referència a la seua experiència i el seu comportament (usos i canvis lingüístics, metodologia d'aprenentatge de les llengües, etc.), així com a les opinions i les creences que tenen les persones entrevistades sobre les llengües (per exemple, els prejudicis lingüístics).

4. D'acord amb Vila, Galindo i Rosselló (2002), entenem per *llengua inicial* o *primera* la llengua familiar d'origen (o llengua de la llar) o llengua nadiua (amb què es comença a parlar).

TAULA 2
Preguntes de l'entrevista objecte d'estudi

	<i>Preguntes de recerca</i>	<i>Preguntes de l'entrevista</i>
Experiència i comportament	Quin ús fan de les llengües? I en quins àmbits?	Quines llengües utilitzes i en quin moment? Amb qui les parles? En quina llengua et comuniques amb la família? Quina llengua utilitzes per a socialitzar? Per què? Quina llengua utilitzes en l'àmbit laboral? N'utilitzes més d'una? Per què? Quina llengua utilitzes amb les persones desconegudes? Per què? Quan dubtes a utilitzar una llengua o una altra? En algun moment t'has vist condicionat a canviar de llengua? Fas algun curs de la teua llengua ací? Quines llengües sents parlar més sovint? On les sents? Coneixes gent que parle altres llengües? Quines? Com et comuniques amb ells? T'agrada llegir per plaer? En quina llengua llegeixes? Uses els recursos que hi ha a Internet per aprendre llengües? Quins?
Opinions i creences	Quina consideració tenen sobre les llengües? Quins prejudicis lingüístics evidencien? Quina valoració manifesten envers l'educació plurilingüe? Com pensen que s'aprenen millor les llengües? Quines dificultats sorgeixen en l'educació plurilingüe?	Creus que la teua llengua inicial és una llengua important i l'has de conèixer molt bé? Com creus que es pot aprendre millor una llengua? Posa algun exemple sobre com s'apren millor la L1, la L2 i la LE. Quines llengües et resulten més fàcils d'aprendre i quines més difícils? Per què? Et sembla interessant aprendre altres llengües? Quines t'interessaria més aprendre? Per què? A quina edat penses que et resultaria difícil aprendre una nova llengua? Com ho faries? Penses que el bilingüisme és un aspecte important per a la vida d'un individu? El bilingüisme t'ha ajudat o condicionat en l'aprenentatge d'una altra llengua, a adaptar-te als costums d'un altre territori, a tenir una ment més oberta i una major tolerància cap a altres pobles i cultures, a conèixer persones d'altres països i relacionar-t'hi? Com i per què es debiliten les llengües minoritàries en una comunitat bilingüe? Explica algun cas o exemple que ho evidencie.

FONT: Elaboració pròpia.

3. RESULTATS

En aquest apartat presentem els resultats de la investigació duta a terme, organitzats en tres blocs, d'acord amb les preguntes de recerca: ús de les llengües, consideració sobre les llengües i prejudicis lingüístics, i valoració envers l'educació plurilingüe.

3.1. Ús de les llengües

Pel que fa als usos de les llengües, trobem clarament la norma de convergència, és a dir, el fet que una conversa entre parlants de dues llengües diferents es resol en una de les dues, la qual cosa implica que un parlant acaba adoptant la llengua de l'altre (Rosselló *et al.*, 2022). Concretament, es produeix la convergència lingüística al castellà: els catalanoparlants tendeixen a convergir cap a la llengua del seu interlocutor quan aquest els respon en castellà, però també quan no el coneixen i, per tant, no saben en quina llengua els respondrà. Així, els qui tenen com a L1 el català, per motius diversos, tendeixen a canviar de llengua quan s'han d'adreçar a persones desconegudes; per exemple:

[...] jo he anat a puestos com el supermercat que de primeres jo em dirigisc en castellà. De vegades quan parle en valencià pareix que sigues... maleducà o algo, entonces jo canvie però en realitat no me n'averkonyisc de parlar valencià. (MDGR)⁵

Normalment per l'educació que m'han donat els meus pares, si son gent que no conec utilitze el castellà, encara que depén de la contestació. Si em contesta en castellà seguisc parlant castellà i sinó pues en valencià. (EFN)

De fet, només tres de les quaranta-quatre persones entrevistades (el 6,81 %), que són catalanoparlants, afirmen interactuar amb les persones desconegudes en català; per exemple:

Primer el valencià i, si no ho entén, pues después li parle en castellà. (LBO)

[...] si em trobe en la Comunitat Valenciana: jo comence a parlar valencià si vec que no m'entenen o si em demanen que per favor que canvie de llengua pues no m'importa canviar i passar-me al castellà. (MJMC)

Com assenyalen Rosselló *et al.* (2022), el fenomen de convergència lingüística al castellà sol ser un dels símptomes característics d'un procés de subordinació lingüística en una etapa avançada, per la qual cosa resulta important conèixer les raons que expliquen el predomini d'una llengua sobre l'altra en les interaccions socials. D'acord

5. En els textos citats, hem respectat les errades lingüístiques que hi pugui haver. L'abreviatura entre parèntesis que hi ha a continuació del text citat correspon a les inicials del nom i els cognoms de la persona entrevistada.

amb Rosselló *et al.* (2022), els canvis sociopolítics promoguts pel franquisme, juntament amb el grau de bilingüisme de la població, i factors psicolingüístics, com ara la voluntat de reduir la distància entre els interlocutors i augmentar l'eficiència comunicativa, van afavorir la convergència lingüística al castellà.

Aquesta situació arriba a ser paradoxal ja que trobem el cas d'una jove nascuda a la comarca de la Ribera, de mare valenciana i pare senegalés, que parla català habitualment, però amb les persones desconegudes utilitza el castellà. Segons aquesta jove:

[...] com que soc una persona de color, crec que la gent em parla en castellà de primeres perquè no sap que parle en valencià també [...] algunes voltes dubte en contestar-los en valencià per a que sàpiguen que és la meua llengua i la conec. (ASF)

En canvi, quan se li pregunta quina llengua utilitza amb les persones desconegudes contesta que «el castellà, perquè em senc més còmoda». És a dir, reproduïx el que sembla que s'ha convertit en una norma social, la convergència lingüística al castellà.

Aquests resultats coincideixen amb l'informe *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears* (2023), dut a terme per Castell, Cremades i Vanrell, del Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears, per encàrrec de la Direcció General de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears: la convergència lingüística al castellà és la pràctica més habitual entre els joves, com en el conjunt de la població, mentre que el manteniment exclusiu del català és gairebé nul.

Convé afegir que la mostra de persones entrevistades que tenen com a llengua inicial altres llengües diferents del català i el castellà és reduïda (11,36 %) (taula 3). Es tracta de cinc persones al·loglotes originàries d'Alemanya, d'Anglaterra, del Marroc, de França i de Romania, però sorprenentment només una afirma saber català, l'única que ha estat escolaritzada al País Valencià:

Sé àrab, ja que he nascut i crescut al Marroc; castellà i valencià pel cole al arribar a Espanya; un poc de francès ja que és el segon idioma del meu país d'origen, i anglés. (HZB)

TAULA 3
Usos lingüístics de les persones al·loglotes

<i>Llengua inicial</i>	<i>Llengua amb la família</i>	<i>Llengua en l'àmbit laboral</i>	<i>Llengua de socialització</i>
alemany	alemany	anglés	castellà
anglés	anglés	anglés	castellà
àrab	àrab, castellà i català	—	castellà i català
francès	castellà	anglés, italià i francès	castellà
romanés	romanés	castellà	castellà

FONT: Elaboració pròpia.

L'àmbit familiar és l'únic espai en què encara predomina l'ús de les llengües de les persones immigrades i és que la gestió de la diversitat lingüística és tot un repte per al professorat. Com assenyalen Torralba i Marzá (2022), les pràctiques interculturals que impregnen els centres educatius valencians es podrien incloure dins del folklorisme que esmenten Vila (2002) i Noguerol (2006); en general, no s'hi acostuma a aprofitar el capital lingüístic i cultural de les llengües no curriculars, presents a les llars dels xiquets i xiquetes d'infantil i primària d'origen immigrant, per a fins pedagògics (Faneca *et al.*, 2016).

Així mateix, la socialització està marcada per un ús extensiu del castellà: «En el trabajo y con mi familia hablo inglés y, de normal, en la calle hablo castellano» (SP), a excepció de HZB, que utilitza «castellà i valencià perquè és lo que es parla ací». Aquestes dades sobre els usos lingüístics de les persones al·loglotes coincideixen amb els resultats del treball de Flors-Mas (2020) sobre les pràctiques lingüístiques d'estudiants de quart d'ESO d'origen immigrant de Castelló de la Plana. El cas de la jove de llengua inicial àrab apunta la identificació amb la llengua com la variable que presenta una relació més estreta amb l'ús del català, seguint Sorolla i Flors-Mas (2020).

3.2. Consideració sobre les llengües i prejudicis lingüístics

Totes les persones entrevistades coincideixen a assenyalar que la llengua inicial és important i s'ha de conèixer bé, fins i tot en els dos casos de *muda* o *conversió lingüística* detectats; és a dir, quan una persona adopta l'ús social d'una llengua que fins aleshores no parlava, o bé canvia la llengua que parlava amb persones conegudes o en contextos concrets o bé varia les regles a partir de les quals decidia quina llengua parlava en unes situacions determinades (Pujolar *et al.*, 2010). En aquesta recerca s'han pogut trobar dos casos de canvis al llarg de la vida entre la llengua inicial i la llengua que s'empra d'una manera habitual: una jove que va nèixer al Marroc i va arribar al País Valencià amb deu anys (HZB) i una àvia de vuitanta-quatre anys que va nèixer a un poble valencianoparlant però que amb set anys es va traslladar a viure amb la seua família a un poble de la zona castellanoparlant del País Valencià (CFB). Ambdues consideren que les seues llengües inicials —àrab i català, respectivament— són importants, tot i que elles ara com a llengua habitual en tenen una altra.

Considere important conèixer la meua llengua inicial, ja que és la llengua d'origen dels meus pares i meu i de tota la meua família i és molt important conèixer-la i conservar-la. (HZB)

Pot ser que la meua llengua principal siga el castellà, però jo considere que la meua llengua inicial és el valencià, ja que va ser la que vaig utilitzar des de xicoteta a la meua casa i amb la meua família. Crec que cadascun té la llibertat de poder conèixer totes les llengües que vulga de la millor manera possible. Però com valenciana he de dir que, els nascuts a la Comunitat Valenciana, hem de conèixer perfectament la nostra llengua i la seua història. (CFB)

Cal fer notar que les persones que adopten una nova llengua ho fan perquè els serveix i perquè hi tenen vincles socials. Aquest procés de muda lingüística suposa un al·licient esperançador a l'hora d'assegurar el present i el futur de moltes de les llengües minoritzades, si bé només un dels casos detectats en aquesta recerca correspondria al que Ramallo *et al.* (ed., 2019) anomenen *neoparlant*, un individu que ha après la llengua minoritzada fora de l'àmbit familiar i ha decidit fer-ne un ús extensiu. Seguint Puigdevall *et al.* (2019), convé advertir que la muda lingüística de la jove de L1 àrab al català no significa que deixi de parlar la resta de llengües (com el castellà, també après en arribar a l'Estat espanyol), sinó que té un repertori ampli de recursos lingüístics que pot mobilitzar segons les seues necessitats.

D'acord amb Nicolàs (ed., 2019), la mostra estudiada es caracteritza per un consens generalitzat d'acceptació de «la llengua històrica dels valencians com un patrimoni comú a respectar» (p. 137). A més, en les últimes dècades s'ha avançat quant a l'aprenentatge del català, tot i que les dades d'ús actuals permeten concloure que encara queda molt per fer amb vista a assolir una situació de normalitat lingüística. Sobre les possibles causes de la falta de correlació entre el coneixement de la llengua que tenen els joves de les Illes Balears i l'ús i el consum que en fan, Castell *et al.* (2021) destaquen la baixa oferta disponible en català en determinats àmbits de la indústria cultural (videojocs, música, cinema, Internet...), així com la difusió insuficient de l'oferta que hi ha. A tall d'exemple, en la nostra recerca un jove entrevistat feia referència a l'ús predominant de l'anglès en els videojocs: «és la llengua que més es parla en els videojocs» (AMO).

Com sabem, factors extralingüístics (actitudinals, ideològics o identitaris) poden condicionar l'ús de les llengües. És per això que en aquesta recerca hem volgut conèixer quins prejudicis lingüístics tenen les persones entrevistades. Per *prejudici lingüístic* entenem, seguint Tuson (1988), una desviació de la realitat que té la forma de judici de valor emés sobre una llengua (o alguna de les seues característiques) o sobre els parlants d'una llengua.

Segons Martí-Climent i Garcia-Vidal (2020), continuen existint prejudicis lingüístics, sobretot cap a les llengües minoritàries. En la mostra analitzada hem trobat prejudicis de tipus interlingüístic, com ara:

— *L'existència de llengües fàcils i difícils*: «l'italià és una llengua que és molt fàcil i pareguda al valencià» (CFB) i «el castellà és molt més fàcil d'aprendre i de treballar l'escriptura perquè no varia tant. Anglès, valencià costa molt de aprendre a escriure perquè la pronúncia no té res a vore en tal i com s'escriuen» (MJMC).

— *La utilitat de les llengües*: «la gent s'interessa més en parlar idiomes més internacionals perquè, a lo millor, a l'hora de treballar una cosa que necessiten és això» (RCB) i «es una llengua que todo el mundo sabe [castellà]» (DMM).

— *La importància de les llengües*: «Aprendre anglès perquè és una llengua important al món. Aprendre alemà perquè es parla a un país molt important» (PLA).

3.3. *Valoració envers l'educació plurilingüe*

Actualment, hi ha aules que han esdevingut institucions multilingües pel que fa a la composició de l'alumnat, als objectius que persegueixen i al nombre de llengües vehiculars en el currículum (Pascual, 2006). Les persones entrevistades mostren una actitud positiva cap al multilingüisme i l'educació plurilingüe. La motivació per aprendre llengües és fonamentalment de tipus instrumental:

Crec que t'obri moltes portes saber més d'una llengua, per a l'hora de viatjar saps que pots anar a diferents països sense problemes per entendre la llengua. També crec que és útil per al món laboral. (ASF)

A ver... Si eres inglés no te haría falta aprender otra lengua porque el inglés es la que más se utiliza en el mundo... pero si eres de España, sí que te interesa aprender por ejemplo inglés, porque así puedes comunicarte. (BDG)

Com més llengües parles sempre va a ser millor i clar que condiciona i ajuda a aprendre tres... tens la ment més oberta a adaptar-te a altres cultures. (ASB)

En el cas de la jove valenciana de pare senegalès, s'hi afegeix el valor integrador de l'aprenentatge de les llengües: «Quan aprens totes eixes paraules o expressions que utilitzen ells però que no s'estudien en un llibre, perquè són signes d'identitat, et sents més integrat» (ASF).

Quant a les maneres d'aprendre llengües, aquest estudi coincideix amb altres d'anteriors (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2020; Garcia-Vidal i Martí-Climent, 2015), que apunten la música, les sèries i les pel·lícules, Internet, viatjar o la lectura com les millors formes per a l'aprenentatge de llengües. En molts casos es destaca també l'ús d'acadèmies privades per a aprendre l'anglès. En canvi, no hi apareixen les limitacions de temps i de recursos com a dificultats de l'educació plurilingüe. Només en una ocasió s'esmenta l'edat de l'aprenent com una possible dificultat per a l'aprenentatge lingüístic.

Finalment, en les entrevistes apareixen altres qüestions relacionades amb l'educació plurilingüe; per exemple, es denuncia que als centres educatius no es fomenta la incorporació del valencià a la vida quotidiana.

4. CONCLUSIONS

Tot i la prudència que requereix traure conclusions a partir de les dades de només quaranta-quatre parlants entrevistats i l'escassa validesa que té l'ús lingüístic declarat, a causa de la poca consciència metalingüística, podem confirmar la hipòtesi inicial: un coneixement més gran de la llengua minoritzada no comporta un augment del seu ús interpersonal. Com planteja Vila (2004), «Només des de la ingenuïtat podia esperar-se que l'avenç del català com a llengua vehicular modificaria en profundi-

tat les pràctiques lingüístiques de l'alumnat, com si la resta de la societat [...] haguessin deixat d'exercir el seu paper socialitzador» (p. 14).

Així, doncs, malgrat l'augment del coneixement del valencià (DGPLGM, 2022), les entrevistes realitzades mostren la pràctica habitual de la convergència lingüística al castellà (Rosselló *et al.*, 2022) i la socialització marcada per un ús extensiu del castellà (Flors-Mas, 2020). El coneixement de la llengua, generalitzat a partir de l'escolarització en valencià dels joves entrevistats, no és suficient. Com apunten Sorolla i Flors-Mas (2020), sembla que «les condicions del mercat lingüístic i de les polítiques lingüístiques a Catalunya no afavoreixen la consolidació d'usos extensius del català entre usuaris competents per motius estrictament instrumentals, si no han desenvolupat una relació afectiva i d'identificació amb la llengua» (p. 52).

D'altra banda, continuen existint prejudicis lingüístics cap a les llengües minoritàries (Martí-Climent i Garcia-Vidal, 2020), especialment, de tipus interlingüístic. En aquest sentit, convé assenyalar la importància de treballar les actituds lingüístiques en l'ensenyament i l'assertivitat lingüística dels parlants de llengua minoritzada.

Finalment, les persones entrevistades mostren una actitud positiva cap a l'educació plurilingüe, però s'ha d'advertir que l'obertura i la incorporació a les aules de models plurilingües i translingües no es pot fer d'una manera acrítica. En un context d'ús de llengües regionals minoritàries cal un *translanguaging sustainable* (Cenoz i Gorter, 2017), que exigeix reservar certs espais d'ús predominant de les llengües minoritzades per tal de garantir-ne un domini efectiu (Flors-Mas i Manterola, 2021).

A partir dels coneixements, les experiències, els comportaments i les creences de les persones entrevistades emergeixen propostes de bones pràctiques, metodologies i estratègies per a la millora de l'aprenentatge del català, com ara utilitzar materials reals i recrear situacions de la vida quotidiana, o bé treballar el concepte *llengua minoritzada* i la situació particular del català.

Els resultats obtinguts posen de manifest la difícil situació sociolingüística de la llengua catalana, així com la necessitat de garantir una educació plurilingüe adequada, que ha d'anar acompanyada de la normalització social de la llengua amb la implicació de tota la societat, de manera que es contribuïska a la seua difusió i a l'erradicació dels prejudicis que impedeixen avançar en l'ús del valencià. Seria convenient replicar aquesta recerca amb persones que hagen cursat els seus estudis en el marc del PEPLI per veure si s'observen diferències respecte a la resta de programes i també per ampliar la mostra objecte d'anàlisi.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BALDAQUÍ, J. M.; PASCUAL, V. (2021). «Gestió de les llengües en entorns educatius multilingües: una perspectiva valenciana». *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law* [en línia], núm. 75, p. 64-84. <<https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3588>>.
- BALLESTÍN, B.; FÀBREGUES, S. (2018). *La práctica de la investigación cualitativa en ciencias sociales y de la educación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

- CASTELL, X.; CREMADES, E.; VANRELL, M. M. (coord.) (2023). *Actituds i usos lingüístics dels joves de les Illes Balears*. Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears.
- CASTELL, X.; MELIÀ, J.; VANRELL, M. M. (2021). «Usos lingüístics i consum cultural en català dels joves de les Illes Balears: tres fonts de dades en relació». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [en línia], núm. 31, p. 165-190. <<https://doi.org/10.2436/20.2504.01.184>>.
- CENOS, J.; GORTER, D. (2017). «Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity?». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [en línia], vol. 38, núm. 10, p. 901-912. <<https://www.doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>>.
- CVC = CONSELL VALENCIÀ DE CULTURA (2014). *Informe sobre l'ensenyament en valencià en els nivells educatius no universitaris* [en línia]. Aprovat el 28 de juliol de 2014. <<https://cvc.gva.es/wp-content/uploads/INFORMEENSENYAMENTENVALENCIA.pdf>> [Consulta: 26 maig 2022].
- «Decret 127/2012, de 3 d'agost, del Consell, pel qual es regula el plurilingüisme en l'ensenyança no universitària a la Comunitat Valenciana» (2012). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 6834 (6 agost 2012) [en línia]. <https://dogv.gva.es/datos/2012/08/06/pdf/2012_7817.pdf> [Consulta: 26 maig 2022].
- DGPLGM = DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA I GESTIÓ DEL MULTILINGÜISME (2022). *Enquesta de coneixement i ús social del valencià 2021* [en línia]. Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. <<https://ceice.gva.es/va/web/dgplgm/enquestes-situacio-valencia>> [Consulta: 26 gener 2023].
- DÍEZ, I. (1995). *Avaluació de l'experiència de l'ús del valencià com llengua d'ensenyament a l'Educació General Bàsica* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat de València. <<http://hdl.handle.net/10550/38707>> [Consulta: 2 juny 2022].
- FANCA, R. M.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S. (2016). «Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools?». *Language and Intercultural Communication* [en línia], vol. 16, núm. 1, p. 44-68. <<https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751>>.
- FLORS-MAS, A. (2020). «No és que no m'agrada el valencià, és que no es pot usar»: pràctiques i ideologies lingüístiques entre adolescents castellanencs d'origen immigrant. *Treballs de Sociolingüística Catalana* [en línia], núm. 30, p. 157-171. <<https://www.raco.cat/index.php/TSC/article/view/374472/468021>> [Consulta: 9 juny 2022].
- FLORS-MAS, A.; MANTEROLA, I. (2021). «Els models lingüístics de l'educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca i a Catalunya: una visió comparada». *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law* [en línia], núm. 75, p. 27-45. <<https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3590>>.
- GARCIA-VIDAL, P.; MARTÍ-CLIMENT, A. (2015). «Aproximación a las representaciones sociales sobre las lenguas en el alumnado de cuarto de ESO». A: CANCELAS OUVIÑA, L. P.; SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, S. (coord.). *Tendencias en educación lingüística*. Granada: GEU, p. 139-156.
- IDIAZÁBAL, I.; MANTEROLA, I.; DÍAZ DE GEREÑU, L. (2015). «Objetivos y recursos didácticos para la educación plurilingüe». A: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZÁBAL, I. (ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco, p. 39-60.
- «Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià» (1983). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 133 (1 desembre 1983) [en línia]. <<https://dogv.gva.es/va/eli/es-vc/l/1983/11/23/4/>> [Consulta: 26 maig 2022].

- «Llei 4/2018, de 21 de febrer, de la Generalitat, per la qual es regula i promou el plurilingüisme en el sistema educatiu valencià» (2018). *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, núm. 8240 (22 febrer 2018) [en línia]. <https://dogv.gva.es/datos/2018/02/22/pdf/2018_1773.pdf>.
- LÓPEZ VARONA, J. A. (dir.) (2000). *Avaluació del sistema educatiu. Rendiment acadèmic dels alumnes de 4t curs de l'ESO* [en línia]. València: Institut Valencià d'Avaluació i Qualitat Educativa (IVAQE). <https://ceice.gva.es/estatico/calidad-educacion/publicaciones/es/cd/default_1_v.html> [Consulta: 16 juny 2022].
- MARTÍ-CLIMENT, A.; GARCIA-VIDAL, P. (2020). «Autobiografies lingüístiques de l'alumnat de secundària: una visió de l'aprenentatge de llengües en el sistema educatiu valencià». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [en línia], núm. 30, p. 249-263. <<https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/374477/468026>> [Consulta: 9 juny 2022].
- NICOLÀS, M. (ed.) (2019). *Estudi de les actituds lingüístiques sobre l'educació multilingüe en la comunitat escolar del Camp de Morvedre* [en línia]. Generalitat Valenciana. (Rafael L. Ninyoles; 5) <https://ceice.gva.es/documents/161863132/354711011/L_05_MiNi_Educaci__web.pdf/7f0836dd-2ace-54a3-1325-1d4d1a0199b5?t=1645087364655>.
- NOGUEROL, A. (2006). «El programa Evlang en sociedades multilingües, el ejemplo de Cataluña». A: MUÑOZ, H. (ed.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. Mèxic: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, p. 373-398.
- PASCUAL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- PORTOLÉS, L.; SAFONT, P. (2018). «Examining authentic and elicited data from a multilingual perspective. The real picture of child requestive behaviour in the L3 classroom». *System* [en línia], vol. 75, p. 81-92. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.012>>.
- PUIGDEBALL, M.; COLOMBO, A.; PUJOLAR, J. (2019). «Espacios de adopción del catalán, una aproximación etnográfica a las mudas lingüísticas en Cataluña». A: RAMALLO, F.; AMORRORTU, E.; PUIGDEBALL, M. (ed.). *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt am Main: Vervuert, p. 111-130.
- PUJOLAR, J.; GONZÁLEZ, I.; MARTÍNEZ, R. (2010). «Les mudes lingüístiques dels joves catalans». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística* [en línia], núm. 48, p. 65-75. <<https://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/234257>> [Consulta: 9 juny 2022].
- RAMALLO, F.; AMORRORTU, E.; PUIGDEBALL, M. (2019) (ed.). *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*. Madrid: Iberoamericana; Frankfurt amb Main: Vervuert.
- RODRÍGUEZ-GÓMEZ, D. (2013). «L'entrevista». A: FÀBREGUES, S. (ed.). *Construcció d'instruments per a la investigació en les ciències socials i del comportament*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- ROSSELLÓ, C. de; GALINDO, M.; BERNAT, F. (2022). «La convergència lingüística a Catalunya abans de 1975 a partir de testimonis orals». *Treballs de Sociolingüística Catalana* [en línia], núm. 32, p. 209-223. <<https://raco.cat/index.php/TSC/article/view/403353/497209>>.
- SAFONT, M. P. (2018). «Are classroom requests similar in all EFL settings? Focusing on a young multilingual learning environment». A: ROMANOWSKI, P.; JEDYNAK, M. (ed.). *Current research in bilingualism and bilingual education* [en línia]. Cham: Springer, p. 123-141. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-92396-3_7>.
- SAFONT, M. P.; PORTOLÉS, L. (2016). «Pragmatic functions of formulaic speech in three different languages: A focus on early L3 learners of English». *Journal of Immersion and*

- Content-Based Language Education* [en línia], vol. 4, núm. 2, p. 225-250. <<https://doi.org/10.1075/jicb.4.2.04saf>>.
- SANMARTÍN, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.
- SOROLLA, N.; FLORS-MAS, A. (2020). «L'ús del català entre els *millennials* de Catalunya: el pes diluït de l'origen lingüístic». *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law* [en línia], núm. 73, p. 50-68. <<https://doi.org/10.2436/rld.i73.2020.3448>>.
- TASA FUSTER, V.; BODOQUE ARIBAS, A. (2017). «Anglès contra valencià. La introducció del multilingüisme en el sistema lingüístic educatiu valencià». *Revista de Llengua i Dret / Journal of Language and Law* [en línia], núm. 67, p. 129-144. <<http://dx.doi.org/10.2436/rld.i67.2017.2841>>.
- TORRALBA, G.; MARZÀ, A. (2022). «“Mare, escriguem-ho tot”. Els textos identitaris com a facilitadors de la literacitat plurilingüe». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature* [en línia], vol. 15, núm. 2. <<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.993>>.
- TUSON, J. (1988). *Mal de llengües: A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries.
- VILA, F. X. (2004). «Aportacions de les altres ciències socials a la sociolingüística catalana». *Caplletra* [en línia], núm. 37, p. 89-152. <<https://www.raco.cat/index.php/Caplletra/article/download/281600/369434>>.
- VILA, F. X.; GALINDO, M.; ROSSELLÓ, C. (2002). «Algunes consideracions sobre l'adequació del terme 'llengua materna'». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística* [en línia], núm. 24, p. 94-101. <<https://www.raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/128066/177418>>.
- VILA, I. (2002). «Reflexiones sobre interculturalidad». *Mugak*, núm. 21.

SECCIÓ MISCELLÀNIA

L'adaptació fonològica de manlleus plans i aguts amb concurrència de vocals mitjanes en el català de Barcelona. Estat de la qüestió i anàlisi experimental¹

*The phonological adaptation of loanwords with unstressed
and stressed mid-vowels in Catalan.
State of the art and experimental analysis*

Clàudia PONS-MOLL, Xevi PUJOL I MOLIST, Ton ARTIGAS COMAPOSADA, Joan BORRÀS
COMES, Marta BUSQUETS DE JOVER, Julià HIDALGO PLANS i Carla MOLAS BOLAÑO
Universitat de Barcelona

Data de recepció: 28 de març de 2022

Data d'acceptació: 16 de juny de 2023

RESUM

L'objectiu d'aquest estudi és descriure i analitzar les realitzacions dels manlleus en què concorren una vocal mitjana tònica i una vocal mitjana àtona en la varietat del català central parlada a l'àrea de Barcelona. Amb aquesta finalitat, s'ha dut a terme un experiment de producció i un experiment de judicis de naturalitat amb vint parlants de l'àrea de Barcelona, deu dones i deu homes d'entre 30 i 46 anys. Els participants han hagut de pronunciar —a partir d'estímul visual— un conjunt de noranta-tres manlleus plans i aguts amb concurrència de vocals mit-

CORRESPONDÈNCIA: Clàudia Pons-Moll. Universitat de Barcelona. Departament de Filologia Catalana i Lingüística General. Gran Via de les Corts Catalanes, 585. 08007 Barcelona. A/e: claudia.pons@ub.edu. A/I: <https://filcat.ub.edu/directori-organitzatiu/claudia-pons-moll>.

1. Aquest estudi s'inscriu en el marc del projecte PID2020-113971GB-C21, finançat pel MCIN/AEI/10.13039/50110001, i del grup de recerca consolidat Grup d'Estudi de la Variació (Universitat de Barcelona, UB) [2021 SGR 01084]. La recerca també ha estat possible gràcies a una beca Leonardo a Investigadores y Creadores Culturales 2021 (IN[21]_HMS_LIN_0082, Fundació BBVA) concedida a la primera autora. En el projecte, hi han col·laborat, en diferents estadis, mitjançant contractes o encàrrecs diversos, i sota la supervisió de la primera autora, Julià Hidalgo, que va fer la locució dels 390 estímuls sonors per a l'estudi de percepció; Marta Busquets, que els va segmentar; Ton Artigas, que va preparar els documents de PowerPoint i els formularis de Google per a les enquestes de percepció; Carla Molas, que els va revisar i completar; Joan Borràs, que s'ha encarregat de dur a terme l'anàlisi estadística de les enquestes de producció, per atendre la primera ronda de revisions de l'article; Vlad-Martin Diaconescu, que va programar els gràfics en Python per a l'anàlisi de les dades resultants del test de percepció, i els vint informants enquestats dels quals s'han analitzat les dades. Els autors també volem agrair la col·laboració del Laboratori de Fonètica de la UB, que ens va cedir la cambra anecoica per realitzar els enregistraments per a l'estudi de percepció. De la redacció de l'article, se n'han encarregat els dos primers autors, Clàudia Pons-Moll i Xevi Pujol i Molist. Joan Borràs Comes ha elaborat un primer esborrany de redacció de la metodologia seguida en l'anàlisi estadística de dades i de la descripció dels resultats d'aquesta anàlisi. Agraïm els comentaris dels dos revisors de l'article, i els de Joan Mascaró i Daniel Recasens, els quals han contribuït a millorar-ne el resultat final. Qualsevol error que hi hagi, però, és responsabilitat nostra.

janes tòniques i àtones, i han hagut de valorar —a partir d'estímuls sonors acompanyats d'imatge— la naturalitat dels diferents patrons de realització vocàlica possibles per a cadascun dels noranta-tres manlleus enquestats (390 estímuls en total, tenint en compte que la majoria de manlleus considerats admeten quatre patrons possibles i que una minoria n'admeten més de quatre). Els resultats, fruit d'una anàlisi estadística que combina variables estructurals i socials, demostren que la solució més freqüent és la manca de reducció vocàlica combinada amb la manca d'obertura de la vocal mitjana tònica (no nativització), mentre que la resta de solucions possibles, l'aplicació de tots dos processos (nativització), o l'aplicació de només un dels processos implicats (nativitzacions parcials), són més aviat marginals i la seva ocurrència està subjecta a variables com ara el caràcter oxíton o paroxíton del manlleu, la coincidència o discrepància de timbre de les vocals en el marc del mateix manlleu, i el caràcter anterior o posterior de les vocals tòniques i àtones. L'estudi també considera variables socials, com ara el sexe, i mostra que els patrons innovadors, no presents en el lèxic natiu del català, són més freqüents en les produccions de les dones que no pas en les dels homes.

PARAULES CLAU: fonologia, manlleus, vocals mitjanes tòniques i àtones, nativització, fonologia experimental, variació lingüística, globalització, contacte de llengües, multilingüisme.

ABSTRACT

The aim of this study is to describe and analyze the phonological adaptations of loanwords in which a stressed and an unstressed mid-vowel co-occur in the variety of the Catalan language spoken in the Barcelona area. To this end, we conducted an utterance test with 20 subjects (10 females and 10 males) aged between 30 and 46. Participants were asked to pronounce – through visual stimuli – 93 oxytone and paroxytone loans, all with a stressed and an unstressed mid-vowel. We further conducted a perception test in which the same subjects were asked to assess – through 390 sound stimuli – the degree of naturalness of the different possible phonetic adaptations for the same 93 loans. The results, obtained from a statistical analysis that combines structural and extralinguistic variables, show that the most common solution is the absence of vowel reduction and the absence of vowel opening (non-nativization), whereas the rest of the patterns, with a full nativization or a partial nativization of the loans, are marginal, and their occurrence depends on factors such as the oxytone or paroxytone character of the loan, the vowel quality discrepancy or coincidence within the loan, and the front or back character of the unstressed and stressed vowels involved. The study also considers social variables, such as sex, and shows that innovative patterns which are not present in the native Catalan lexicon are more frequent in the utterances of women than in those of men.

KEYWORDS: phonology, loanwords, stressed and unstressed mid-vowels, nativization, experimental phonology, linguistic variation, globalization, language contact, multilingualism.

1. INTRODUCCIÓ

En l'adaptació fonològica dels manlleus, hi conflueixen múltiples factors que poques vegades actuen d'una manera independent. D'aquests factors, n'hi ha d'estrictament lingüístics, com ara l'emergència dels patrons propis i generals de la fonologia nativa (aquest és el cas de la reducció vocàlica del català central en manlleus

com ara *gòsp[ə]l* o *Tòqui[u]*); l'emergència de patrons menys evidents en el lèxic natiu (com ara l'obertura de les vocals mitjanes tòniques en les realitzacions *g[ó]spel* i *r[é]cord*, en la mesura que en el lèxic natiu del català és possible trobar en aquesta posició tant els correlats oberts com els tancats d'aquest tipus de vocals, cf. *g[ó]ssa* i *g[ó]t*, *r[é]sa* i *r[é]s*); l'emergència de patrons no atestats en la fonologia nativa (com és el cas de la no aplicació de la reducció vocàlica que podríem trobar en els mateixos manlleus: *gòsp[e]l*, *Tòqui[o]*, *rèc[o]rd*); la concurrència d'estructures no atestades en la fonologia nativa (com ara la d'una vocal tònica oberta i una d'àtona no reduïda en el marc del mateix manlleu: *g[ó]spel*, *T[ó]qui[o]*, *r[é]c[o]rd*); la transferència de patrons característics de la llengua donant (com, per exemple, la manca de reducció vocàlica de les *e* i les *o* àtones, en cas que la llengua donant sigui l'espanyol, com a *t[o]stón*); l'emergència, en la llengua receptora, d'estructures no marcades interlingüísticament (com, per exemple, la mateixa reducció vocàlica o la preferència per vocals més sonants *i*, per tant, més obertes en posicions prominents, com ho és la posició tònica, tal com s'esdevé a *g[ó]spel* i *r[é]cord*); l'emergència de patrons propis de la llengua intermediària per mitjà de la qual s'adapta el manlleu (com és el cas, altra vegada, de la manca de reducció vocàlica o d'obertura de la tònica si un manlleu de l'anglès s'introdueix al català per mitjà de l'espanyol, fet que conduiria a una realització com ara *g[ó]spel*, en lloc de *g[ó]sp[ə]l*, que seria més fidel a la pronunciació en la llengua original); la percepció i la interpretació fònica del manlleu; etc. (Kang, 2011; Cabré, 2009a i 2009b, i Pons-Moll, 2021, per al català).

I també n'hi ha d'extralingüístics, com ara el grau de bilingüisme de la comunitat receptora i del parlant (que en el cas del català comporta sovint que els manlleus de llengües que no siguin l'espanyol s'introdueixin per mitjà d'aquesta llengua, la qual actua, com es deia, d'intermediària); la via d'introducció del manlleu, oral o escrita, i la consegüent possible influència de la grafia (que, en el cas que ens ocupa, afavoriria, per exemple, realitzacions de *e* i de *o* àtones com a *[e]* i *[o]*, respectivament); les normes de correspondència grafia-so de la llengua receptora (en el cas que ens ocupa, amb la *e* i la *o* interpretades com a *[ə]* i *[u]*); les tendències de correspondència grafia-so convencionalitzades per a una determinada llengua donant (per exemple, en català és habitual interpretar les *o* gràfiques de l'anglès com a *[o]* d'una manera sistemàtica, encara que en aquesta llengua puguin realitzar-se com a vocals neutres, com és el cas de *Bòst[o]n*); l'antiguitat i la freqüència d'ús del manlleu (la freqüència i l'antiguitat d'un manlleu com *estrès* no són les mateixes que les que pot tenir un manlleu com *express*, i això pot explicar que tinguin adaptacions diferents); etc. (Per a una revisió d'alguns d'aquests factors externs aplicats a l'adaptació fonològica de manlleus en català, vegeu Cabré, 2008 [2002], 2009a, 2009b i 2010, i Creus i Julià-Muné, 2010, i per a una revisió de la incidència d'alguns d'aquests factors en l'adaptació fonològica de manlleus en català i en altres llengües romàniques, vegeu Pons-Moll, 2021.)

En aquest article, ens concentrem sobretot en els factors de caràcter lingüístic referits més amunt que intervenen en l'adaptació fonològica de les vocals d'aquells manlleus en què concorren precisament vocals mitjanes tòniques i àtones, manlleus

com ara *herpes*, *Tòquio*, *euro*, *gòspel*, *Quebec*, *molón*, *forfet* o *Repsol*. Per evitar distorsions en les variables intralingüístiques considerades, el treball es concentra en un grup molt homogeni de parlants pel que fa a variables de tipus sociolingüístic, com ara l'edat, el nivell d'estudis, la llengua d'escolarització, el grau de bilingüisme, etc., el qual pot ser representatiu d'una determinada parla de l'àrea de Barcelona (vegeu el § 4, per a una justificació raonada de la tria d'informants). Tot i amb això, també s'hi considera la variació condicionada per factors externs, com ara el gènere i els factors extralingüístics detallats més amunt.

En termes generals, quan en un mateix manlleu concorren dues estructures susceptibles d'experimentar cada una un determinat procés, com és el cas dels exemples anteriors en la mesura que hi poden operar la reducció vocàlica de les vocals mitjanes àtones (*e* i *o*) i l'obertura de les vocals mitjanes tòniques (*e* i *o*), es poden generar diferents situacions: o bé s'apliquen tots dos processos, de manera que s'obté una nativització total del manlleu, tal com ocorre en els exemples de (1a); o bé no s'aplica cap dels dos processos, de manera que hi ha una manca de nativització, com s'esdevé en els exemples de (1b), o bé s'aplica un dels processos i l'altre no, o viceversa. En aquests dos darrers casos hi ha una nativització parcial, i es generen patrons mixtos, com els dels exemples de (1c), en què opera la reducció vocàlica però no l'obertura de vocals mitjanes tòniques, i com els dels exemples de (1d), amb obertura de mitjanes tòniques i sense reducció vocàlica.

Cal advertir, aquí, que en aquest estudi, i davant de la manca d'alternances d'aquestes vocals amb d'altres que donin evidència de quina n'és la forma subjacent, s'ha considerat que totes les vocals (mitjanes) àtones són subjacentment vocals mitjanes (/e/, /o/), i no pas els seus correlats reduïts, i que les vocals mitjanes tòniques són subjacentment altes (/e/, /o/). D'aquí ve que puguem parlar de reducció vocàlica, en el primer cas, i d'obertura vocàlica, en el segon, i que, per tant, puguem fer ús de la categorització que estableix els casos de *nativització*, *no nativització* i *nativitzacions parcials*. Altres treballs que assumeixen aquestes representacions subjacents són els de Pons-Moll i Torres-Tamarit (2018 i 2021), Pons-Moll *et al.* (2019) i Pujol (2020); vegeu, també, els treballs de Cabré (2019a i 2019b), en què es parla de la influència de l'ortografia en les realitzacions d'aquestes vocals, i l'estudi de Pons-Moll i Fuertes (2022), que aporta evidència, basada en l'escriptura dels infants en etapes primerenques, de la relació entre la grafia i el procés de construcció de les representacions subjacents.

- (1) a. Nativització: ['noβəl], ['kəmbu], [kə'βek], [rəp'səl], [flu'ret]
 - b. No nativització: ['noβel], ['kombo], [ke'βek], [rep'səl], [flo'ret]
 - c. Nativització parcial: ['noβəl], ['kombu], [kə'βek], [rəp'səl], [flu'ret]
 - d. Nativització parcial: ['noβel], ['kəmbu], [ke'βek], [rep'səl], [flo'ret]
- (cf. l'ortografia: *Nobel*, *combo*, *Quebec*, *Repsol*, *Florette*)

2. ESTAT DE LA QÜESTIÓ

2.1. *Estudis sobre les vocals mitjanes tòniques i àtones*

Els treballs que han abordat els dos fenòmens objecte d'estudi per separat, això és, les realitzacions de vocals mitjanes tòniques i àtones, són nombrosos, i, per motius d'espai, aquí no en farem una revisió exhaustiva. Els casos generals i particulars que afecten la reducció vocàlica en les diverses varietats del català s'han tractat, des de perspectives diferents, en estudis com els de Mascaró (1976 i 1983), Recasens (1991, 1993 i 2014), Bonet i Lloret (1998), Mascaró (2008 [2002]), Cabré (2008 [2002]) o Wheeler (2005), entre d'altres. En relació amb l'adaptació fonològica dels manlleus, tots aquests treballs coincideixen que la tendència generalitzada en català central és la manca de reducció vocàlica de les vocals mitjanes àtones, *e* i *o*, tant si es troben en posició posttònica final (*karat*[e], *sopran*[o]) com en posició posttònica no final (*cút*[e]*r*, *clàx*[o]*n*), o en posició pretònica (*r*[o]*sbif*, *R*[e]*psol*) (vegeu, específicament, Mascaró, 2008 [2002]: 111).

La distribució de vocals mitjanes tòniques obertes i tancades en el lèxic natiu i no natiu del català, d'altra banda, s'ha tractat en diversos treballs, com els de Fabra (1906), Badia i Margarit (1968 i 1970), Recasens (1991, 1993 i 2014), Pi-Mallarach (1997 i 2001), Mascaró (2008 [2002], 2008 i 2011), Carrera-Sabaté i Fernández-Planas (2005), Wheeler (2005), Cabré (2009a i 2009b) o Jiménez i Lloret (2013), entre molts altres.

Alguns d'aquests estudis conclouen que hi ha una tendència en català a preferir els correlats oberts de les vocals mitjanes en posició tònica, tant en el lèxic natiu com en el lèxic no natiu (vegeu, especialment, Badia i Margarit, 1970). D'altres conclouen que aquesta tendència no és tal, sinó que l'ocurrència dels correlats oberts o tancats de les mitjanes tòniques està condicionada per factors més aviat contextuals, alguns amb conseqüències categòriques: els sufixos preaccentuats o la presència d'una [i] o una [j] posteriors a la tònica, per exemple, afavoreixen les versions obertes de les vocals mitjanes que es troben en posició tònica (cf. *adult*[é]ri, *pr*[é]mi; vegeu Mascaró, 2008 [2002]; Wheeler, 2005, i Mascaró, 2008). Pel que fa a l'adaptació fonològica dels manlleus, Pi-Mallarach (1997 i 2001), en una investigació que es concentra en les tendències d'obertura i de tancament de les mitjanes en funció del tipus de vocal i de consonant que les segueix (influències coarticulatòries de tipus anticipatori) i Cabré (2009a i 2009b) també matisen que aquesta propensió a l'obertura se circumscriu sobretot als oxítons acabats en consonant (*sk*[é]tch, *Nova Y*[ó]rk), i als paroxítons i els proparoxítons quan la vocal posttònica és una vocal alta o una *a* reduïda a neutra (*b*[ó]dy, *t*[ó]fu, *T*[é]xas), cosa que significa reproduir, en part, les tendències del lèxic natiu. Recasens (comunicació personal) ens fa notar que les tendències de caràcter contextual que s'observen en l'adaptació de manlleus són molt sovint les mateixes que van operar en català antic en el cas de mots patrimonials. Així, per exemple, el mot *gran*[é]l s'adapta amb *e* oberta potser pel fet que els mots patrimonials acabats en *-el* també tenen *e* oberta (cf. *m*[é]l, *c*[é]l, *f*[é]l, que no van tancar la vocal llatina /e/ perquè anava seguida de [l]) (vegeu el § 5.1.1.5).

L'adaptació fonològica del vocalisme dels manlleus en central no s'ha abordat de forma directa des de la perspectiva variacionista (vegeu, no obstant això, les apreciacions de caràcter extralingüístic en els treballs de Cabré, 2009a i 2009b), però sí que s'ha fet amb les realitzacions de vocals mitjanes tòniques i de les vocals àtones, en general (per a una revisió recent dels estudis que adopten aquesta perspectiva variacionista, vegeu Carrera-Sabaté i Davidson, en preparació).

Cortés, Lleó i Benet (2009), per exemple, examinen, auditivament, els contrastos entre vocals mitjanes en infants (d'entre 3 i 6 anys) i els seus progenitors (d'entre 36 i 39 anys) a tres districtes de Barcelona amb diferents graus de contacte amb el castellà, l'Eixample, Gràcia i Nou Barris (aquest darrer, amb més contacte amb el castellà), per tal de determinar en quina mesura el castellà interfereix en la manca de contrast. L'estudi conclou que, especialment pel que fa a /*ɛ*/ i /*e*/, tant els infants de l'Eixample com els de Gràcia mantenen els contrastos, mentre que no ho fan els de Nou Barris, de manera que el castellà clarament té una influència en la convergència d'aquestes vocals. L'L1, com es deia, és la variable social amb diferències més significatives quant als resultats, que mostren realitzacions amb [ə] i amb [ɐ] per part dels parlants amb L1 català, les quals augmenten en la mesura que ho fa també la classe social. A conclusions semblants arriba l'estudi de Lleó, Cortés i Benet (2011), en què es detecta que la substitució de [ə] per [a] és més evident en infants i adults amb més contacte amb el castellà (residents a Nou Barris) que no pas en infants i adults amb menys contacte amb aquesta llengua (residents a Gràcia i a l'Eixample).

Un estudi més recent, el de Renwick i Nadeu (2019), investiga els contrastos de vocals mitjanes en una enquesta sobre judicis de naturalitat feta per Internet a 146 persones de parla catalana. Els resultats corroboren que determinats contextos fonològics condicionen el grau d'obertura de les mitjanes anteriors i posteriors (generalment afavorint-ne la interpretació com a vocals mitjanes baixes), i és aquí on els parlants mostren més seguretat; en canvi, quan no hi ha un context que afavoreixi un timbre o un altre, els parlants mostren més variació en les seves intuïcions. També conclouen que el nivell de bilingüisme i l'edat hi tenen un efecte: els parlants amb el català com a llengua dominant i de més edat mostren més seguretat en les seves respostes sobre el grau d'obertura de les mitjanes.

Ballart (2004 i 2013), per la seva banda, a partir d'un estudi de sociofonètica urbana, analitza les realitzacions de les vocals *a* i també *e* en posició àtona, que poden realitzar-se com a [a] o [ɐ] (en el cas de la *a* i la *e*) i com a [e] (en el cas de la *e*), a més de com a [ə], en funció de tot un conjunt de variables socials (sexe, classe social, L1) i funcionals (converses informals vs. entrevistes formals). L'estudi conclou que els factors socials més rellevants són l'L1 i la classe social: els parlants amb L1 català i de classe social alta tendeixen a fer més realitzacions amb [ə] (la variant estàndard i de prestigi), mentre que els parlants amb L1 castellà i de classe social obrera es decanten pels altres tipus de realitzacions. Les diferències en funció de la variable *sexe* no són significatives, per bé que les noies, sobretot de classe alta, tendeixen més a les realitzacions amb [a], en contradicció amb els patrons de sexe observats universalment, segons els quals les dones es decanten per les variants de prestigi (Labov, 2001; Cheshire, 2004),

però són afins a la tendència universal d'acord amb la qual les dones es decanten per variants innovadores (ja sigui per disconformitat, pel fet de ser més influenciades a pressions externes, etc.), de manera que solen liderar el canvi lingüístic (Eckert, 2000; Labov, 2001). Quant a la classe social, les realitzacions amb neutra disminueixen a mesura que es baixa en l'escala social, en tots dos contextos estilístics, d'acord amb els patrons observats en el món occidental (Labov, 1966 [1964]; Trudgill, 1974).

2.2. *Estudis sobre les vocals mitjanes tòniques i àtones en manlleus*

Els estudis que s'han concentrat en la confluència de vocals mitjanes tòniques i àtones en el marc del mateix manlleu són més escassos. D'entre aquests, hi ha els que l'aborden des d'una perspectiva descriptiva (Mascaró, 2008 i 2011; Cabré, 2009a i 2009b) o experimental (Pons-Moll i Torres-Tamarit, 2018 i 2021; Pons-Moll *et al.*, 2019; Ossorio, 2019; Pujol, 2020; Molas, 2021), i els que la tracten des d'una perspectiva més teòrica o formal (Bonet *et al.*, 2007; Cabré, 2009b; Pons-Moll i Torres-Tamarit, 2018 i 2021; Pons-Moll *et al.*, 2019). Cabré (2009a i 2009b) documenta tant patrons amb nativització total (del tipus *n[ó]b[ə]l*) com sobretot patrons sense nativització (del tipus *n[ó]b[e]l*), però també patrons mixtos, amb obertura de la vocal mitjana tònica i sense reducció vocàlica, tant quan la vocal àtona es troba en posició posttònica (com a *r[é]qui[e]m*, *r[é]c[o]rd* i *n[ó]b[e]l*) com en posició pretònica (com a *Qu[e]b[é]c*, *Fl[o]b[é]rt* i *R[e]ps[ó]l*).

Tant Mascaró (2008) com Cabré (2009a i 2009b) atribueixen les realitzacions amb manca de reducció vocàlica i manca d'obertura de la mitjana tònica a un procés harmònic, de tipus «metafònic», segons el qual una [e] i una [o] posttòniques indueixen la vocal mitjana tònica ubicada a la síl·laba precedent a presentar manca d'obertura (cf. *h[é]rp[e]s*, *t[ó]t[e]m*; cf. Mascaró, 2008: 96), una relació de causalitat, la que s'estableix entre vocals no reduïdes i vocals tancades, que també havia estat detectada per Pi-Mallarach (1997: 174-175). Segons les dades recollides per Mascaró (2008) a partir de dos parlants de l'àrea de Barcelona de la generació 1945-1960, els efectes (que ell anomena) *metafònics* en paroxítons són pràcticament categòrics quan les vocals coincideixen pel que fa a la posterioritat (cf. *h[é]rp[e]s*, *l[ó]g[o]*), per bé que també són força freqüents quan no hi coincideixen (cf. *[é]c[o]* 'cereals solubles', *t[ó]t[e]m*). D'acord amb l'autor, aquest efecte *metafònic* es pot veure inhibir si intervé un element obridor entre les mitjanes àtones i tòniques, com ara una semivocal, sobretot quan l'àtona és anterior (cf. *s[é]r[je]*, *r[é]qu[je]m* vs. *T[ó]k[jo]*). D'altra banda, l'autor conclou que no hi ha efecte *metafònic* quan la vocal àtona no reduïda és pretònica, de manera que l'obertura o no obertura de la tònica depèn únicament d'efectes obridors o tancadors de tipus contextual i analògic (cf. *[e]v[e]r[é]st*, *G[o]d[ó]t*, però *N[e]stl[é]*, *f[o]rf[é]*).

Pons-Moll i Torres-Tamarit (2018 i 2021) i Pons-Moll *et al.* (2019) es concentren en la interrelació entre la reducció vocàlica i l'elisió de *-n* final de mot en posició tònica (en casos com ara *tobogan*), però també inclouen un conjunt de sis manlleus plans

amb concurrència de vocals mitjanes tòniques i àtones. A partir d'un experiment de producció i d'un experiment de judicis de naturalitat duts a terme amb trenta-un parlants joves d'entre 18 i 20 anys de l'àrea de Barcelona, conclouen que el patró més freqüent és la manca de nativització ([é]ur[o]), seguit de ben lluny de la nativització total ([é]ur[u]); no troben ocurrencies dels patrons mixtos en el test de producció ([é]ur[u], [é]ur[o]), però sí un cert grau d'acceptabilitat, per bé que feble, pel que fa a aquests darrers patrons en el test de percepció.

Ossorio (2019) reproduceix la mateixa metodologia experimental en un grup de trenta catalanoparlants joves de Manresa d'entre 18 i 25 anys i amb un grup de manlleus molt més ampli, i arriba a conclusions semblants, però amb més matisos. En els manlleus paroxítons, el patró predominant és sense nativització, amb ocurrencies a l'entorn del 80 % i el 90 %, seguit del patró amb nativització, i les ocurrencies dels patrons mixtos són molt residuals. En els oxítons, es repeteixen les mateixes tendències, si bé en aquest cas el patró sense nativització es mou entre un 60 % i un 70 % de les ocurrencies, i el patró amb nativització es troba al voltant del 20 %; els patrons mixtos, en general, tornen a ser molt residuals també en aquest cas.

Molas (2021) aplica el mateix tipus d'experiment en manlleus esdrúixols també amb concurrència de vocals mitjanes tòniques i àtones en catorze parlants joves d'entre 20 i 30 anys i en catorze parlants més grans d'entre 50 i 60 anys de la ciutat de Barcelona, i arriba a conclusions remarcables pel que fa al factor edat, com ara que la manca de nativització és la solució més comuna en els joves, mentre que la nativització integral és la més generalitzada en parlants de més edat; així mateix, documenta ocurrencies, encara que residuals, amb vocals mitjanes obertes i manca de reducció vocàlica.

Finalment, Pujol (2020) recull les dades sobre la producció de diversos tipus de manlleus a través d'una enquesta a deu informants (cinc homes i cinc dones) de la plana de Vic nascuts entre els anys 1984 i 1986. Aquest estudi assenyalava que l'obertura de mitjanes tòniques és categòrica en manlleus monosil·làbics, mentre que en manlleus paroxítons de dues o més síl·labes el grau de nativització depèn en gran mesura de les vocals que cada manlleu té a les posicions àtones: l'estudi situa les vocals mitjanes àtones, *e* i *o*, com a elements màximament antinativitzadors; les vocals altes àtones, *i* i *u*, juntament amb la manca de síl·laba adjacent, com a elements màximament nativitzadors, i la *a* àtona, com a element també nativitzador però en menor grau. Aquests elements s'avaluen conjuntament en un balanç en què es dona més pes a les vocals que estan en posició posttònica, probablement, a causa dels límits que marca el peu mètric dins el mot. Un dels efectes d'aquest balanç és el fet que un factor obridor de la mitjana tònica com és la [i] posttònica de manlleus del tipus *Belletti* (Wheeler, 2005; Mascaró, 2011) es veu compensat per l'element antinativitzador que suposa la *e* pretònica en aquest manlleu, cosa que explica que aquest tipus de manlleus es produeixin majoritàriament sense nativització. Quant als manlleus bisíl·labs plans amb vocals mitjanes, Pujol (2020) recull uns percentatges d'ocurrència per a la manca de nativització (*M*[é]rk[e]l, *c*[ó]ct[e]l, *p*[é]st[o], [ó]sl[o]) iguals o superiors al 73 %, i uns percentatges globalment marginals tant per als patrons amb nativització com per als patrons amb nativització parcial.

Els treballs precedents, doncs, o bé es concentren en sectors de la població molt joves, amb una marcada proclivitat als patrons sense nativització, de manera que es fa difícil determinar els factors i les variables que podrien afavorir l'emergència dels patrons amb nativització i dels patrons mixtos (variables com ara el caràcter oxíton o paroxíton del manlleu, la discrepància de timbre de les vocals en el marc del mateix manlleu, i el caràcter anterior o posterior de les vocals tòniques i àtones); o bé se centren en un grup de parlants reduït, i això també fa difícil valorar quantitativament el rol exacte que hi poden tenir els factors i les variables esmentats, o bé, finalment, tenen com a focus manlleus amb unes condicions estructurals molt específiques.

Amb la finalitat de cobrir aquest buit, en aquest treball ens fixem en un conjunt de manlleus plans i aguts prou ampli, variat i coherent internament, i en un grup de catalanoparlants de l'àrea de Barcelona no tan jove (generació del 1975-1990) i prou nombrós (vint subjectes en total). Això hauria de servir per poder afinar el coneixement de la incidència que tenen en l'adaptació fonològica d'aquest tipus de manlleus factors com els que s'exposaven: el seu caràcter oxíton o paroxíton; la discrepància de timbre de les vocals; el caràcter anterior o posterior de les vocals tòniques, d'una banda, i àtones, de l'altra, i la seva naturalesa tònica o àtona. Les característiques dels individus enquestats, així mateix, ens han permès considerar, també, la incidència de factors socials, com, sobretot, el sexe, però també l'edat.

Els resultats es basen, seguint la metodologia dels treballs precedents (cf. Pons-Moll i Torres-Tamarit, 2018 i 2021; Pons-Moll *et al.*, 2019), en un test de producció (que ens ha permès obtenir resultats categòrics per parlant i per manlleu) i en un test de judicis de naturalitat (amb què hem pogut aconseguir informació sobre les intuïcions dels parlants enquestats en relació amb el fenomen objecte d'estudi i, també, informació sobre les realitzacions que consideren acceptables en la seva comunitat de parla, això és, el català de Barcelona).

3. OBJECTIUS I CONTINGUTS

L'objectiu d'aquest estudi és descriure i analitzar les realitzacions dels manlleus en què concorren una vocal mitjana tònica i una vocal mitjana àtona en la varietat del català parlada a l'àrea de Barcelona. Amb aquesta finalitat s'han dut a terme un experiment de producció i un experiment de judicis de naturalitat en què vint parlants de l'àrea de Barcelona —deu dones i deu homes d'entre 30 i 46 anys— han hagut de pronunciar, a partir d'estímul visual, un conjunt de noranta-tres manlleus amb concurrència de vocals mitjanes tòniques i àtones, i han hagut de valorar, a partir d'estímul sonor acompanyat d'imatge, la naturalitat dels diferents patrons de realització vocàlica possibles per a cadascun dels noranta-tres manlleus enquestats (390 estímuls en total, tenint en compte que la majoria de manlleus considerats admeten quatre patrons possibles i que una minoria n'admeten més de quatre). L'article s'organitza de la manera següent. En el § 4 exposem la metodologia que hem seguit per portar a terme els tests de producció i de percepció i per al processament de

les dades. En el § 5 descrivim d'una forma detallada els resultats obtinguts en el test de producció i en el test de percepció, i, finalment, en el § 6 discutim els resultats més rellevants, tot contrastant-los amb els dels estudis precedents, i concloem el treball.

4. METODOLOGIA

En aquest estudi s'han dut a terme dos experiments, un de producció i un de judicis de naturalitat, durant el període 2020-2022, en un conjunt molt homogeni de parlants. A continuació s'exposen les característiques dels informants enquestats (§ 4.1) i del corpus de manlleus sobre el qual s'ha treballat (§ 4.2), així com de la metodologia seguida en el test de producció i en el test de percepció. Per bé que els informants van haver de contestar primer el test de percepció i després el de producció, aquí, per motius expositius, presentem primer les característiques del test de producció (§ 4.3) i després les del test de percepció (§ 4.4). Cal advertir, aquí, que els motius pels quals els informants van haver de contestar primerament el test de percepció i, després, el de producció són dos. Primer, perquè d'aquesta manera es va evitar que les respostes en el test de producció (amb una sola realització possible) influïssin en les del test de judicis de naturalitat (amb, com a mínim, quatre realitzacions possibles), de manera que es garantia la imparcialitat necessària en un test d'aquestes característiques i s'evitava que les respostes donades en el test de producció pertorbessin les del test de percepció. Segon, perquè, atès que el test de percepció és significativament llarg, i es preveia que alguns dels informants podrien desistir en el procés —com de fet va ocórrer en algunes ocasions—, calia tenir la certesa que s'hauria contestat de forma completa, abans de passar el test de producció, molt més senzill i ràpid de contestar.

4.1. Els informants

Els informants considerats en aquest article han estat vint parlants nadius de català —deu dones i deu homes— de l'àrea de Barcelona, la majoria nascuts i residents a Barcelona ciutat, i, més específicament, del barri de l'Eixample, situats en una franja d'edat compresa entre els 30 i els 46 anys en el moment en què es van contestar les enquestes. Tots, llevat d'una informant, tenen estudis superiors no relacionats amb la llengua catalana, i són bilingües català/castellà, amb el català com a llengua dominant i d'ús habitual, i amb escolarització íntegrament en català. La tria d'informants amb aquestes característiques té motivacions diferents. Una, com es deia més amunt, és la necessitat de disposar d'un grup homogeni d'individus per tal de poder controlar els factors estructurals que es volien tenir en compte. Una altra té a veure amb els objectius mateixos de l'estudi, justificats en el § 2: la necessitat d'obtenir dades sistemàtiques d'un sector de població d'una franja d'edat ni massa jove (amb unes tendències no nativitzadores clares) ni massa gran (amb unes tendències nativitzadores clares).

La selecció i el reclutament dels informants, duts a terme per la primera autora de l'article, es van fer per mitjà de dues vies; d'una banda, mitjançant el contacte directe, i de l'altra, a partir de diferents crides fetes a les xarxes socials (Facebook i X [antiga Twitter]), en les quals s'especificava el perfil d'informant que es buscava (ser parlant natiu de català, de l'àrea de Barcelona, amb el català com a llengua dominant i d'ús habitual, amb estudis superiors, i en una franja d'edat compresa entre els 30 i els 45 anys). Els informants que van fer l'enquesta de producció són vint-i-tres, i, d'aquests, tres es van descartar en l'estudi final perquè no complien algun dels requisits o perquè van dubtar massa en les respostes. Pel que fa a l'enquesta de percepció, la van fer pel cap baix trenta-dos individus, però en aquest treball només s'han considerat els vint que la van contestar sencera, que finalment van tenir disponibilitat per respondre l'enquesta de producció, i que complien tots els requisits per formar part de l'estudi —un dels subjectes reclutats a través de les xarxes socials que va contestar l'enquesta de percepció, per exemple, no era de l'àrea de Barcelona.

4.2. *El corpus*

Atès que l'estudi es concentra sobretot en les variables estructurals, el corpus d'ítems considerats inclou manlleus bisil·làbics amb les vocals mitjanes tòniques i àtones en totes les posicions i amb totes les combinacions de timbre possibles. Quant a la posició, per a les tòniques s'han previst les posicions de síl·laba inicial i final de mot, i, per a les àtones, les posicions posttònica i pretònica. Quant al timbre vocàlic, s'ha previst la presència de vocals anteriors i vocals posteriors tant a la síl·laba tònica com a la síl·laba àtona de cadascun d'aquests manlleus, de manera que s'han inclòs a l'estudi totes les combinacions possibles des del punt de vista del timbre vocàlic. Això implica que el corpus de manlleus analitzat es divideix, des d'aquesta òptica, en manlleus amb coincidència de vocals mitjanes anteriors a totes dues síl·labes, manlleus amb coincidència de vocals mitjanes posteriors a totes dues síl·labes i manlleus que combinen una vocal mitjana anterior amb una de posterior (en qualsevol ordre). Les combinacions de tots aquests factors donen lloc al subconjunt de manlleus T1-T8, presentats a la taula 1, i constitueixen el subcorpus nuclear de l'estudi. Tot i amb això, també s'hi han inclòs manlleus amb més de dues síl·labes, amb les mateixes combinacions de mitjanes tòniques i àtones que per als bisil·làbics, però amb la intervenció de vocals àtones addicionals, de timbre variat, i situades ja sigui a l'inici de la paraula, al final de la paraula o entre les vocals mitjanes (vegeu T9-T20 a la taula 1). El total de manlleus inclosos al corpus és de noranta-tres. Noteu que a la taula 1 les vocals mitjanes tòniques i àtones estan destacades en negreta, que les vocals addicionals estan subratllades i que les que són interpretables com a epentètiques es presenten entre parèntesis. Cal advertir que, atès que l'enquesta era molt llarga, no es van fer servir distractors. De totes maneres, tant en l'enquesta de producció com en la de percepció, s'hi van incloure manlleus esdrúixols, els quals no han estat analitzats en aquest treball (vegeu el § 4.3 i el § 4.4).

TAULA 1
Corpus de manlleus

T1	9 bisíl·labs paroxítons amb síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>e</i> àtona: <i>herpes</i> , <i>semen</i> , <i>rèquiem</i> , <i>tèlex</i> , <i>dièsel</i> , <i>Redken</i> , <i>Shengen</i> , <i>èter</i> , <i>Hegel</i> .
T2	8 bisíl·labs paroxítons amb síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>o</i> àtona: <i>Tòquio</i> , <i>Bòston</i> , <i>combo</i> , <i>botox</i> , <i>Soho</i> , <i>loto</i> , <i>còlon</i> , <i>còndor</i> .
T3	9 bisíl·labs paroxítons amb síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>o</i> àtona: <i>euro</i> , <i>rècord</i> , <i>pesto</i> , <i>peto</i> , <i>sènior</i> , <i>Lego</i> , <i>beisbol</i> (amb pronúncia plana), <i>gueto</i> , <i>credo</i> .
T4	8 bisíl·labs paroxítons amb síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>e</i> àtona: <i>pòster</i> , <i>mòdem</i> , <i>pòquer</i> , <i>tòtem</i> , <i>Nobel</i> (amb pronúncia plana), <i>còctel</i> , <i>gòspel</i> , <i>bòxer</i> .
T5	8 bisíl·labs oxítons amb síl·laba <i>e</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica: <i>Quebec</i> , (<i>e</i>) <i>strès</i> , <i>express</i> , <i>premier</i> , <i>terrier</i> , <i>Nestlé</i> , <i>sensei</i> , <i>vedet</i> .
T6	7 bisíl·labs oxítons amb síl·laba amb <i>o</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica: <i>molón</i> , <i>Colón</i> (personatge històric), <i>Colon</i> (marca comercial), <i>Topor</i> , <i>soplón</i> , <i>tostón</i> , <i>formol</i> .
T7	9 bisíl·labs oxítons amb síl·laba amb <i>o</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica: <i>forfet</i> , <i>Soley</i> (marca comercial), <i>Monet</i> , <i>portrait</i> , <i>Corbett</i> , <i>Florette</i> , <i>somier</i> , <i>dossier</i> , <i>Pottier</i> .
T8	7 bisíl·labs oxítons amb síl·laba amb <i>e</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica: <i>Repsol</i> , (<i>e</i>) <i>snob</i> , <i>mentol</i> , <i>Renault</i> , <i>Netol</i> , <i>metol</i> , <i>fenol</i> .
T9	1 trisíl·lab paroxíton amb síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>e</i> àtona, precedides de síl·laba amb <i>a</i> : <i>Alzheimer</i> .
T10	2 trisíl·labs paroxítons amb síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>o</i> àtona, precedides de síl·laba amb <i>e</i> o <i>i</i> : (<i>e</i>) <i>sponsor</i> , <i>risotto</i> .
T11	1 trisíl·lab paroxíton amb síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>o</i> àtona, precedides de síl·laba amb <i>a</i> : <i>attrezzo</i> .
T12	3 trisíl·labs paroxítons amb síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica seguida de síl·laba amb <i>e</i> àtona, precedides de síl·laba amb <i>e</i> : (<i>e</i>) <i>snorkel</i> , (<i>e</i>) <i>spòiler</i> , <i>destroyer</i> .
T13	3 trisíl·labs oxítons amb síl·laba amb <i>e</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica, precedides de síl·laba amb <i>e</i> o <i>a</i> : <i>Everest</i> , <i>parmentier</i> , <i>Elsevier</i> .
T14	3 tetrasíl·labs oxítons amb síl·laba amb <i>o</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica, precedides de dues síl·labes amb vocals de timbre divers: <i>Elionor</i> , <i>propanolol</i> , <i>megalodon</i> .
T15	2 trisíl·labs + 2 tetrasíl·labs oxítons amb síl·laba amb <i>e</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal posterior mitjana tònica, precedides d'una o dues síl·labes amb vocals de timbre divers: <i>xilenol</i> , <i>acetol</i> , <i>nitrofenol</i> , <i>colesterol</i> .
T16	1 trisíl·lab oxíton amb síl·laba amb <i>o</i> àtona seguida de síl·laba amb vocal anterior mitjana tònica, precedida de síl·laba amb <i>i</i> : <i>xifonier</i> .
T17	3 trisíl·labs paroxítons amb síl·labes amb <i>o</i> o <i>e</i> àtones seguides de síl·laba amb vocal mitjana tònica i síl·laba amb <i>a</i> o <i>i</i> : <i>omega</i> , <i>Toyota</i> , <i>Eroski</i> .

TAULA 1 (Continuació)
Corpus de manlleus

T18	3 trisíl·labs oxítons amb <i>e</i> àtona en síl·laba inicial, vocal posterior mitjana tònica en síl·laba final, amb una síl·laba entremig amb <i>a</i> o <i>i</i> : <i>Frenadol</i> , <i>retinol</i> , <i>etanol</i> .
T19	3 trisíl·labs oxítons amb <i>o</i> àtona en síl·laba inicial, vocal posterior mitjana tònica en síl·laba final, amb una síl·laba entremig amb <i>a</i> o <i>i</i> : <i>propanol</i> , <i>cortisol</i> , <i>sorbitol</i> .
T20	1 tetrasíl·lab proparoxíton amb vocal posterior mitjana tònica en síl·laba inicial, <i>e</i> àtona en síl·laba final, i amb una síl·laba entremig: <i>ad hominem</i> .

FONT: Elaboració pròpia.

4.3. Test de producció

4.3.1. Mètode d’elicitació

El conjunt de manlleus exposats al § 4.2 es van elicitat mitjançant diapositives de Microsoft PowerPoint en què apareixia una imatge que connotava el manlleu i una frase que el descrivia. Els informants, a qui s’havia explicat que l’enquesta era per a un estudi del lèxic català, havien de pronunciar la frase sencera i completar-la amb la pronunciació del manlleu (situat sempre al final de la frase). Si l’informant no encertava la resposta a partir d’aquests primers estímuls, tenia la possibilitat de visualitzar una diapositiva amb el manlleu escrit en majúscules i sense cap tipus d’accent gràfic, amb la finalitat de condicionar-ne mínimament la pronunciació.

Una part de les enquestes es va dur a terme a casa dels enquestats o bé a casa de la primera autora de l’article, i es van gravar amb el programa Audacity, amb un ordinador Hewlett Packard Pavilion, i emprant un micròfon cardioide de condensador AT 2020 connectable a l’ordinador per USB. A causa de la pandèmia de la COVID-19, no sempre va ser possible efectuar-les *in situ*, de manera que una part les van realitzar els mateixos informants, que igualment es van gravar ells mateixos, o bé amb el programa Audacity o bé a través de diferents aplicacions de mòbil que permeten l’enregistrament de veu. Cal notar, finalment, que l’enquesta també incloïa una segona part en què els informants havien de pronunciar, seguint el mateix mètode exposat, un conjunt de vint manlleus esdrúixols, que, com s’ha dit, no han estat objecte d’anàlisi en aquest treball.

4.3.2. Tractament de les dades

4.3.2.1. Etiquetatge

Prèviament a la transcripció de les enquestes, tots els manlleus objecte de l’enquesta es van etiquetar d’acord amb els diferents patrons possibles. Per exemple, tal com

patrons de realització possibles (M1, M2, M3, M4...), a banda de la variable del sexe dels informants, que també es va incloure en el mateix full d'Excel, i la de l'edat, que es va emmagatzemar en una altra base de dades.

FIGURA 1
Exemple del sistema de transcripció

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	REALITZACIÓ	NS DE L'E	LISTA DE PRODUCC						
2		Manlleu		Informant					
3	ID	Manlleu ID	Manlleu (ortografia)	Tipus de	Informant ID	Informant (ortografia)	Sexe informant	Patró	Patró refinat
4	1	1	pòster	T4	1	SRV	D	M2	
5	2	2	mòdem	T4	1	SRV	D	M2	
6	3	3	euro	T3	1	SRV	D	M2	
7	4	4	rècord	T3	1	SRV	D	M2	
8	5	5	Tòquio	T2	1	SRV	D	M1	
9	6	6	esponsor	T10	1	SRV	D	M2	
10	7	7	pòquer	T4	1	SRV	D	M2	
11	8	8	tòtem	T4	1	SRV	D	M1	
12	9	9	esnòrquel	T12	1	SRV	D	M1	
13	10	10	Nòbel	T4	1	SRV	D	M2	
14	11	11	espòiler	T12	1	SRV	D	M1	
15	12	12	destroyer	T12	1	SRV	D	M6	
16	13	13	còctel	T4	1	SRV	D	M2	
17	14	14	combo	T2	1	SRV	D	M3	
18	15	15	Alzheimer	T9	1	SRV	D	M1	
19	16	16	Eroski	T17	1	SRV	D	M2	
20	17	17	pesto	T3	1	SRV	D	M2	
21	18	18	gospel	T4	1	SRV	D	M2	
22	19	19	risotto	T10	1	SRV	D	M2	
23	20	20	herpes	T1	1	SRV	D	M3	
24	21	21	Quebec	T5	1	SRV	D	M4	
25	22	22	estrès	T5	1	SRV	D	M3	

FONT: Elaboració pròpia.

4.3.2.2. Anàlisi estadística

Per als resultats del test de producció referents als manlleus bisil·làbics (vegeu el § 5.1.1), els quals formen el nucli d'interès d'aquest estudi, s'ha dut a terme una anàlisi estadística inferencial. Per fer-ho, s'han utilitzat el programari R i els paquets de programació *glmmTMB*, *car* i *emmeans*, entre d'altres. Al § 5.1.1, per tant, només es descriuen els efectes que, segons l'anàlisi, resulten estadísticament significatius. Aquesta anàlisi estadística, al seu torn, s'ha enfocat de dues maneres diferents, les quals han permès obtenir resultats que en bona mesura són complementaris: d'una banda, tenint en compte les diverses combinacions dels tipus de manlleu (T1-T8) i els diferents patrons amb què es poden produir (M1-M4) (vegeu el § 5.1.1.1), i, de l'altra, analitzant per separat les tres variables primàries (totes tres, binàries) de les quals depèn la variable del tipus de manlleu (*tipus*) i en les quals es pot descompondre, a saber, el caràcter anterior (*e*) o posterior (*o*) de la vocal mitjana tònica (*tònica*), el de l'àtona (*àtona*) i el caràcter oxíton o paroxíton del manlleu (*posició de l'accent*), juntament amb el patró de pronúncia (*patró*) (vegeu el § 5.1.1.2). En tots dos casos, la variable que es pren com a dependent és el nombre de realitzacions produïdes pels informants que segueixen cadascun dels patrons de pronúncia possibles.

Les dades s'han analitzat mitjançant un model lineal generalitzat, amb funció d'enllaç Poisson i amb inflació de zeros. Els factors fixos que inclouen els models que permeten explicar millor les dades són, per a la primera anàlisi, *tipus* (T1-T8), *patró* (M1-M4) i la seva interacció, *tipus* × *patró*. Pel que fa al model de la segona anàlisi, els

factors fixos són *tònica*, *àtona*, *posició de l'accent* i *patró*, juntament amb les interaccions dobles *tònica* × *patró*, *àtona* × *patró* i *posició de l'accent* × *patró*, i les interaccions triples *tònica* × *àtona* × *patró* i *tònica* × *posició de l'accent* × *patró*. Les interaccions possibles d'ordre superior, com ara una possible interacció quàdruple entre tots els factors, s'han descartat perquè no ofereixen resultats estadísticament significatius (en aquest sentit, cal tenir en compte que el fet d'augmentar tant els subconjunts d'una anàlisi implica mostres cada cop més petites i, de retruc, més dificultat per examinar amb prou seguretat la significació dels diferents contrastos possibles).

Juntament amb aquestes dues anàlisis principals, s'ha considerat també el paper de les variables del sexe i l'edat dels informants en els resultats (vegeu el § 5.1.1.3). L'anàlisi duta a terme en relació amb el sexe és semblant a les anàlisis descrites suara, però amb la diferència que, a més, inclou el factor *gènere* i totes les interaccions possibles d'aquest factor amb la resta. Aquesta configuració té com a resultat que l'únic efecte significatiu dels que inclouen *gènere* és el de la interacció *patró* × *gènere*, per la qual cosa s'ha fet servir, finalment, un nou model d'anàlisi en què la variable *tipus* només es té en compte com a interceptació aleatòria (això és, de manera que la variació entre diferents tipus no comprometi la descripció dels efectes atribuïbles al *patró* i al *gènere*). Respecte a la variable *edat*, s'ha estructurat una base de dades amb la mitjana de nativitzacions registrades per a cada participant i per a cada tipus de manlleu (*tipus*) i s'hi ha aplicat una regressió beta per tal d'analitzar diferents casos i poder determinar la significativitat estadística del factor *edat* en aquests casos. La variable dependent per a aquesta anàlisi de l'edat és el nombre mitjà de nativitzacions que els informants han produït per als manlleus de cada tipus, entenent en aquest cas particular les nativitzacions com les realitzacions nativitzades o no de cadascuna de les dues vocals mitjanes de cada manlleu per separat. En aquest còmput, cada vocal de cada manlleu suma 0,5 a la variable *nativització*, si està nativitzada, i 0, si no ho està, de manera que els valors mínim i màxim possibles per a un manlleu són, respectivament, 0 (si hi ha manca absoluta de nativització) i 1 (si hi ha nativització a totes dues vocals del manlleu), i, si aquest manlleu té nativització parcial, contribueix a la suma global amb un valor de 0,5.

4.4. Test de percepció

4.4.1. Preparació

La metodologia que es va seguir per preparar aquest segon test és la següent. Primer es van etiquetar els diferents patrons possibles per als noranta-tres manlleus que constitueixen el corpus, seguint el mateix sistema que el que s'ha comentat al § 4.3.2. El total de patrons considerats en aquest estudi en concret és de 390, tenint en compte que la majoria de manlleus (T1-T8) admeten quatre patrons possibles (M1, M2, M3 i M4) i que una minoria (T9-T20) n'admeten més de quatre (M1, M2, M3, M4, M5...). Els 390 patrons resultants, acompanyats de la transcripció fonètica, van ser pronunciats per un adult jove de vint-i-cinc anys, de l'àrea de Barcelona i graduat en

filologia catalana (coautor de l'article), i enregistrats a la cambra anecoica del Laboratori de Fonètica de la UB, sota la supervisió de la primera coautora de l'article i de l'aleshores tècnic del mateix laboratori. L'arxiu de so resultant es va segmentar, patró per patró, fent servir el programa Praat. Tots els arxius sonors es van associar a una imatge que connotava el manlleu en qüestió, es van convertir a format vídeo i es van carregar a YouTube. Els vídeos resultants es van incorporar, seguint un ordre aleatori, a un formulari de Google associat a un qüestionari de resposta múltiple, el qual es descriu amb detall al § 4.4.2. Per tal d'evitar l'excés de preguntes per respondre en un sol tram, el formulari matriu, amb 390 seccions, es va dividir en divuit formularis, d'entre vint i trenta seccions cadascun. Els informants, per tant, tenien l'opció de contestar tot el test d'una manera seguida o bé per trams. Com s'ha indicat més amunt, el test de percepció no incloïa, tampoc, distractors, però sí alguns dels patrons possibles (vuitanta-nou en total) per a un conjunt de vint manlleus esdrúixols que es van preparar de la mateixa manera que els 390 objecte d'estudi i que no han estat analitzats en aquest treball. El total d'estímulsonors que els informants van haver de valorar, per tant, és de 479.

4.4.2. Mètode d'elicitació

En el test de judicis de naturalitat, es va demanar als enquestats que valoressin el grau de naturalitat dels diferents patrons possibles (390 patrons sonors corresponents als noranta-tres manlleus exposats més amunt a la taula 1, a banda dels vuitanta-nou corresponents als esdrúixols) segons l'escala de Likert següent: *gens natural*, *no gaire natural*, *prou natural*, *força natural* i *molt natural*. Com s'especifica al § 4.4.1, el formulari es va presentar als enquestats per trams, amb un total de divuit formularis per contestar, als quals es pot accedir des dels enllaços que figuren a (2a-b). Es demanava als informants que contestessin primer una sèrie de deu formularis (2a) i, un cop acabada, una segona sèrie de vuit formularis (2b). L'enunciat que apareixia a l'inici de cadascun dels formularis és el que s'exposa a (3a) i la pregunta que apareixia en cadascuna de les seccions que calia respondre és la que s'exposa a (3b). En el correu electrònic que s'enviava als enquestats amb els enllaços als formularis i en els diferents intercanvis que s'hi tenien, s'insistia que en cap cas no es demanava per un judici de correcció, sinó per un judici de naturalitat.

(2) Enllaços als formularis

a. Primera sèrie de formularis

Enquesta sobre lèxic I: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSej9FOrQNKH5gKBjLfpXmAxS5568RXylwgvfb9oIpyz19PCaw/viewform?pli=1>.

Enquesta sobre lèxic II: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfs-9Fpi9XhlwOfDjird7ixCtMl-cKQOhMvsBfhIQnSAcY96Q/viewform>.

Enquesta sobre lèxic III: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSesY1Dq4jakSG3WcFwAFwB5uavO3Tc451DT8OmXOrxEfWMwAQ/viewform>.

Enquesta sobre lèxic IV: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd2Xd21u5WJGSHrVTF-FZ-9pvZZcCOLkTkO-wohPEncIng7lA/viewform>.

Enquesta sobre lèxic V: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSes7vLNl2z0X-BcY9Ay6JWO8pVoECnVn8PEKwXLdnpM_FrsFA/viewform.

Enquesta sobre lèxic VI: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfeuMnwWakG4YAW_ri_Bdl0WvNMXRZjZjy4GpIPhpMvLN17cw/viewform.

Enquesta sobre lèxic VII: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSckA5_1LLXdzopIB4XW2GIiLGqeErGBu2bpkXtD1EKEz4bk0w/viewform.

Enquesta sobre lèxic VIII: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd93g5-BjxxC6PSB3hdASUlo9TdbT4Izjfc8wQFDcbiPrcTw/viewform>.

Enquesta sobre lèxic IX: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeBSgtwiXVMef3LKfKtv55vSAD2Q438-KqNpGquq212TUR8aA/viewform>.

Enquesta sobre lèxic X: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfseNqMh69j4HVikfbxmP7NxZGM6yWWJ6V22o63T9RRsU5UwQ/viewform>.

b. Segona sèrie de formularis

Enquesta sobre lèxic I: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewb7k1aldqMBsgnYXS6b0We5Xag87YaS6lRQJNTPI8Rjf9dw/viewform>.

Enquesta sobre lèxic II: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfz2EpGO_zscep_Ur7j3SQPQw5Rra2WrUralLJ9lCmwuIqspw/viewform.

Enquesta sobre lèxic III: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScpUeuDLX0P9kzSNKLxkO8Ta2snGzvEzKqVcU-sc9kfbb2w1w/viewform>.

Enquesta sobre lèxic IV: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLjV6nwwqGYyKyhXRnE2gMrSrks2kFt2PVWSFSsCUtKS0x1rQ/viewform>.

Enquesta sobre lèxic V: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfNn8N1ZXaFSk1CBTFBK9Xse4kmLtrxqjSeuWVNPNNWRN6E8Pw/viewform>.

Enquesta sobre lèxic VI: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdUtVSIrX9t3F3bzSpgOEnsDgiM6OLZYRH_ThXYks6diVR9A/viewform.

Enquesta sobre lèxic VII: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdCoNUcuCioTC_ktcgOuGlKZuUJeW-jPUkBNTXRNUQpJtFxGA/viewform.

Enquesta sobre lèxic VIII: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScyK6iLZSW77rDXGYktWbchLS78K1TGh4ZMaAC9k5HStQB7yg/viewform>.

(3) a. Enunciat presentat a l'inici dels formularis

«A continuació sentiràs un conjunt de paraules pronunciades de forma diferent. Et demanem que en valoris el grau de naturalitat en funció del que tu acostumes a dir o del que estàs avesat a sentir. En cada pregunta hi ha un vídeo i quan hi cliquis sentiràs la pronunciació del mot, que pot aparèixer representat en una imatge o bé escrit en majúscules. El color de fons i la numeració de les imatges són irrelevants. Endavant!»

b. Pregunta a l'inici de les seccions

Quin grau de naturalitat diries que té aquesta pronunciació?

- Gens natural
- No gaire natural
- Prou natural
- Força natural
- Molt natural

4.4.3. Tractament de les dades

Els resultats dels divuit formularis de Google Forms es van descarregar en format CSV i es van agrupar en un sol full d'Excel, del qual es van eliminar els informants que no havien contestat tots els trams de l'enquesta de percepció, i els que no van tenir disponibilitat de contestar l'enquesta de producció o que n'havien estat descartats. Les respostes es van desaleatoritzar i organitzar d'acord amb el mateix sistema indicat en el § 4.3.2. L'Excel resultant contenia les valoracions (això és, *molt natural*, *força natural*, *prou natural*, *no gaire natural* o *gens natural*) que cada informant havia donat per a cadascun dels 390 patrons sonors corresponents als norantatres manlleus presentats a la taula 1. Això va permetre calcular els percentatges de resposta per a cadascun dels estímuls sonors i, a partir d'aquí, es va generar el sumari dels resultats (vegeu el gràfic 3, al § 5.2), mitjançant un codi programat amb Python.

5. RESULTATS

En aquest apartat es descriuen i es discuteixen els resultats dels experiments de producció i de percepció, i es contrasten, quan escau, amb els d'estudis anteriors (vegeu el § 2). S'exposen, primer, els resultats del test de producció (§ 5.1), separats entre els dels manlleus bisil·làbics (§ 5.1.1) i els dels manlleus de més de dues síl·labes (§ 5.1.2), i, a continuació, s'exposen els resultats del test de percepció (§ 5.2).

5.1. Resultats del test de producció

En aquesta secció, es presenten, com es deia, els resultats del test de producció. S'exposen, primer, els resultats específics per als manlleus bisil·làbics plans i aguts (T1-T8) (vegeu el § 5.1.1), els quals centren l'interès principal d'aquest estudi, i, a continuació, els resultats per als manlleus de més de dues síl·labes (T9-T20) (vegeu el § 5.1.2), analitzats amb menys aprofundiment que els anteriors.

5.1.1. Manlleus bisil·làbics (tipus T1-T8)

En els apartats següents es recullen tots els resultats significatius que els manlleus bisil·làbics ofereixen en abordar-ne l'anàlisi estadística mitjançant dues estratègies que s'han revelat complementàries. La primera estratègia (vegeu el § 5.1.1.1) consisteix a incloure com a variables en el model d'anàlisi el tipus de manlleu (T1-T8) i el patró segons el qual els informants poden pronunciar-lo (M1-M4), les dues variables principals que s'han definit en aquest estudi. La segona estratègia (vegeu el § 5.1.1.2) consisteix a descompondre la variable del tipus de manlleu en les tres variables de què depèn (el timbre de la vocal tònica —és a dir, si es tracta d'una *e* o d'una *o*—, el

de l'àtona i la posició de l'accent) i a fer una anàlisi dels resultats en funció d'aquestes tres variables juntament amb la variable del patró de pronúncia (M1-M4), la qual cosa permet, com es veurà, treure a la llum força més resultats.

5.1.1.1. Resultats en funció del tipus de manlleu i del patró de pronúncia

Prenent tots els tipus de manlleus bisillàbics conjuntament (T1-T8), l'anàlisi estadística dels resultats indica que hi ha un efecte principal estadísticament significatiu pel que fa a la variable independent del patró de pronúncia, M1-M4 ($\chi^2[3] = 554,204$, $p < 0,001$). Això és, la producció dels manlleus bisillàbics mostra, de forma global, unes diferències de producció de cada patró de pronúncia estadísticament significatives. En concret, si es recorre als contrastos per parelles de patrons, s'obté l'ordre següent amb relació a la freqüència de les ocurrences: M2 > M1 > M4, M3. El patró M2 (no nativització) és, efectivament, el patró més produït (amb uns valors quant a la significativitat estadística de $d = 1,744$ i $p < 0,001$ en contrast amb M1, de $d = 2,275$ i $p < 0,001$ en contrast amb M4 i de $d = 2,833$ i $p < 0,001$ en contrast amb M3). El patró M1 (nativització absoluta), per la seva banda, és significativament més produït que no pas M4 ($d = 0,531$, $p = 0,031$) i M3 ($d = 1,089$, $p < 0,001$), els dos patrons amb nativització parcial. Per contra, no es pot establir una diferència significativa entre les freqüències d'M4 i M3 ($d = 0,558$, $p = 0,165$).

Els valors percentuals de freqüència (això és, la freqüència normalitzada, en aquest cas sobre el total de realitzacions, incloent-hi, per tant, els casos d'Mx, vegeu *infra*) corresponents a aquests patrons situen el patró M2 (no nativització) com a patró més freqüent, amb un 71,62 % de les realitzacions. Es tracta, doncs, d'un patró categòricament majoritari, i supera la resta amb diferència: el segon patró més freqüent, M1 (nativització absoluta), presenta tan sols un 12,46 % de les realitzacions, i els patrons M3 i M4 (nativitzacions parcials), un 5,08 % i un 8,38 %, respectivament. La resta d'ocurrences, un 2,46 % del total, correspon a altres patrons recollits, diferents d'M1-M4, que sovint representen realitzacions úniques o molt poc freqüents i que no s'etiqueten individualment, sinó que s'hi fa referència globalment com a patrons «Mx».

A banda de l'anàlisi estadística global de les dades en funció del patró de pronúncia, l'anàlisi estadística conjunta d'aquesta variable del patró de pronúncia amb la variable del tipus de manlleu (la interacció *patró* $\times$ *tipus*) també es revela com a significativa estadísticament ($\chi^2[21] = 197,577$, $p < 0,001$). Hi ha, en efecte, un seguit de resultats més concrets, desgranats a continuació, que manifesten significació estadística i que permeten filar més prim en la descripció dels casos bisillàbics estudiats. Tots aquests resultats es mostren, de forma preliminar, en la taula 4, que recull les ocurrences dels diversos tipus de bisillàbics que segueixen cada patró en xifres absolutes i relatives.

Les consideracions sobre la significativitat estadística d'aquests resultats i les comparacions de casos que s'hi poden fer s'exposen a continuació. La freqüència normalitzada d'aquests mateixos resultats (tenint en compte els patrons Mx, en aquell cas) s'il·lustra de manera més visual mitjançant el gràfic 1 (vegeu el § 5.1.1.4).

TAULA 4

Freqüència de realització de cada patró, M1-M4, per a cada tipus de manlleu, T1-T8 (bisíl·labs)

Tipus	Vocals	Tipus de mot segons la posició de l'accent	Timbre tònica i àtona	Total de produccions	Produccions M1-M4	Produccions M1-M4	M1	M2	M3	M4	M1	M2	M3	M4
				N	N	%	N	N	N	N	%	%	%	%
T1	e-e	mot pla	coincid.	180	179	99,44	14	144	8	13	7,82	80,45	4,47	7,26
T2	o-o	mot pla	coincid.	160	159	99,38	9	135	7	8	5,66	84,91	4,40	5,03
T3	e-o	mot pla	discrep.	180	176	97,78	9	153	2	12	5,11	86,93	1,14	6,82
T4	o-e	mot pla	discrep.	160	155	96,88	15	125	3	12	9,68	80,65	1,94	7,74
T5	e-e	mot agut	coincid.	160	148	92,50	17	94	18	19	11,49	63,51	12,16	12,84
T6	o-o	mot agut	coincid.	140	139	99,29	21	101	16	1	15,11	72,66	11,51	0,72
T7	o-e	mot agut	discrep.	180	172	95,56	13	117	11	31	7,56	68,02	6,40	18,02
T8	e-o	mot agut	discrep.	140	140	100,00	64	62	1	13	45,71	44,29	0,71	9,29

NOTA: N fa referència al nombre d'ocurrències, mentre que % indica el percentatge de les ocurrències d'un patró respecte del total d'ocurrències dels patrons M1-M4 (sense incloure, doncs, Mx). Les vocals tòniques estan marcades en negreta.

FONT: Elaboració pròpia.

Des del punt de vista dels patrons possibles per als vuit tipus analitzats separatament (T1-T8), un dels resultats de més relleu (tots obtinguts mitjançant l'avaluació de la significació estadística de comparacions de patrons per parelles) és el fet que, per als tipus de manlleus bisíl·labs T1-T7, és a dir, per a tots menys per al tipus T8, el patró M2 es manifesta significativament més freqüent que la resta de patrons: $M2 > M1, M3, M4$. D'altra banda, mentre que en els casos dels manlleus dels tipus T1-T5 les comparacions estadísticament significatives s'exhaureixen amb les que s'acaben d'assenyalar, en els casos dels manlleus dels tipus T6 i T7 n'emergeixen més: per als manlleus del tipus T6 (*tostón*), el patró M1 (nativització absoluta) és significativament més freqüent que M4, mentre que per als manlleus del tipus T7 (*forfet*) és el patró M4 el que és significativament més freqüent en comparació amb M1, i també ho és en comparació amb M3: $M4 > M1, M3$. Pel que fa al tipus T8 (*Repsol*), la jerarquia en la preferència dels patrons de pronúncia és la següent: $M1, M2 > M3, M4$. És a dir, tant el patró amb nativització absoluta (M1) com el patró amb manca de nativització (M2) són significativament més freqüents que els patrons M3 i M4, mentre que no es poden establir diferències significatives quant a les freqüències del patró M1 respecte de les del patró M2, ni quant a les del patró M3 respecte de les del patró M4.

Atenent, ara, als contrastos per parelles des de l'òptica de l'ocurrència de cada patró en els diversos tipus de manlleus, en primer lloc s'observa que el patró M2 (sense

nativització) d'una manera significativa se segueix menys en els manlles del tipus T8 (*Repsol*) que en qualsevol dels quatre tipus de manlles bisíl·labs paroxítons: T1 ($p = 0,004$), T2 ($p = 0,001$), T3 ($p = 0,001$) i T4 ($p = 0,009$). En segon lloc, es detecta que el patró M1 és més produït en el cas de T8 (*Repsol*) que en el de cadascun dels altres tipus, excepte en el cas de T6 (*tostón*), amb uns valors de $p \leq 0,001$ en tots aquests casos en què la diferència és significativa. És probable que aquest comportament diferencial en els manlles del tipus T8 (*Repsol*), marcadament més favorable a la nativització absoluta i més desfavorable a la manca de nativització que en els altres tipus, es degui al fet que la majoria dels manlles de T8 acaben en vocal posterior mitjana seguida de lateral alveolar (com, per exemple, *Repsol*, *Netol* o *fenol*), un context afavoridor de l'obertura de la tònica (vegeu, per exemple, Recasens, 1991, i Pi-Mallarach, 1997). També es pot deure al fet que aquest grup de manlles inclou noms de compostos químics (*mentol*, *metol* i *fenol*), que, com a mínim en el sector de parlants enquestats, probablement no són percebuts com a manlles d'una manera majoritària. D'altra banda, el patró M1 és també més produït d'una forma significativa per a T6 (*tostón*) que per a T3 (*euro*) ($p = 0,010$). Això es pot explicar, en aquest cas, per la distorsió que pot haver introduït en els resultats el manlleu *formol* (present en aquest grup de T6), el qual té, novament, la terminació *-ol*: aquest manlleu presenta individualment un percentatge del 85 % d'ocurrències amb el patró M1 (17 dels 20 informants l'han seguit), de manera que 17 de les 21 realitzacions en què els manlles del tipus T6 (*tostón*) s'han produït seguint el patró M1 (vegeu la taula 1) es deuen únicament a la contribució de *formol*. En tercer lloc, s'observa que el patró M3 ocorre més freqüentment per a T5 (*Quebec*) que per a T3 (*euro*) ($p = 0,014$) i que per a T4 (*pòster*) ($p = 0,024$). En quart lloc, el patró M4 es produeix més per a T7 (*forfet*) que per a T1 (*herpes*) ($p = 0,014$), T2 (*Tòquio*) ($p = 0,010$), T3 (*euro*) ($p = 0,030$) i T6 (*tostón*) ($p = 0,025$). Per a la resta de contrastos per parelles, no es detecten diferències estadísticament significatives.

5.1.1.2. Resultats en funció del patró de pronúncia i de variables primàries

En aquest apartat, es completen els resultats obtinguts en l'apartat anterior considerant, com s'ha fet en el § 5.1.1.1, la variable del patró de pronúncia en l'anàlisi estadística i incloent-hi, al seu costat, les tres variables primàries en què es pot descompondre la variable *tipus*: *tònica*, que es refereix al caràcter anterior o posterior de la vocal mitjana que és nucli de la síl·laba tònica del manlleu; *àtona*, que es refereix al caràcter anterior o posterior de la vocal mitjana que és nucli de la síl·laba àtona, i *posició de l'accent*, segons la qual es distingeix si el manlleu bisíl·lab és pla o agut. Així, els valors que poden adoptar les variables que es consideren en l'anàlisi duta a terme en aquest apartat són els següents: *tònica* [e, o], *àtona* [e, o], *posició de l'accent* [bisíl·lab pla, bisíl·lab agut] i *patró* [M1, M2, M3, M4]. Igual que en l'anàlisi de § 5.1.1.1, en aquest cas, el model estadístic també adopta com a variable dependent la quantitat de realitzacions dels informants que segueixen les combinacions possibles de les variables que es tenen en compte en l'anàlisi, és a dir, la freqüència de cada cas. Com a resultat global d'aquesta

anàlisi, el primer que es posa de manifest és que resulten significatius un efecte principal (el de *patró*), les tres interaccions dobles que inclouen *patró* (*tònica* × *patró*; *àtona* × *patró*; *posició de l'accent* × *patró*) i les dues interaccions triples que inclouen *tònica* × *patró* (*tònica* × *àtona* × *patró*; *tònica* × *posició de l'accent* × *patró*). Els detalls d'aquest efecte principal i d'aquestes interaccions d'ordre 2 i 3 es desgranen a continuació.

Patró

L'efecte principal de *patró* ($\chi^2[3] = 554,204$, $p < 0,001$) està relacionat amb el fet que, d'una manera global (és a dir, preses conjuntament totes les combinacions possibles de la resta de factors), uns patrons són significativament més freqüents que d'altres. En concret, es pot establir la jerarquia següent: $M2 > M1 > M4, M3$. Això és, el *patró* sense nativització, $M2$, ocorre significativament més que la resta: que $M1$ ($d = 1,744$, $p < 0,001$), que $M4$ ($d = 2,275$, $p < 0,001$) i que $M3$ ($d = 2,833$, $p < 0,001$); a més, el *patró* $M1$ ocorre més que l' $M4$ ($d = 0,531$, $p = 0,031$) i que l' $M3$ ($d = 1,089$, $p < 0,001$), però no hi ha una diferència significativa entre les freqüències dels patrons $M4$ i $M3$ ($d = 0,558$, $p = 0,165$). Aquests resultats són un reflex dels que han estat exposats a l'inici de § 5.1.1.1.

Tònica × *patró*

La interacció *tònica* × *patró* ($\chi^2[3] = 20,722$, $p < 0,001$) es pot analitzar en dos sentits. D'una banda, el *patró* $M1$ apareix més amb *o* tònica que amb *e* tònica ($d = 0,699$, $p = 0,001$), mentre que el *patró* $M4$ presenta la tendència inversa: apareix més amb *e* tònica ($d = 1,023$, $p = 0,001$). I els patrons $M2$ i $M3$, al seu torn, no són significativament més o menys freqüents en funció del timbre de la vocal tònica del manlleu. D'altra banda, tenint en compte primer quina és la vocal tònica del manlleu, es poden establir diferents rànquings pel que fa a la freqüència dels quatre patrons possibles. Tant si la vocal tònica és una *e* com una *o*, el *patró* $M2$ és més freqüent que la resta; ara bé, quan la tònica és la *e*, també trobem que $M4 > M3$, i, si la tònica és la *o*, que $M1 > M4, M3$, sense diferència significativa entre aquests dos darrers (això és, la mateixa jerarquia que la que s'ha descrit per a l'efecte principal de *patró*). Per tant, amb aquesta darrera anàlisi, a més de constatar-se que la jerarquia $M2 > M1 > M4, M3$, la qual es palesa a través de l'anàlisi conjunta de tots els manlleus bisíl·labs, també es manifesta en el cas dels bisíl·labs amb la *o* com a vocal tònica (T2: *Tòquio*, T4: *pòster*, T6: *tostón* i T8: *Repsol*); es constata, així mateix, que els manlleus dels tipus T1 (*herpes*), T3 (*euro*), T5 (*Quebec*) i T7 (*forfet*), és a dir, els que tenen una *e* tònica, presos conjuntament, mostren el següent: a) una preferència significativa de la pronúncia segons $M4$ per damunt de la pronúncia segons $M3$; b) com passa en tots els tipus, una preferència significativa d' $M2$ per damunt de qualsevol altre *patró*, i c) per contra, cap preferència significativa per $M1$ respecte d' $M3$ o $M4$.

Àtona × *patró*

Seguint també els dos sentits d'anàlisi de la interacció anterior, la interacció *àtona* × *patró* ($\chi^2[3] = 16,712$, $p = 0,001$) es pot explicar de les dues maneres següents. Per

una banda, els patrons M1 apareixen més en les produccions de manlleus amb *e* àtona (T1: *herpes*, T4: *pòster*, T5: *Quebec* i T8: *Repsol*) que en les produccions de manlleus amb *o* àtona (T2, T3, T6 i T7) ($d = 0,504$, $p = 0,014$). En canvi, els patrons M2 apareixen més quan la vocal àtona és la *o* ($d = 0,182$, $p = 0,008$). Pel que fa als patrons M3 i M4, no hi ha una tria significativa d'un patró per damunt de l'altre segons si es té una *e* o una *o* a la síl·laba àtona del manlleu. Per altra banda, depenent de quina és la vocal àtona del manlleu, es poden establir els següents rànquings quant a la freqüència dels patrons: amb *o* àtona, $M2 > \text{la resta}$, i amb *e* àtona, $M2 > M1$, $M4 > M3$, rànquing en què tan sols hi ha com a únic contrast no significatiu el que s'estableix entre M1 i M4 ($p = 0,052$). Per tant, per als manlleus amb *e* àtona, M2 és significativament més freqüent que els altres patrons i tant M1 com M4 ho són més que M3.

Posició de l'accent × patró

La interacció *posició de l'accent × patró* ($\chi^2[3] = 80,809$, $p < 0,001$) es pot explicar, novament, de dues maneres. D'una banda, els patrons M1 i M3 apareixen més en els manlleus aguts que en els plans (M1: $p < 0,001$; M3: $p = 0,046$) i els patrons M2 apareixen, en canvi, més en els plans ($p < 0,001$). En segon lloc, les corresponents gradacions entre els patrons de pronúncia quant a la freqüència d'aparició per als manlleus plans i per als aguts són, respectivament, $M2 > M1 > M4$, M3, i $M2 > M1$, $M4 > M3$.

Tònica × àtona × patró

La interacció *tònica × àtona × patró* ($\chi^2[3] = 17,098$, $p = 0,001$) ofereix els resultats següents. Respecte als contrastos entre vocals tòniques, en primer lloc, M1 és més freqüent si la tònica és una *o* que si és una *e*, independentment de quina sigui l'àtona (*e*: $p = 0,005$; *o*: $p = 0,035$). En segon lloc, M3 és més freqüent per a *e* tònica que per a *o* tònica si l'àtona és una *e* ($p = 0,002$). I, en tercer lloc, M4 és més freqüent per a *e* tònica que per a *o* tònica si l'àtona és una *o* ($p = 0,001$). Pel que fa als contrastos entre vocals àtones, el patró M2 és més freqüent quan la vocal àtona és la *o* i no pas la *e* si, a més, la tònica és una *o* ($p = 0,006$). M3 és més freqüent en els casos en què la vocal àtona coincideix amb la tònica, és a dir, si la tònica és una *o*, *o* àtona $>$ *e* àtona ($p = 0,013$), i si la tònica és una *e*, *e* àtona $>$ *o* àtona ($p = 0,006$). Finalment, M4 és més freqüent per als manlleus amb *e* àtona que amb *o* àtona si la tònica és una *o* ($p = 0,014$). Quant als contrastos entre patrons, a cada combinació possible de tòniques i àtones es troben les següents gradacions de patrons de més a menys freqüents: per a *e* tònica i *e* àtona, [$M2 > \text{la resta}$]; per a *o* tònica i *e* àtona, [$M2 > M1 > M4 > M3$]; per a *e* tònica i *o* àtona, [$M2 > \text{la resta}$; $M4 > M3$], i per a *o* tònica i *o* àtona, [$M2 > \text{la resta}$; $M1 > M4$].

Tònica × posició de l'accent × patró

La interacció *tònica × posició de l'accent × patró* ($\chi^2[3] = 15,876$, $p = 0,001$) dona lloc als resultats següents. Pel que fa als contrastos entre vocals tòniques, diferents patrons són més freqüents amb una vocal tònica que amb una altra, però només d'una manera significativa quan els manlleus són aguts: M1 és més freqüent amb *o* tònica ($p < 0,001$); M3, amb *e* tònica ($p = 0,015$), i M4, també amb *e* tònica ($p < 0,001$).

Pel que fa als contrastos entre mots plans i aguts, M2 és més freqüent en els plans que en els aguts, independentment de quina sigui la vocal tònica (*e*: $p = 0,002$; *o*: $p < 0,001$). Per a la resta de patrons, en canvi, s'observen freqüències significativament superiors en els manlleus aguts que en els plans en funció de quina és la vocal tònica: per a M1, si la tònica és una *o* ($p < 0,001$); per a M3 i per a M4, si la tònica és una *e* (tots dos amb $p = 0,001$). En relació amb els contrastos entre patrons, a cada combinació possible de vocals tòniques anteriors o posteriors i de manlleus plans o aguts hi ha una jerarquia de freqüència d'aparició dels patrons diferent: per als manlleus aguts amb *o* tònica, $M2 > M1 > M3, M4$, i, per a la resta de combinacions (això és, manlleus aguts amb *e* tònica, i manlleus plans amb qualsevol vocal mitjana tònica), només $M2 >$ la resta.

5.1.1.3. Resultats específics referents al sexe i a l'edat dels informants

Pel que fa a la variable *sexe* dels informants (*sexe*), segons l'anàlisi estadística duta a terme (vegeu el § 4.3.2), l'únic efecte significatiu és el que correspon a la interacció *patró* $\times$ *sexe* ($\chi^2[3] = 19,663, p < 0,001$). La interacció d'aquests dos factors es pot interpretar des de dos punts de vista complementaris. D'una banda, s'observa un ús significativament més elevat per part dels homes que per part de les dones del patró M1 ($d = 0,483, p = 0,007$) i del patró M3 ($d = 0,777, p = 0,004$), però no pas de l'M2 ($d = 0,104, p = 0,115$) ni de l'M4 ($d = 0,276, p = 0,177$). D'altra banda, es pot establir una jerarquia quant als patrons més seguits diferent per a homes i dones: tot i que tots dos grups coincideixen a mostrar que $M2 >$ la resta, els homes posen de manifest, a més, que $M1 > M3, M4$, mentre que les dones mostren que $M1, M4 > M3$.

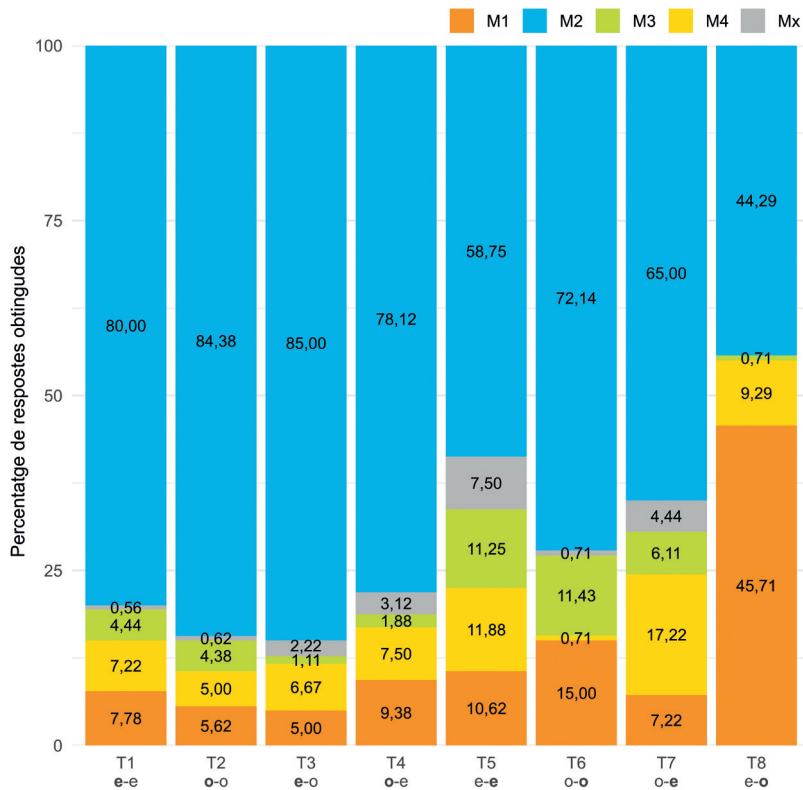
Quant a la variable *edat*, convé explicitar, en primer lloc, que el grup d'informants seleccionat per als experiments d'aquest estudi és un grup relativament homogeni atès el seu rang d'edats més o menys reduït (vegeu el § 4.1), i, en segon lloc, cal tenir en compte també el fet que, així com, pel que fa al sexe, la distribució dels informants és totalment uniforme (deu homes i deu dones), respecte a l'edat, no ho és: deu dels informants tenien en el moment de l'enquesta 45 o 46 anys (mentre que la resta estan distribuïts, força uniformement, entre els 30 i els 44 anys). A més, en les edats més baixes del rang d'edats dels informants no hi ha cap dona, la qual cosa implica que hi hagi una certa correlació entre les variables *edat* i *sexe*. Així les coses, s'han pogut determinar alguns resultats en relació amb l'edat dels informants, detallats a continuació. A partir de la mitjana de nativitzacions (vegeu el § 4.3.2 per a l'explicació del càlcul de la nativització en aquest cas) trobades per a cada participant i per a la variable *tipus* (vegeu el § 4.3.2), una regressió beta ha determinat que no hi ha un efecte significatiu de l'edat pel que fa al grau de nativització ($b = -0,018, SE = 0,020, z = -0,902, p = 0,367$). La mateixa operació s'ha repetit amb anàlisis separades per homes (edat dels 30 als 46) i per dones (edat dels 38 als 46). En aquest cas sí que s'ha detectat un efecte significatiu: mentre que els homes mostren una tendència significativa a l'augment de la nativització en les edats més joves ($b = -0,077, SE = 0,028, z = -2,754, p = 0,006$), les dones posen de manifest una tendència més gran a la nativització com

més edat tenen ($b = 0,102$, $SE = 0,049$, $z = 2,101$, $p = 0,036$). Finalment, s’ha repetit de nou l’operació, aquest cop fent anàlisis separades per a cada tipus de manlleu. Com a resultat, s’ha observat un efecte de la variable *edat* tan sols per a un tipus de manlleu, el T7 (*forfet*), que consisteix en l’augment de les nativitzacions a mesura que l’edat disminueix ($b = -0,131$, $SE = 0,051$, $z = -2,581$, $p = 0,010$).

5.1.1.4. Síntesi dels resultats de producció per als manlleus bisíl·labs (tipus T1-T8)

El conjunt de resultats del § 5.1.1.1, del § 5.1.1.2 i del § 5.1.1.3 s’han processat i reordenat en funció dels patrons de pronúncia i es mostren a continuació d’una manera sintètica a través del gràfic 1 i de les taules 5 a 8.

GRÀFIC 1
Percentatges de realització de cada patró, M1-M4, per a cada tipus de manlleu, T1-T8 (bisíl·labs)



NOTA: Els percentatges s’han calculat sobre el total de realitzacions (s’hi inclouen, per tant, les dels casos Mx). L’ordre dels patrons dins de les columnes s’ha determinat de tal manera que M1 i M2 queden arreglerats respectivament per baix i per dalt, cosa que en facilita la comparació per als diferents tipus de manlleus. Les vocals tòniques estan marcades en negreta.

FONT: Elaboració pròpia.

Patró sense nativització (M2)

TAULA 5

Síntesi dels resultats estadísticament significatius pel que fa a la freqüència del patró M2, f(M2)

Llegenda							
Plans				Aguts			
T1 herpes	T2 Tòquio	T3 euro	T4 pòster	T5 Quebec	T6 tostón	T7 forfet	T8 Repsol

Casos d'anàlisi	Contextos en què es produeix el resultat	Resultat	Descripció dels contextos / consideracions
Comparació amb els altres patrons	T1 ∪ T2 ∪ ... ∪ T8	$f(M2) > f(\text{la resta})$	Tots els bisíl·labs conjuntament.
	T1,T2... i T7 per separat	$f(M2) > f(\text{la resta})$	
	T8	$f(M1), f(M2) > f(M3), f(M4)$	
	T1 ∪ T3 ∪ T5 ∪ T7	$f(M2) > f(\text{la resta})$	Bisíl·labs amb e tònica.
	T2 ∪ T4 ∪ T6 ∪ T8	$f(M2) > f(\text{la resta})$	Bisíl·labs amb o tònica.
	T1 ∪ T4 ∪ T5 ∪ T8	$f(M2) > f(\text{la resta})$	Bisíl·labs amb e àtona.
	T2 ∪ T3 ∪ T6 ∪ T7	$f(M2) > f(\text{la resta})$	Bisíl·labs amb o àtona.
Comparació de contextos diferents (T1, T2... i T8) per al mateix patró	T1 vs. T8 T2 vs. T8 T3 vs. T8 T4 vs. T8	$f(M2) _{T1} > f(M2) _{T8}$ $f(M2) _{T2} > f(M2) _{T8}$ $f(M2) _{T3} > f(M2) _{T8}$ $f(M2) _{T4} > f(M2) _{T8}$	La manca de nativització és més freqüent per a cadascun dels quatre tipus de bisíl·labs plans que per a T8.
	T2 ∪ T3 ∪ T6 ∪ T7 vs. T1 ∪ T4 ∪ T5 ∪ T8	$f(M2) _{T2 \cup T3 \cup T6 \cup T7} > f(M2) _{T1 \cup T4 \cup T5 \cup T8}$	Bisíl·labs amb o àtona vs. bisíl·labs amb e àtona.
	T2 ∪ T6 vs. T4 ∪ T8	$f(M2) _{T2 \cup T6} > f(M2) _{T4 \cup T8}$	Bisíl·labs amb o tònica i o àtona vs. bisíl·labs amb o tònica i e àtona.
	T1 ∪ T2 ∪ T3 ∪ T4 (T1-T4) vs. T5 ∪ T6 ∪ T7 ∪ T8 (T5-T8)	$f(M2) _{T1-T4} > f(M2) _{T5-T8}$	Bisíl·labs plans (T1-T4) vs. bisíl·labs aguts (T5-T8).

NOTA: La barra vertical seguida d'una expressió com a subíndex indica que la freqüència del patró que hi ha entre parèntesis és la que s'obté en el context indicat pel conjunt de tipus de manlleus expressat pel subíndex. En els casos de comparació entre patrons en un mateix context (primeres files), el context no s'explicita.

FONT: Elaboració pròpia.

Patró amb nativització absoluta (M1)

TAULA 6
Síntesi dels resultats estadísticament significatius pel que fa a la freqüència del patró M1, f(M1)

Llegenda							
Plans				Aguts			
T1 herpes	T2 Tòquio	T3 euro	T4 pòster	T5 Quebec	T6 tostón	T7 forfet	T8 Repsol

Casos d'anàlisi	Contextos en què es produeix el resultat	Resultat	Descripció dels contextos / consideracions
Comparació amb els altres patrons	T1 ∪ T2 ∪ ... ∪ T8	$f(M1) < f(M2)$ $f(M1) > f(M3), f(M4)$	Tots els bisíl·labs conjuntament.
	T1,T2... i T7 per separat	$f(M1) < f(M2)$	
	T8	$f(M1), f(M2) > f(M3), f(M4)$	
	T6	$f(M1) > f(M4)$	
	T2 ∪ T6	$f(M1) > f(M4)$	Bisíl·labs amb dues o .
	T7	$f(M1) < f(M4)$	Ex.: $f[u]rf[\acute{e}]t$ és menys freqüent que $f[o]rf[\acute{e}]t$.
	T2 ∪ T4 ∪ T6 ∪ T8	$f(M1) > f(M3), f(M4)$	Bisíl·labs amb o tònica .
	T1 ∪ T4 ∪ T5 ∪ T8	$f(M1) > f(M3)$	Bisíl·labs amb e àtona .
Comparació de contextos diferents (T1, T2... i T8) per al mateix patró	T8 vs. T1, T2... T5 i T7 per separat	$f(M1) _{T8} > f(M1) _{T1}$ $f(M1) _{T8} > f(M1) _{T2}$ $f(M1) _{T8} > f(M1) _{T3}$ $f(M1) _{T8} > f(M1) _{T4}$ $f(M1) _{T8} > f(M1) _{T5}$ $f(M1) _{T8} > f(M1) _{T7}$	
	T6 vs. T3	$f(M1) _{T6} > f(M1) _{T3}$	
	T2 ∪ T4 ∪ T6 ∪ T8 vs. T1 ∪ T3 ∪ T5 ∪ T7	$f(M1) _{T2 \cup T4 \cup T6 \cup T8} > f(M1) _{T1 \cup T3 \cup T5 \cup T7}$	Bisíl·labs amb o tònica vs. bisíl·labs amb e tònica .
	T1 ∪ T4 ∪ T5 ∪ T8 vs. T2 ∪ T3 ∪ T6 ∪ T7	$f(M1) _{T1 \cup T4 \cup T5 \cup T8} > f(M1) _{T2 \cup T3 \cup T6 \cup T7}$	Bisíl·labs amb e àtona vs. bisíl·labs amb o àtona .
	T5 ∪ T6 ∪ T7 ∪ T8 (T5-T8) vs. T1 ∪ T2 ∪ T3 ∪ T4 (T1-T4)	$f(M1) _{T5-T8} > f(M1) _{T1-T4}$	Bisíl·labs aguts (T5-T8) vs. bisíl·labs plans (T1-T4).

TAULA 6 (Continuació)
Síntesi dels resultats estadísticament significatius pel que fa a la freqüència del patró M1, f(M1)

Casos d'anàlisi	Contextos en què es produeix el resultat	Resultat	Descripció dels contextos / consideracions
	T6 ∪ T8 vs. T5 ∪ T7	$f(M1) _{T6 \cup T8} > f(M1) _{T5 \cup T7}$	Bisíl·labs aguts amb o tònica vs. bisíl·labs aguts amb e tònica .
	T6 ∪ T8 vs. T2 ∪ T4	$f(M1) _{T6 \cup T8} > f(M1) _{T2 \cup T4}$	Bisíl·labs amb o tònica aguts vs. bisíl·labs amb o tònica plans .

NOTA: La barra vertical seguida d'una expressió com a subíndex indica que la freqüència del patró que hi ha entre parèntesis és la que s'obté en el context indicat pel conjunt de tipus de manlleus expressat pel subíndex. En els casos de comparació entre patrons en un mateix context (primeres files), el context no s'explicita.
FONT: Elaboració pròpia.

Patrons amb nativització parcial (M3 i M4)

TAULA 7
Síntesi dels resultats estadísticament significatius pel que fa a la freqüència dels patrons M3 i M4, f(M3) i f(M4), respectivament

Llegenda							
Plans				Aguts			
T1 herpes	T2 Tòquio	T3 euro	T4 pòster	T5 Quebec	T6 tostón	T7 forfet	T8 Repsol

Casos d'anàlisi	Contextos en què es produeix el resultat	Resultat	Descripció dels contextos / consideracions
Comparació amb els altres patrons	T1 ∪ T2 ∪ ... ∪ T8	$f(M3) < f(M1), f(M2)$ $f(M4) < f(M1), f(M2)$	Tots els bisíl·labs conjuntament.
	T1, T2... i T7 per separat	$f(M3) < f(M2)$ $f(M4) < f(M2)$	
	T8	$f(M3) < f(M1), f(M2)$ $f(M4) < f(M1), f(M2)$	
	T7	$f(M4) > f(M3)$	Ex.: f[o]rf[é]t és més freqüent que f[u]rf[é]t.
	T1 ∪ T3 ∪ T5 ∪ T7	$f(M4) > f(M3)$	Bisíl·labs amb e tònica .
	T1 ∪ T4 ∪ T5 ∪ T8	$f(M4) > f(M3)$	Bisíl·labs amb e àtona .
	T5 ∪ T6 ∪ T7 ∪ T8 (T5-T8)	$f(M4) > f(M3)$	Bisíl·labs aguts .
	T4 ∪ T8	$f(M4) > f(M3)$	Bisíl·labs amb o tònica i e àtona .
	T3 ∪ T7	$f(M4) > f(M3)$	Bisíl·labs amb e tònica i o àtona .

TAULA 7 (Continuació)
Síntesi dels resultats estadísticament significatius pel que fa a la freqüència dels patrons M3 i M4, f(M3) i f(M4), respectivament

Casos d'anàlisi	Contextos en què es produeix el resultat	Resultat	Descripció dels contextos / consideracions
Comparació de contextos diferents (T1, T2... i T8) per al mateix patró	T7 vs. T1 T7 vs. T2 T7 vs. T3 T7 vs. T6	$f(M4) _{T7} > f(M4) _{T1}$ $f(M4) _{T7} > f(M4) _{T2}$ $f(M4) _{T7} > f(M4) _{T3}$ $f(M4) _{T7} > f(M4) _{T6}$	
	T5 vs. T3 T5 vs. T4	$f(M3) _{T5} > f(M3) _{T3}$ $f(M3) _{T5} > f(M3) _{T4}$	
	T1 ∪ T3 ∪ T5 ∪ T7 vs. T2 ∪ T4 ∪ T6 ∪ T8	$f(M4) _{T1 \cup T3 \cup T5 \cup T7} > f(M4) _{T2 \cup T4 \cup T6 \cup T8}$	Bisíl·labs amb e <i>tònica</i> vs. bisíl·labs amb o <i>tònica</i> .
	T5 ∪ T6 ∪ T7 ∪ T8 (T5-T8) vs. T1 ∪ T2 ∪ T3 ∪ T4 (T1-T4)	$f(M3) _{T5-T8} > f(M3) _{T1-T4}$	Bisíl·labs aguts (T5-T8) vs. Bisíl·labs plans (T1-T4).
	T1 ∪ T5 vs. T4 ∪ T8	$f(M3) _{T1 \cup T5} > f(M3) _{T4 \cup T8}$	Bisíl·labs amb e <i>àtona</i> i e <i>tònica</i> vs. bisíl·labs amb e <i>àtona</i> i o <i>tònica</i> .
	T1 ∪ T5 vs. T3 ∪ T7	$f(M3) _{T1 \cup T5} > f(M3) _{T3 \cup T7}$	Bisíl·labs amb e <i>tònica</i> i e <i>àtona</i> vs. bisíl·labs amb e <i>tònica</i> i o <i>àtona</i> .
	T2 ∪ T6 vs. T4 ∪ T8	$f(M3) _{T2 \cup T6} > f(M3) _{T4 \cup T8}$	Bisíl·labs amb o <i>tònica</i> i o <i>àtona</i> vs. bisíl·labs amb o <i>tònica</i> i e <i>àtona</i> .
	T3 ∪ T7 vs. T2 ∪ T6	$f(M4) _{T3 \cup T7} > f(M4) _{T2 \cup T6}$	Bisíl·labs amb o <i>àtona</i> i e <i>tònica</i> vs. bisíl·labs amb o <i>àtona</i> i o <i>tònica</i> .
	T4 ∪ T8 vs. T2 ∪ T6	$f(M4) _{T4 \cup T8} > f(M4) _{T2 \cup T6}$	Bisíl·labs amb o <i>tònica</i> i e <i>àtona</i> vs. bisíl·labs amb o <i>tònica</i> i o <i>àtona</i> .
	T5 ∪ T7 vs. T6 ∪ T8	$f(M3) _{T5 \cup T7} > f(M3) _{T6 \cup T8}$ $f(M4) _{T5 \cup T7} > f(M4) _{T6 \cup T8}$	Bisíl·labs aguts amb e <i>tònica</i> vs. bisíl·labs aguts amb o <i>tònica</i> .
	T5 ∪ T7 vs. T1 ∪ T3	$f(M3) _{T5 \cup T7} > f(M3) _{T1 \cup T3}$ $f(M4) _{T5 \cup T7} > f(M4) _{T1 \cup T3}$	Bisíl·labs amb e <i>tònica</i> aguts vs. bisíl·labs amb e <i>tònica</i> plans .

NOTA: La barra vertical seguida d'una expressió com a subíndex indica que la freqüència del patró que hi ha entre parèntesis és la que s'obté en el context indicat pel conjunt de tipus de manlleus expressat pel subíndex. En els casos de comparació entre patrons en un mateix context (primeres files), el context no s'explicita.
FONT: Elaboració pròpia.

Sexe i edat

TAULA 8
Síntesi dels resultats estadísticament significatius corresponents a les anàlisis particulars de les variables sexe i edat dels informants

Casos d'anàlisi	Contextos i casos en què es produeix el resultat	Resultat	Descripció dels contextos i dels casos
Comparació per sexe amb els altres patrons	T1 ∪ T2 ∪ ... ∪ T8, dones	$f(M2) > f(\text{la resta})$ $f(M1), f(M4) > f(M3)$	Tots els bisíl·labs conjuntament i per a totes les dones conjuntament.
	T1 ∪ T2 ∪ ... ∪ T8, homes	$f(M2) > f(\text{la resta})$ $f(M1) > f(M3), f(M4)$	Tots els bisíl·labs conjuntament i per a tots els homes conjuntament.
Comparació per sexe en un mateix patró	Homes vs. dones, sempre per a T1 ∪ T2 ∪ ... ∪ T8	$f(M1) _{\text{homes}} > f(M1) _{\text{dones}}$ $f(M3) _{\text{homes}} > f(M3) _{\text{dones}}$	Tots els bisíl·labs conjuntament per als homes vs. tots els bisíl·labs conjuntament per a les dones .
Resultats referents a l'edat	Homes i dones conjuntament, T7	Més nativització com més joves.	
	Dones	Més nativització com més grans.	
	Homes	Més nativització com més joves.	

NOTA: La barra vertical seguida d'una expressió com a subíndex indica que la freqüència del patró que hi ha entre parèntesis és la que s'obté en el context o el cas indicat per l'expressió del subíndex. En els casos de comparació entre patrons en un mateix context (primeres files), el context no s'explicita.

FONT: Elaboració pròpia.

5.1.1.5. Influència de les terminacions consonàntiques en la nativització

A banda de les variables considerades en les diverses anàlisis de les dades desenvolupades en els apartats precedents, com mostren alguns estudis (vegeu, sobretot, els de Recasens, 1991, 1993 i 2014; els de Pi-Mallarach, 1997 i 2001; el de Mascaró, 2008, i els de Cabré, 2009*a* i 2009*b*), el context consonàntic que acompanya les vocals mitjanes també pot exercir una influència en la producció d'aquestes vocals. En aquest sentit, com s'ha assenyalat diverses vegades en aquest article, les terminacions consonàntiques d'alguns dels manlleus seleccionats poden haver tingut (en un grau, altrament, difícil de determinar) un cert paper en l'elecció dels patrons de pronúncia per part dels informants. En particular, els manlleus escollits per a T7 i per a T8 presenten una recurrència elevada en les terminacions següents: *e* + oclusiva dental, *e* + rò-

tica (que es pot elidir o no) i *e* + semivocal per a T7, i *o* + lateral alveolar (amb simplificació de grups consonàntics finals en el cas de *Renault*) i *o* + oclusiva bilabial per a T8. A les taules 9 i 10 es mostren les realitzacions segons cada patró corresponents a cadascun dels manlleus per separat dels tipus T7 i T8, respectivament.

TAULA 9
Freqüència de cada patró especificada per a cadascun dels manlleus del tipus T7

T7	M1	M2	M3	M4
<i>forfet</i>	3	16	0	1
<i>Monet</i>	1	15	0	4
<i>portrait</i>	0	13	0	5
<i>Corbett</i>	2	7	0	6
<i>Florette</i>	2	5	0	13
<i>somier</i>	2	11	7	0
<i>dossier</i>	0	18	2	0
<i>Pottier</i>	0	18	1	0
<i>Soley</i>	3	14	1	2

FONT: Elaboració pròpia.

TAULA 10
Freqüència de cada patró especificada per a cadascun dels manlleus del tipus T8

T8	M1	M2	M3	M4
<i>Repsol</i>	5	12	0	3
<i>mentol</i>	15	4	0	1
<i>Renault</i>	0	19	0	1
<i>Netol</i>	4	13	0	3
<i>metol</i>	12	7	0	1
<i>fenol</i>	14	4	0	2
<i>(e)snob</i>	13	3	1	2

FONT: Elaboració pròpia.

Un dels resultats més destacats dels que es mostren en aquestes taules és la nul·la ocurrència del patró M3 en els casos de *e* tònica seguida de segment dental (**f*[u]r*f*[é]t) i en els casos de *o* tònica seguida de lateral alveolar (**R*[ə]p*s*[ó]l), com també la nul·la ocurrència d’M4 en els casos de *e* seguida de ròtica (elidida o no) (**d*[o]s*s*i[é]r). En els tres casos de *e* seguida de ròtica, de fet, només es registren dues realitzacions amb obertura de la vocal tònica (*s*[u]m*i*[é]r, M1), comportament que pot explicar-se per analogia d’aquestes «pseudoterminacions» o d’aquests «pseudosufixos» en *-er* a les realitzacions dels sufixos homòfons en el lèxic natiu (sempre amb vocal tancada:

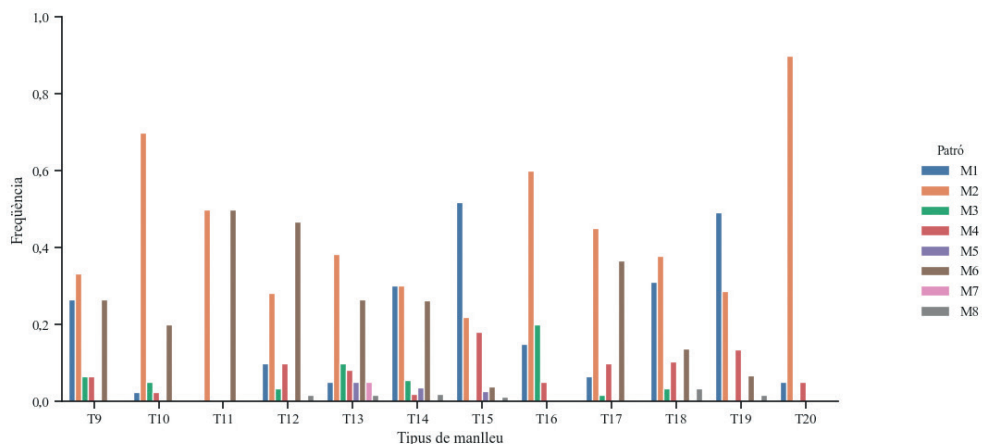
port[é]r), i la tendència a la manca de nativització en *dossier* i *Pottier* hi és molt marcada. És possible que això es degui a factors com la freqüència d'ús d'aquests manlleus o el coneixement de la llengua d'origen, entre d'altres; i, en el cas de *somier*, amb un comportament singular sobretot pel que fa a l'afavoriment d'M3, es pot deure també a l'antiguitat en la introducció del manlleu al català, de manera que es comporta d'acord amb un dels patrons presents en el lèxic natiu (cf. *p[u]rt[é]r*). D'altra banda, la tendència a la nativització (M1) dels casos T8, llevat dels noms de marques (*Repsol*, *Renault* i *Netol*), amb possibles influències de factors no estructurals (referents a la llengua d'introducció del manlleu, al coneixement de la llengua donant, etc.), contrasta amb la baixa freqüència d'aquest patró en els manlleus del tipus T7. El correlat d'aquesta propensió o manca de propensió al patró nativitzat és la falta de propensió o la propensió al patró no nativitzat (M2), sempre en distribució complementària: M2 obté, només, valors elevats en els tres casos de T8 de noms de marques i en tots els casos de T7, llevat de *Corbett* i *Florette*, novament dos noms propis i potser poc coneguts i d'ús infreqüent. Aquests dos casos registren, en canvi, valors relativament elevats per a M4, un patró que, d'altra banda, sembla afavorit pel context de mot agut amb síl·laba tònica travada del tipus *e* + dental (vegeu, entre d'altres, Mascarró, 2008). Observant els casos de T7 en què M4 ha obtingut valors relativament elevats, *Monet*, *portrait*, *Corbett* i *Florette*, es pot pensar que M4 és més triat tal vegada com menys conegut és el manlleu amb aquesta terminació, o bé es pot pensar que com més tendència a la manca d'elisió del segment dental té el parlant a causa del coneixement de la fonètica de la llengua donant, més tendeix a aparèixer M4 (cf. *forfet* vs. *Monet*, *portrait*, *Corbett* i *Florette*). S'ha de tenir present, tanmateix, que aquests resultats tot just assenyalen possibles tendències de significativitat estadística no confirmada atesa la mida reduïda de la mostra.

5.1.2. Manlleus de més de dues síl·labes (tipus T9-T20)

Per bé que aquest estudi no es concentra en aquests tipus (per a cadascun dels quals s'han recollit força menys manlleus que per als tipus dels bisíl·labs), en aquest apartat s'ofereix una síntesi breu dels resultats que presenten. Atès, com es deia, el nombre més baix de manlleus de cada tipus en el cas dels manlleus de més de dues síl·labes que en el cas dels bisíl·labs, la significativitat estadística dels resultats s'estima més escassa per als primers que per als segons i, en conseqüència, no s'ha inclòs en l'anàlisi de les dades. A partir dels percentatges obtinguts, la tendència que s'observa en la majoria dels casos de manlleus de més de dues síl·labes torna a ser una major freqüència del patró M2, que en aquest cas correspon també a realitzacions amb vocals mitjanes tòniques tancades i vocals mitjanes àtones no reduïdes, però d'una manera general també amb la presència de les vocals *e* o *a* amb reducció vocàlica a [ə], situades sobretot a l'esquerra del mot (per exemple, en els casos de T9: *Alzheimer*; T10: (*e*)*sponsor*; T11: *attrezzo*; T12: (*e*)*spòiler*; T13: *Everest*), però també a final de mot (en el tipus T17: *omega*). Cal dir, a més, que l'alta freqüència del patró M2 va

acompanyada igualment d'una alta freqüència del patró M6, que és idèntic a l'M2 però amb aquestes vocals *e* o *a* addicionals no reduïdes ([e], [a]). Això és així per als tipus T9 (*Alzheimer*; M2: 25 %; M6: 20 %), T10 (*(e)sponsor*; M2: 70 %; M6: 20 %), T11 (*attrezzo*; M2: 50 %; M6: 50 %), T12 (*(e)spòiler*; M2: 28,33 %; M6: 46,7 %), T13 (*Everest*; M2: 38,33 %; M6: 26,7 %), T17 (*forfet*; M2: 45 %; M6: 36,67 %) i T20 (M2: 90 %). Com es pot observar en la relació anterior, en algun cas, fins i tot, el patró M6 s'imposa clarament per davant de l'M2, com és el cas dels tipus T12. D'altra banda, com s'esdevé per als manlleus bisíl·labs (T1-T8), els casos més evidents d'emergència o de preponderància del patró M1 són els manlleus oxítons acabats en vocal mitjana posterior seguida de lateral alveolar, això és, en ordre descendent, T15 (*colesterol*; M1: 50 %; M2: 21 %), T19 (*cortisol*; M1: 49,15 %; M2: 28,81 %) i T18 (*etanol*; M2: 36,67 %; M1: 30 %). En aquests casos, a més, augmenta la incidència del patró M4, amb un 17,50 % per a T15 (*xilenol*), un 13,56 % per a T19 (*propanol*), i un 10 % per a T18. Els patrons amb nativització també han estat prou freqüents per a T14 (*megalodon*; M1: 26,67 %; M2: 26,67 %; M6: 23,33 %). Així mateix, és remarcable que el tipus T16 (*xifonier*), si bé mostra una prevalença del patró M2 (amb un 60 % de les ocurrences), és el tipus que presenta uns percentatges més alts del patró M3, amb un 20 % de les ocurrences. Tots aquests resultats es representen en el gràfic 2.

GRÀFIC 2
Freqüència (normalitzada) de realització de cada patró (M1-M8)
en funció del tipus de manlleu (T9-T20)



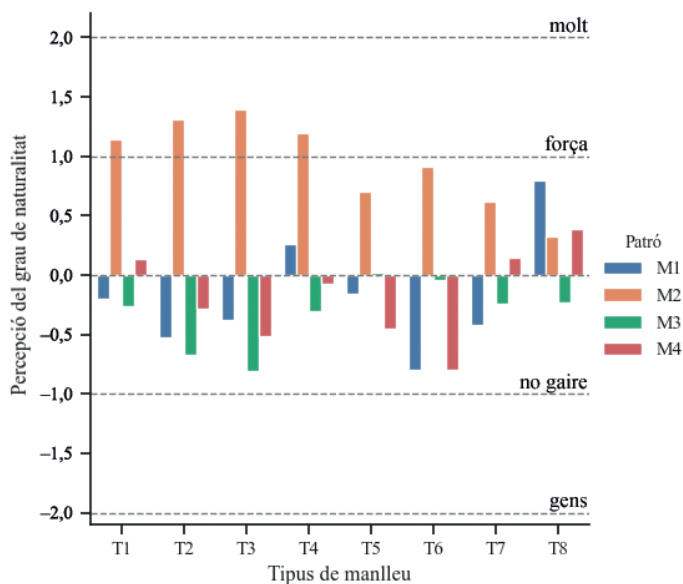
FONT: Elaboració pròpia.

5.2. Resultats del test de percepció

El gràfic 3, que es mostra a continuació, sintetitza les tendències que s'han trobat a través de l'enquesta de judicis de naturalitat per als tipus T1-T8. Concretament, re-

flecteix la freqüència de resposta per a cadascuna de les categories en l'escala de Likert considerades (*molt natural*, *força natural*, *prou natural*, *no gaire natural*, *gens natural*), en funció del tipus de patró, marcat d'un color diferent en cada cas, i en funció del tipus de manlleu (T1-T8). La freqüència de resposta per a cadascuna de les categories s'ha multiplicat per un nombre associat a la categoria: per 2, en el cas de *molt natural*; per 1, en el cas de *força natural*; per 0, en el cas de *prou natural*; per -1, en el cas de *no gaire natural*, i per -2, en el cas de *gens natural*. Així, per a un patró i un tipus de manlleu determinats, s'ha multiplicat la freqüència d'ocurrència de cada categoria pel valor que marca el nivell en què se situa la categoria en el gràfic i aquests productes s'han sumat, de manera que el valor final associat a aquell tipus i a aquell patró correspon al valor mitjà dels valors de naturalitat que els vint informants han determinat per a cadascun dels manlleus d'aquell tipus seguint aquell patró. Aquest procediment implica que, com més natural es percep un patró, més gran és el valor positiu que obté, amb un topall màxim de 2, i com menys natural es percep un patró, més petit és el valor negatiu que obté, amb un topall mínim de -2.

GRÀFIC 3
Percepció del grau de naturalitat de cadascun dels patrons
per a cadascun dels tipus de bisíl·labs (T1-T8)



FONT: Elaboració pròpia.

A continuació, es descriuen els resultats obtinguts en el test de judicis de naturalitat, ordenats en funció de les preferències mostrades pels informants per a cadascun dels patrons i tot comparant-los amb els resultats obtinguts en el test de producció.

Resultats per a M2 (no nativització)

Els resultats, igual que els del test de producció, reflecteixen una preferència clara per aquest patró M2, per als tipus T1-T7. Aquesta preferència és especialment acusada en el cas dels manlleus paroxítons (T1-T4), amb el pic màxim per al tipus T3 (*euro*), seguit dels tipus T2 (*Tòquio*), T4 (*pòster*) i T1 (*herpes*), en aquest ordre. La preferència M2 decreix significativament per als manlleus oxítons (T5-T8), i el patró es veu fins i tot superat per d'altres, com ara l'M1 o l'M4, en els manlleus del tipus T8 (*Repsol*), també en consonància amb els resultats de producció. D'entre els oxítons, el tipus més ben valorat per al patró M2 és el T6, resultat esperable, tenint en compte que aquest tipus inclou molts manlleus de l'espanyol (*molón*, *soplón*, *tostón*).

Resultats per a M1 (nativització absoluta)

El patró M1 (nativització absoluta) es percep en general com a poc natural, i no més rep judicis de naturalitat positius en el cas dels manlleus del tipus T4 (*pòster*) i en el cas dels manlleus del tipus T8 (*Repsol*). Aquest patró rep valoracions especialment negatives en el cas dels manlleus del tipus T6 (*tostón*), tal com és esperable, i també en el cas dels manlleus del tipus T2 (*Tòquio*). És a dir, es tracta d'un patró valorat negativament quan hi ha concurrència de vocals mitjanes posteriors. En canvi, rep valoracions menys negatives en els manlleus del tipus T1 (*herpes*) i del tipus T5 (*express*), és a dir, quan hi ha concurrència de mitjanes anteriors.

Comparant els valors d'M1 per a T1-T4, d'una banda, i per a T5-T8, de l'altra, aquest patró és l'únic de tots quatre que, pel que fa a la percepció de naturalitat, presenta una simetria total entre el seu comportament per a paroxítons i per a oxítons, tenint en compte les parelles de tipus en què les vocals tòniques i àtones coincideixen quant al timbre —T1 (*herpes*) ↔ T5 (*Quebec*), T2 (*Tòquio*) ↔ T6 (*tostón*), T3 (*euro*) ↔ T7 (*forfet*) i T4 (*pòster*) ↔ T8 (*Repsol*). Per als paroxítons, el tipus valorat com a menys natural és T2 (*Tòquio*) i per als oxítons és T6 (*tostón*); el segon tipus valorat com a menys natural pel que fa a M1 per als paroxítons és T3 (*euro*) i per als oxítons és T7 (*forfet*); el tercer, per als paroxítons és T1 (*herpes*) i per als oxítons és T7 (*forfet*), i, finalment, el tipus valorat com a més natural quant a M1 per als paroxítons és T4 (*pòster*) i per als oxítons és T8 (*Repsol*). Sembla, doncs, que, segons aquest dibuix simètric que perfila el patró M1, els tipus T2 (*Tòquio*) i T3 (*euro*), i T6 (*tostón*) i T7 (*forfet*) —és a dir, els tipus que en la posició àtona tenen una vocal mitjana posterior—, són els tipus en què aquest patró es valora com a menys natural. Mentre que per a aquest patró, els tipus T1 (*herpes*) i T4 (*pòster*), i T5 (*Quebec*) i T8 (*Repsol*) —és a dir, els tipus en què la vocal mitjana àtona és anterior—, són els tipus per als quals el patró M1 es percep com a més natural. I, alhora, dins d'aquests dos grups de tipus, els tipus en què M1 assoleix un major grau de percepció de naturalitat són els que tenen discrepància de timbre entre la vocal àtona i la tònica, això és, T3 (*euro*) i T7 (*forfet*), i T4 (*pòster*) i T8 (*Repsol*). Per tant, atenent-nos globalment als resultats obtinguts en el test de judicis de naturalitat respecte al patró M1, en síntesi sembla que es tendeix a una major nativització quan la vocal mitjana àtona és anterior i quan hi ha discrepància de timbre vocàlic entre la vocal tònica i la vocal àtona del manlleu.

Aquests resultats són coherents en part amb els resultats obtinguts en el test de producció per al patró M1, però mostren una discrepància en el fet que els tipus T3 i T7 tendeixen més a la nativització que T2 i T6, respectivament, en la percepció però en la producció aquesta tendència no es detecta. A part d'això, producció i percepció també mostren un resultat diferent en el fet que, mentre que en el test de producció es posa de manifest que els manlleus bisíl·labs oxítons tendeixen a afavorir la nativització (és a dir, l'ocurrència d'M1) més que els bisíl·labs paroxítons, en el test de percepció aquesta tendència no és del tot clara.

Patró M4 (nativització parcial)

El patró M4 en general és valorat negativament, si bé rep valoracions positives en els manlleus del tipus T8 (*Repsol*), T7 (*Florette*) i T1 (*herpes*), de manera que, en els oxítons, sembla que la discrepància de timbre vocàlic sí que afavoreix aquest patró (tot i que en el test de producció només s'ha mostrat rellevant per als casos del tipus T7). El patró M4 es veu especialment desafavorit en els tipus T6 (*formol*), T3 (*euro*) i T5 (*Quebec*), en aquest ordre, mentre que no tant en els tipus T2 (*Tòquio*) i T4 (*mò-dem*).

Patró M3 (nativització parcial)

El patró M3, finalment, per a cadascun dels quatre tipus de manlleus paroxítons (T1-T4) és el patró que rep unes valoracions més negatives de tots quatre patrons possibles quant a la naturalitat, sobretot per a T3 (*euro*) i T2 (*Tòquio*). En el cas dels oxítons (T5-T8), en canvi, la situació és totalment diferent i M3 només és el patró percebut com el menys natural de tots per a T8 (*Repsol*), i, encara, amb un valor mitjà força proper a zero (el nivell de la valoració *prou natural*). De fet, si es comparen els valors d'M3 en els paroxítons respecte dels oxítons, en aquests darrers els valors per a cada tipus són, en general, més propers al nivell de *prou natural* (i, doncs, més allunyats de *no gaire natural*), especialment en els casos de T5 (*Quebec*) i T6 (*tostón*). Aquests resultats pel que fa al patró M3 són coherents amb els resultats del test de producció, segons els quals M3 és més freqüent en els manlleus oxítons que en els paroxítons. Dels dos patrons amb nativització parcial, M3 és el que existeix en el lèxic natiu, a diferència d'M4 i, amb tot, especialment per als quatre tipus de manlleus paroxítons, M3, com s'ha vist, és percebut com un patró menys natural que M4. D'altra banda, el tipus de manlleus amb més dispersió en les respostes és T8 (*Repsol*), amb valoracions positives sobretot per a M1, però també per a M2 i M4.

6. DISCUSSIÓ DELS RESULTATS I CONCLUSIONS

Deixant de banda el detall estadístic dels apartats precedents, en aquest apartat destaquem i discutim les principals troballes de l'estudi, focalitzant-nos en els manlleus bisíl·labics, i presentant, primer, els efectes de les variables estructurals de caràcter intralingüístic (vegeu 6.1 a 6.4), i, a continuació, els efectes de les variables de ca-

ràcter social tingudes en compte (vegeu 6.5 a 6.7), i tot plegat ho contrastem amb els resultats d'estudis anteriors.

Els resultats del test de producció i del test de judicis de naturalitat duts a terme en vint individus catalanoparlants de l'àrea de Barcelona, d'entre 30 i 46 anys, confirmen que en els manlleus bisil·làbics amb concurrència de vocals mitjanes tòniques i àtones el patró categòricament predominant i majoritari és el patró sense nativització (en què no operen ni el procés de reducció vocàlica ni el procés d'obertura de la vocal mitjana tònica) (M2); i que la resta de patrons, això és, el patró amb nativització (en què operen tant el procés de reducció vocàlica com el procés d'obertura de la vocal mitjana tònica) (M1) i, sobretot, els dos patrons amb nativització parcial (en què només hi ha l'aplicació d'un dels dos processos implicats en la nativització) (M3 i M4), són més aviat minoritaris ($M2 > M1 > M4, M3$).

Aquests resultats, que en el nostre cas es deriven d'una anàlisi estadística que combina les variables nuclears *patró* i *tipus* (vegeu el § 5.1.1.1), s'adiuen d'una manera general amb els d'estudis anteriors per a diferents varietats del català central (entre d'altres, Mascaró, 2008; Cabré, 2009a i 2009b; Pons-Moll i Torres-Tamarit, 2018; Pons-Moll *et al.*, 2019; Ossorio, 2019, i Pujol, 2020) (vegeu el § 2). Els nostres resultats indiquen, però, que el patró amb manca de nativització (M2) també és el que preval fins i tot en manlleus oxítons, tal com ja havia estat documentat per Ossorio (2019), i a diferència d'estudis centrats en informants de franges d'edat més elevades, com els de Mascaró (2008) i els de Cabré (2009a i 2009b).

De totes maneres, és quan tenim en compte altres variables primàries de tipus estructural, que van més enllà de la interacció *tipus* $\times$ *patró*, que es pot afinar més en els resultats. Aquestes variables són, com s'indica en el § 5.1.1.2, *posició de l'accent*, *timbre de la tònica*, *timbre de l'àtona*, i les seves respectives interaccions amb la variable *patró* (per exemple, *àtona* $\times$ *patró* o *tònica* $\times$ *àtona* $\times$ *patró*), les quals permeten afinar els efectes que poden tenir, en l'emergència d'un patró o un altre, la posició de l'accent, el caràcter anterior o posterior de les tòniques, o la coincidència i la discrepància de timbre vocàlic.

6.1. Variable intralingüística (I). Posició de l'accent

El caràcter paroxíton del manlleu afavoreix clarament el patró sense nativització (M2), mentre que el caràcter oxíton propicia, per bé que feblement, l'emergència del patró amb nativització (M1) i del patró encara més marginal M3, a diferència del que s'ha documentat en estudis anteriors, en què no es considera aquest tipus de patró (cf. Mascaró, 2008; Cabré, 2009a i 2009b); ara bé, la major freqüència de l'M3 només és en relació amb el seu igual en paroxítons, de manera que els nostres resultats no contradiuen, de fet, els de Mascaró i de Cabré. En tot cas, les gradacions són les següents: en manlleus plans, $M2 > M1 > M4, M3$, i en manlleus aguts, $M2 > M1, M4 > M3$, ara sí, plenament d'acord amb els resultats de Mascaró (2008) i de Cabré (2009a i 2009b), que precisament consideren l'emergència del patró M4 en aguts. Els resultats obtin-

guts, tot i que no de forma concloent (vegeu les gradacions anteriors), apunten que la no nativització podria ser el resultat d'un procés d'harmonia vocàlica circumscrit al peu mètric (vegeu el § 2; cf. Mascaró, 2008; Cabré, 2009*a* i 2009*b*). Els truncats del tipus *Tere*, *secre*, *promo*, amb una tendència a la no nativització més sistemàtica (Cabré, 2008 [2002]; Mascaró, 2008 [2002]) i en general sense ocurrences de patrons del tipus M3, sembla que sí que abonen la hipòtesi de l'harmonia vocàlica circumscrita al peu mètric. En tot cas, per als truncats, també caldria fer enquestes sistemàtiques per veure si, a banda dels patrons M2 (d[é]m[o]) i M1 (d[é]m[u]), també és possible el patró M3 (d[é]m[u], pr[ó]m[u]; cf. m[ó]t[u], f[ó]t[u]).

6.2. Variable intralingüística (II). Caràcter anterior o posterior de les tòniques

A banda de la preferència constant en tots els tipus del patró M2 (tret del T8, en què no s'ha determinat si encapçala el rànquing M2 o M1), quan la tònica és la *e*, la preferència és M4 > M3, i, si, en canvi, la tònica és la *o*, la preferència és M1 > M4, M3, de manera que el context de vocals posteriors tòniques afavoreix la nativització absoluta per davant de les nativitzacions parcials, mentre que en els manlleus amb vocals anteriors tòniques això no es pot determinar a partir dels resultats obtinguts. En aquest context de vocal anterior tònica, però, com s'ha vist, sí que es pot determinar que la nativització parcial amb la tònica oberta i l'àtona no reduïda, una estructura inexistent en el lèxic natiu (igual que la manca de nativització), és afavorida per davant de la nativització parcial amb la tònica tancada i l'àtona reduïda, estructura que, per contra, sí que es troba en el lèxic natiu, la qual cosa dona una certa rellevància a aquest resultat. D'altra banda, cal tenir en compte que alguns dels resultats anteriors s'han de matisar atenent a les característiques específiques del subconjunt de manlleus amb *o* tònica que són del tipus T8, entre els quals hi ha molts manlleus acabats en *-ol* (*Repsol*, *mentol*, *Netol*, *metol*, *fenol*), una terminació clarament nativitzadora (Pi-Mallarach, 1997 i 2001). Per aquest motiu, la comparació amb estudis precedents, que detectaven una major tendència a la nativització en mots amb *e* tònica (cf. Fabra, 1906), es veuria compromesa, de manera que es descarta. En tot cas, els resultats aconsellen tenir en compte aquesta variable del caràcter anterior o posterior de la vocal tònica en estudis futurs, entre altres coses, també per l'interès que presenta quant al comportament dels patrons M1 i M4 analitzats per separat: així com el primer es veu afavorit en contextos de *o* tònica més que no pas en contextos de *e* tònica, per al segon passa el contrari, cosa que pot apuntar a una certa complementarietat d'aquests dos patrons.

6.3. Variable intralingüística (III). Caràcter anterior o posterior de les àtones

Depenent de quina és la vocal àtona del manlleu, es poden establir els següents rànquings quant a la freqüència dels patrons: amb *o* àtona, M2 > la resta, i amb *e* àto-

na, $M2 > M1$, $M4 > M3$. Per tant, per als manlleus amb *e* àtona, $M2$ és significativament més freqüent que els altres patrons, i tant $M1$ com $M4$ ho són més que $M3$. En tot cas, però, els patrons $M1$ apareixen més en les produccions de manlleus amb *e* àtona que en les produccions de manlleus amb *o* àtona. En canvi, els patrons $M2$ apareixen més quan la vocal àtona és la *o*. Aquests resultats, doncs, sembla que aporten informació nova respecte del que s'havia documentat fins ara.

6.4. *Variable intralingüística (IV). Coincidència o discrepància de timbre vocàlic*

Quan hi ha coincidència de timbre vocàlic, el patró afavorit és el que presenta manca de nativització, això és, per a *e* tònica i *e* àtona, la gradació és $M2 >$ la resta, i, per a *o* tònica i *o* àtona, la gradació és la mateixa, per bé que també hi ha una tendència clara a $M1 > M4$ (d'acord amb els resultats de Mascaró, 2008). De nou, però, aquesta darrera gradació es pot deure en part a les característiques dels manlleus del tipus T8, acabats en *-ol* (*Repsol*, *mentol*, *Netol*, *metol*, *fenol*), amb una tendència clarament nativitzadora (Pi-Mallarach, 1997 i 2001). Quan hi ha discrepància de timbre vocàlic, les tendències són per a *o* tònica i *e* àtona, $M2 > M1 > M4 > M3$, i per a *e* tònica i *o* àtona, $M2 >$ la resta; $M4 > M3$. Aquests resultats s'adiuen, *grosso modo*, amb els de Mascaró (2008), segons el qual la discrepància de timbre afavoreix el patró $M4$ (és a dir, amb obertura de la tònica i manca de reducció de l'àtona). El patró amb manca de nativització és més freqüent quan hi ha coincidència de timbre i, a més, les vocals són posteriors, que no pas quan hi ha la discrepància de timbre de *o* tònica i *e* àtona, resultat molt afí a la idea de l'afavoriment del cas de metafonia de vocals posteriors (vegeu Mascaró, 2008).

6.5. *Variable extralingüística (I). Sexe*

S'observa un ús significativament més elevat per part dels homes que per part de les dones del patró $M1$ (nativització total) i del patró $M3$ (nativització parcial, amb mitjana oberta i reducció vocàlica), que són, precisament, els patrons coincidents amb els del lèxic natiu (vegeu el § 1; cf. $m[ó]r[ə]$ i $m[ó]r[ə]$; $n[é]t[ə]$ i $n[é]t[ə]$), circumstància que s'adiu amb les apreciacions de caràcter variacionista d'acord amb les quals els homes tendeixen a les variants més conservadores i les dones solen liderar, per contra, el canvi lingüístic, amb variants més innovadores (Eckert, 2000; Labov, 2001). D'altra banda, es pot establir una jerarquia quant als patrons més seguits diferent per a homes i dones: tot i que tots dos grups coincideixen a mostrar que $M2 >$ la resta, els homes palesen, a més, que $M1 > M3$, $M4$, mentre que les dones mostren que $M1$, $M4 > M3$, altra vegada abonant la tendència més innovadora de les dones, amb elevades ocurrences del patró (creiem que) màximament innovador $M4$.

6.6. *Variable extralingüística (II). Edat*

Salvant les limitacions del grup d'informants enquestats, es pot veure que tant els homes com les dones mostren una preferència clara pel patró sense nativització (M2), de manera que la tendència no nativitzadora en els manlleus es veu refermada per a les generacions del setanta-cinc als noranta. D'altra banda, s'observa que els homes mostren significativament una major tendència a la nativització en les edats més joves i que les dones mostren més tendència a la nativització com més edat tenen. Això abonaria, amb totes les reserves necessàries tenint en compte les característiques del grup d'informants enquestats, la idea que efectivament són les dones, i concretament les dones joves, les que lideren el canvi lingüístic (Eckert, 2000; Labov, 2001), tot i que al mateix temps s'allunyen de les varietats «aparentment» de prestigi (vegeu el § 6.7), fet que es desmarca d'estudis anteriors (Labov, 2001; Cheshire, 2004; vegeu el § 2; cf., però, el § 6.7).

6.7. *Altres consideracions extralingüístiques*

El grup d'informants enquestats és pràcticament homogeni pel que fa a variables com ara la llengua dominant (català), la llengua d'ús habitual (català), la classe social (mitjana, mitjana-alta), el nivell d'estudis (superiors), el lloc de naixement (Barcelona), etc., de manera que la variació condicionada per aquestes variables no s'ha explorat. El que sí que es pot afirmar és que els parlants d'aquesta condició, i de la franja d'edat enquestada (30-46 anys), presenten una marcada tendència a la no nativització. Deduïm que els subjectes enquestats, en efecte, interpreten la no nativització com a genuïna i pròpia del català, lliure de qualsevol connotació negativa, i probablement, ara per ara, totalment desvinculada de la potencial i sovint al·legada interferència del castellà. Aquesta conclusió queda reforçada pels resultats obtinguts en el test de percepció (vegeu el § 5.1.2), segons els quals el patró sense nativització (M2) es percep en general com a molt natural, i la resta de patrons es perceben, en general, com a poc o gens naturals, específicament en l'ordre M1 > M4 > M3.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BADIA I MARGARIT, Antoni M. (1968). «Predominio de las vocales abiertas *e* y *o* en el catalán de Barcelona». *Revista de Filología Española*, vol. XLIX, núm. 1/4 (1966), p. 315-320. [Publicat a: *Sons i fonemes de la llengua catalana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 209-214]
- (1970). «Les vocals tòniques *e* i *o* en el català de Barcelona. A: BADIA I MARGARIT, A. *Sons i fonemes de la llengua catalana*. Barcelona: Universitat de Barcelona, p. 141-190. Disponible en línia a: <<https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000154/00000063.pdf>>.
- BALLART, Jordi (2004). *Phonological variation in Barcelona Catalan: The xava accent*. Tesi doctoral. Universitat de Londres: Queen Mary College.

- BALLART, Jordi (2013). «Variació fònica al català de Barcelona: l'accent xava». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23, p. 133-151.
- BONET, Eulàlia; LLORET, Maria-Rosa (1998). *Fonologia catalana*. Barcelona: Ariel. Disponible en línia a: <<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66052>>.
- BONET, Eulàlia; LLORET, Maria-Rosa; MASCARÓ, Joan (2007). «Domain and directionality in Catalan ATR harmony». Pòster presentat a *Workshop: Harmony in the Languages of the Mediterranean*, de la 4th Old World Conference on Phonology (OCP 4, 18-21 January 2007, Rhodes). Disponible en línia a: <<https://www.uv.es/foncat/cat/Treballs/16.Bonet.et.al.pdf>>.
- CABRÉ MONNÉ, Teresa (2008 [2002]) . «Altres sistemes de formació de mots». A: SOLÀ, Joan; LLORET, Maria-Rosa; MASCARÓ, Joan; PÉREZ SILDANYA, Manuel (dir.). *Gramàtica del català contemporani*. Vol. 1. Barcelona: Empúries, p. 889-932.
- (2009a). «El sistema vocàlic del català i l'adaptació dels manlleus». A: *Actes del Catorzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Budapest, 2006. Barcelona: Abadia de Montserrat, 2009, vol. 3, p. 111-120.
- (2009b). «Vowel reduction and vowel harmony in Eastern Catalan loanword phonology». A: VIGÁRIO, Marina; FROTA, Sónia; FREITAS, Maria João (ed.). *Phonetics and Phonology: Interactions and interrelations*. Amsterdam; Filadèlfia: John Benjamins, p. 267-286. Disponible en línia a: <<https://doi.org/10.1075/cilt.306.13cab>>.
- (2010). *La adaptación de préstamos en catalán*. Madrid: Instituto Cervantes.
- CARRERA-SABATÉ, Josefina; DAVIDSON, Justin (en preparació). «Variació social». A: PONS-MOLL, Clàudia; TORRES-TAMARIT, Francesc; VANRELL, Maria del Mar (en preparació). *La fonologia del català*. València: Tirant lo Blanch.
- CARRERA-SABATÉ, Josefina; FERNÁNDEZ-PLANAS, Ana M. (2005). *Vocals mitjanes tòniques del català: Estudi contrastiu interdialectal*. Barcelona: Horsori. 98 p.
- CHESHIRE, Jenny (2004). «Sex and gender in variationist research». A: CHAMBERS, Jack K.; TRUDGILL, Peter; SCHILLING-ESTES, Natalie (ed.). *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell, p. 423-443.
- CORTÉS, Susanna; LLEÓ, Conxita; BENET, Ariadna (2009). «Gradient merging of vowels in Barcelona Catalan under the influence of Spanish». A: BRAUNMÜLLER, Kurt; HOUSE, Julianne (ed.). *Convergence and divergence in language contact situations*. Amsterdam: John Benjamins, p. 185-204.
- CREUS, Imma; JULIÀ-MUNÉ, Joan (2010). «L'adaptació fònica dels neologismes per manlleu en català». A: CABRÉ, M. Teresa; DOMÈNECH, Ona; ESTOPÀ, Rosa; FREIXA, Judit; LORENTE, Mercè (ed.). *Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les Llengües Romàniques (CINEO)*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada, p. 363-376.
- ECKERT, Penelope (2000). *Linguistic variation as social practice: The linguistic construction of identity in Belten High*. Oxford: Blackwell.
- FABRA, Pompeu (1906). «Les E tòniques du Catalan». *Révue Hispanique*, vol. 15, núm. 47-48, p. 9-23.
- JIMÉNEZ, Jesús; LLORET, Maria-Rosa (2013). «Vocalic adjustments under positional markedness in Catalan and other romance languages». A: CAMACHO-TABOADA, María Victoria; JIMÉNEZ-FERNÁNDEZ, Ángel L.; MARTÍN-GONZÁLEZ, Javier; REYES-TEJEDOR, Mariano (ed.). *Information structure and agreement*. Amsterdam; Filadèlfia: John

- Benjamins, p. 319-335. Disponible en línia a: <<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/66052>>.
- KANG, Yoonjung (2011). «Loanword phonology». A: OOSTENDORP, Marc van; EWEN, Colin J.; HUME, Elizabeth; RICE, Keren (ed.). *The Blackwell companion to phonology*. Vol. 4. Malden (MA); Oxford: Wiley-Blackwell, p. 2258-2282.
- LABOV, William (1966 [1964]). *The social stratification of English in New York City*. Washington: Center for Applied Linguistics. [Publicació de la tesi doctoral amb el mateix títol, Columbia: Columbia University]
- (1972). *Sociolinguistic patterns*. Filadèlfia: Pennsylvania University Press.
- (1994). *Principles of linguistic change*. Vol. I: *Internal factors*. Oxford: Blackwell.
- (2001). *Principles of linguistic change*. Vol. II: *Social factors*. Oxford: Blackwell.
- LLEÓ, Conxita; CORTÉS, Susanna; BENET, Ariadna (2011). «Reanalitzant la vocal neutra barcelonina». A: LLORET, M. Rosa; PONS, Clàudia (ed.). *Noves aproximacions a la fonologia i la morfologia del català: Volum d'homenatge a Max W. Wheeler*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 321-351.
- MASCARÓ, Joan (1976). *Catalan phonology and the phonological cycle*. Boston: MIT. Tesi doctoral.
- (1983). *La fonologia catalana i el cicle fonològic*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. (Sèrie Lingüística)
- (2008 [2002]). «El sistema vocàlic. Reducció vocàlica». A: SOLÀ, Joan; LLORET, Maria-Rosa; MASCARÓ, Joan; PÉREZ SILDANYA, Manuel (dir.). *Gramàtica del català contemporani*. Vol. 1. Barcelona: Empúries, p. 89-123.
- (2008). «La distribució de les vocals mitjanes tòniques en català central». *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, núm. 44, p. 75-102. Disponible en línia a: <<https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/4799>>.
- (2011). «Efectes accentuals i sil·làbics sobre la distribució de les vocals mitjanes en català central». A: LLORET, Maria-Rosa; PONS-MOLL, Clàudia (ed.). *Noves aproximacions a la fonologia i la morfologia del català: Volum d'homenatge a Max W. Wheeler*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 405-426. Disponible en línia a: <https://mascaro-uab.weebly.com/uploads/4/0/9/2/40925737/efectes_accentuals.pdf>.
- MOLAS, Carla (2021). *Descripció i anàlisi de les realitzacions de vocals mitjanes en manlleus esdrúixols del català de Barcelona*. Treball de fi de màster. Universitat de Barcelona. Disponible en línia a: <<https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/179592>>.
- OSSORIO, Roser (2019). *Relacions de solidaritat entre l'obertura de vocals mitjanes tòniques, la reducció vocàlica i l'elisió de ròtica final en manlleus*. Treball de fi de màster. Universitat de Barcelona. Disponible en línia a: <[https:// 0de%20vocal%20mitjanes%20tòniques%2c%20la%20reducció%20vocàlica%20i%20l%27elisió%20de%20ròtica%20final%20en%20manlleus.pdf](https://0de%20vocal%20mitjanes%20tòniques%2c%20la%20reducció%20vocàlica%20i%20l%27elisió%20de%20ròtica%20final%20en%20manlleus.pdf)>.
- PI-MALLARACH, Josep (1997). *L'obertura de les vocals mitjanes en una mostra de neologismes del català*. Tesi doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (2001). «Els neologismes com a indicadors de l'evolució fonològica de la llengua. El cas de les vocals mitjanes en el català central actual». A: JENNY BRUMME (ed.). *La historia de los lenguajes iberorrománicos de especialidad: La divulgación de la ciencia*. Frankfurt: Veruert; Madrid: Iberoamericana, p. 317-332.

- PONS-MOLL, Clàudia (2021). «Estratègies en l'adaptació de manlleus en català i en altres llengües romàniques». A: LLORET, Maria-Rosa, PONS-MOLL, Clàudia (2021). *L'adaptació de manlleus en català i en altres llengües romàniques*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Disponible en línia a: <<https://www.edicions.ub.edu/ficha.aspx?cod=14007>>.
- PONS-MOLL, Clàudia; FUERTES, Gisela (2022). «What can children's spelling tell us about underlying representations?». A: JURGEN, Peter; DUNCAN, Liisa; ELFNER, Emily; KANG, Yoonjung; KOCHETOV, Alexei; O'NEILL, Brittney K.; OZBURN, Avery; RICE, Keren; SANDERS, Nathan; SCHERTZ, Jessamyn; SHAFTOE, Nate; SULLIVAN, Lisa (ed.). *Proceedings of the 2021 Annual Meeting on Phonology*. Washington, DC: Linguistic Society of America.
- PONS-MOLL, Clàudia; TORRES-TAMARIT, Francesc (2018). «Catalan nativization patterns in the light of weighted scalar constraints». Comunicació presentada al *Going Romance 2018* (desembre). Disponible en línia a: <https://stel.ub.edu/gevad/sites/default/files/congres/adjunts/Pons-Moll_Torres-Tamarit_GR2018.pdf>.
- PONS-MOLL, Clàudia; TORRES-TAMARIT, Francesc; MARTIN-DIACONESCU, Vlad (2019). «Catalan nativization patterns in the light of weighted scalar constraints». Ponència presentada a la 42nd Generative Linguistics in the Old World Conference. Universitetet i Oslo (abril). Disponible en línia a: <https://stel.ub.edu/gevad/sites/default/files/congres/adjunts/GLOW_talk.pdf>.
- PONS-MOLL, Clàudia; TORRES-TAMARIT, Francesc (2021). «Catalan nativization patterns in the light of weighted scalar constraints». A: BAAUW, Sergio; DRIJKONINGEN, Frank; MERONI, Luisa (ed.). *Romance languages and linguistic theory: Selected papers from «Going Romance»*. Utrecht 2018. Amsterdam; Filadèlfia: John Benjamins. (CILT). Disponible en línia a: <<https://benjamins.com/catalog/cilt.357.11pon>>.
- PUJOL, Xevi (2020). *Sobre la distribució vocàlica en els manlleus i el seu grau de nativització fonològica: estudi experimental a través d'una mostra del català de la plana de Vic i proposta d'explicació tipològica*. Treball de fi de grau. Universitat de Barcelona. Disponible en línia a: <<https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/169870/1/TFG%20-%20Xevi%20Pujol%20i%20Molist.pdf>>.
- RECASENS, Daniel (1991). *Fonètica descriptiva del català: Assaig de caracterització de la pronúncia del vocalisme i consonantisme del català al segle xx*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- (1993). *Fonètica i fonologia*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- (2014). *Fonètica i fonologia experimentals del català. Vocals i consonants*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- RENWICK, Margaret; NADEU, Marianna (2019). «A survey of phonological mid vowel intuitions in central Catalan». *Language and Speech*, vol. 62, núm. 1, p. 164-204.
- TRUDGILL, Peter (1974). *The social differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WHEELER, Max (2005). *The phonology of Catalan*. Oxford: Oxford University Press.

Translanguaging i pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu català: evolució i impacte del concepte

*Translanguaging and translanguaging practices
in the Catalan educational system: Evolution and impact of the concept*

Llorenç COMAJOAN-COLOMÉ* i M. Rafael SALABERRY**

* Grup de Recerca Glossa. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya;
Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació - Universitat de Barcelona

** Universitat de Rice, Estats Units d'Amèrica

Data de recepció: 19 d'abril de 2023

Data d'acceptació: 15 d'octubre de 2023

RESUM

Aquest article analitza el concepte *translanguaging* per referir-se a les pràctiques multilingües dels parlants i investiga l'aplicació del concepte al context educatiu de Catalunya. Aquest treball està dividit en cinc parts. A la primera, es defineix el concepte, s'esbossen les característiques de l'enfocament de llengua fixa i l'enfocament de llengua fluid (o dinàmic) i s'esmenten les crítiques principals al concepte. A la segona part, s'examina com s'ha aplicat en el sistema educatiu català i es mostra que s'ha relacionat amb el disseny i la implementació d'un model educatiu plurilingüe i intercultural. La tercera part se centra en els resultats d'estudis que investiguen l'impacte de les pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu a Catalunya. Aquests estudis mostren que transllenguar pot generar un efecte beneficiós per al foment de la interacció a l'aula, tot i que no queda clar si també el pot tenir per a l'aprenentatge de la llengua catalana. A la quarta part, es debat la rellevància del concepte per al sistema educatiu català. S'argumenta que s'hi ha implementat l'enfocament de transllenguar de llengua fixa, mentre que els resultats sobre els beneficis del transllenguar encara són poc concloents, i es planteja la importància del context sociolingüístic per a la implementació del transllenguar. L'article conclou amb la idea que el terme *transllenguar* s'ha d'aplicar coherentment segons el context sociopolític i educatiu local. En el cas de l'ensenyament del català, advoquem per l'aplicació d'una definició integrada fixa i fluida de *llengua*, tenint en compte l'estatus del català com a llengua minoritzada en un entorn multilingüe en evolució dinàmica.

PARAULES CLAU: *translanguaging*, transllenguar, multilingüisme, plurilingüisme, sociolingüística educativa.

ABSTRACT

This article analyzes the concept of *translanguaging* in order to discuss the multilingual practices of speakers and to investigate the application of this concept within the educational con-

CORRESPONDÈNCIA: Llorenç Comajoan-Colomé. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Carrer de la Sagrada Família, 7. 08500 Vic. A/e: llorenc.comajoan@uvic.cat.

text of Catalonia. It is divided into five sections. In the first one, the concept is defined, outlining the characteristics of the fixed language approach and the fluid (or dynamic) approach, while also addressing the main criticisms of the concept. In the second section, the application of translanguaging within the Catalan educational system is examined, demonstrating its relationship to the design and implementation of a plurilingual and intercultural educational model. The third section focuses on the results of studies that investigate the impact of translanguaging practices in the Catalan educational system. These studies indicate that translanguaging can have a beneficial effect on promoting classroom interaction, though it remains unclear whether this effect applies to the learning of the Catalan language. In the fourth section, the significance of the concept for the Catalan educational system is debated. It is argued that the fixed-language translanguaging approach has been implemented in Catalonia and, while the results regarding the benefits of translanguaging are still inconclusive, the importance of the sociolinguistic context for its implementation is emphasized. The article concludes with the idea that the term *translanguaging* needs to be coherently applied according to the local socio-political and educational context. In the case of the teaching of Catalan, we advocate the application of an integrated fixed-fluid definition of language in view of the status of Catalan as a minoritized language within a dynamically evolving multilingual setting.

KEYWORDS: translanguaging, multilingualism, plurilingualism, educational sociolinguistics.

1. *TRANSLANGUAGING, TRANSLLENGUA I TRANSLLENGUAR*¹

En els darrers deu anys, el terme *translanguaging* s'ha convertit en un dels més citats en sociolingüística educativa i en educació lingüística per designar les pràctiques multilingües de les persones en un entorn educatiu concret (per exemple, Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang, 2021; Cenoz i Gorter, 2021; Chaka, 2020; Chen, Karas, Shalizer i Piccardo, 2022; May, 2022; MacSwan, 2022; Poza, 2017). La primera menció del concepte es remunta a l'ús que en va fer Cen Williams (1994) per al cas de l'ensenyament del gal·lès i l'anglès en l'educació secundària a Gal·les. L'autor va emprar el terme gal·lès *trawsieithu* per referir-se a una pràctica didàctica que fomentava l'ús de dues llengües a l'aula. Aquesta primera definició representava estrictament un enfocament educatiu per fomentar i orientar l'adquisició del gal·lès. Era un enfocament trencador perquè desafiava el principi que la llengua inicial o primera de l'alumnat no s'havia d'utilitzar en l'ensenyament-aprenentatge d'una segona llengua. Anys més tard, investigadors com Ofelia García i Li Wei van transformar considerablement la definició de *transllenguar* i hi van incorporar un aspecte que ha

1. En aquest article fem servir el verb *transllenguar* com a equivalent de *translanguaging* per emfasitzar el caràcter dinàmic del concepte. Quan és necessari, també fem el substantiu *transllengua*. No utilitzem el terme *transllenguatge* perquè es vol transcendir el concepte de *llengua* més que no pas el de *llenguatge*. El mot *transllenguar* és només un dels molts neologismes que han aparegut en els darrers anys per descriure les situacions complexes de convivència de llengües (vegeu Marshall, 2021, i Marshall i Moore, 2016, per a inventaris recents dels termes).

esdevingut un dels principals motius de debat del concepte. García i Li (2014: 2) van definir *transllenguar* de la manera següent:

[u]n enfocament de l'ús lingüístic, el bilingüisme i l'educació bilingüe que considera les pràctiques lingüístiques dels bilingües [...] [com una part] d'un *repertori lingüístic únic* amb característiques que s'han construït socialment com a pertanyents a dues llengües diferents.² [La cursiva és nostra.]

La referència al repertori lingüístic únic al qual al·ludeixen García i Li (2014) és central en la definició de *transllenguar* ja que aquests autors destaquen que el repertori de les persones és un sistema únic en els plans psicolingüístic i social. Així, des del seu punt de vista, les llengües, com a sistemes separats, són construccions socials, que García i altres (per exemple, García i Lin, 2017; García i Otheguy, 2019) anomenen *named languages* (*llengües anomenades*) a causa de la polisèmia del mot anglès *language*. En aquest sentit, l'ús d'un substantiu, que es pot pluralitzar (*llengua*, *llengües*), s'oposa a les accions i al sistema únic que s'expressa mitjançant el sufix *-ing* de l'anglès, el qual no es pot pluralitzar. La discussió al voltant de la construcció de les llengües com a entitats separades és el que ha estat motiu de més debat en la comunitat educativa i investigadora, que ha adoptat o criticat el concepte *transllenguar*.

Actualment, el concepte *transllenguar* continua sent un dels més citats en sociolingüística i en l'ensenyament de llengües, tot i que els darrers anys ha rebut crítiques (Jaspers, 2018; MacSwan, 2022; May, 2022; Tedick i Lyster, 2020, entre d'altres). La proliferació de definicions i l'aplicació del concepte a diversos contextos educatius, amb característiques d'alumnat i polítiques educatives ben diverses, han portat a la discussió sobre què vol dir exactament el concepte *transllenguar*. Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021) fan un repàs de les diverses maneres de concebre el terme en diferents sistemes educatius i arriben a la conclusió que se'n fan dues grans conceptualitzacions (que responen a epistemologies diferents), que anomenen *enfocament de llengua fixa* (*fixed language approach*) i *enfocament de llenguar fluid* (*fluid languaging approach*), les quals apareixen resumides a la taula 1.

Els defensors del concepte *transllenguar* relacionen —i, sovint, contraposen— aquest concepte amb quatre d'altres que han estat a bastament debatuts en sociolingüística (educativa): *bilingüisme*, *multilingüisme*, *plurilingüisme* i *alternança de codis* (*code-switching*).

Des de la perspectiva transllenguadora, els termes *bilingüisme* i *multilingüisme* fan referència a la presència de més d'una llengua en entorns educatius i sovint des d'un punt de vista additiu i monoglòssic, és a dir, considerant les diferents llengües com a sistemes aïllats, que s'ensenyen de manera separada i intentant evitar la transferència

2. En l'original: «approach to language use, bilingualism and the education of bilinguals that considers the linguistic practices of bilinguals [...] [as part] of a *single linguistic repertoire* with features that have been socially constructed as belonging to two different languages» (la cursiva és nostra). Nota dels autors: totes les traduccions d'aquest article són nostres.

TAULA 1
Enfocaments de transllenguar

<i>Transllenguar</i>	
<i>Enfocament de llengua fixa</i>	<i>Enfocament de llengua fluid</i>
• Es basa en l'enfocament original del gallès, és a dir, l'ús que alterna més d'una llengua a l'aula. • Es fonamenta en la planificació estratègica de l'ús de les llengües a l'aula, és a dir, se centra en pràctiques didàctiques implementades a l'aula. • És rellevant per a tots els contextos educatius bilingües. • Definició (p. 5): «Ûs planificat, sistemàtic i funcional de dues llengües a l'aula bilingüe [...]. Legitima l'ús de dues llengües a l'aula i el seu principi fonamental és l'ús PLANIFICAT de diferents llengües. Cal fer notar que les "llengües" són vistes en aquest cas com a entitats separades i acotades amb funcions específiques assignades a cadascuna d'elles».³ [Majúscules a l'original.]	• Està influït pel gir postmodern i postestructuralista en sociolingüística i en sociolingüística de la mobilitat i de la complexitat. • Té poca connexió amb la definició de caire pedagògic original del gallès. • Està molt influït per l'obra de la investigadora Ofelia García als EUA (Nova York). • Les llengües són constructes socials. No hi ha llengües sinó <i>language</i> ('llenguar'). • Definició (p. 7): «La pràctica de CONSTRUIR SIGNIFICAT utilitzant diferents SIGNES SEMIÒTICS com un ÚNIC SISTEMA INTEGRAT».⁴ [Majúscules a l'original.]

FONT: A partir de Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021).

d'un sistema a l'altre (García i Otheguy, 2019). D'altra banda, el concepte *plurilingüisme* està estretament relacionat amb el que estableixen el Consell d'Europa i el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa, 2003), en què es posa èmfasi en el repertori lingüístic de les persones (p. 22):

[...] l'individu no manté aquestes llengües i cultures en compartiments mentals separats estrictament, sinó que desenvolupa una competència comunicativa a la qual contribueix tot el coneixement i l'experiència lingüística i en la qual les llengües s'interrelacionen i interaccionen. En situacions diferents, una persona pot recórrer d'una manera flexible a parts diferents d'aquesta competència per tal d'aconseguir una comunicació eficaç amb un interlocutor determinat.

3. En l'original: «Planned, systematic and functional use of two languages in the bilingual classroom... It legitimises the use of two languages in the classroom and its key tenet is the PLANNED use of different languages. We note that 'languages' are viewed here as separate and bounded entities with specific functions allocated to each one of them».

4. En l'original: «The practice of MAKING MEANING using different SEMIOTIC SIGNS as ONE INTEGRATED SYSTEM».

Malgrat que la definició de *plurilingüisme* recollida en el *Marc europeu comú de referència* (2003) s'assembla bastant a la de *transllenguar*, el fet que hagin aparegut en contextos diferents (multilingüisme a Nova York per al transllenguar; multilingüisme a Europa per al plurilingüisme) i es relacionin amb epistemologies diverses ha contribuït que *transllenguar* i *plurilingüisme* per a alguns autors siguin conceptes diferents (Vallejo i Dooly, 2020). Per exemple, García i Otheguy (2019) fan una lectura raciolingüística del terme *plurilingüisme* i el critiquen com un concepte eurocèntric perquè va néixer en un centre de poder (Europa), va ser creat per al desenvolupament de les llengües globals colonitzadores, està guiat per imperatius de l'economia neoliberal que promouen una ciutadania treballadora i flexible pel que fa al coneixement de llengües —sovint, dirigit a les elits (europees blanques)— i té exigències diferenciades per a la racialització dels individus. Segons García i Otheguy (2019), per als ciutadans europeus blancs, la competència en les diverses llengües del seu repertori lingüístic pot ser variable alhora que preserven la seva identitat com a ciutadans europeus, mentre que per als individus racialitzats o refugiats s'exigeix un nivell concret de les llengües (colonitzadores) per accedir al mercat laboral i es demana que integrin noves identitats. En canvi, la idea de transllenguar és transformadora perquè transcendeix les injustícies que el plurilingüisme promou. Com bé assenyalen Vallejo i Dooly (2020), les diferències de conceptualització entre *plurilingüisme* i *transllenguar* són més aviat teòriques i metodològiques; en canvi, en la seva aplicació educativa tenen bastants punts en comú, ja que tots dos conceptes parteixen d'una realitat sociolingüística en què hi ha diferents llengües (o recursos lingüístics) i s'interessen per les maneres com es poden ensenyar les llengües des de la disciplina de la didàctica de les llengües per tal de «transformar profundament la manera com s'entenen, es fan visibles, es valoren, s'ensenyen i s'avaluen les pràctiques lingüístiques en contextos escolars» (p. 9).⁵

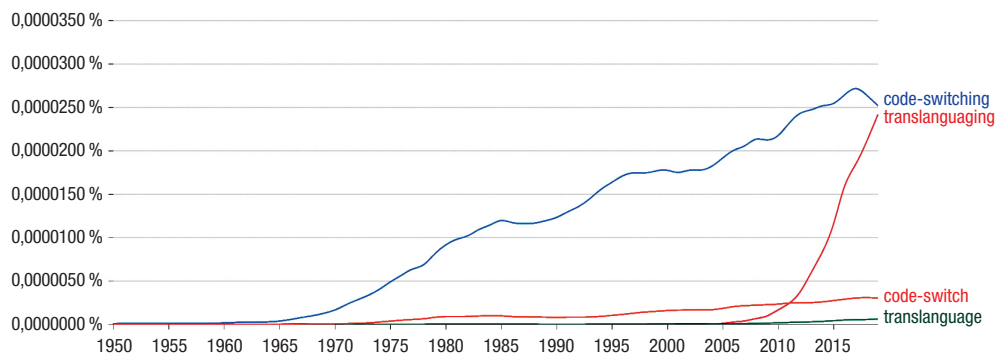
El concepte *transllenguar* està estretament relacionat amb el d'alternança de codis (*code-switching*). Una anàlisi de la freqüència dels termes *translanguaging* i *code-switching* (en anglès, del 1950 al 2019, data de consulta: 7 abril 2023), mitjançant Google Books Ngram Viewer, mostra l'augment clar del terme *translanguaging* a partir de la primera dècada del segle XXI i com avui dia ha entrat en competició amb *code-switching*⁶ (figura 1).

Per als defensors del transllenguar fluid (per exemple, García i Li, 2014), *transllenguar* i *alternança de codis* no són el mateix perquè en la definició fluida de *transllenguar* es concep un únic sistema, mentre que en l'alternança de codis es tenen en compte dues llengües delimitades (García i Li, 2014: 22):

5. En l'original: «[...] deeply transform the way language practices are understood, made visible, valued, taught and assessed in school contexts».

6. També es van consultar els termes *codeswitch* i *codeswitching* (sense guionet), però es van excloure perquè l'ús era molt baix.

FIGURA 1
*Freqüència dels termes code-switching, translanguaging,
 code-switch i translanguage als llibres de Google del 1950 al 2019*



FONT: Google Books Ngram Viewer. Elaboració pròpia.

El transllenguar difereix de la noció d'alternança de codis perquè no fa referència simplement a canviar o passar d'una llengua a l'altra, sinó a la construcció i l'ús per part dels parlants de pràctiques discursives originals i complexes interrelacionades que no es poden assignar fàcilment a una o altra definició tradicional d'una llengua, però que constitueixen el repertori lingüístic complet dels parlants.⁷

Segons García i Li (2014), no és possible assignar a diferents llengües el material que trobem en l'alternança de codis perquè formen part d'un únic sistema semiòtic. D'altra banda, aquest argument ha estat criticat perquè sembla més aviat una distinció *a priori* que no pas basat en investigacions psicolingüístiques (MacSwan, 2022). De fet, May (2022) mostra com García i Li en les primeres definicions de *transllenguar* no rebutjaven d'una manera tan taxativa la diferència entre *transllenguar* i *alternança de codis*, malgrat emfasitzar que l'alternança de codis es basava en la separació de llengües. Amb tot, amb el pas dels anys hi ha hagut la tendència d'alguns autors (per exemple, García i Li) de crear dicotomies (i no contínuums com a l'inici) i bandejar el terme *alternança de codis* perquè pressuposa dos o més codis delimitats, cosa que el transllenguar dinàmic no accepta.

Tal com es recull a la taula 1, l'enfocament de transllenguar fluid (sovint també anomenat *dinàmic*, García, 2009) està molt influït pel que es va anomenar *gir post-modern* o *gir multilingüe* en la sociolingüística i en l'ensenyament de llengües a l'inici del segle XXI (May, 2013). Aquest gir va suposar reconceptualitzar el terme *llengua* i

7. En l'original: «Translanguaging differs from the notion of code-switching in that it refers not simply to a shift or a shuttle between two languages, but to the speakers' construction and use of original and complex interrelated discursive practices that cannot be easily assigned to one or another traditional definition of a language, but that make up the speakers' complete language repertoire».

ressituar el focus en els parlants, en les seves accions (lingüístiques i discursives) i en els entorns sociolingüístic, socioeducatiu i polític. García (2009), en el seu influent volum *Bilingual education in the 21st century. A global perspective*, va contribuir d'una manera clara a difondre una caracterització teòrica dels sistemes educatius bilingües, que integrava el gir postmodern o multilingüe. Va classificar els programes d'educació bilingüe en monoglòssics i heteroglòssics. Els programes monoglòssics, per molt que fossin bilingües, eren programes basats en el que Cummins (2008) va anomenar *les dues solituds* (la persona bilingüe com la suma de dues de monolingües), en el sentit que les llengües es tracten individualment, amb la qual cosa es consideren per separat els sistemes lingüístics i les seves regles, i sovint es pretén que l'alumnat assoleixi un nivell de domini equivalent en totes dues llengües. D'altra banda, en els sistemes heteroglòssics, amb l'èmfasi posat en la mobilitat de les persones, la diversitat i la complexitat de les pràctiques lingüístiques, es considera que existeix un únic sistema de comunicació (multimodalitat) i no es tenen en compte les llengües per separat, que són vistes com a construccions socials i sense entitat real. García (2009), dins de la ideologia i el model monoglòssic, hi situa el (sub)model de la immersió i del bilingüisme additiu, els quals l'autora associa a una ideologia monoglòssica que cal transcendir i transformar mitjançant la introducció del nou concepte *transllenguar*. En aquest sentit, el prefix *trans-* expressa tres idees concretes (Li, 2018): les pràctiques fluides, que transcendeixen als sistemes lingüístics construïts socialment i reflecteixen les múltiples subjectivitats i als sistemes de creació de significats de les persones; la capacitat transformadora i transgressora del transllenguar, no només per als sistemes lingüístics, sinó també per a la cognició i les estructures socials, i la transdisciplinarietat a partir de la reconceptualització del que són el llenguatge humà i l'aprenentatge de llengües.

Tot i el suport a la incorporació del concepte *transllenguar* als debats de recerca sociolingüística i didàctica de les llengües i a les pràctiques educatives per part d'una àmplia diversitat de docents, hi ha hagut algunes crítiques importants, que es poden resumir en les següents:

a) Només la separació de llengües és garant de l'assoliment d'un nivell avançat de competència lingüística en les llengües que s'aprenen, segons el que ha mostrat la recerca en processos d'adquisició-aprenentatge de llengües addicionals, i, més en particular, en els casos en què l'alumnat que parla una llengua minoritària a casa aprèn continguts escolars en una segona llengua majoritària (per exemple, alumnat que a casa parla anglès i aprèn continguts en francès a l'escola, amb una exposició limitada al francès fora de l'escola) (Ballinger, Lyster, Sterzuk i Genesee, 2017; Fortune i Tedick, 2019; Lyster, 2019; Tedick i Lyster, 2020).

b) El discurs del transllenguar com a transformador de l'educació posa massa responsabilitat en els educadors a l'hora de transformar els objectius de l'educació lingüística, i en deslliura l'Administració i els polítics, que són indispensables per a polítiques educatives que siguin veritablement transformadores (Jaspers, 2018).

c) Les llengües poden ser constructes socials, però això no treu que per als parlants i els aprenents les llengües siguin objectes reals (Auer, 2022; Cummins, 2008).

d) El concepte *transferència entre llengües* sovint és rebutjat pels defensors del transllenguar fluid perquè parteix del fet que els aprenents multilingües tenen les llengües separades en lloc de tenir un sol repertori lingüístic. Ara bé, la transferència entre llengües en els processos d'aprenentatge de llengües és un fenomen ben documentat i no és tan espontani o inconscient com es pot pensar, ja que els mateixos aprenents de llengües poden fer-ne un ús intencional i creatiu, que els docents poden aprofitar en l'ensenyament de llengües (Fuster, 2022).

e) En el cas de les comunitats de llengües minoritzades i indígenes, la no separació de llengües i no referir-s'hi amb denominacions concretes pot ser perjudicial per a la seva revitalització, ja que no les visibletza i no permet l'empoderament i l'agència per part dels seus parlants (Bonnin i Unamuno, 2021).

Aquestes perspectives crítiques sobre el transllenguar encara no han estat debatudes i avaluades detalladament per determinar possibles canvis en la reconceptualització del constructe avançat per García, Li i altres. No obstant això, ja s'han produït algunes respostes a aquestes crítiques. Per exemple, en un rebuig de la crítica de Lyster i els seus col·laboradors, Salaberry (2023: 276) descriu la rellevància i la validesa ecològica d'incorporar el concepte *transllenguar* i de no separar estrictament l'espai en els casos de l'anglès i el francès per a l'ensenyament del francès en el context canadenc. La base de l'argument de Salaberry (2023) és que la varietat (oral) del francès quebequès ja incorpora, d'alguna manera, el transllenguar, cosa que planteja la necessitat de considerar quina és la varietat de francès (oral) que cal ensenyar a l'escola:

[...] el tipus de francès (canadenc) vernacular i informal (el propi dels aprenents locals) incorpora una quantitat significativa de transllenguar (p. ex., Chevalier, 2008; Jean-Pierre, 2018; Planchon, 2018) atesa la llarga coexistència del francès juntament amb l'anglès al Canadà. És a dir, la segona llengua no és necessàriament el francès acadèmic formal i estàndard de la llengua escrita, tot i que aquest últim pot ser utilitzat com a punt de referència i ser incorporat com a varietat de llengua vàlida per a l'aprenentatge (p. ex., Nadasdi, Mougeon i Rehner, 2005).⁸

D'altra banda, Salaberry (2020 i en premsa) critica la proposta de Jaspers (2018) de desplaçar la responsabilitat d'implementar el transllenguar dels docents als administradors i els polítics. En concret, Jaspers (2018: 9) argumenta el següent:

Un objectiu de l'acció social podria ser concentrar-se a canviar les condicions que ens fan discutir tant sobre la llengua a l'escola [...]. Argumentar que

8. En l'original: «[...] the type of vernacular and informal (Canadian) French (the one local to these learners) incorporates a significant amount of translanguaging (e. g., Chevalier, 2008; Jean-Pierre, 2018; Planchon, 2018) given the long-term coexistence of French alongside English in Canada. That is, the L2 target is not necessarily the formal, standard academic French of the written language, even though the latter can be used as a reference point and be incorporated as a valid variety of language to be learned (e. g., Nadasdi, Mougeon, and Rehner, 2005)».

no només les escoles, sinó totes les institucions governamentals, s'han d'acomodar a la diversitat lingüística podria treure pressió als docents que són la víctima més fàcil d'autoritats i acadèmics i ampliar la massa crítica de partidaris de la diversitat lingüística.⁹

No obstant això, com argumenta Salaberry (2020 i en premsa), la recomanació de Jaspers (2018) es basa en la premissa que la integració de les definicions fixa i fluida de *llengua* no es pot assolir i que, per tant, hi ha una necessitat que els docents se centrin en el desenvolupament de la definició de llengua fixa del transllenguar i que permetin que d'altres (administradors, polítics, etc.) abordin l'agenda de justícia social proposada per la perspectiva fluida del transllenguar. Com afirma Salaberry (2020: 269), la «crítica de Jaspers no té fonament, atès que els enfocaments heteroglòssics, per definició, constitueixen una visió integrada de les pràctiques lingüístiques orientades al desenvolupament de components fixos i fluids del constructe de llengua».¹⁰

Les darreres tres línies crítiques de recerca esbossades anteriorment són les que semblen més viables per avançar en una reconceptualització del transllenguar. En concret, les crítiques descrites en els punts *c*, *d* i *e* assenyalen la necessitat de conciliar les aproximacions fixes i fluides esmentades abans, la qual cosa és prometedora, ja que els mateixos defensors del transllenguar fluid han advocat per la necessitat d'integrar els dos enfocaments. Per exemple, García i Lin (2017: 127) defensen el que descriuen com la integració de les versions forta i feble del concepte *transllenguar*:

D'una banda, els docents han de continuar assignant espais separats per a les llengües amb nom, tot i suavitzant-ne les fronteres. D'altra banda, han de proporcionar un espai didàctic en què el transllenguar sigui promogut i utilitzat d'una manera crítica i creativa sense que els parlants hagin de seleccionar i suprimir diferents trets lingüístics del seu propi repertori.¹¹

Finalment, la cinquena línia de revisió crítica del transllenguar (apartat *e* de més amunt) és la que es pot considerar més rellevant per estudiar l'impacte en la situació sociolingüística del català i, per tant, més útil per implementar estratègies educatives (i polítiques) que siguin efectives per al context català. El fet que el català sigui una llengua minoritzada, amb pesos demogràfics molt diferents segons els territoris, mal-

9. En l'original: «One goal for social action could be to concentrate on changing the conditions that make us argue so much about language at school... Arguing that not just schools, but all governmental institutions should accommodate to linguistic diversity could take off the pressure from teachers who are the easiest victim of authorities and academics and broaden the critical mass of supporters».

10. En l'original: «Jaspers' critique is unfounded given that heteroglossic approaches, by definition, constitute an integrated view of language practices oriented toward the development of both fixed and fluid components of the construct of language».

11. En l'original: «On the one hand, educators must continue to allocate separate spaces for the named languages although softening the boundaries between them. On the other hand, they must provide an instructional space where translanguaging is nurtured and used critically and creatively without speakers having to select and suppress different linguistic features of their own repertoire».

grat el suport institucional i polític, implica que les aproximacions polaritzadores que sovint s'adopten en els debats al voltant del transllenguar (llengua majoritària *versus* llengua minoritària; llengua primera *versus* llengua segona) esdevinguin excessivament simplistes i invisibilitzadores per a la llengua minoritzada. Per això, és útil afinar més el concepte *transllenguar* i relacionar-lo d'una manera precisa amb la didàctica de les llengües i les pràctiques docents planificades a l'aula.

En aquest sentit, en l'evolució del concepte *transllenguar* ha estat clau la caracterització que en fan Cenoz i Gorter (2017, 2020 i 2021), que se centren en els dos aspectes següents: d'una banda, l'impacte del transllenguar en la didàctica de llengües minoritzades, amb una demografia no tan forta com el cas del context en què García (2009) va definir el transllenguar (espanyol a Nova York) i, de l'altra, el vessant didàctic del transllenguar. Mentre que Li (2018) havia categoritzat el prefix *trans-* de tres maneres concretes, Cenoz i Gorter relacionen aquest prefix amb dues concepcions diverses: *trans-* com a *across* (*a través de, mitjançant*; per exemple, continguts a través de dues o més llengües, la definició propera a l'originària de Williams) i com a *beyond* (*més enllà*, a prop de les definicions de García i Li). En concret, Cenoz i Gorter (2017, 2020 i 2021) dibuixen l'evolució del terme *transllenguar* com a concepte polisèmic i distingeixen entre el transllenguar *pedagògic* i l'*espontani* (p. 18):

El transllenguar pedagògic és una teoria i una pràctica pedagògica que fa referència a estratègies d'instrucció que integren dues o més llengües. El transllenguar espontani es refereix a la realitat de l'ús bilingüe en contextos naturals en què els límits entre llengües són fluids i canvien constantment. Un continuïum pot representar aquests dos tipus de transllenguar més que no pas una dicotomia perquè hi poden haver situacions intermèdies [...]. El transllenguar pedagògic està dissenyat pel docent, però pot dur-se a terme al costat de l'ús espontani de recursos multilingües. Encara que el transllenguar espontani no s'hagi planificat, el docent pot vincular-lo al procés d'aprenentatge i pot tenir un clar valor pedagògic.¹² (Cenoz i Gorter, 2021: 18)

Cenoz i Gorter (2021) aprofundeixen en el caràcter didàctic del transllenguar i proposen estratègies didàctiques per a contextos com el basc, que presenta diferències notables en comparació amb les definicions originàries relacionades amb el castellà i els programes d'educació bilingüe a Nova York. Com que la majoria d'estratègies didàctiques són planificades, la definició de Cenoz i Gorter és molt semblant a l'enfocament de llengua fixa de Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021) i a l'enfocament

12. En l'original: «Pedagogical translanguaging is a pedagogic theory and practice that refers to instructional strategies which integrate two or more languages. Spontaneous translanguaging refers to the reality of bilingual usage in naturally occurring contexts where boundaries between languages are fluid and constantly shifting. A continuum can represent these two types of translanguaging rather than a dichotomy because there can be intermediate situations... Pedagogical translanguaging is designed by the teacher but can occur next to the spontaneous use of multilingual resources. Even if spontaneous translanguaging has not been planned, the teacher can link it to the learning process and it can have a clear pedagogical value».

originari de Williams per al gal·lès. Les pràctiques pedagògiques es concreten, per exemple, en la planificació d'activitats que portin a l'ús dels recursos dels quals disposa l'alumnat que permetin desenvolupar alhora la seva competència multilingüe, com ara fer servir dues o més llengües a l'aula i fixar-se en les diferents llengües d'una manera transversal, fer servir dues llengües a l'aula per dur a terme activitats diferents (per exemple, de producció i comprensió) o implementar un currículum integrat amb la coordinació de llengües i d'altres continguts curriculars (Cenoz i Gorter, 2021: 30).

En resum, tot i que l'auge del concepte *transllenguar* continua fins als nostres dies, cada cop es posa més èmfasi en la importància del context socioeducatiu de les pràctiques transllenguadores i en la caracterització precisa del transllenguar pedagògic (Ganuza i Hedman, 2017; Mendoza *et al.*, 2023; Bagga-Gupta i Dahlberg, 2018; Vallejo i Dooly, 2020).

2. EL TRANSLLENGUAR EN EL MODEL LINGÜÍSTIC DEL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

El sistema educatiu català ha passat per diverses etapes, segons les necessitats de l'alumnat i els canvis socioeducatius i polítics (Bretxa, Comajoan-Colomé i Vila, 2017; Comajoan-Colomé, Vila i Bretxa, 2022; Riera i Sendra, 2023; Vila, 2023). L'any 2018, el Departament d'Educació del Govern català va difondre el document titulat *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* (Departament d'Educació, 2018), en què es fa una menció especial d'aspectes tant programàtics com metodològics sobre el model per ensenyar i aprendre llengües en l'educació obligatòria (primària i secundària). Tal com indica el títol del document, es tracta d'un model d'ensenyament de llengües en un «context educatiu multilingüe i multicultural» que persegueix l'aprenentatge i l'ús de les llengües. És important destacar la inclusió del terme *ús* en el títol, ja que des de fa anys hi ha hagut un gran interès a aconseguir que l'alumnat no només aprengui i conegui les llengües sinó que també les utilitzi dins i fora de l'entorn escolar. En concret, segons el document, els objectius del model educatiu plurilingüe i intercultural de Catalunya són els següents:

- Proporcionar a l'alumnat una competència plurilingüe i intercultural que garanteixi, en acabar l'educació obligatòria, un bon domini de les llengües oficials, català, castellà i occità a l'Aran, i de la llengua de signes catalana, si s'escau, i un grau de competència suficient en una o dues llengües addicionals, i la capacitat de conviure en una societat multilingüe i multicultural.
- Reforçar el paper de la llengua catalana com a llengua de referència del sistema educatiu i potenciar-ne l'ús per part de l'alumnat.
- Capacitar els alumnes per utilitzar totes les llengües del seu repertori individual per al gaudi i la creació estètica, per a l'anàlisi crítica i l'acció social a través del llenguatge, i per actuar de manera ètica i responsable en qüestions d'importància local o global.

- Desenvolupar en l'alumnat la capacitat d'utilitzar la seva competència plurilingüe per processar informació vehiculada en diferents llengües amb l'objectiu de construir coneixement nou.
- Fer presents en els centres les llengües i cultures dels alumnes d'origen estranger, afavorir-ne el reconeixement, destacar-ne el valor cultural i econòmic, i promoure'n la integració educativa.
- Despertar en els alumnes la curiositat per altres llengües i cultures, proporcionar-los coneixements sobre com són i com funcionen i afavorir la seva autonomia per aprendre-les al llarg de tota la vida.

D'una banda, s'esmenta la «competència plurilingüe i intercultural», que pot semblar una referència a l'enfocament fluid de transllenguar i una única competència, però, de l'altra, hi ha referències a llengües concretes, la qual cosa es relaciona amb l'enfocament de llengua fixa (taula 1).

El concepte *transllenguar* apareix d'una manera explícita en el mateix document. En concret, a la secció sobre «el tractament integrat de les llengües» i la seva implementació, es plantegen una sèrie de principis bàsics per a l'ensenyament reeixit de les llengües d'una manera integrada i apareix el terme *transllenguatge* en el darrer punt:

- Les activitats lingüístiques s'han d'encaminar a reforçar competències clau. [...]
- L'ensenyament de les llengües s'ha de basar en l'ús. [...]
- La reflexió metalingüística reforça l'aprenentatge tant en relació amb la llengua que s'està aprenent com en relació amb les altres llengües que coneix l'alumne. [...]
- Cal fer explícits els mecanismes de transferència lingüística. [...]
- La consciència lingüística de l'alumnat s'ha de desenvolupar des de totes les llengües. [...]
- El reconeixement de les llengües de l'alumne s'ha de fer des de totes les llengües i matèries. [...]
- Aprofitar el potencial didàctic de les pràctiques d'alternança de codi (transllenguatge). Activitats de transllenguatge com ara la lectura de textos en una llengua i la discussió oral sobre els continguts d'aquests textos en una altra llengua, les activitats de transformació intra o interlingüística (d'una tipologia textual a una altra, d'un discurs oral a un d'escrit o a la inversa, d'una tipologia textual a una altra, etc.) promouen un aprenentatge més profund de la matèria. (Departament d'Educació, 2018: 23)

Com podem observar, es fa referència al fet de transllenguar en relació amb l'alternança de codis i com a estratègia que promou un aprenentatge «més profund de la matèria». A partir de la menció de la idea de transllenguar en el document, es poden plantejar dues preguntes: *a)* de les definicions de *transllenguar* que hem repassat abans, quina s'adopta per al cas del model lingüístic del sistema educatiu català?, i *b)* les activitats de transllenguar promouen un aprenentatge més profund de la ma-

tèria? En aquest apartat ens centrem en la primera pregunta i dediquem l'apartat següent a la segona (resultats de les recerques).

Pel que fa al tipus de transllenguar que s'adopta en el document del model lingüístic del sistema educatiu català (Departament d'Educació, 2018), és evident que s'hi defensa un enfocament de llengua fixa (no dinàmic). En el document en cap cas no es nega l'existència de dos sistemes lingüístics, el català i el castellà, i es menciona el fet de transllenguar en una llista d'estratègies didàctiques o pràctiques espontànies per a l'ensenyament de la llengua.

Arribats a aquest punt ens podem preguntar si el que ara anomenem *transllenguar pedagògic* —sovint, presentat com una novetat arran del gir multilingüe— ja no era present abans de tal gir, en el cas de l'ensenyament del català. De fet, des del punt de vista de les directrius dels departaments d'ensenyament o d'educació del Govern català dels darrers anys, almenys des de l'inici de la implementació de les aules d'acollida (començament del segle XXI) es va posar l'èmfasi en el respecte vers les llengües inicials de l'alumnat i la seva necessària incorporació en el procés d'aprenentatge de l'alumnat. Per exemple, a la publicació de l'any 2005 titulada *Caixa d'eines 02. Llengua, interculturalitat i cohesió social* (Departament d'Educació, 2005), s'hi presenten les conclusions de les diferents comissions del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola i s'hi esmenta el següent:¹³

- Una part important de l'èxit dels programes d'immersió lingüística es relaciona amb la manera de tractar la llengua familiar de l'alumnat. Per això, cal tenir en compte la llengua de l'alumnat tant a nivell simbòlic com en la pràctica educativa.
- [...].
- Les mesures organitzatives han de tenir en compte la possibilitat de treballar els continguts escolars de manera més transversal i menys parcel·lada, cosa que encara passa actualment. A més a més, s'han d'optimitzar els recursos humans i materials modificant les característiques organitzatives que calgui per poder desenvolupar una pràctica educativa més adequada a l'heterogeneïtat real de les aules. (Departament d'Educació, 2005: 27)

Com podem veure, la referència al tractament de les llengües inicials i les d'aprenentatge de l'alumnat és explícita i recorda les definicions del *transllenguar pedagògic*. Això ens indica que, si bé el terme *transllenguar* no figurava en els documents programàtics, s'hi defensava una manera d'ensenyar llengües més «transversal i menys parcel·lada», que s'acosta bastant a la definició de *transllenguar*.

A part del document sobre el model lingüístic del sistema educatiu català (Departament d'Educació, 2018), hi ha altres obres generals, impulsades pel Govern català, que també han proporcionat informació sobre l'ensenyament-aprenentatge de llengües en l'ensenyament obligatori a Catalunya i en les quals es poden resseguir refe-

13. Vegeu també les referències ben primerenques al tractament integrat de llengües a Pascual (2006 i 2016) i Guasch (2010).

rències al transllenguar. Per exemple, Pereña (2016 i 2019) presenta el model lingüístic català pel que fa a l'ensenyament de llengües en un context multilingüe i intercultural. També Esteve i González (2016) fan un resum de l'enfocament plurilingüe i d'estratègies didàctiques. Hi apareix el concepte de «transllenguatge o translanguaging» (p. 16), en el sentit pedagògic de llengües fixes (no dinàmic), i també hi figura «el canvi de codi lingüístic o *Pedagogically Based Code-Switching* (PBCS) amb base pedagògica» (p. 27), per fer referència a l'ús de la traducció com a estratègia didàctica planificada. Les autores defineixen un enfocament plurilingüe integrador centrat en l'anglès i el tractament integrat de llengües i d'altres continguts curriculars. A la resta de capítols de Pereña (2016 i 2019) no es fa referència explícita al concepte *transllenguar*, però sí que s'hi pot entreveure quan es fa la descripció del tractament integrat de llengües, sempre en un sentit didàctic i no dinàmic.¹⁴

Finalment, cal destacar que, en el disseny de programes, hi ha hagut diversos grups de recerca catalans que, més enllà d'estudis concrets, han dissenyat propostes de formació de docents que integren les idees del transllenguar encara que no s'emprí el terme (vegeu-ne exemples a Camps i Milian, coord., 2008). En particular, des del Grup de Recerca en Educació, Interacció i Plurilingüisme (GREIP) de la Universitat Autònoma de Barcelona s'ha desenvolupat una proposta de formació que va de la *didàctica de les llengües* a la *didàctica del plurilingüisme*, que incorpora una proposta clara de planificació de seqüències didàctiques plurilingües que porta al «plurilingüisme sostenible» i s'estructura en tres nivells: el nivell *macro* o de projecte lingüístic de centre, el nivell *meso* o d'aprenentatge per projectes plurilingües i el nivell *micro* o de pràctiques plurilingües emergents a l'aula (Llompарт *et al.*, 2020; Llompарт-Esbert i Nussbaum, 2022; Moore i Llompарт, 2019).

3. RECERCA SOBRE EL TRANSLLENGUAR EN EL SISTEMA EDUCATIU CATALÀ

Tot i la gran ressonància del concepte *transllenguar*, es tracta encara d'un tema poc explorat en relació amb la recerca en sociolingüística educativa catalana i la didàctica de les llengües en l'entorn català. En aquest apartat fem un repàs de diferents estudis que s'han dut a terme des de la segona dècada del segle XXI en els quals s'ha tractat el transllenguar i el seu impacte potencial en l'aprenentatge de llengües, i, més en particular, el català, l'aprenentatge d'altres continguts del currículum i l'assoliment de competències per part de l'alumnat.¹⁵

14. Els programes d'innovació del Departament d'Educació del Govern català, com ara el Projecte Generació Plurilingüe (GEP) (<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/programes/institucionals/gep/>), centrat en l'aprenentatge de llengües estrangeres a través de les matèries) i el Projecte Avancem (<https://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/programes/institucionals/avancem/>), centrat en l'ensenyament i l'aprenentatge integrat de les llengües) també incorporen les nocions del transllenguar pedagògic, encara que no facin referència explícita al concepte.

15. En aquest apartat ens fixem en treballs o estudis en el context del sistema d'educació obligatòria a Catalunya que fan referència explícita al transllenguar o que no n'hi fan però descriuen l'impacte del

Com es podia esperar, l'àmbit en què hi ha hagut més estudis sobre transllenguar és el de les matèries lingüístiques de les llengües curriculars del sistema educatiu català (català, castellà i llengua estrangera; sobretot, l'anglès). Cal destacar que s'han dut a terme més recerques sobre l'ensenyament de l'anglès que no pas en relació amb el del català o el castellà, malgrat que sovint les recerques integren l'anglès amb les altres llengües. En concret, destaquen els estudis de Sugrañes (2017, 2018a, 2018b i 2021). Sugrañes (2021), a partir de la perspectiva del repertori lingüístic (constellacions de llengües dominants d'un individu i el concepte *multicompetència*), proposa un enfocament pedagògic per ensenyar llengües en el context català, anomenat *enfocament plurilingüe integrat*, que té molt en comú amb l'ús pedagògic i dinàmic del transllenguar (amb un èmfasi especial en l'ús de la traducció pedagògica). En concret, l'autora se centra en dues estratègies pedagògiques del transllenguar: a) la traducció pedagògica, en què els alumnes creen àlbums il·lustrats i els tradueixen a les seves llengües inicials, i b) la producció de textos d'identitat lingüística, en què els alumnes escriuen textos i els tradueixen a les seves llengües inicials. Sugrañes (2021) presenta un estudi basat en deu sessions d'aula (dotze setmanes) i en l'aprenentatge de l'anglès per part de quaranta-cinc alumnes d'entre 10 i 11 anys d'edat, en què s'implementen aquestes estratègies. Els resultats de l'estudi van mostrar una millora pel que fa a la motivació i les actituds, l'actitud cap al català i el desig d'aprendre llengües (català, castellà i anglès). No obstant això, algunes variables, com ara la *integrativitat* (actitud relacionada amb l'aprenentatge de llengües i el desig d'integrar-se a la societat), l'ansietat lingüística, l'orientació instrumental i la participació familiar no es van veure modificades mitjançant la implementació de les estratègies innovadores. Quant als resultats acadèmics en català, castellà i anglès (basats en les notes dels estudiants), no es van detectar diferències significatives entre abans i després de la implementació del programa integrat de llengües. En resum, aquests resultats indiquen que l'ús de la llengua inicial de l'alumnat (transllenguar) no és cap obstacle per a l'aprenentatge de les altres llengües, però tampoc no facilita un aprenentatge òptim de totes les llengües curriculars.

La recerca d'Eva Codó és particularment rellevant per a l'estudi del transllenguar en el sistema educatiu català pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge del català i del castellà i, també, de l'anglès. L'estudi de Codó i Patiño-Santos (2014) no fa referència explícita al concepte *transllenguar*, però és rellevant per a l'estudi del terme perquè s'hi documenten les pràctiques lingüístiques de l'alumnat i del professorat d'un institut de secundària a l'àrea metropolitana de Barcelona. Els resultats de l'estudi etnogràfic mostren que hi ha una sèrie de «tensions entre les pràctiques socioinstitucionals i les locals» en el sentit que, d'una banda, des del punt de vista legal i curricular s'estableixen els usos i les metodologies per ensenyar llengües, però, de l'altra, difícil-

plurilingüisme en l'aprenentatge de llengües a l'aula. No tenim en compte els nombrosos estudis que es refereixen a altres variables centrals en l'ensenyament de llengües i el plurilingüisme, com ara les ideologies i la formació dels docents (per a aquestes temàtiques, vegeu Birello, Llompart-Esbert i Moore, 2021, i Cambra, 2009).

ment s'implementen tal com s'havia previst. En concret, aquestes tensions es mostren en cinc punts: *a*) les dificultats d'implementar un programa multilingüe (català, castellà i anglès) a secundària a Catalunya, *b*) l'ús baix o nul de català a l'aula per part de la majoria de l'alumnat, *c*) la manca d'actuació dels docents davant l'alumnat que fa servir només el castellà a l'aula, *d*) les baixes expectatives que té el professorat pel que fa als resultats de l'alumnat (expectatives basades en les percepcions que tenen de la classe socioeconòmica baixa de l'alumnat) i *e*) la infrautilització del català associada principalment a les ideologies lingüístiques sobre *classe social* per part del professorat i a raons pràctiques que afavoreixen l'ús del castellà a l'institut.

Codó (2022) fa referència explícita al concepte *transllenguar* i investiga els dilemes i els conflictes de la implantació de la metodologia de l'aprenentatge integrat de llengües i continguts en un institut vora Barcelona, on l'autora va fer observacions durant un període de tres anys. En concret, Codó es fixa en els dilemes dels diferents agents implicats en la implementació d'un programa integrat d'ensenyament de llengües i continguts, com ara l'Administració, les famílies, l'alumnat i els docents. En l'estudi es mostra que els dilemes i els conflictes de l'entorn escolar fan que sovint no sigui possible desplegar el potencial de l'enfocament integrat de llengües i continguts als centres de secundària de Catalunya per tres raons principals: la manca d'objectius clars, les creences sobre com s'ensenyen i s'aprenen les llengües i la falta de formació pedagògica del professorat. D'una manera semblant, Erdocia (2020: 10) destaca que en el sistema educatiu català, sobretot per part de l'Administració i en les decisions des de dalt cap a baix, s'adopta una definició de *plurilingüisme* i de *transllenguar* associada a *innovació pedagògica* però també sovint desnaturalitzada:

Aquest cas reflecteix el que es pot anomenar la «política de la innovació», és a dir, la invocació de tendències educatives internacionals amb finalitats polítiques. Els conceptes sociolingüístics no només són invocats, sinó també neutralitzats i desnaturalitzats en determinats discursos d'innovació que pretenen assolir els objectius polítics desitjats. Per exemple, el transllenguar, deslligat de qualsevol connotació de resistència i transformació, s'apropia sense crítica i s'inclou en el nou model. Aquesta pot ser una de les conseqüències que el transllenguar s'hagi convertit alhora en una força dominant (Jaspers, 2018) i en una tendència de moda.¹⁶

A part de l'àmbit de les llengües, hi ha un altre àmbit, el de la recerca en l'ensenyament-aprenentatge de les matemàtiques, en el qual es troben exemples de recerca sobre les

16. En l'original: «This case reflects what can be called the “politics of innovation”, that is, the invocation of international educational trends for political purposes. Sociolinguistic concepts are not only invoked but also neutralised and de-naturalised in certain discourses of innovation that intend to attain desired political ends. For instance, translanguaging, detached from any connotation of resistance and transformation, is uncritically appropriated and included in the new model. This may well be one of the consequences of translanguaging having become both a dominating force (Jaspers, 2018) and a fashionable trend».

implementacions de transllenguar en el sistema educatiu català (per exemple, Chronaki, Planas i Svensson Källberg, 2022; Planas, 2021; Planas i Chronaki, 2021). En general, els estudis proporcionen dades que donen suport a l'afirmació que els aprenents utilitzen les diverses llengües que coneixen com a recurs i que l'activitat de transllenguar ofereix oportunitats per aprendre matemàtiques mitjançant el diàleg i la interacció. Així, Planas i Chronaki (2021) analitzen les dades d'aula recollides amb un grup de divuit estudiants matriculats en una aula bilingüe de secundària en una zona de classe socioeconòmica baixa de Barcelona. La composició demogràfica del grup era molt diversa. Nou estudiants s'havien criat a l'estranger i vuit havien arribat un any abans de l'estudi. A més, només quatre dels divuit alumnes parlaven català a casa. Planas i Chronaki estaven interessades a: a) identificar els tipus de discussió sobre matemàtiques que revelen «transllenguar dialògic multilingüe» i b) comprovar si aquest tipus de pràctica multilingüe oferia oportunitats per aprendre matemàtiques. A partir d'una anàlisi qualitativa de les interaccions dels estudiants, Planas i Chronaki (2021: 164) van concloure que l'alumnat posa en funcionament el seu repertori lingüístic complet, constituït pel sistema de la llengua catalana i la castellana, a l'hora d'aprendre matemàtiques. Les autores destaquen que això succeeix malgrat la ideologia d'«una aula, una llengua, una matemàtica» que predomina en el sistema educatiu:

Malgrat les pressions que envolten les polítiques, els currículums, els materials i les directrius estatals monolingües per als professors, els alumnes bilingües recorren al transllenguar en el seu català i castellà quotidians i acadèmics i obren espais propis per comunicar i compartir idees matemàtiques.¹⁷

Tot i la valoració positiva de l'ús de la pedagogia del transllenguar, hi ha diversos obstacles importants en les pràctiques de l'alumnat descrites a Planas i Chronaki (2021): sembla que alguns estudiants utilitzen més els recursos del castellà que els del català per resoldre els problemes matemàtics i els docents de matemàtiques sovint s'oposen a emprar diverses llengües per ensenyar matemàtiques.

En resum, la recerca sobre la implementació de pràctiques transllenguadores a l'educació obligatòria a Catalunya s'ha centrat en l'ensenyament integrat de llengües i continguts, amb més èmfasi en l'aprenentatge de l'anglès (i les matemàtiques) que no pas en el del català i el castellà. Els resultats han mostrat que, en general, l'ensenyament integrat no és un entrebanc per a l'aprenentatge de llengües i continguts, però encara són poc concloents pel que fa a l'impacte que té en l'aprenentatge del català i del castellà en particular.

17. En l'original: «Despite the surrounding pressures of monolingually-oriented state policies, curricula, materials and directives for teachers, bilingual learners turn to translanguaging in their everyday and academic Catalan and Spanish and open up their own spaces for communicating and sharing mathematical ideas».

4. Discussió

Aquest article s'ha centrat a investigar tres aspectes centrals al voltant del concepte *transllenguar*: la definició del concepte en termes generals, la manera com es conceptualitza en el sistema educatiu català actual i les recerques que adopten aquest concepte a Catalunya. En aquest apartat relacionem totes tres temàtiques amb l'objectiu de valorar l'impacte que pot tenir en l'ensenyament-aprenentatge de llengües dins el sistema educatiu català.

Pel que fa a la manera com es conceptualitza el transllenguar en documents sobre el model lingüístic del sistema educatiu català, a partir del repàs de diferents textos, s'ha observat que en el context català les al·lusions al transllenguar són de dos tipus. En primer lloc, quan són explícites, fan referència al que Bonacina-Pugh, Costa Cabral i Huang (2021) anomenen *enfocament de llengües fixes*, és a dir, en què no hi ha un èmfasi especial en la transformació de la identitat dels parlants multilingües, els espais comunicatius i les estructures socials, sinó que més aviat hi ha una transversalitat (*across*) i una integració de llengües (amb continguts). També hem detectat que, malgrat que la primera menció del terme *transllenguar* és en el document que descriu el model lingüístic del sistema educatiu català (Departament d'Educació, 2018), almenys des dels anys de la implementació del model d'immersió (anys vuitanta) i des dels anys 2000, amb la implementació de les aules d'acollida, hi ha hagut referències a la importància de les llengües inicials de l'alumnat tant des del punt de vista simbòlic com de l'ús dins i fora de l'aula, la qual cosa implica que dins de les aules conviuen les diferents llengües de l'entorn. Que hi convisquin no pressuposa que els docents en facin un ús planificat i didàctic en tots els casos. En aquest sentit, s'han fet paleses en la recerca les tensions i els dilemes dels agents de la comunitat educativa a l'hora de posar en pràctica estratègies didàctiques que donin valor a les llengües i alhora garanteixin l'ús de la llengua catalana, sovint en situació més feble que la castellana en molts entorns escolars (Codó, 2022; Erdocia, 2020).

Quant als resultats de recerca en el context català, tot i que la recerca empírica és encara minsa, alguns resultats apunten que un enfocament plurilingüe, amb afinitats amb el transllenguar, pot beneficiar l'aprenentatge de continguts, per exemple en matemàtiques, perquè permet que l'alumnat tingui més agència i pugui participar més en la interacció, fet que pot donar lloc a un aprenentatge més reeixit. En relació amb l'aprenentatge de llengües s'ha observat que hi ha una sèrie de beneficis, més aviat actitudinals, en l'aprenentatge del català i del castellà, la qual cosa no és menor si tenim en compte la importància dels components motivacional i actitudinal de l'ensenyament de llengües (Comajoan-Colomé i Strubell, 2023). Ara bé, els resultats són poc concloents pel que fa a la millora de l'ensenyament-aprenentatge del català i del castellà i s'han destacat sobretot les tensions i la dificultat en la implementació de programes que integren llengües i continguts.

Ens podem demanar per què en el cas català no s'ha adoptat un enfocament dinàmic del transllenguar com sí que va succeir inicialment en el cas dels EUA. La resposta té a veure amb el desenvolupament del concepte *transllenguar*, que va anar

molt lligat a un context sociolingüístic concret: el de les escoles bilingües duals (espanyol i anglès) a la ciutat de Nova York i els treballs d'Ofelia García. En aquell context educatiu, l'ensenyament «bilingüe» sovint separava taxativament l'ús de les llengües a les escoles (segons uns dies i unes hores concrets) i emmascarava polítiques discriminatòries vers les minories hispanes. En canvi, en el sistema educatiu català, malgrat que hi ha una separació estricta de llengües (per hores d'assignatura), les polítiques educatives, en general, han estat més afavoridores vers la minoria catalanoparlant.

També ens podem plantejar per què ha triomfat un concepte tan lligat a un context concret i ha estat adoptat d'una manera força acrítica arreu del món. Una primera raó és que el concepte *transllenguar* es va popularitzar inicialment per la novetat que suposava i pel caràcter «transformador» que tenia, tot en el context del gir postmodern o multilingüe (May, 2013). Més tard, però, han sorgit veus que han suavitzat la novetat del concepte. Per exemple, May (2022) argumenta que conceptes com ara *bilingüisme additiu* i *alternança de codis* són més complementaris que no pas antagònics i que la complementarietat pot ser útil, a més, per a la formació de docents, que sovint estan cansats de veure nova terminologia per a pràctiques que fa temps que observen i fins i tot intenten implementar. En aquest sentit, Young (2009, 2010 i 2013) dona una opció prometedora per abordar el dilema de la integració de la conceptualització fluida i la fixa de transllenguar (vegeu també Canagarajah, 2011, per a una perspectiva similar) i proposa substituir el terme *code-switching* pel de *code-meshing* ('codis entrellaçats'). Young critica els consells habituals que es donen als infants que creixen als EUA parlant anglès vernacular afroamericà a casa perquè adoptin l'anglès estàndard a les escoles amb l'objectiu d'«integrar-se» i tenir èxit a l'escola (és a dir, canviar de codi). Young critica aquest raonament pel que revela sobre la implicació racista que són els nens afroamericans els que han de canviar el seu comportament lingüístic, sense demanar alhora a les escoles que comparteixin la càrrega i facin el màxim possible per modificar la seva ideologia lingüística sobre la imposició d'un dialecte per sobre de l'altre. Per això, Young argumenta que el canvi de terminologia és útil perquè mostra als pares i les mares dels infants que no parlen anglès estàndard que s'haurien de reconèixer i transgredir les ideologies lingüístiques per fomentar l'ús de la llengua vernacular en l'àmbit escolar i donar suport a l'ús de tot el repertori lingüístic de l'alumnat. És a dir, el canvi de terminologia pot tenir conseqüències substantives malgrat la crítica de May en sentit contrari.

Una segona raó que explica l'èxit del concepte *transllenguar* a escala mundial és el que May (2022) anomena *nacionalisme metodològic*, és a dir, la «naturalització generalitzada de l'estat nació —com a equivalent, en efecte, de societat— dins de les ciències socials [...]».¹⁸ Dit d'una altra manera, tot i que l'expansió del terme *transllenguar* es va fer a partir de la difusió de les idees d'Ofelia García al voltant de la situació

18. En l'original: «widespread naturalization of the nation-state —as equivalent, in effect, to society—within the social sciences [...]».

dels programes d'educació bilingüe a les escoles de la ciutat de Nova York als EUA, en un context sociopolític i sociolingüístic concret, ràpidament es va aplicar a altres àmbits d'una manera acrítica i semblant a com els estats nació naturalitzen certs conceptes (*raça, gènere*, etc.). De fet, en el cas de Nova York, es tractava d'un context amb una llengua en situació de minorització o marginació (l'espanyol als EUA) però que, malgrat tot, és una llengua global, amb una salut garantida. I aquesta situació sociolingüística pot ser molt diferent en altres entorns socioeducatius, com ara el Canadà francòfon o l'Estat espanyol. De fet, fins i tot en el cas dels EUA, en zones on l'espanyol no és tan present com a la ciutat de Nova York, hi ha casos en què el transllenguar no ha tingut els resultats que García ha difós. Per exemple, Hamman (2018) investiga les pràctiques transllenguadores en una escola nord-americana de la zona del centreoest en què hi ha índexs alts de població immigrada, però on no hi ha una presència hispana comparable a la de Nova York. A través de l'anàlisi de dades, Hamman (2018) mostra que, per molt que la docent integri pràctiques transllenguadores, s'observa una tendència clara: els alumnes que tenen l'anglès com a primera llengua són els que ocupen més espai discursiu a l'aula i, sovint, contesten en anglès en les hores d'espanyol, cosa que a l'inrevés no passa, ja que els alumnes amb l'espanyol com a primera llengua rarament intervenen en les hores d'anglès. És una tendència que també va documentar Codó (2022) en un institut de la zona de Barcelona i que s'ha detectat en altres estudis a Catalunya; és a dir, quan la demolingüística afavoreix el castellà, aquesta llengua domina si no es fan esforços i intervencions concrets que afavoreixin la llengua menys present en l'entorn (Vila i Galindo, 2006).

5. CONCLUSIONS

Els contextos sociolingüístic, educatiu i polític són clau per a l'estudi i la implementació de les pràctiques innovadores en l'ensenyament de llengües en contextos multilingües. Si no es té en compte el context, és prou fàcil i temptador desdibuixar els resultats que s'esperen de polítiques suposadament innovadores, però que en realitat emmascaren polítiques superficials i realitats complexes.

En aquest article ens hem centrat en el cas del català d'una manera particular per argumentar que qualsevol implementació d'un enfocament del transllenguar ha de ser explícita quant a la necessitat d'integrar tant les pràctiques fluides com les fixes dels usos de les llengües i l'educació lingüística. Aquesta aproximació concorda amb la necessitat de conceptualitzar el català com una llengua minoritzada amb necessitats diverses segons els territoris i amb el perill d'invisibilitzar la situació sociolingüística del català si s'adopta un enfocament que no té en compte les polítiques educatives, les característiques de l'alumnat i la formació i les pràctiques dels docents, tant de llengües com d'altres matèries.

Un dels reptes als quals s'enfronta la promoció i la implantació de pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu català és que hi ha una gran diversitat de llengües i que, depenent del context (o, fins i tot, del centre escolar), el català no és

sempre la llengua majoritària o la minoritària. El concepte *transllenguar* ha servit sobretot per a contextos en què la ideologia monoglòssica era molt present, però en el cas català ens trobem en un context en què des de fa molts anys ja hi ha pràctiques heteroglòssiques i implementacions didàctiques que tenen en compte la diversitat de l'entorn i de l'alumnat. En aquest sentit, el terme *transllenguar* —definit exclusivament en el sentit fluid— pot ser sobrer.

Si bé des de diferents àmbits de l'Administració s'han fet esforços per fomentar la planificació del plurilingüisme a l'aula i per donar oportunitats per a tot l'alumnat d'esdevenir ciutadans plurilingües, la recerca mostra que els resultats no sempre han estat reeixits. Això indica que encara hi ha feina a fer pel que fa a la planificació de l'ensenyament de llengües a les aules i la planificació dels usos plurilingües als centres escolars. En aquest sentit, el terme *transllenguar* (pedagògic) pot ser útil per destacar la necessitat d'investigar i implementar noves estratègies alhora que permet el contrast amb experiències internacionals que també fan servir el terme.

El temps dirà com evolucionarà el concepte *transllenguar* i si tindrà la capacitat d'incorporar un enfocament que integri la definició fluida i la fixa del que és una llengua. Hem argumentat a favor d'un enfocament integrat i pensem que és una manera coherent i viable de progressar, tenint en compte el grau d'acord (implícit o explícit) aparent tant entre els defensors com entre els crítics del transllenguar. Negar l'existència de llengües separades no és el més efectiu perquè, en el fons, invisibilitza les llengües més febles. És per això que, almenys en el cas del sistema educatiu català, el transllenguar pedagògic de llengües fixes sembla que és el que té més possibilitats de copsar el sentit original del terme i, alhora, adaptar-lo al context socioeducatiu català, considerant les pràctiques educatives segons les necessitats de l'alumnat i la societat multilingüe en què conviuen els ciutadans.

6. AGRAÏMENTS

Agraïm a Luci Nussbaum, Carles Fuster i dos avaluadors anònims la lectura atenta del manuscrit. Els seus comentaris han contribuït sens dubte a fer aquest article més entenedor.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AUER, P. (2022). «'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'». A: MACSWAN, J. (ed.). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, p. 126-153.
- BAGGA-GUPTA, S.; DAHLBERG, G. M. (2018). «Meaning-making or heterogeneity in the areas of language and identity? The case of translanguaging and nyanlända (newly-arrived) across time and space». *International Journal of Multilingualism* [en línia], vol. 15, núm. 4, p. 383-411. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1468446>>.

- BALLINGER, S.; LYSTER, R.; STERZUK, A.; GENESEE, F. (2017). «Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education». *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* [en línia], vol. 5, núm. 1, p. 30-57. <<https://doi.org/10.1075/jicb.5.1.02bal>>.
- BIRELLO, M.; LLOMPART-ESBERT, J.; MOORE, E. (2021). «Being plurilingual versus becoming a linguistically sensitive teacher: Tensions in the discourse of initial teacher education students». *International Journal of Multilingualism* [en línia], vol. 18, núm. 4, p. 586-600. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1900195>>.
- BONACINA-PUGH, F.; COSTA CABRAL, I. da; HUANG, J. (2021). «Translanguaging in education». *Language Teaching* [en línia], vol. 54, núm. 4, p. 439-471. <<https://doi.org/10.1017/S0261444821000173>>.
- BONNIN, J. E.; UNAMUNO, V. (2021). «Debating translanguaging: A contribution from the perspective of minority language speakers». *Language, Culture and Society* [en línia], vol. 3, núm. 2, p. 231-254. <<https://doi.org/10.1075/lcs.20016.bon>>.
- BRETXA, V.; COMAJUAN-COLOMÉ, L.; VILA, F. X. (2017). *Les veus del professorat: L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori.
- CAMBRA, M. (2009). «Educar “en els” i “per als” plurilingüïsmes a Europa: Com es pot replan-tejar la formació dels docents?». *Articles: De Didàctica de la Llengua i de la Literatura* [en línia], núm. 49, p. 20-33. <<https://www.grao.com/revistas/la-formacio-del-professorat-de-llengues-268?contenido=338006>>.
- CAMPS, A.; MILIAN, M. (coord.) (2008). *Mirades i veus: Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*. Barcelona: Graó.
- CANAGARAJAH, S. (2011). «Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging». *The Modern Language Journal* [en línia], vol. 95, núm. 3, p. 401-417. <<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>>.
- CENOS, J.; GORTER, D. (2017). «Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity?». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [en línia], vol. 38, núm. 10, p. 901-912. <<https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>>.
- (2020). «Pedagogical translanguaging: An introduction». *System* [en línia], vol. 92, p. 1-7. <<https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>>.
- (2021). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAKA, C. (2020). «Translanguaging, decoloniality, and the Global South: An integrative review study». *Scrutiny2* [en línia], vol. 25, núm. 1, p. 1-37. <<https://doi.org/10.1080/18125441.2020.1802617>>.
- CHEN, L.; KARAS, M.; SHALIZAR, M.; PICCARDO, E. (2022). «From “promising controversies” to negotiated practices: A research synthesis of plurilingual pedagogy in global contexts». *TESL Canada Journal / Revue TESL du Canada* [en línia], vol. 38, núm. 2, p. 1-35. <<https://doi.org/10.18806/tesl.v38i2.1354>>.
- CHRONAKI, A.; PLANAS, N.; SVENSSON KÄLLBERG, P. (2022). «Onto/Epistemic violence and dialogicality in translanguaging practices across multilingual mathematics classrooms». *Teachers College Record* [en línia], vol. 124, núm. 5, p. 108-126. <<https://doi.org/10.1177/01614681221104040>>.
- CODÓ, E. (2022). «The dilemmas of experimental CLIL in Catalonia». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* [en línia], vol. 43, núm. 4, p. 341-357. <<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1725525>>.

- CODÓ, E.; PATIÑO-SANTOS, A. (2014). «Beyond language: Class, social categorisation and academic achievement in a Catalan high school». *Linguistics and Education* [en línia], vol. 25, p. 51-63. <<https://doi.org/10.1016/j.linged.2013.08.00>>.
- COMAJOAN-COLOMÉ, L.; VILA, F. X.; BRETXA, V. (2022). «Multilingüisme a l'educació secundària de Catalunya: veus i esquerdes». *Journal of Catalan Studies* [en línia], vol. 1, núm. 23, p. 132-152. <<https://revista.anglo-catalan.org/ojs/index.php/jocs/article/view/62>>.
- COMAJOAN-COLOMÉ, L.; STRUBELL, M. (2023). «Language and social psychology research in Catalan sociolinguistics». A: PRADILLA, M. À. (ed.). *Catalan sociolinguistics: State of the art and future challenges*. Amsterdam: John Benjamins, p. 245-260.
- CONSELL D'EUROPA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura i d'Ensenyament; Andorra: Govern d'Andorra. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports; Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura.
- CUMMINS, J. (2008). «Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education». A: HORNBERGER, N. (ed.). *Encyclopedia of language and education*. Nova York: Springer, p. 65-75.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2005). *Caixa d'eines 02: Llengua, interculturalitat i cohesió social*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya: L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.
- ERDOCIA, I. (2020). «The politics of plurilingualism: Immersion, translanguaging, and school autonomy in Catalonia». *Linguistics and Education* [en línia], vol. 60, p. 1-12. <<https://doi.org/10.1016/j.linged.2020.100865>>.
- ESTEVE, O.; GONZÁLEZ, M. (2016). «Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: un Enfocament Plurilingüe Integrador». A: PEREÑA, M. (coord.). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Barcelona: Horsori, p. 13-34.
- FORTUNE, T. W.; TEDICK, D. J. (2019). «Context matters: Translanguaging and language immersion education in the US and Canada». A: HANEDA, M.; NASSAJI, H. (ed.). *Perspectives on language as action*. Bristol: Multilingual Matters, p. 27-44.
- FUSTER, C. (2022). «Lexical transfer as a resource in pedagogical translanguaging». *International Journal of Multilingualism* [en línia]. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2048836>>.
- GANUZA, N.; HEDMAN, C. (2017). «Ideology versus practice: Is there a space for pedagogical translanguaging in mother tongue instruction?». A: PAULSRUD, B.-A.; ROSÉN, J.; STRASZER, B.; WEDIN, Å. (ed.). *New perspectives on translanguaging and education*. Multilingual Matters, p. 208-226.
- GARCÍA, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Nova York: Wiley-Blackwell.
- GARCÍA, O.; LI, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Londres: Palgrave.
- GARCÍA, O.; LIN, A. (2017). «Translanguaging in bilingual education». A: GARCÍA, O.; LIN, A.; MAY, S. (ed.). *Bilingual and multilingual education. Encyclopedia of language and*

- education* [en línia]. Nova York: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_9>.
- GARCÍA, O.; OTHÉGUY, R. (2019). «Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [en línia], vol. 23, núm. 1, p. 1-19. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>>.
- GUASCH, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- HAMMAN, L. (2018). «Translanguaging and positioning in two-way dual language classrooms: A case for criticality». *Language and Education* [en línia], vol. 32, núm. 1, p. 21-42. <<https://doi.org/10.1080/09500782.2017.1384006>>.
- JASPERS, J. (2018). «The transformative limits of translanguaging». *Language and Communication* [en línia], vol. 58, p. 1-10. <<https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.12.001>>.
- LI, W. (2018). «Translanguaging as a practical theory of language». *Applied Linguistics* [en línia], vol. 39, núm. 1, p. 9-30. <<https://doi.org/10.1093/applin/amlx039>>.
- LLOMPART, J.; MASATS, D.; MOORE, E.; NUSSBAUM, L. (2020). «‘Mézclalo un poquito’: Plurilingual practices in multilingual educational milieus». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [en línia], vol. 23, núm. 1, p. 98-112. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598934>>.
- LLOMPART-ESBERT, J.; NUSSBAUM, L. (2022). «Explorar la interacció per entendre les polítiques lingüístiques practicades a l'aula». *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Languages & Literature* [en línia], vol. 15, núm. 4, p. 1-16. <<https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1196>>.
- LYSTER, R. (2019). «Translanguaging in immersion: Cognitive support or social prestige?». *Canadian Modern Language Review* [en línia], vol. 75, núm. 4, p. 340-352. <<https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0038>>.
- MACSWAN, J. (2022). «Introduction: Deconstructivism — A reader's guide». A: MACSWAN, J. (ed.). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, p. 1-44.
- (ed.). (2022). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters.
- MARSHALL, S. (2021). «Plurilingualism and the tangled web of linguisticisms». A: PICCARDO, E.; GERMAIN-RUTHERFORD, A.; LAWRENCE, G. (ed.). *The Routledge handbook of plurilingual language education*. Nova York: Routledge, p. 46-64.
- MARSHALL, S.; MOORE, D. (2016). «Plurilingualism amid the panoply of linguisticisms: Addressing critiques and misconceptions in education». *International Journal of Multilingualism* [en línia], vol. 15, núm. 1, p. 1-16. <<https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1253699>>.
- MAY, S. (2013). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL, and bilingual education*. Nova York: Routledge.
- (2022). «Afterword: The multilingual turn, superdiversity and translanguaging—The rush from heterodoxy to orthodoxy». A: MACSWAN, J. (ed.). *Multilingual perspectives on translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, p. 343-355.
- MENDOZA, A.; HAMMAN-ORTIZ, L.; TIAN, Z.; RAJENDRAM, S.; TAI, K. W. H.; HO, W. Y. J.; SAH, P. K. (2023). «Sustaining critical approaches to translanguaging in education: A contextual framework». *TESOL Quarterly* [en línia]. <<https://doi.org/10.1002/tesq.3240>>.
- MOORE, E.; LLOMPART, J. (2019). «De la didàctica de les llengües a la didàctica del plurilingüisme». *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* [en línia], vol. 2, núm. 2, p. 57-65. <<https://doi.org/10.5565/rev/clil.27>>.

- PASCUAL, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*. València: Generalitat Valenciana.
- (2016). «El tractament integrat de llengües i continguts (TILC): clau de volta de l'educació plurilingüe i intercultural». A: PEREÑA, M. (coord.). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Barcelona: Horsori, p. 69-77.
- PEREÑA, M. (coord.). (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe*. Barcelona: Horsori.
- (2019). *Enseñar y aprender lenguas en un modelo educativo plurilingüe*. Barcelona: Horsori.
- PLANAS, N. (2021). «Challenges and opportunities from translanguaging research on multilingual mathematics classrooms». A: ESSIEN, A. A.; MSIMANGA, A. (ed.). *Multilingual education yearbook 2021: Policy and practice in STEM multilingual contexts*. Nova York: Springer, p. 1-18.
- PLANAS, N.; CHRONAKI, A. (2021). «Multilingual mathematics learning from a dialogic-translanguaging perspective». A: PLANAS, N.; MORGAN, C.; SCHÜTTE, M. (ed.). *Classroom research on mathematics and language*. Nova York: Routledge, p. 151-166.
- POZA, L. (2017). «Translanguaging: Definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry». *Berkeley Review of Education* [en línia], vol. 6, núm. 2, p. 101-128. <<https://doi.org/10.5070/B86110060>>.
- RIERA, E.; SENDRA, M. (2023). *Immersió lingüística: Una immersió ràpida*. Barcelona: Tibidabo.
- SALABERRY, M. R. (2020). «The 'transformative' potential of translanguaging and other heteroglossic educational practices». *Journal of Multilingual Theories and Practices* [en línia], vol. 1, núm. 2, p. 266-289. <<https://doi.org/10.1558/jmtp.16459>>.
- (2023). «The pedagogical implementation of translanguaging: The challenge of linking theory and practice». A: FUSCO, F.; MARCATO, C.; ONIGA, R. (ed.). *Proceedings of the Third International Colloquium on Plurilingualism*. Forum Editrice Universitaria Udinese, p. 271-282.
- (en premsa). «Is the transformative claim about translanguaging too powerful? Or not powerful enough?». A: ROMANOWSKI, P.; PÉREZ-CAÑADO, M. L. (ed.). *The Cambridge handbook of multilingual education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SUGRAÑES, C. (2017). *A plurilingual approach to language teaching and learning in Catalonia: Using heritage languages in the additional language classroom* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat Ramon Llull. <<https://www.tdx.cat/handle/10803/403850#page=1>> [Consulta: 12 març 2023].
- (2018a). «Repensar la immersió lingüística des d'una perspectiva plurilingüe». *Articles: De Didàctica de la Llengua i de la Literatura* [en línia], núm. 78, p. 31-36. <<https://www.grao.com/revistas/cap-a-laprenentatge-competencial-de-llengues-adicionals-30180?contenido=363850>>.
- (2018b). «The Storybook Project, el projecte conte». *Articles: De Didàctica de la Llengua i de la Literatura* [en línia], núm. 78, p. 39-42. <<https://www.grao.com/revistas/cap-a-laprenentatge-competencial-de-llengues-adicionals-30180?contenido=363851>>.
- (2021). «Promoting plurilingual competences in primary schools in Barcelona: A dominant language constellation approach to teaching and learning languages». A: ARONIN, L.; VETTER, E. (ed.). *Dominant language constellations approach in education and language acquisition*. Nova York: Springer, p. 61-86.

- TEDICK, D. J.; LYSTER, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Nova York: Routledge.
- VALLEJO, C.; DOOLY, M. (2020). «Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* [en línia], vol. 23, núm. 1, p. 1-16. <<https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>>.
- VILA, F. X. (2023). «Research on educational sociolinguistics in the Catalan-speaking area». A: PRADILLA, M. À. (ed.). *Catalan sociolinguistics: State of the art and future challenges*. Amsterdam: John Benjamins, p. 207-244.
- VILA, F. X.; GALINDO, M. (2006). «Els usos lingüístics en l'educació primària a Catalunya: situació, tendències i perspectives». *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 6, p. 95-113.
- YOUNG, V. A. (2009). «“Nah, we straight”: An argument against code switching». *Journal of Advanced Composition*, vol. 29, núm. 1/2, p. 49-76.
- (2010). «Should writers use they own English?». *Iowa Journal of Cultural Studies* [en línia], vol. 12, núm. 1, p. 110-118.
- (2013). «Keep code-meshing». A: CANAGARAJAH, S. (ed.). *Literacy as translingual practice*. Nova York: Routledge, p. 147-154.
- WILLIAMS, C. (1994). *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* ['Avaluació de mètodes d'ensenyament i aprenentatge en el context d'educació bilingüe a secundària']. Tesis doctoral. Universitat de Bangor (Gal·les).

La immersió en català a l'escola en infants de la Catalunya del Nord: quin impacte té en els progenitors?

*Catalan immersion schooling for children in Northern Catalonia:
What impact does it have on parents?*

Chrystelle BURBAN
Universitat de Montpeller 3 Paul Valéry

Data de recepció: 2 d'abril de 2023

Data d'acceptació: 5 de novembre de 2023

RESUM

En un context diglòssic, l'escola sovint esdevé el principal o, fins i tot, l'únic vector d'adquisició d'una llengua minoritzada quan se n'ha interromput la transmissió natural. Mentre que a les escoles immersives la política de promoció de les llengües minoritzades s'adreça, òbviament, sobretot als infants, cal preguntar-se fins a quin punt la seva influència es pot estendre d'aquest públic inicial als adults, és a dir, els pares dels alumnes. Des d'aquesta perspectiva, analitzem el cas de pares d'alumnes que van decidir escolaritzar els seus fills a l'escola catalana «bilingüe» Arrels, a Perpinyà. Després de presentar l'escola, tractem diversos aspectes relacionats amb el model de llengua de l'escola que s'adrecen també als pares amb vista a influir les seves representacions, actituds i usos lingüístics. Basant-nos en una enquesta realitzada personalment amb els progenitors dels alumnes de l'escola Arrels sobre qüestions de representacions, actituds, habilitats lingüístiques i identitat, avaluem l'impacte real de la política lingüística del centre escolar en l'assoliment d'un públic més ampli que l'inicial. Finalment, a partir de les observacions fetes, presentem un seguit de conclusions sobre la capacitat de l'escola per a fer sortir una llengua minoritària fora de l'àmbit escolar, en el qual sovint roman confinada, per tal de promoure'n la (re)apropiació dins de les famílies i, possiblement, per a recrear unes condicions de transmissió intergeneracional, començant pels infants fins a arribar als adults.

PARAULES CLAU: Catalunya del Nord, llengua i ensenyament, escola immersiva, llengua familiar, transmissió intergeneracional.

ABSTRACT

In a diglossic context, school often becomes the main or even the only vector of acquisition of a minoritized language when its natural transmission has been disrupted. While children are obviously the primary target group in immersive schools using a minority language, the question arises as to what extent the immersion policy's influence is likely to extend beyond its initial audience to adults, that is to say, to pupils' parents. From this standpoint, we will analyze the case

CORRESPONDÈNCIA: Chrystelle Burban. Université Paul Valéry Montpellier 3. DIPRALANG. Département d'études hispaniques et hispano-américaines (espagnol et catalan). Route de Mende. 34199 Montpellier. Cedex 5. A/e: chrystelle.burban@univ-montp3.fr.

of pupils' parents who sent their children to the "bilingual" Catalan school Arrels in Perpignan. After presenting the school, we will discuss the various aspects of the school's linguistic system that are also addressed to parents with a view to influencing their representations, attitudes and linguistic uses. On the basis of a survey carried out personally with the parents of the pupils at the Arrels school regarding aspects related to representations, attitudes, linguistic skills and identity, we will evaluate the school's real capacity to reach a wider public than its initial one. Lastly, from these observations we will draw a certain number of conclusions on the ability of the school to bring a minority language out of the school framework in which it often remains confined, in order to encourage its (re)appropriation within families and, possibly, to recreate conditions of intergenerational transmission, starting with the children and moving up to the adults.

KEYWORDS: Northern Catalonia, language and education, immersive school, family language, intergenerational transmission.

1. INTRODUCCIÓ

En els grups, comunitats o societats en què hi ha una relació diglòssica entre llengües diferents, molt sovint s'atribueix a l'escola una funció compensadora, de revitalització de la llengua amenaçada.

La responsabilitat de la institució escolar respecte al declivi de les llengües ha estat àmpliament demostrada. Breton (1993: 233-237) ja va detallar les diverses estratègies utilitzades per les institucions estatals per a promoure la dominació d'una llengua, des de mesures repressives fins a unes altres que qualifica de psicològiques. En canvi, el possible paper dels sistemes educatius amb vista a la revitalització d'una llengua no queda tan clar. Seguint els passos de Fishman (1991), qui relativitza el paper de l'escola a l'hora de privilegiar la transmissió intergeneracional i els usos des dels nivells més baixos de la seva escala (GIDS, *graded intergenerational disruption scale*, 'escala graduada de disrupció intergeneracional')¹ —com la família, el veïnatge o la comunitat—,² Colonna (2013) apunta els límits de la institució educativa a partir de l'experiència amb el cors, una de les llengües de França:³

1. L'escala de Fishman, que consta de vuit nivells, sintetitza tant les fases del declivi d'una llengua (nivells de l'1 al 8) com els nivells que cal assolir per a «revitalitzar» o «normalitzar» una llengua en perill (nivells del 8 a l'1). El pas dels nivells del 8 al 5 (centrats en àmbits informals com la família, els veïns o el grup) permet d'assolir la diglòssia, mentre que els nivells del 4 a l'1 (àmbits més formals com l'escola, el món laboral, els mitjans de comunicació o les administracions) permeten de superar-la (Fishman, 1991: 395).

2. Vegeu Fishman (1991: 373-374): «More fundamental than the school by far, insofar as making an acquired language which was not a mother tongue of generation I into the mother tongue or co-mother tongue of generation II is concerned is the entire family-neighborhood-community arena in which the school plays only a circumscribed role. [...] only such an experience, and not the school, will initiate an intergenerational mother tongue transmission experience».

3. El concepte *llengua de França* (*langue de France*) va aparèixer per primera vegada en un informe realitzat per Bernard Cerquiglini, a petició del Ministeri de l'Educació Nacional i de la Cultura, per elaborar una llista de les llengües que podrien ser reconegudes en la Carta Europea de les Llengües Regio-

Il ne s'agit pas pour nous de minorer l'impact social de la sphère éducative, mais de rappeler que la langue étant un fait total, appelle une politique totale. Le volet éducatif, tout en étant l'un des plus importants, n'est qu'un volet du plurilinguisme et il ne saurait à lui seul porter cette lourde charge.⁴ (2013: 133)

Malgrat això, l'escola sovint es continua considerant el centre neuràlgic de la revitalització d'una llengua. Encara és més important quan s'ha interromput la transmissió intergeneracional d'aquesta llengua (la qual cosa impossibilita, de fet, que el punt de partida de la revitalització lingüística sigui la família) que, per tant, es troba en perill de desaparèixer. Al final, la creença en les capacitats de revitalització de l'escola fa pesar sobre la institució educativa i sobre els destinataris principals —és a dir, els alumnes— una responsabilitat que potser és excessiva.

Tanmateix, la institució escolar —tant les escoles que utilitzen una llengua dominant com les escoles immersives o «bilingües» que opten per un ensenyament d'una llengua (i en una llengua) minoritzada— no només connecta amb els alumnes, sinó que també ho fa amb un públic més ampli, que inclou la família (en concret, els pares). Així doncs, els progenitors, juntament amb l'escola, representen un dels entorns de socialització més importants dels infants, per bé que la seva influència tendeix a minvar amb el pas del temps.

D'aquesta manera, ens podem preguntar per la influència que els actors principals —els infants i els docents— exerceixen sobre els pares.

Amb vista a trobar-hi resposta, partim dels resultats d'una enquesta feta amb pares d'alumnes de l'escola immersiva Arrels, de Perpinyà, a la Catalunya del Nord.

Pel que fa a l'estructura del present treball, primerament presentem l'escola i les accions presumiblement catalanitzadores orientades als pares; a continuació mostrem els resultats de l'enquesta sobre la competència, els usos i les percepcions dels progenitors respecte a la llengua catalana, i finalment fem un balanç de les possibilitats de recuperació del català dins l'entorn familiar.

2. L'ESCOLA ARRELS, ELS PROGENITORS I ELS ALUMNES

El català septentrional, també conegut com a *rossellonès*, ha tingut una evolució sociolingüística semblant a la de les altres llengües territorials de França.⁵ Efecti-

nals o Minoritàries. La llista del 1999 constava de setanta-cinc llengües, que corresponien a dos grups: el primer, a les llengües parlades abans del francès en una part del territori de França, i el segon, a les llengües sense arrels territorials, fruit de fenòmens migratoris (Sibille, 2013: 46-49).

4. «Per a nosaltres no es tracta de minimitzar l'impacte social de l'esfera educativa, sinó de recordar que la llengua és un fet social i que, per tant, requereix una política total. L'àmbit educatiu, encara que sigui un dels més importants, només és un aspecte del plurilingüisme i no podria carregar sol aquest pes». [Totes les traduccions al català dels originals citats són de l'autora.]

5. El concepte *llengua territorial* (*territoriale* o *territorialisée*, en francès) es refereix a les llengües regionals arrelades a un territori (català, bretó, occità, èuscar, cors, alemany, flamenc...), que es distingeixen de les llengües que Sibille qualifica de *comunitàries* (*communautaires*) (Sibille, 2013: 53-57).

vament, la llengua francesa, gràcies a la política lingüística de l'Estat francès, que Henri Boyer defineix com una «quête de l'unilinguisme et la religion de la norme»⁶ (1996: 154), ha anat monopolitzant les funcions socials del català fins a esdevenir la llengua dominant al territori nord-català o la llengua exclusiva en alguns indrets.

Dues enquestes sociolingüístiques, realitzades una el 2003 (*Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord 2004. Dades sintètiques*, 2004: 32-36) i l'altra el 2015 (*Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya del Nord. Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord (EULCN) 2015*, 2015: 7), mostren, entre altres dades, una transmissió intergeneracional de la llengua catalana pràcticament interrompuda en el territori nord-català, com recull l'enquesta del 2015: «la diferència entre el percentatge de població que parla català (sol o compartit amb altres llengües) amb la mare (el 14,9 %) o amb el pare (el 17,4 %), i el percentatge que l'utilitza amb els fills (un 11,4 %), és de 3,5 i 6 punts menys. Si considerem la dada del català sol, el català com a llengua d'ús amb la mare és un 5,7 %, amb el pare un 6,8 % i amb el fill més gran el 0,7 %» (*Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya del Nord 2015*, 2015: 7).

Alà Baylac (2016: 4) també assenyala una situació general de substitució avançada del català, però amb dades esperançadores, que sintetitza en el títol del seu llibre sobre l'estat de la llengua catalana, amb la fórmula «Même pas morte!». ⁷ De fet, el seu optimisme moderat rau, en part, en el desenvolupament de l'ensenyament de i en català, gràcies a una política més permissiva de l'Estat francès des dels anys cinquanta del segle xx.⁸

A partir d'aquesta petita obertura, el 1976 es va crear a Perpinyà la xarxa d'escoles immersives i associatives La Bressola,⁹ inspirada en les Seaska del País Basc a França. Set anys després, el 1981, va néixer l'escola Arrels com a resultat d'una divisió de La Bressola, que en aquell moment tenia moltes dificultats.¹⁰ Va començar amb un únic centre, situat a Perpinyà. El 2015, es va inaugurar una segona escola Arrels, al Vernet, que funciona segons els mateixos principis que la primera.¹¹

L'escola Arrels, d'acord amb els principis de la immersió, acull infants que generalment tenen el francès com a llengua exclusiva o com a primera llengua, des de l'educació infantil (*maternelle*) fins al final de l'educació primària.¹²

6. En català, «cerca de l'unilingüisme i la religió de la norma».

7. En català, «No és pas morta!».

8. Una política més permissiva, però que continua frenant el reconeixement jurídic de les llengües regionals (Alén Garabato, 2013: 321).

9. La primera escola va ser al barri de Sant Galdric, a Perpinyà. Es van obrir altres escoles a Nyils (1977), al Soler (1986), a Prada i a Sant Esteve del Monestir (1998), al Vernet (1999), a Càldegues (2001), a l'escola Pompeu Fabra del Soler (2008) i a Canet de Rosselló (2022).

10. A conseqüència, sobretot, de problemes greus de finançament (Peix, 2015: 18).

11. Des de la creació de la segona escola, la primera s'anomena *Arrels-Cassanyes* i la segona, *Arrels-Vernet*, tenint-ne en compte la localització geogràfica dins de Perpinyà.

12. El final de l'educació primària a França (CM2) correspon a cinquè de primària a Catalunya.

La immersió hi és precoç i total fins al nivell del curs elemental 1 (CE1, *cours élémentaire* 1: alumnes de 7 a 8 anys).¹³ El català hi és, doncs, la llengua d'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. La llengua francesa s'hi introdueix com a llengua d'aprenentatge en el CE1 i la seva presència progressa fins al curs mitjà 2 (CM2, *cours moyen* 2: alumnes de 10 a 11 anys),¹⁴ darrer nivell de primària, quan esdevé la llengua dominant dins la classe.

El català és la llengua d'ús normal i teòricament exclusiva entre els alumnes i el personal docent, els administratius i els ajudants, dins la classe, per descomptat, i també fora de la classe i al pati.

La diferència principal entre l'escola Arrels i les altres escoles immersives (La Bressola) es troba en la titularitat, que és pública, en el cas d'Arrels, i associativa i per tant privada, en el cas de La Bressola. Així mateix, Arrels es limita a l'educació infantil i primària (de 2 a 11 anys), de manera que no té cap centre d'educació secundària, la qual cosa significa que el sistema immersiu de l'escola Arrels no té continuïtat quan els alumnes acaben l'educació primària, moment en què es poden matricular a l'escola La Bressola, en una escola bilingüe o en una escola unilingüe en francès. Una altra peculiaritat de l'escola Arrels és que s'hi empra i s'hi ensenya la variant rossellonesa i no pas el català estàndard. Finalment, a Arrels, a diferència del que succeeix a La Bressola, no hi ha cap pressió per part dels adults perquè els alumnes parlin català fora de la classe.¹⁵ Això fa que sovint els infants deixin de parlar català quan es comuniquen entre ells fora de la classe¹⁶ i tornin a fer servir el francès.

L'escola Arrels té com a objectius l'adquisició i l'ús de la llengua, així com l'educació de les representacions, és a dir, tots aquells àmbits que determinen la vitalitat d'una llengua. El projecte educatiu i lingüístic de l'escola, amb un contingut històric i cultural important, s'adreça, per descomptat, als alumnes; ara bé, els pares, encara que no en siguin els destinataris principals, també són receptors d'iniciatives catalanitzadores de l'escola, d'una manera directa o indirecta.

Així, com una forma directa d'implicar voluntàriament els pares en favor de la catalanització que ells mateixos han escollit per als seus fills, l'escola permet que s'hi organitzin classes de català que un professor exterior imparteix fora de l'horari lectiu. D'altra banda, els professors acostumen a adreçar-se col·lectivament als pares en català amb motiu de les reunions de començament de curs, excepte en cas d'incomprensió d'un o més pares. Tanmateix, el principi de l'ús exclusiu del català en presència dels pares té nombroses excepcions.

Els pares també són actors perifèrics de la vida de l'escola Arrels com a acompanyants dels seus fills en diverses activitats no docents, però que es duen a terme dins

13. Equivalent a segon de primària a Catalunya.

14. Equivalent a cinquè de primària a Catalunya.

15. A les escoles La Bressola, els mestres i les mestresses, des de l'educació infantil, són molt presents al pati amb els infants per tal de crear un hàbit d'ús del català fora de la classe (Peix, 2015: 25).

16. Aquesta afirmació es basa en observacions fetes personalment en un període llarg de temps, en diferents moments de les jornades (matí, migdia, sortida de l'escola, jardí d'infants, sortides, temps de classe, pati).

el centre escolar, amb motiu de les festes pròpies del calendari català (Nadal, fer cagar el tió, Sant Jordi...). Són festes amb participació voluntària que mostren la cultura catalana, en general, i la llengua, en particular.

Els pares de l'escola Arrels poden acompanyar els seus fills, participant en esdeveniments extraescolars, ja siguin festius o militants, organitzats periòdicament o puntualment, que permeten als participants comprendre la cultura i la identitat dels catalans i apropiar-se'n. No és estrany, doncs, veure cada any pares i fills que porten la bandera catalana en les festes de la flama del Canigó o que escolten un concert d'havaneres cantades per un grup d'alumnes. A vegades es tracta de motius circumstancials, relacionats amb l'actualitat política, com va ser el cas del recurs contra la llei Molac i l'ensenyament immersiu a França,¹⁷ que va motivar que uns quants pares i fills es manifestessin pels carrers de Perpinyà en defensa del català i de l'escola Arrels. És una altra manera d'implicar els pares a crear i reforçar els lligams amb la identitat catalana i amb el compromís amb la llengua.

Els pares també són els acompanyants dels seus fills gràcies als deures en català.¹⁸ Malgrat que a l'escola Arrels hi ha pocs deures i que l'acompanyament pot ser més o menys actiu i intens segons els pares i segons l'edat i el grau d'autonomia dels fills, és una ocasió més perquè els pares estiguin en contacte amb la llengua i la cultura catalanes, com també ho és el moment en què es lliura, al final de cada trimestre, tot el treball que els alumnes han fet a classe.

En resum, l'escola Arrels és una eina inqüestionable de catalanització dels joves, que, clarament, també pot tenir impacte en els pares. S'evidencia que la llengua i la cultura catalanes poden penetrar dins les llars i afectar més persones que les previstes inicialment, intentant desenvolupar funcions instrumentals i identificadores que «són les que més influeixen en l'individu a l'hora de triar una llengua o altra» (Mas i Miralles i Montoya Abat, 2011: 96).

17. Llei 2021-641, del 21 de maig de 2021, relativa a la protecció patrimonial de les llengües regionals i llur promoció (*Loi n° 2021-641 du 21 mai 2021 relative à la protection patrimoniale des langues régionales et à leur promotion*), *Journal Officiel* (J. O.), núm. 0119, del 23 de maig de 2021. Uns seixanta diputats van presentar un recurs contra la llei abans no fos promulgada que va ser confirmat parcialment i que posava en perill la continuïtat de les escoles immersives a tot l'Estat. Com a reacció a aquest fet, hi hagué manifestacions arreu de França en defensa de l'ensenyament immersiu i de les llengües regionals (vegeu, per exemple, l'article «Le Conseil constitutionnel censure partiellement la loi sur les langues régionales», *Le Monde* (en línia) (21 maig 2021), <https://www.lemonde.fr/politique/article/2021/05/21/le-conseil-constitutionnel-censure-partiellement-la-loi-sur-les-langues-regionales_6081030_823448.html>, consulta: 29 març 2023).

18. A l'hora d'estudiar les lliçons, d'aprendre poesies o de copiar textos en català de les diverses assignatures.

3. L'ENQUESTA ALS PROGENITORS

3.1. *Entre una influència real...*

Les dades d'aquest estudi parteixen d'una enquesta que es va fer a l'escola Arrels durant el curs escolar 2019-2020 amb els pares dels alumnes de les classes de curs mitjà 1¹⁹ (CM1: alumnes de 9 a 10 anys) i CM2 (alumnes de 10 a 11 anys). La selecció d'aquests cursos es justifica pel fet que es tracta del darrer cicle de l'educació primària a França i, per això, la gran majoria dels infants i les seves famílies tingueren una experiència llarga —com a màxim, de vuit anys— en el si d'un entorn catalanoparlant. Així, gràcies a aquesta llarga experiència, els pares tenen unes vivències que els permet, teòricament, de fer un balanç de la relació que van construir amb la llengua i la cultura catalanes mitjançant els seus fills i l'escola que els va acollir.

En primer lloc, els qüestionaris es van entregar a les mestresses de les aules respectives i en van distribuir dos per a cada infant —un per a cadascun dels progenitors—, de manera que cada progenitor pogués respondre-hi. No tots els van omplir. Es va organitzar una segona distribució dels qüestionaris en les trobades entre els pares i mares que tenen lloc cada setmana dins l'escola.

El qüestionari es compon de vint-i-sis preguntes —obertes, semiobertes i tancades—, relatives a dades personals i familiars i, també, en relació amb la llengua catalana i la identitat en general. Amb l'objectiu d'avaluar l'impacte que té en els pares l'escolarització dels infants en una escola immersiva, ens hem focalitzat en les representacions sociolingüístiques, la competència lingüística i el possible ús de la llengua catalana per part dels pares, així com la seva evolució al llarg del temps.

Finalment, cinquanta-tres pares d'alumnes de CM1 i CM2 —dues classes que reuniten un total de seixanta-sis alumnes—²⁰ van omplir els qüestionaris. Dit això, una part dels participants de l'enquesta —majoritàriament, mares (71,6%)— tenen més d'un fill, de manera que aquests pares ho són d'un total de setanta-sis alumnes, és a dir, un 34,2% del conjunt dels alumnes de l'escola.

Pel que fa a la procedència geogràfica dels progenitors (taula 1), el 50,9% dels que van respondre són naturals dels Pirineus Orientals —en concret, de la part presumiblement catalanoparlant d'aquest departament francès—, el 39,6% prové d'altres regions i el 9,4% procedeix d'un país estranger.

No obstant això, els progenitors que no són originaris dels Pirineus Orientals fa temps que viuen en aquest departament, en un període que va dels nou als trenta-sis anys.

Per completar el perfil dels progenitors i, més àmpliament, el de la seva família, el 56,6% va declarar que cap dels seus membres no era catalanoparlant. Aquest fet inclou tanmateix aquells que no són dels Pirineus Orientals com una part dels nadius.

19. Equivalent a cinquè de primària a Catalunya.

20. Representaven el 29,7% del nombre total d'alumnes de l'escola, que, en aquest curs, eren 222, des de l'educació infantil fins a l'educació primària.

TAULA 1
Procedència geogràfica dels progenitors enquestats

França	48
Pirineus Orientals	28
Occitània	30
Nova Aquitània	3
Provença-Alps-Costa Blava	1
Gran Est	1
Illa de França	5
País del Loira	2
Alts de França	3
Alvèrnia-Roine-Alps	2
Borgonya-Franc Comtat	1
Espanya	2
Marroc	1
Algèria	2

FONT: Elaboració pròpia.

Els altres tenen un membre o més de la família que és catalanòfon. Un 30 % de les parelles declara que un dels dos cònjuges era catalanòfon abans que el seu fill fos escolaritzat.

Pel que fa a les representacions i les actituds lingüístiques, de la taula 2 es pot deduir que hi ha hagut una evolució positiva respecte a la percepció del català. Efectivament, el 58,4 % dels participants afirma que l’escolarització dels infants a l’escola Arrels ha tingut influència en la seva percepció del català, amb la qual cosa l’evolució és positiva.

Aquesta evolució s’observa oposant la percepció del català en un temps anterior a l’escolarització del(s) fill(s) i la percepció en el moment de la recollida de dades.

TAULA 2
*Impacte d’haver escolaritzat els infants a l’escola Arrels
en la percepció que els enquestats tenen del català*

Sí que hi ha hagut impacte	31	58,4 %
No hi ha hagut cap impacte	20	37,7 %
No contesta	2	3,7 %

FONT: Elaboració pròpia.

Partint d’aquesta perspectiva, uns pares oposen la visió passada de *llengua morta* (*langue éteinte*) i actual de *llengua viva* (*langue vivante*), de *llengua viva* i de *llengua*

dels avis (langue des anciens). En els comentaris que van fer els pares, van aparèixer substantius i adjectius que valoraven positivament la llengua catalana i la qualificaven, per exemple, de *llengua familiar (familère)*, de *comunicació (de communication)*, de *proximitat (de proximité)*. Així mateix, és una llengua que suggereix respecte (*respect*), plaer (*plaisir*), orgull (*fierté*), riquesa (*richesse*), comprensió (*compréhension*) i ganes de practicar-la (*envie de la parler*).

La llengua és percebuda com un mitjà per fer més estretes les relacions entre els membres de la família i crear complicitat entre les diverses generacions, com mostra el comentari «em sento més a prop dels meus parents catalans per part del meu pare» («ça m'a rapproché de ma famille catalane du côté de mon père»), i amb els fills.

Fins i tot, algun adult va expressar també preocupacions sociolingüístiques que mostren d'una manera implícita un cert coneixement de la situació delicada del català al Rosselló i, d'una manera explícita, una voluntat de continuïtat i de defensa del català tot manifestant el desig «que perduri [la llengua]» («qu'elle perdure»). Es pot percebre afecte per la identitat catalana, així com una avaluació favorable d'aquesta, que els pares associen a la llengua i a la cultura en general i a la història en particular. A més a més consideren que la llengua catalana és útil. Encara que no tinguin experiència pròpia ni concreta de la seva utilitat (només un pare fa servir el català per a la seva activitat professional), gairebé tots (90,5 %) pensen que el català pot ser útil per als fills, com en el cas següent, en què un pare assenyala les oportunitats que el català pot oferir als seus fills: «espero que podran anar fàcilment de la Catalunya del Nord a la del Sud, fer intercanvis, anar-hi de vacances i estudiar-hi o treballar-hi més endavant» («j'espère qu'ils pourront passer facilement de Catalogne Nord à Sud, échanger, y passer des vacances, y étudier et travailler plus tard»).

Philippe Blanchet insisteix en la importància de les representacions de cara als usos:

Après un demi-siècle d'études sociolinguistiques, nous savons que les représentations ont une puissance actionnelle, c'est-à-dire qu'elles déterminent fortement les comportements sociolinguistiques des individus. Leurs croyances et leurs connaissances orientent fortement ce qu'ils font de leurs ressources linguistiques [...].²¹ (2018: 154)

En referència amb això, els resultats del nostre estudi confirmen parcialment la relació que hi ha entre les representacions i les accions, que es tradueixen en usos. Així, sembla que les representacions positives d'alguns pares respecte a la llengua catalana van ser un incentiu per a aprendre-la (taula 3).

21. «Després de mig segle d'estudis sociolingüístics, sabem que les representacions es poden traduir en actes, és a dir, que determinen d'una manera considerable els comportaments sociolingüístics dels individus. Les seves creences i els seus coneixements orienten en gran manera el que fan amb els seus recursos lingüístics» (la traducció és de l'autora).

TAULA 3
Aprenentatge del català per part dels progenitors

	<i>Han pensat aprendre català</i>	<i>Han après català</i> ²²	<i>Pensen aprendre català en el futur</i> ²³
Sí	62,2 %	42,4 %	94,7 %
No	32 %	57,5 %	5,2 %
No contesta	5,6 %	0 %	0 %

FONT: Elaboració pròpia.

La majoria de pares va manifestar el seu desig d’aprendre català (62,2 %); en canvi, la part dels que l’han après es redueix, encara que el percentatge sigui important (42,4 %). Al final, però, gairebé tots els pares que han pensat aprendre català, ho han fet o ho faran en el futur. Els que realment ho han fet (taula 4) van optar per un mètode clàssic d’aprenentatge: els cursos organitzats per la delegació de la Generalitat de Catalunya a Perpinyà o els organitzats dins l’escola Arrels per un professor extern. D’altres van estudiar la llengua catalana pel seu compte, per mitjans diversos, com ara els llibres, la música, la ràdio o Internet, i/o fent els deures amb els fills, cosa que mostra clarament l’impacte indirecte de l’escola sobre els adults («aprenc amb ells» / «j’aprends en même temps qu’eux»).

TAULA 4
Mètodes d’aprenentatge del català per part dels progenitors

Els cursos de la Generalitat de Catalunya a Perpinyà	35,7 %
Els cursos a l’escola Arrels	26,6 %
Els deures dels fills	14,2 %
La música, els llibres, la ràdio, Internet...	14,2 %
Sol(a)	7,1 %

FONT: Elaboració pròpia.

D’altra banda, encara que les motivacions dels pares per aprendre català poden ser comunicatives («per a parlar millor», «per a comunicar-se amb els catalanoparlants» / «pour mieux parler», «pour communiquer avec des catalanophones»), intel·lectuals («per curiositat intel·lectual», «per gust» / «par curiosité intellectuelle», «par plaisir»), integratives («integrar-se dins el departament» / «s’intégrer dans le département») o, fins i tot, identitàries («apropriar-se de la cultura» / «s’approprier la culture»), el motiu principal que porta els pares a aprendre la llengua catalana és la voluntat d’ajudar els fills (taula 5).

22. Percentatge respecte als pares que han pensat aprendre català (33).

23. Percentatge respecte als pares que no han après català (19).

TAULA 5
Motivacions dels progenitors per aprendre català

Integratives	1	3,03 %
Identitàries	1	3,03 %
Intel·lectuals	3	9,09 %
Comunicatives	5	15,15 %
Ajudar el(s) fill(s)	9	27,27 %
No respon	14	42,42 %

FONT: Elaboració pròpia.

El compromís dels pares no es limita a l'aprenentatge de la llengua, ja que el 56,6 % va declarar que havia evolucionat respecte als usos (taula 6), sobretot amb la perspectiva d'ajudar els fills.

TAULA 6
Impacte de l'escolarització dels infants a l'escola Arrels en l'ús personal del català en els progenitors

Sí que hi ha hagut impacte	30	56,6 %
No hi ha hagut cap impacte	23	43,4 %

FONT: Elaboració pròpia.

El percentatge de pares que manifesten una evolució positiva en el seu ús del català (taula 7) és gairebé el mateix que el de pares que voldrien que s'intensifiqués l'ús del català en general.

TAULA 7
Voluntat dels progenitors que l'ús del català sigui més important

	<i>Dins la família</i>	<i>Fora del nucli familiar</i>	<i>En general</i>
Sí	39,6 %	41,5 %	58,4 %
No	43,3 %	33,9 %	28,3 %
No contesta	16,9 %	22,6 %	13,2 %

FONT: Elaboració pròpia.

Es pot veure que el posicionament dels pares depèn molt de les necessitats dels fills i de l'organització de l'escola. En aquest sentit, no tan sols estan en contacte amb la llengua, sinó també amb la cultura. De fet, una proporció bastant important va declarar que participava en les festes i les tradicions catalanes (taula 8). Si un 32 % ho feia abans d'escolaritzar els fills, en el moment de l'enquesta el 67,9 % participava no tan sols en les festes de l'escola sinó també en d'altres que no hi tenen lligam, com la calçotada, la Festa de l'Os de Sant Llorenç de Cerdà o la Diada de Sant Jordi.

TAULA 8
Participació dels progenitors amb els fills en els esdeveniments fora de l'àmbit escolar

	<i>Abans de l'escolarització dels fills</i>	<i>Durant l'escolarització dels fills</i>
Hi van participar	32 %	67,9 %
No hi van participar	66 %	28,3 %
No contesten	1,8 %	3,7 %

FONT: Elaboració pròpia.

En resum, els resultats de l'enquesta mostren que l'escolarització té un impacte bastant intens sobre una part considerable dels adults arran de la decisió d'escolaritzar els fills a l'escola catalana; un impacte que, per cert, s'expressa en els diversos aspectes de la cultura catalana.

3.2. ...però limitada

Malgrat la influència evident de l'àmbit escolar en les percepcions i els usos dels adults, cal matisar-ne l'impacte en els progenitors des del punt de vista lingüístic. Primer de tot, els límits es manifesten en el nivell de competència lingüística dels adults (taules 9 i 10) i les seves conseqüències en els usos.

TAULA 9
Competències que els progenitors han declarat en relació amb el català

Cap competència	13,2 % (16,98 %) ²⁴
Només l'entén	9,43 %
Només el sap llegir	1,88 %
L'entén i el sap llegir	39,62 %
L'entén i el sap parlar i llegir	5,66 %
L'entén i el sap parlar, llegir i escriure	16,98 %

FONT: Elaboració pròpia.

Al final de l'educació primària dels infants, el 13,2 % dels pares assenyalava que no té cap competència en català (taula 9). Per bé que el percentatge de pares que es declara competent en català, amb independència del seu nivell, assoleix un percentatge del 73,57 %, ²⁵ també és veritat que presenta un desequilibri important. Entre els que van

24. Les xifres entre parèntesis corresponen al percentatge de progenitors que va declarar no tenir cap competència en català, tot i que una part (3,78 %), a la pregunta següent, va indicar que tenia almenys una de les quatre competències. D'això, podem deduir-ne que el percentatge de progenitors que no té cap competència en català en realitat és del 13,2 %.

25. El 13,23 % dels progenitors no va respondre la pregunta.

indicar que tenien les quatre competències, només la tercera part en té un domini elevat (*bé* i/o *molt bé*). Les competències dels progenitors es concentren en les de tipus passiu (50,93 %),²⁶ tal com es pot veure a la taula 10, i el percentatge d'adults competents és (molt) més baix quan es tracta de les habilitats actives (*parlar* i *escriure*) i escrites (*llegir* i *escriure*). Les competències actives resulten bastant problemàtiques, ja que un 11,32 % considera que té una competència elevada (*bé* i *molt bé*) en la llengua quan es tracta de parlar, però només un 7,54 % opina el mateix respecte a la seva capacitat d'escriure (taula 10).

TAULA 10
Autoavaluació dels progenitors en relació amb la seva competència en català

	<i>Gens</i>	<i>Malament</i>	<i>Bastant bé</i>	<i>Bé</i>	<i>Molt bé</i>
Comprendre	13,2 %	13,2 %	32,07 %	24,52 %	16,98 %
Llegir	15,09 %	16,98 %	32,07 %	24,52 %	9,43 %
Parlar	28,3 %	47,16 %	11,32 %	5,66 %	5,66 %
Escriure	35,84 %	41,5 %	13,2 %	3,77 %	3,77 %

FONT: Elaboració pròpia.

Centrant-nos exclusivament en les competències orals, la gran majoria de pares va declarar una competència activa (*parlar*) nul·la o deficient. El 73,57 % va declarar que podia entendre el català, però el 28,3 % no el podia parlar i el 47,16 % considerava que el parlava malament en el moment de l'enquesta. Això mostra llacunes importants i, sens dubte, condiciona un possible ús de la llengua en el futur. El percentatge d'ús declarat dels pares a la llar és baix i la seva competència lingüística n'és una conseqüència probable. El 54,7 % dels pares que van participar en l'enquesta va indicar un ús inexistent del català, mentre que el 37,7 % l'utilitzava només una mica (taula 11). Cal fer notar que aquells que van manifestar que el parlen sovint o sempre són gairebé tots naturals de Barcelona o bé tenen família al Principat.

TAULA 11
Ús del català per part dels progenitors dins l'àmbit familiar

<i>Mai</i>	<i>Una mica</i>	<i>Sovint</i>	<i>Sempre</i>
29	20	3	1
54,71 %	37,7 %	5,6 %	1,8 %

FONT: Elaboració pròpia.

La situació descrita difícilment podrà afavorir un increment en l'ús oral de la llengua catalana, encara més quan la majoria (88,4 %) considera que el català no repre-

26. Percentatge de pares que declaren un nivell alt o molt alt (*bastant bé*, *bé* i *molt bé*) de comprensió i/o de lectura exclusivament, sumant les files segona, tercera i quarta de la taula 9.

senta cap impediment a l'hora d'ajudar els fills, raó per la qual no creu que calgui aprendre la llengua. Malgrat que una part important dels pares voldria aprendre la llengua catalana (62,2 %), en realitat només un 42,4 % d'ells (és a dir, un 26,4 % del total dels pares) declara haver-ho fet de debò (taula 3). Entre els motius que assenyalen per explicar la seva inacció trobem, principalment, la falta de temps, la qual cosa fa pensar que probablement no acabaran aprenent mai el català. Els que no el volen aprendre ho expliquen amb representacions desfavorables com les següents: «llengua que no té cap utilitat» («pas d'utilité de la langue»), «llengua poc estesa» («langue peu étendue») o «cap interès per la llengua» («pas d'attirance pour la langue»).

Finalment, els que manifestaven la intenció d'aprendre la llengua catalana i que ho van fer d'una manera o d'una altra expressaven motivacions que es limitaven a voler acompanyar l'aprenentatge dels fills, sense cap voluntat d'ampliar l'àmbit dels seus usos. Per tant, és un aprenentatge més aviat de tipus instrumental i el nivell bàsic de competència assolit sembla que, en general, correspon a les seves necessitats bàsiques sense que calgui millorar-la.

4. BALANÇ

Els resultats de l'enquesta que s'ha presentat mostren un impacte cert, però relatiu, de l'escola i dels infants sobre els progenitors i l'àmbit familiar, amb una dinàmica que té ambivalències, ja que, tot i evidenciar que una part dels pares és influenciada per l'escola, una altra part, gens anecdòtica, és hermètica a la llengua catalana.

D'una banda, es pot observar un cert impacte positiu de l'escola en la competència, en els usos lingüístics i en les representacions, en particular, dels progenitors. L'acció sobre les representacions respon precisament al plantejament del president de l'associació Arrels, que, el 1992, en el moment de la creació de l'escola, establia com a objectius els següents:

A les comarques del nord això [defensar la llengua i la cultura] es concretava a combatre l'autoodi, a combatre la imatge suïcida del català com a llengua dels avis, a acabar amb la visió del català únicament folklorista, llengua de reserva d'indis. (Manzanares, 1992: s. p.)

Tot i que no es poden generalitzar els resultats d'aquesta enquesta al conjunt de progenitors que ha viscut l'experiència de l'escola Arrels, sí que es pot afirmar que aquesta té capacitat per a exercir una certa influència, tal com mostren alguns dels resultats. Així mateix, s'ha pogut observar la qualitat de l'ensenyament que ofereixen els diversos actors de l'escola, que constituïa també un dels objectius prioritaris de l'associació:

Aquesta exigència de coherència i de treball exemplar va ser des del primer moment la nostra fita [...] calia oposar qualitat de treball com a força principal

de convicció, transmetre sensació de seguretat, de real possibilitat de l'ensenyament en català. [...] calia evitar la imatge permanent de miserabilisme, de treball mal fet que s'accepta perquè «és en català», per fer avançar aquest país. (Manzanares, 1992: s. p.)

I, de fet, pràcticament la totalitat dels progenitors que van participar en l'enquesta va manifestar la seva satisfacció d'haver triat l'escola Arrels (92,4%), aportant com a raons el benestar dels infants, la contribució de l'escola al seu desenvolupament personal, les relacions estretes i càlides entre tots els actors del centre, l'eficiència pedagògica del personal docent i la seva qualitat, el nivell escolar més que satisfactori assolit per molts alumnes i, finalment, el bilingüisme. En resum, respecte als objectius fixats per Manzanares, president de l'associació Arrels, l'acció de l'escola globalment és un èxit. D'altra banda, sembla que l'aspecte lingüístic constitueix un factor de satisfacció més aviat marginal.

Més enllà dels objectius explícits de l'associació Arrels i, en general, en termes de revitalització, recordem que l'escola, directament i a través dels infants, ha permès també desenvolupar una competència lingüística —per cert, adaptada a les necessitats dels pares— que es focalitza en la comprensió i en la lectura, però que ha permès de desenvolupar uns quants usos²⁷ en el si de les famílies. Certament, aquests avenços no resolen el problema de la substitució avançada de la llengua catalana al Rosselló i tampoc no permeten de crear les condicions d'una possible transmissió intergeneracional —en aquest cas, de fills a pares— (ja que ha quedat totalment interrompuda), encara que hagin permès de fomentar i, de vegades, activar nous usos (lectors) en català.

Es podria pensar que l'ensenyament immersiu permet que el català comenci a sortir de la seva «peixera»,²⁸ és a dir, de l'escola, segons l'expressió de Comiti (2007: 52), i, potser, instal·lar-se, encara que sigui modestament, dins la família. Ara bé, puix que els possibles aprenentatges i els usos de la llengua catalana per part dels pares d'alumnes són determinats per la voluntat de participar en la feina escolar dels fills, els usos familiars en català queden confinats a una situació de dependència en relació amb l'àmbit educatiu i els seus continguts.

La voluntat, per part dels progenitors, d'aprendre català, i els usos, més que les percepcions, es podrien ressentir de la relació de dependència que s'ha instal·lat entre l'escola i la llengua catalana. Així, cal interrogar-se sobre el futur dels usos declarats per part dels progenitors, que poden estancar-se o reduir-se i, fins i tot, potser, desaparèixer, quan els fills siguin prou autònoms per fer tots sols els deures sense necessitat dels adults, quan vagin a l'escola i després a l'institut, atès que aquests canvis signifiquen molt sovint una caiguda dels efectius escolars pel que fa a l'ensenyament del català i en català (Bonet i Sanchiz, 2009: 13-16).

27. Es tracta d'usos relacionats amb la feina escolar dels fills i, sobretot, amb la lectura de contes.

28. La *síndrome de la peixera* (*syndrome du bocal*) és una expressió utilitzada per Comiti per a descriure la situació de la llengua corsa que «évolue en vase clos entre les quatre murs de la salle de classe comme un poisson tournant en rond dans son bocal» («viu en un espai tancat, entre les quatre parets de l'aula, com un peix que fa voltes dins la seva peixera») (Comiti, 2007: 52).

El compromís dels pares amb la llengua catalana es podria alterar també per la feblesa de la militància. Manzanares assenyalava la minva de l'acció militant respecte a la defensa del català: «s'ha perdut la vitalitat reivindicativa dels primers temps [...]. Els nivells de militància han baixat d'una manera generalitzada» (2002: s. p.). De fet, els resultats de l'enquesta confirmen la seva observació: d'una banda, la qüestió de la llengua ja no ocupa el primer lloc entre els motius de satisfacció dels pares, sinó el benestar i el desenvolupament dels infants; de l'altra, la llengua, encara que sempre és un element que justifica la tria de l'escola, poques vegades n'és l'únic i els pares l'associen amb altres justificacions, com la proximitat amb el domicili, la pedagogia o la titularitat pública de l'escola (taula 12).

TAULA 12
Motius que han portat els progenitors a triar l'escola Arrels

Titularitat pública	53 %
Proximitat amb el domicili	24,4 %
Immersion en català	18,3 %
Pedagogia	18,3 %
Qualitat de l'ensenyament	12,2 %

FONT: Elaboració pròpia.

Tanmateix, entre els arguments dels progenitors per haver triat l'escola Arrels, el de la bilingüització dels fills mitjançant la immersió en català tradueix una visió instrumental del català com a llengua «passarell» cap al plurilingüisme, per a facilitar l'aprenentatge d'altres llengües. Així, la defensa del català ja no sembla una prioritat sistemàtica dels pares i la tria de l'escola pot correspondre a criteris allunyats de preocupacions militants de defensa del català.

L'obstacle principal per a la consolidació i la progressió de la competència, les percepcions i els usos és, sens dubte, el dèficit de funcions socials del català a la Catalunya del Nord, imputable, com menciona Baylac (2013), al marc jurídic francès i a les autoritats locals:

Una política pròpiament dita i explícita no existeix a la Catalunya del nord. En primer lloc pel fet de ser en el marc francès. També per l'absència de capacitat de les autoritats locals a entendre la situació [...] per a assumir la voluntat política necessària per a la presa de decisions adequades. (Baylac, 2013: 192)

Sens dubte, aquesta situació no facilita l'adquisició d'una competència lingüística, ni la progressió dels usos ni, en general, una revifalla de la llengua catalana. Per tant, és lògic que els pares, quan manifesten la utilitat de la llengua catalana, mai no esmentin les seves pròpies pràctiques ni tampoc el territori rossellonès com a marc de referència per a utilitzar-la, sinó l'ús que en puguin fer els seus fills, la perspectiva dels estudis i d'un possible futur professional o, senzillament, per viatjar a la Catalunya

del Sud. Per tant, el dinamisme de la política lingüística i econòmica de Catalunya té un impacte positiu sobre les actituds i un efecte dinamitzador sobre l'adquisició i l'ús del català. Així ho confirma Manzanares:

La idea del català útil ha fet el seu camí, sobretot amb la vitalitat econòmica del sud, però aquest plantejament no ho pot ser tot, nosaltres hem de defensar la nostra llengua pel fet de la seva existència i perquè tenim el dret d'utilitzar-la i desenvolupar-la. (1992: s. p.)

No obstant això, la vitalitat socioeconòmica i sociolingüística de Catalunya no sembla suficient per a neutralitzar les conseqüències de la política lingüística de l'Estat francès. El seu impacte queda necessàriament limitat —com ho són els avenços de la llengua catalana en l'àmbit familiar—, ja que la política lingüística al Rosselló és fonamentalment competència de l'Estat francès i del Ministeri de l'Educació. És cert que les altres administracions, sobretot les de l'àmbit local (regió, departament i ajuntaments) manifesten un compromís més important que l'Estat amb la defensa i la promoció del català,²⁹ però també ho és que qualsevol intent de desenvolupar l'ús del català queda frenat per la política lingüística en l'àmbit estatal, resumida en l'article 2 de la Constitució francesa —«La llengua de la República és el francès» («La langue de la République est le français») —, que porta a l'exclusió gairebé total de les llengües regionals.

La situació descrita, que no mostra cap revifalla significativa en el terreny extraescolar, sembla confirmar els dubtes de Fishman respecte a la capacitat normalitzadora de l'escola. Així, en una societat com la nord-catalana, en la qual s'ha interromput la transmissió intergeneracional, l'àmbit bàsic —família-veïns-comunitat— del model fishmanià no pot ser el punt de partida d'una revifalla de la llengua, puix que, ara per ara, no té capacitat de fer-ho. Per tant, l'estat actual de la llengua fa que l'única institució que la pot transmetre sigui l'escola. D'aquesta manera, s'entén en part el posicionament de Baylac (2013) quan defensa la centralitat de l'ensenyament i afirma que «l'escola en català és la primera etapa i la condició *sine qua non* per a una reversió de la dinàmica de substitució lingüística» (2013: 202). Amb la presència creixent del català a l'escola i que continuarà desenvolupant-se,³⁰ es multiplicaran les oportunitats perquè la llengua entri a les llars... Tanmateix, continuarà faltant un ensenyament de la llengua generalitzat de debò i no pas merament voluntari, així com un ensenyament en català i no pas tan sols del català i, sobretot, un incentiu extraescolar que

29. «El que més s'està desenvolupant a principis del segle XXI en aquest sentit és la retolació de carrers en català, la senyalització direccional, la comunicació i alguns actes públics, a més del suport a l'ensenyament i a la publicació i l'expressió cultural. Essencialment són els ajuntaments els que duen a terme aquestes mesures, en particular, la vila de Perpinyà» (Baylac, 2013: 194).

30. Gràcies a l'Acord marc, del 22 de juny de 2022, per a la generalització de l'ensenyament voluntari del català en un termini de deu anys (*Accord-cadre en vue d'une convention pour le développement et la structuration de l'enseignement du catalan*, 'Acord marc per a la signatura d'un conveni per al desenvolupament i l'estructuració de l'ensenyament del català') (2022).

incrementi el valor instrumental i identificador de la llengua, amb una política lingüística global, avui frenada per les condicions polítiques pròpies de l'Estat francès.

Per tant, confirmant l'afirmació de Vila i Moreno (2006), «Per ella mateixa, aïllada de la resta de mecanismes de socialització, l'escola no pot salvar llengües en perill» (2006, s. p.), l'escola en català és absolutament insuficient perquè es produeixi una revifalla del català a la Catalunya del Nord, però a la vegada —i en contra del parer de Fishman— i considerant les condicions pròpies del Rosselló, és del tot essencial com a pràcticament única font de transmissió de la llengua catalana.

BIBLIOGRAFIA

- ALÉN GARABATO, Carmen (2013). «De la loi Deixonne à la révision de la Constitution en 2008: l'impasse idéologique?». A: KREMnitz, Georg (dir.). *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 321-337.
- BAYLAC FERRER, Alà (2013). «L'ensenyament en català a la Catalunya del Nord: primer pas per a una eventual reversió sociolingüística». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23, p. 179-204.
- (2016). *Le catalan en Catalogne Nord et dans les Pays Catalans: Même pas mort!* [en línia]. Perpinyà: Presses Universitaires de Perpignan. <<https://books.openedition.org/pupvd/40090>> [Consulta: 25 març 2023].
- BLANCHET, Philippe (2018). *Éléments de sociolinguistique générale*. Llemotges: Lambert-Lucas.
- BONET, Luc; SANCHIZ, Mary (2009). «L'enseignement du catalan en tant que langue régionale en France – État des lieux 2009». *Tréma: Revue Internationale en Sciences de l'Éducation et Didactique* [en línia], núm. 31. <<http://journals.openedition.org/trema/956>> [Consulta: 29 març 2023].
- BOYER, Henri; LAMUELA, Xavier (1996). «Les politiques linguistiques». A: BOYER, Henri (dir.). *Sociolinguistique, territoire et objets*. Lausana: Delachaux et Niestlé, p. 147-177.
- BRETON, Roland (1993). «Linguicide et ethnocide: pourquoi et comment tuer les langues». A: SANGUIN, André-Louis (dir.). *Les minorités ethniques en Europe*. París: L'Harmattan, p. 231-238.
- COLONNA, Romain (2013). *Les paradoxes de la domination linguistique: La diglossie en questions*. París: L'Harmattan.
- COMITI, Jean-Marie (2007). «Le corse à l'école, ou le syndrome du bocal». A: BURBAN, Chrystelle; LAGARDE, Christian (ed.). *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées?*. Perpinyà: Presses Universitaires de Perpignan, p. 51-58.
- Coneixements i usos lingüístics a la Catalunya del Nord 2015: Principals resultats de l'Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya del Nord (EULCN) 2015* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura. Direcció General de Política Lingüística; Perpinyà: Consell Departamental dels Pirineus Orientals; Institut Franco-català Transfronterer (IFCT). Universitat de Perpinyà. <https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/EULCN_2015_principals_resultats.pdf> [Consulta: 2 agost 2022].

- Enquesta d'usos lingüístics a la Catalunya Nord 2004: Dades sintètiques* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Secretaria de Política lingüística. <<https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxiu/catnord2004.pdf>> [Consulta: 3 agost 2022].
- FISHMAN, Joshua (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon; Filadèlfia; Adelaida: Multilingual Matters.
- MANZANARES, Pere (1992). «Arrels». A: *Qui sem els catalans del nord?* [en línia]. Perpinyà: Associació Arrels Països Catalans. <<https://arrels.free.fr/QUISOM/ARRELS.HTM>> [Consulta: 30 juliol 2022].
- MAS I MIRALLES, Antoni; MONTROYA ABAT, Brauli (2011). «La transmissió lingüística del català: estat de la qüestió i avaluació analítica». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 21, p. 95-103.
- PEIX, Rita (2015). *Enseignement du catalan et plurilinguisme* [en línia]. Perpinyà: Presses Universitaires de Perpignan. <<https://books.openedition.org/pupvd/3623>> [Consulta: 2 agost 2022].
- SIBILLE, Jean (2013). «La notion de langues de France, son contenu et ses limites». A: KREMNITZ, Georg (dir.). *Histoire sociale des langues de France*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 45-60.
- VILA I MORENO, F. Xavier (2006). «El model lingüístic escolar a Catalunya: balanç i reptes». *Llengua, Societat i Comunicació* [en línia], núm. 1. <<https://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3246/pdf>> [Consulta: 6 setembre 2019].

ANNEX: QÜESTIONARI DE L'ENQUESTA

1-Sexe

- Masculin
- Féminin

2-Vous habitez à.....

3-Vous êtes né(e)

- Dans les Pyrénées orientales (préciser).....
- Dans un autre département français (préciser).....
- Dans un autre pays (préciser)

4- Vous résidez dans les Pyrénées Orientales depuis.....

5- Si vous n'êtes pas originaire des Pyrénées orientales, quelle(s) a (ont) été votre (vos) motivation(s) pour vous y installer

.....

6- Avez-vous une compétence quelconque en catalan ? oui non

7- Si oui, Evaluez votre compétence en catalan :

Je comprends :	pas du tout	mal	assez bien	bien	très bien
Je parle :	pas du tout	mal	assez bien	bien	très bien
Je lis :	pas du tout	mal	assez bien	bien	très bien
J'écris :	pas du tout	mal	assez bien	bien	très bien

8- Y a-t-il des membres de votre famille qui soient catalanophones ?

- Non
- Oui (préciser).....

9- Le catalan est-il une langue parlée dans votre famille ?

- Oui
 - Un peu
 - Souvent
 - toujours
- Non

10- Selon vous, quels sont les traits constitutifs de l'identité catalane ?

- La langue
- Le lieu de naissance
- Le lieu de résidence
- Autre.....

11- Dans quelle classe est(sont) scolarisé(s) votre(vos) enfants ?.....

12- Quelles ont été vos motivations pour les scolariser à l'école Arrels ?

- Pédagogie
- Proximité
- Langue catalane
- Ecole publique
- Langue et identité catalanes

- Autres :.....
.....
.....
.....

13- Pourquoi avez-vous choisi l'école Arrels plutôt qu'une autre école « bilingue » ?

.....
.....
.....

14- Etes-vous satisfait(e) de votre choix ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?.....
.....
.....

15- Votre enfant était-il déjà catalanophone avant d'être scolarisé ?

- Oui
- Non

16- Considérez-vous que la présence de la langue catalane dans l'école est

- Pas assez importante
- Suffisante
- Trop importante

17- La langue catalane est-elle un obstacle dans le suivi de la scolarité (devoirs, réunions, activités....) de votre enfant ?

- non
- oui (précisez pourquoi)
.....
.....
.....

18- Depuis que vous avez scolarisé votre(vos) enfant(s) à Arrels, avez-vous envisagé d'apprendre la langue catalane ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?.....
.....
.....

19- Si oui, l'avez-vous fait ?

- Oui
 - Comment ?.....
.....
- Non
 - Pourquoi ?.....
.....
 - Pensez-vous le faire un jour ? oui non

20- Vous et votre(vos) enfant(s) participez-vous aux activités extra-scolaires liées à l'identité catalane (identicat, flama del canigo, lipdub, sant jordi...)?

- Oui
 - Lesquelles ?.....
- Non
- Pourquoi ?.....

21- Le faisiez-vous avant qu'il/soit scolarisé ? oui non

22- Le fait que votre(vos) enfant(s) soit(soient) scolarisé(s) à Arrels, a-t-il une influence sur

- Votre usage personnel de la langue catalane ? oui non
Si oui, comment ?.....
- Votre perception de la langue catalane ? oui non
Si oui, comment ?.....
- Votre intérêt pour la langue catalane ? oui non
Si oui, comment ?.....
- Votre rapport à l'identité catalane ? oui non
Si oui, comment ?.....

23- Souhaiteriez-vous que la langue catalane soit plus présente

- Dans vos usages familiaux ? oui non
- Dans vos usages extra familiaux oui non
- En général oui non

24- Vous sentez-vous catalan(e) ?

Pas du tout un peu beaucoup

25- Depuis que votre enfant est scolarisé à l'école Arrels, vous vous sentez catalan(e)

Plus moins pareil

26- Pensez-vous que la maîtrise du catalan sera utile à vos enfants ?

- Oui
- Non
- Pourquoi ?.....

Anàlisi apreciativa d'actituds lingüístiques en un context escolar multilingüe a Vitòria-Gasteiz

Appreciative analysis of linguistic attitudes in a multilingual school context in Vitoria-Gasteiz

Beñat GARAIO MENDIZABAL
Grup de Recerca ELEBILAB
Universitat del País Basc

Data de recepció: 1 de març de 2023

Data d'acceptació: 5 de novembre de 2023

RESUM

En els últims quaranta anys, s'han obtingut molt bons resultats pel que fa a l'evolució en el percentatge de parlants d'èuscar entre les generacions joves, si s'observen les dades generals del procés de revitalització de l'èuscar entre l'alumnat de la Comunitat Autònoma Basca (CAB). No obstant això, l'increment en el coneixement del basc no s'ha traduït en un augment del seu ús i, encara més, en els resultats dels assoliments educatius de l'última dècada s'ha produït un descens innegable en indicadors com la competència en èuscar de l'alumnat. Utilitzant el mateix símil aplicat a la revitalització de l'èuscar, es podria dir que el model «D» o model d'immersió lingüística es troba en una cruïlla. D'acord amb això, en aquest treball s'ha volgut aprofundir en els aspectes positius de les actituds lingüístiques de membres de dues escoles amb molta diversitat de Vitòria-Gasteiz, en un context marcadament castellanoparlant. Els alumnes, els familiars, els professors i els educadors de lleure mostren una bona actitud, tant quantitativament com qualitativament, envers l'èuscar, el castellà i l'anglès, com també envers les altres llengües d'aquestes comunitats escolars. En conseqüència, tenint en compte l'evolució descendent de les dades generals de referència i el pessimisme de les últimes reivindicacions, i utilitzant la indagació apreciativa per a estudiar-ho, aquestes dues escoles han mostrat que, en contextos escolars en els quals hi ha diversitat, es poden construir actituds a favor de l'èuscar, encara que l'ús i la presència d'aquesta llengua siguin molt limitats. Malgrat que s'han identificat diversos reptes i elements que cal analitzar amb més profunditat, aquest article aporta evidències de suport a les comunitats educatives que busquen revitalitzar l'èuscar en contextos de diversitat.

PARAULES CLAU: educació multilingüe, èuscar, llengua basca, Comunitat Autònoma Basca, indagació apreciativa, actituds lingüístiques.

CORRESPONDÈNCIA: Beñat Garaio Mendizabal. Euskal Herriko Unibertsitatea. ELEBILAB Ikerketa Taldea (EHU/UPV). Justo Vélez de Elorriaga, 1. 01006 Vitoria-Gasteiz, Araba (CAB). A/e: benat.garaio@gmail.com. A/I: linktr.ee/bgaraio. Tel.: +34 655 719 416. Núm. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9144-2861>.

ABSTRACT

Over the last 40 years, very good results have been achieved in terms of the evolution of the percentage of Basque speakers amongst younger generations in the Basque Autonomous Region. However, the growth of the knowledge of Basque has not increased this language's use and, even more unfortunately, in the educational achievement results of the last decade, there has been an undeniable decline in such indicators as Basque language competence. Using the same simile applied to the revitalisation of Basque, it may be said that the "D" or linguistic immersion model stands at a crossroads. Accordingly, in this study we aim to identify positive aspects of the linguistic attitudes of people from two schools of Vitoria-Gasteiz which are set in a markedly Spanish-speaking context. Students, family members, teachers and leisure educators show good attitudes, both quantitatively and qualitatively, towards Basque, Spanish and English, as well as other languages in these school communities. Consequently, faced with the downward evolution of the general data and the pessimism of the latest claims, and using appreciative inquiry to guide this study, these two schools have shown that, in school contexts where diversity exists, attitudes can indeed be built in favor of Basque, even if the use and presence of this language is very limited. Although certain challenges and elements to be analysed in greater depth have been identified, this article provides supporting evidence to educational communities seeking to revitalise Basque in contexts of diversity.

KEYWORDS: multilingual education, Euskara, Basque language, Basque Autonomous Region, appreciative inquiry, linguistic attitudes.

1. INTRODUCCIÓ

Des del 1983, l'èuscar s'ha anat estenent com a llengua escolar, tant per als bascoparlants (*euskalduns*) amb l'èuscar com a llengua inicial com per als castellanoparlants d'origen. La revitalització de l'èuscar s'ha desenvolupat totalment lligada a l'euskaldunització escolar (Idiazabal, 2011; Manterola, 2020), ja que l'escola és un dels agents més importants per a impulsar les llengües en perill (Grenoble i Whaley, 2006; García, 2014), i ha estat així en el cas basc. Per tant, la revitalització de la llengua minoritzada requereix que aquesta ocupi un lloc important a l'escola; per exemple, que sigui la llengua d'instrucció (Genesee, 1996; Coronel-Molina i McCarty, 2014). No obstant això, en l'ensenyament han aparegut nous reptes que cal considerar i conèixer amb profunditat; entre d'altres, el tractament de la diversitat i el multilingüisme (Ortega, 2017).

De tots els models o programes educatius oferts, el model d'immersió centrada en la llengua minoritzada és el que pot obtenir més bons resultats en societats bilingües i plurilingües que tenen com a objectiu revitalitzar la llengua pròpia en situació vulnerable (Hinton, 2013; Coronel-Molina i McCarty, 2014), també al País Basc. Així doncs, tenint en compte el que hem exposat fins ara, ens atrevim a afirmar que una hipotètica escola basca, en sincronia amb aquest context plurilingüe, té com a objectiu garantir la revitalització de l'èuscar i la integració de tots els grups lingüístics i culturals de la societat (Barquin i Ruiz Bikandi, 2009; Idiazabal, 2011). Complir

aquest objectiu doble és un repte de l'escola actual en la CAB, especialment, en relació amb els centres escolars dels grans nuclis de població on l'ús de la llengua minoritzada és molt reduït (Aierdi, 2014).

En aquest article analitzem dues escoles que tenen molta diversitat i unes condicions menys favorables que d'altres amb vista a l'aprenentatge i l'ús de l'èuscar. L'anàlisi es basa en dues escoles de Vitòria-Gasteiz, la capital de la CAB, i té l'origen en la tesi doctoral de l'autor (Garaio, 2022). Per bé que aquesta tesi se centra en les actituds i en la competència, en el present article considerem sobretot les actituds envers les llengües dels membres de les comunitats educatives analitzades i ens fixem especialment en la revitalització de l'èuscar i en el multilingüisme. Breument, pel que fa a la competència oral, a partir de la tesi de l'autor es demostra que, malgrat un ús força limitat de la llengua basca en les diverses àrees, l'alumnat d'aquestes dues escoles assoleix els nivells fixats en el currículum educatiu de la CAB. Cal destacar que per a la majoria de l'alumnat l'èuscar és la segona, la tercera o, fins i tot, la quarta llengua.

Tal com han analitzat diversos autors (Amonarriz, 2021; Flors-Mas i Manterola, 2021), quant al procés de revitalització de les llengües minoritzades, hi ha unes quantes semblances i diferències entre el País Basc i Catalunya. D'una banda, l'èuscar i el català tenen uns contextos polític, social i econòmic similars: tant la CAB com Catalunya impulsen polítiques per a la revitalització de les seves llengües pròpies, amb un suport polític i social importants; de l'altra, la CAB i Catalunya es diferencien en aspectes com les característiques lingüístiques de les llengües (aïllada *vs.* romànica) o el model educatiu (basat en l'elecció de les famílies *vs.* el model únic d'immersió), respectivament. En aquest sentit, considerem que aquest treball pot ser valuós també per a la situació de Catalunya, tal com veurem en l'apartat de conclusions, en què oferim diversos aspectes clau sobre això.

Hem estructurat el present article de la manera següent. Primerament, en l'apartat de mètodes expliquem els objectius i les hipòtesis de partida, així com la fonamentació del formulari utilitzat i les característiques bàsiques de la mostra; a continuació, oferim els resultats segons el tipus d'anàlisi i el grup estudiat, i, finalment, presentem unes conclusions en relació amb cadascuna de les hipòtesis.

2. MÈTODES

En l'àmbit de la recerca de les actituds lingüístiques, des del començament la línia de treball fonamental ha consistit a definir com cal efectuar-ne l'anàlisi (Larrea, 2016: 126). La recerca de les actituds lingüístiques va sorgir precisament a la dècada dels anys seixanta del segle xx i es va desenvolupar sobretot en zones d'Europa i de l'Amèrica del Nord que vivien situacions de contacte lingüístic (Garrett, 2010: 1; Lasagabaster, 2003: 194). Des d'aleshores, l'anàlisi de les actituds lingüístiques ha estat un element essencial en l'àmbit de la sociolingüística; també, a l'hora de fer diagnòstic de diferents processos de revitalització. En aquest sentit, encara que sembli contradictori, sol predominar la identificació dels problemes i de les febleses; tanmateix, nosaltres

volem considerar-ho a l'inrevés, d'una manera apreciativa. La indagació apreciativa és una metodologia segons la qual les institucions o les entitats basen la seva anàlisi en les fortaleeses i en els assoliments (Basté, 2015), enfocament que hem incorporat en els nostres últims treballs, ja que creiem que aquest tipus de visió permet fer un diagnòstic de la situació amb una altra mirada i oferir informació i claus addicionals. Quan es formulen preguntes des d'una òptica enfocada en els aspectes positius o en els assoliments, les reflexions de les persones que responen solen prioritzar idees i qüestions que sovint queden descartats en preguntes més tradicionals. En una situació de negativitat i de polarització del tema en qüestió, són aquestes respostes, les no tan comparatides, les que pensem que podrien ser valuoses per al sistema educatiu basc.

2.1. *Objectius en l'anàlisi de les actituds lingüístiques*

Hem estructurat l'anàlisi de les actituds lingüístiques en dos blocs temàtics: el context escolar i les actituds lingüístiques. Quant al context de l'escola, es busca conèixer com és la comunitat, partint de la diversitat d'aquesta comunitat i de la funció cohesionadora que hi pot exercir l'èuscar. Pel que fa a les actituds lingüístiques, s'han analitzat les actituds envers les llengües d'aquestes comunitats escolars (és a dir, l'èuscar, el castellà, l'anglès i les llengües parlades en les famílies), com també envers el model educatiu ofert (model «D», èuscar com a llengua d'instrucció) que guia el tractament de les llengües d'aquestes comunitats escolars.

A continuació es relacionen els objectius concrets fixats per als dos blocs temàtics de l'anàlisi de les actituds lingüístiques:

1. Conèixer millor el context de l'escola.
 - a) Comprovar quins assoliments i quines fortaleeses es reconeixen a l'escola.
2. Conèixer les actituds lingüístiques dels membres de l'escola.
 - a) Analitzar les actituds a favor de l'èuscar.
 - b) Explorar les actituds respecte a les altres dues llengües del currículum de l'escola (el castellà i l'anglès).
 - c) Analitzar les actituds cap a les altres llengües parlades en les famílies d'aquestes comunitats diverses.

Addicionalment, també hi vam incloure l'anàlisi de les pràctiques lingüístiques de la comunitat educativa; tanmateix, aquest punt no va tenir gaire recorregut i, per tant, es desenvolupa poc en aquest article.

2.2. *Hipòtesis de l'anàlisi actitudinal*

Partint d'aquests objectius, concretem les hipòtesis per a l'anàlisi de les actituds lingüístiques:

— Hipòtesi general: a les escoles analitzades predominen les actituds a favor de la revitalització de l'èuscar en un context multilingüe.

1. L'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleeses i assoliments.
 2. Malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones.
 3. Les actituds envers les altres dues llengües que s'ensenyen a l'escola (l'anglès i el castellà) són bones.
 4. Els enquestats es mostren a favor de la diversitat lingüística i del multilingüisme que caracteritza les famílies d'origen estranger de l'escola.
- Cal ressaltar que aquestes hipòtesis o prediccions han estat definides seguint els resultats d'Amorrortu i Ortega (2009), Eusko Jaurilaritza (2017), Soziolinguistika Klusterra (2017), Junyent (2019) i Gasteizko Hezkuntza eta Aniztasuna Lan-Mahaia (2016), i formulades d'acord amb la indagació apreciativa.

2.3. La mostra

La mostra utilitzada per a la recerca empírica de les actituds es compon d'alumnes, pares, professors i educadors o monitors de lleure (taula 1). Hem dividit l'alumnat i les famílies tenint en compte les seves llengües inicials, ja que aquesta divisió ens serveix per a explicar els resultats més endavant.

TAULA 1
Mostra de la recerca

	L1 èuscar	L1 castellà	L1 altres llengües	Total
Alumnat	31	42	44	117
Familiars	37	45	32	114
Professorat				26
Monitors de lleure				8
Total				265

FONT: Elaboració pròpia.

Com es pot observar a la taula 1, es van recollir qüestionaris d'un total de 265 persones. D'aquestes, 184 eren de l'escola anomenada α i 81, de l'escola anomenada β . Les dues escoles són centres públics d'educació infantil i primària del model «D», de Vitòria-Gasteiz, i els seus senyals d'identitat més destacats són la diversitat pel que fa a l'origen i el nivell socioeconòmic de les famílies. Tots dos centres comparteixen algunes característiques interessants: es van crear al voltant del 1980, van adoptar l'èuscar com a llengua vehicular al cap d'unes dècades i el perfil del seu alumnat ha canviat en els últims deu anys.

La mostra s'ha analitzat en conjunt, és a dir, no s'ha fet cap distinció entre les dues escoles. Les raons principals d'aquesta decisió són la grandària de la mostra (una de

les dues escoles és petita) i la voluntat de prioritzar una anàlisi més general del tema que s'estudia (dues escoles segregades del model «D»).

Els alumnes que formen part de la mostra eren de quart, cinquè i sisè curs i es van passar qüestionaris als seus familiars i, també, als professors i els educadors de lleure de totes dues escoles.

2.4. Metodologia emprada

Per a estudiar les actituds lingüístiques, se solen utilitzar tres mètodes principals (Garrett, 2010): 1) qüestionaris d'actituds lingüístiques reconegudes (el que es coneix com a *mètode directe*), 2) tècniques indirectes de reconeixement de les actituds lingüístiques i 3) anàlisi de fitxers en els quals es reflecteixen les actituds lingüístiques.

En aquest treball s'han emprat qüestionaris amb preguntes que exploren les actituds lingüístiques d'una manera directa. A més, l'anàlisi qualitativa hi té un gran pes, ja que, amb les qüestions i les tendències exposades en les preguntes obertes es buscava sobretot obtenir una fotografia àmplia d'aquestes escoles basques plurilingües. Per a poder avaluar el que recull aquesta fotografia, però, complementàriament, s'ha dut a terme una anàlisi quantitativa (sense anàlisi estadística, atesa la grandària de la mostra). Cal esmentar que, d'una banda, les preguntes tancades provenen de qüestionaris validats i d'ús habitual en treballs d'anàlisi macro, com ara ISEI-IVEI (2016), Aztiker (2018), Soziolinguistika Klusterra (2017) i Eusko Jaurilaritza (2017), i que, de l'altra, el qüestionari s'ha dissenyat amb l'ajut de dues proves pilot per tal d'aconseguir l'eina més adequada possible (Campos, 2018).

3. RESULTATS

Un cop descrita la metodologia d'anàlisi de les actituds lingüístiques, en aquest apartat exposem els resultats obtinguts, primerament, de l'anàlisi qualitativa i, després, de l'anàlisi quantitativa.

3.1. Anàlisi qualitativa dels qüestionaris

Els qüestionaris es van distribuir a l'alumnat, al professorat i els educadors de lleure i als familiars, ordre que seguim a l'hora de presentar els resultats.

3.1.1. Respostes de l'alumnat

Preguntat sobre l'èuscar i el procés de revitalització d'aquesta llengua, l'alumnat assenyalava motius i factors diversos. En primer lloc, es destaca el caràcter identitari i

històric de l'èuscar. Segons les respostes, l'èuscar és important i cal impulsar-lo, tal com explica Iea63g,¹ «perquè l'èuscar és la llengua del *territori*». En aquest sentit, Iea61b remarca la idea d'un País Basc bascoparlant: «èuscar, perquè som al País Basc i és important saber èuscar». D'altra banda, i seguint el fil d'aquestes respostes, hi ha qui relaciona la necessitat d'aprendre el basc amb l'antiguitat d'aquesta llengua, ja que va néixer fa milers d'anys i té molta importància (Ia61e). També Ieo4h fa una reflexió interessant: «perquè som al País Basc i per a la majoria [la llengua basca] és un tresor». Es podria pensar que amb «per a la majoria» s'ha volgut expressar que no tothom opina el mateix en la societat. En qualsevol cas, l'èuscar és un factor molt rellevant per a la identitat pròpia, tal com s'aprecia en la resposta de Iea53h: «per a mi l'èuscar no és només una llengua, és la meua vida». Així mateix, alguns alumnes tenen clar que s'ha d'impulsar l'èuscar perquè reconeixen que és una llengua minoritzada. Per exemple, Ixa42d fa el diagnòstic de la manera següent: «perquè l'èuscar a vegades no se sent al carrer». D'altra banda, cal destacar que molts alumnes relacionen la importància d'ensenyar èuscar amb la missió del model «D» i l'escola pública, i que moltes respostes al voltant de la rellevància de promocionar l'èuscar provenen del grup L1 èuscar.

L'alumnat es mostra a favor de les polítiques lingüístiques en defensa de l'èuscar, tot i que, per a alguns, actualment l'èuscar té una bona salut, com diu Iga51d, «perquè durant molts anys l'èuscar no se sentia al carrer i ara sí». Per a uns altres, en canvi, el foment de l'èuscar és una decisió que queda fora del seu control. Finalment, també s'han recollit respostes que mostren un punt d'indiferència o d'oposició, com en el cas següent: «perquè no ens deixen parlar res més» (Ixa51j).

Així mateix, hi ha casos en els quals es manifesten actituds a favor de l'èuscar per altres motius. Per exemple, el coneixement de l'èuscar és important per a comprendre millor la llengua i per a parlar amb altres persones (Iga61i), perquè és una llengua «bonica», «interessant», «que agrada» o perquè «es necessita per a trobar feina».

Per acabar, en relació amb les actituds envers l'èuscar, a continuació recollim un fragment que combina diversos dels aspectes que hem vist fins ara:

(1) Jo sé molt bé l'èuscar, però crec que en aquesta escola s'aprèn en aquesta llengua perquè és pública i molta gent no la sap bé i és molt important que se sàpiga. (Ieβ4c)

Quant als resultats sobre el multilingüisme, en les respostes rebudes, l'alumnat sovint fa una valoració positiva d'aquesta condició i afirma que les llengües són boniques, interessants, divertides, etc., i que són eines per a comunicar-se amb més gent. La diversitat lingüística és, per tant, un valor intrínsec en les conviccions de l'alumnat.

1. En el codi que hem utilitzat, cadascun dels components correspon a una categoria diferent: I = alumne/a / Ir = professor(a) / H = educador(a) / G = familiar; llengua inicial: e = èuscar / g = castellà / x = altres; símbol de l'escola: α/β, i nombre i lletra identificadors de l'infant.

No obstant això, en les respostes sobre la diversitat lingüística hem observat una tendència important al voltant de la dicotomia *llengües grans* i *llengües petites*. Així, es parla de les facilitats que ofereixen les llengües grans a l'hora de trobar feina, de viatjar o de consumir cultura en aquesta llengua. En les respostes també s'esmenta la rellevància de les llengües minoritzades, tot i que normalment s'associen a valors intrínsecs més que no pas a una motivació instrumental, és a dir, perquè són «molt *guais*», «boniques», «especials» o «divertides».

3.1.2. Respostes del professorat i dels educadors de lleure

Començant per les actituds envers la comunitat escolar, s'aporten diversos qualificatius optimistes derivats de respostes *apreciatives* en relació amb l'èuscar, com ara «enriquidor», «necessari», «important», «respectable» i «inclusiu».

D'acord amb la hipòtesi 1 (l'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleces i assoliments), si fem un resum de les respostes rebudes, podem definir les escoles de la manera següent: «una petita escola de barri amb molts reptes bonics». A més, el professorat i els educadors de lleure destaquen el bon ambient escolar, la riquesa que representa la diversitat de les famílies, els reptes i les oportunitats que ofereix treballar en una escola d'aquestes característiques i el contacte directe que tenen amb la comunitat.

En el fragment següent, Hβ3 esmenta els punts forts de l'escola, si bé indica que encara hi ha feina per fer de cara al futur:

(2) La nostra escola és un tresor, però sovint em sembla que li falta establir les bases; a l'escola pública i amb la realitat del nostre barri és difícil establitzar un projecte educatiu. A més dels valors, les maneres de posar-los en pràctica han de ser clares. Perquè les noves famílies, els professors o els professionals que vinguin tinguin clar on són, i perquè s'ha apostat per una escola de barri, bascoparlant, pública i plural. (Hβ3)

Segons les respostes, treballar en aquesta mena de projectes i de comunitats permet a més ser partícip d'alguna cosa, augmentar el compromís amb el projecte i amb la comunitat i reforçar la transformació que es vol dur a terme des de la comunitat educativa.

Tanmateix, no totes les respostes són optimistes i el professorat i els educadors de lleure assenyalen que hi ha coses que es poden millorar en aquestes escoles.

Quant a la hipòtesi 2 (malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones), el professorat i els educadors de lleure defensen l'ensenyament i la revitalització de l'èuscar de la manera següent: «perquè és una llengua minoritzada», «perquè ofereix una visió del món pròpia en un context globalitzat», «perquè és diversitat», «perquè és patrimoni i un tresor», etc.

Pel que fa a les respostes relacionades amb la hipòtesi 3 (les actituds envers les al-

tres dues llengües que s'ensenyen a l'escola —l'anglès i el castellà— són bones), assenyalen que aquestes dues llengües, d'una banda, són les més importants del món i de la societat i que, per tant, s'han de treballar, i, de l'altra, que el lloc que ocupen en el sistema d'ensenyament de la CAB i en el dia a dia de Vitòria-Gasteiz perjudica la vitalitat de la llengua autòctona.

Finalment, en relació amb la hipòtesi 4 (els enquestats es mostren a favor de la diversitat lingüística i del multilingüisme que caracteritza les famílies d'origen estranger de l'escola), el professorat insisteix en la importància d'aprendre llengües, tant per la riquesa que comporta el fet de conèixer-les com pels avantatges cognitius i les perspectives laborals futures que representen.

Els professors també responen que les classes analitzades són centres de model «D» amb molta diversitat, on l'ensenyament de l'euscar es duu a terme d'una manera paral·lela, respectant i promocionant «les altres llengües». Algunes veus indiquen que la integració social es realitza a través de l'euscar, llengua que és un element integrador (Hβ5).

3.1.3. Respostes dels familiars

Quant als pares i les mares (i altres figures familiars), comencem per les respostes rebudes sobre la comunitat escolar (hipòtesi 1). A partir de les respostes recollides, es pot fer una llista extensa de fortaleces i d'assoliments de l'escola: «atractiu del projecte educatiu de l'escola», «visibilitat i empoderament de la diversitat», «bones referències de l'escola», «bona formació del professorat» o «comunitat escolar oberta i familiar». Algunes famílies tenien molt clar on volien portar els seus fills i filles, ja que la diversitat que conflueix en l'escola pública és un valor fonamental.

A més, les famílies construeixen un projecte que també genera diversos sentiments positius entre els seus membres:

(3) L'alegria amb què construïm entre moltes persones una escola bonica.
(Geβ5fa)

D'aquesta manera s'aconsegueix crear una comunitat plural que canvia la visió dels seus membres, tal com es reflecteix en el fragment següent:

(4) La integració: el meu fill té amics sahrauís, colombians, bilbaïns. No li importa la procedència, li importen les persones. I sap que això passa a la seva escola i la seva comunitat i en altres llocs potser no. (Ggα53k)

Ara bé, hi ha pares que tenen queixes diverses sobre el centre, les quals, en general, estan relacionades amb la segregació escolar, la falta de recursos i la baixada de qualitat de l'escola. Enfront del pessimisme d'alguns pares, d'altres en fan lectures més àmplies:

(5) És una escola pública basca en una zona castellana on el professorat és molt professional i vocacional. Un terç dels pares hi porta els seus fills amb convicció; un altre terç els hi porta per interès, malgrat no estar d'acord amb el model educatiu i amb el projecte, i un terç final no té cap altra opció ni vol integrar-se. (Gea51h)

Respecte a aquesta valoració, la major part de les queixes cap a l'escola provenen de pares i mares autòctons, especialment, del grup L1 castellà. En el cas dels pares i mares d'origen immigrant (L1 altres llengües), les respostes es limiten a remarcar la proximitat de l'escola o la correspondència amb la seva zona de matriculació.

En relació amb les actituds a favor de l'èuscar (hipòtesi 2), els pares i mares s'hi manifesten favorables per diversos motius, com ara la identitat política i cultural o la situació de minorització en què es troba. Les posicions favorables s'han registrat tant en els pares i mares de L1 èuscar com de L1 castellà i L1 altres llengües, si bé, proporcionalment, els pares i mares de L1 èuscar mostren una posició més ferma. En els fragments següents es poden llegir les motivacions i els arguments de la majoria de pares i mares:

(6) Per a mi és important aconseguir que la meua filla parli èuscar amb fluïdesa i que la seva llengua d'elecció sigui l'èuscar. Crec que l'èuscar és el nostre tresor i que hem de cuidar-lo. (Geβ4h)

(7) És important, d'una banda, perquè és part de la nostra cultura i, de l'altra, pel que implica laboralment a l'hora d'aspirar a qualsevol feina a l'Administració. (Gga41a)

Tot i que la majoria dels pares coincideix que l'èuscar és una llengua minoritzada, a l'hora de reflexionar sobre què cal fer davant d'aquesta situació mostren diferències d'enfocament notables. Així, mentre que per a alguns pares la situació de l'èuscar continua sent fràgil i caldria prendre més mesures per a revitalitzar la llengua, per a uns altres les polítiques a favor de l'èuscar van massa lluny i deixen de banda altres qüestions cabdals. També hi ha pares que assenyalen que l'èuscar no és una llengua important, sinó que és necessària. Així mateix, cal remarcar que s'han trobat actituds de rebuig o de «sí, però...» (Amorrortu i Ortega, 2009).

La força del castellà i de l'anglès està estretament relacionada amb la situació de l'èuscar, seguint ara amb la hipòtesi 3. En el cas del castellà, és la llengua més important de Vitòria-Gasteiz i la més utilitzada per la major part dels entrevistats, i se li reconeix aquesta rellevància. Encara més, per a molts pares el castellà és una llengua no marcada, que «viu al carrer en una situació de normalitat» (Geβ5fa) i que no planteja cap problema social. Quant a l'anglès, la força que té en l'àmbit internacional influeix molt en les actituds dels adults entrevistats i la irrupció tan destacada d'aquesta llengua genera tota classe de reaccions.

En moltes de les respostes rebudes hem pogut detectar que les tres llengües oficials de l'escola —èuscar, castellà i anglès— formen una jerarquia en què, amb matisos, el

castellà està per sobre de l'anglès i de l'èuscar. Són els pares L1 èuscar els que més sovint qüestionen aquesta jerarquia.

(8) El castellà és la llengua amb què em sento còmoda per a expressar-me. L'anglès és la més internacional. L'èuscar és la llengua del lloc on volem viure. (Gga61i)

Quant al plurilingüisme i la diversitat lingüística (hipòtesi 4), en les respostes es pot identificar un debat central entre dos missatges. D'una banda, per a alguns pares les llengües no són un tema fonamental i, en tot cas, la clau és conèixer bé les tres llengües oficials del sistema educatiu, com a objectiu màxim que cal demanar-li.

De l'altra, hi ha la reivindicació d'aprendre cada vegada més llengües. Les argumentacions posteriors a aquest missatge sovint es basen en raons psicolingüístiques; en aquest sentit, molts pares responen que els fills tenen una gran capacitat d'aprendre llengües quan són petits.

En qualsevol cas, i això és especialment rellevant en el context d'aquestes escoles, les famílies insisteixen en la importància de mantenir les llengües de la llar. Tanmateix, pocs familiars reclamen que a les escoles s'inclogui l'ensenyament de les llengües que no siguin les tres principals ja esmentades.

(9) És difícil dir-ho. Almenys, haurien d'acceptar-los i respectar-los. L'escola potser hauria d'anar més enllà i alfabetitzar aquests nens en les seves llengües. El problema és com i amb quins recursos. (Gea52f)

Molts pares i mares consideren que abans de promocionar aquest multilingüisme caldria millorar el nivell d'èuscar i d'anglès a l'escola. Per a alguns familiars (especialment, bascoparlants) cal adaptar el model educatiu per a garantir el nivell d'èuscar, mentre que molts pares no bascoparlants reivindiquen la necessitat d'ensenyar més i millor l'anglès, en detriment de l'èuscar.

D'altra banda, alguns pares del grup L1 èuscar i L1 altres llengües defensen explícitament l'escola multilingüe centrada en l'èuscar. En vista de les respostes, en aquestes escoles l'èuscar seria la llengua pont i el centre hauria de buscar la manera d'estimar i ensenyar les llengües d'origen.

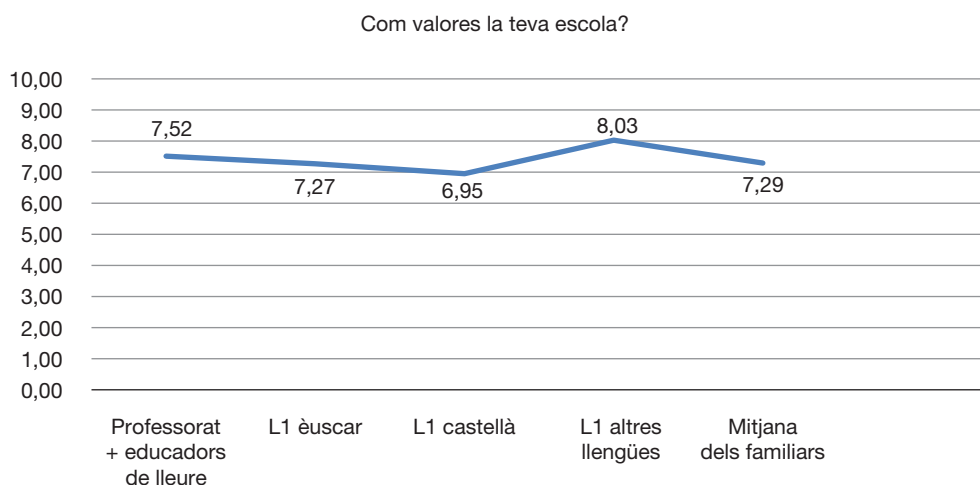
3.2. Anàlisi quantitativa dels qüestionaris

A continuació presentem els resultats de l'anàlisi quantitativa com a complement a les dades qualitatives. Aquesta recopilació quantitativa de dades no té valor estadístic, però pot ajudar a representar amb més precisió els resultats recollits en l'anàlisi qualitativa.

Igual que en els subapartats anteriors, comencem pel bloc temàtic de la comunitat escolar i després abordem les actituds lingüístiques.

Així, en relació amb la hipòtesi 1 (l'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleces i assoliments), es va sol·licitar als enquestats adults que valoressin l'escola de l'1 al 10 i es va obtenir una mitjana de 7,34. Com es pot observar en el gràfic 1, tots els grups presenten unes xifres similars. Quant a les diferències, la puntuació més alta correspon al grup de pares i mares L1 altres llengües (8,03), i la més baixa, als pares i mares L1 castellà (6,95).

GRÀFIC 1
Respostes a la pregunta «Com valores la teva escola?», de l'1 al 10, segons els diferents grups



FONT: Elaboració pròpia.

En l'anàlisi qualitativa, hem vist que les escoles són ben valorades pels enquestats adults, igual que en l'anàlisi quantitativa, malgrat les queixes del grup L1 castellà. Les famílies que menys queixes han manifestat són les de L1 altres llengües.

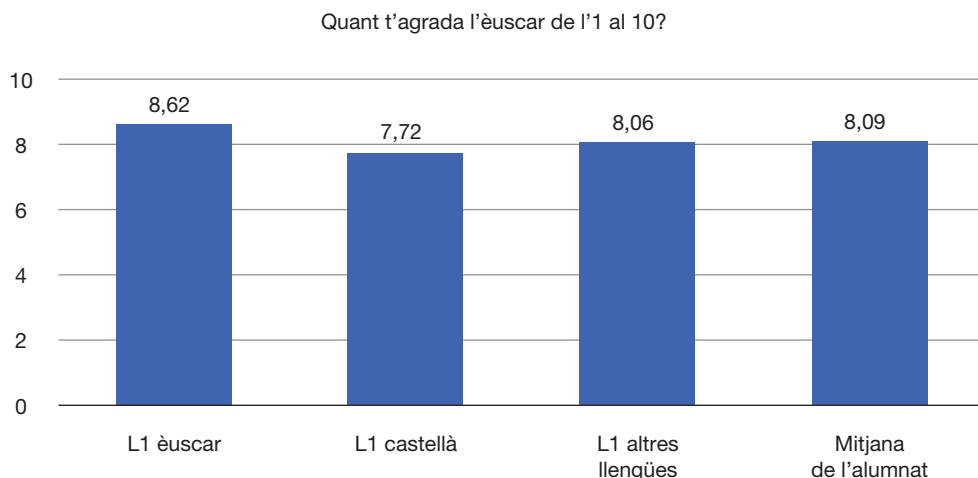
Pel que fa a les actituds lingüístiques, tal com s'ha fet en l'anàlisi qualitativa, en primer lloc comencem per l'alumnat i després continuem amb els adults. Vegem les respostes en relació amb la hipòtesi 2 (malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones) (gràfic 2).

Com s'observa en el gràfic 2 i com hem vist en els resultats qualitatius, els alumnes amb L1 èuscar són els que valoren més positivament aquesta llengua (8,62), mentre que els alumnes amb L1 castellà són els que la valoren menys (7,72). L'alumnat d'origen immigrant, és a dir, el grup L1 altres llengües, se situa entre ells (8,06) i la mitjana es troba també en aquest punt (8,09).

Encara en relació amb les actituds lingüístiques de l'alumnat, la taula 2 mostra d'una manera percentual les actituds envers l'èuscar i envers les llengües no oficials de l'escola.

Per a analitzar les actituds lingüístiques dels alumnes, ens centrem en les mitjanes de tot l'alumnat. Observem que les actituds envers l'èuscar i envers les *altres llengües*

GRÀFIC 2
Respostes a la pregunta «Quant t'agrada l'èuscar de l'1 al 10?», segons l'alumnat



FONT: Elaboració pròpia.

són molt semblants i que, a més, en tots dos casos, hi ha posicions favorables que superen el 80 %. Això coincideix amb el que s'ha vist en l'anàlisi qualitativa.

Per tant, podem concloure que la major part de l'alumnat té una actitud favorable envers l'èuscar i les altres llengües. No obstant això, ens agradaria destacar dos resultats: d'una banda, les actituds dels alumnes L1 èuscar són clarament favorables, i, de l'altra, els alumnes L1 altres llengües mostren millors actituds envers l'èuscar que els alumnes del grup L1 castellà.

Una vegada analitzades les actituds lingüístiques dels alumnes, fem el salt a les dades dels enquestats adults. Comencem per les actituds a favor del foment de l'èuscar, que s'emmarquen dins la hipòtesi 2.

En el gràfic 3 podem observar la jerarquia lingüística dels enquestats analitzats, fruit de la combinació de les hipòtesis 2 i 3, en què es comparen les actituds favorables dels enquestats envers l'èuscar, el castellà i l'anglès.

Pel que fa al professorat i els educadors de lleure, aquests mostren una jerarquia clara quant a llengües: suport absolut a l'èuscar, una actitud molt positiva envers el castellà i una valoració bona de l'anglès.

A partir de les mitjanes dels pares i les mares d'aquesta mostra, s'observa que la llengua més afavorida és el castellà (96,36 %), seguida de l'anglès (91,82 %) i de l'èuscar (86,36 %). Aquestes dades, però, no apareixen de la mateixa manera en els nostres resultats. És cert que els grups L1 castellà i L1 altres llengües segueixen aquesta tendència i també ho fa la mitjana dels adults. En qualsevol cas, només al 70,27 % dels pares amb L1 castellà els agrada bastant o molt l'èuscar, mentre que en els familiars L1 altres llengües aquest percentatge és del 90,63 %. En el cas dels pares L1 èuscar,

TAULA 2
Actituds de l'alumnat respecte al basc i les llengües no oficials a l'escola (en %)

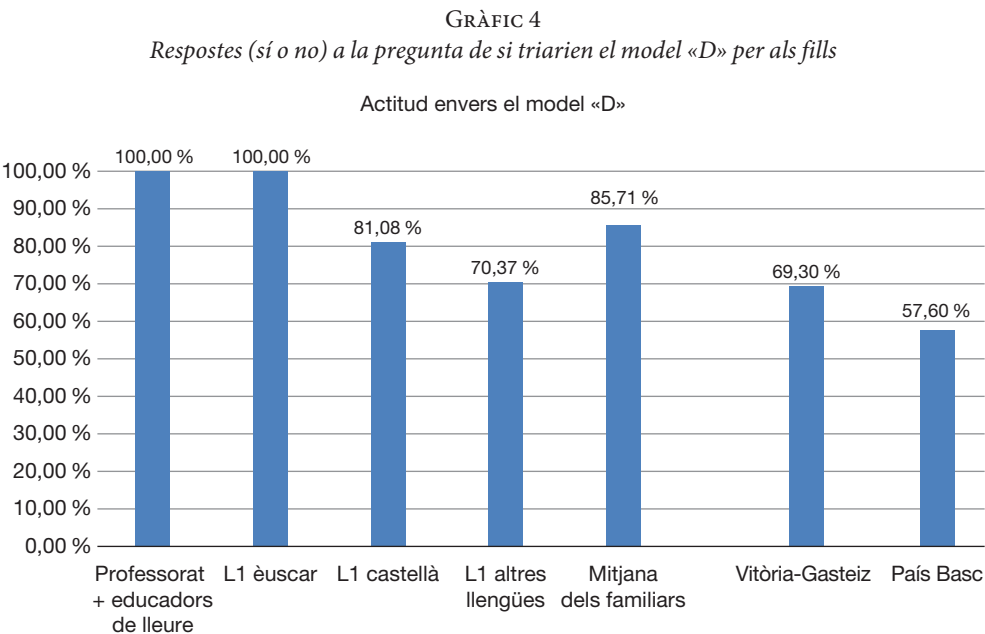
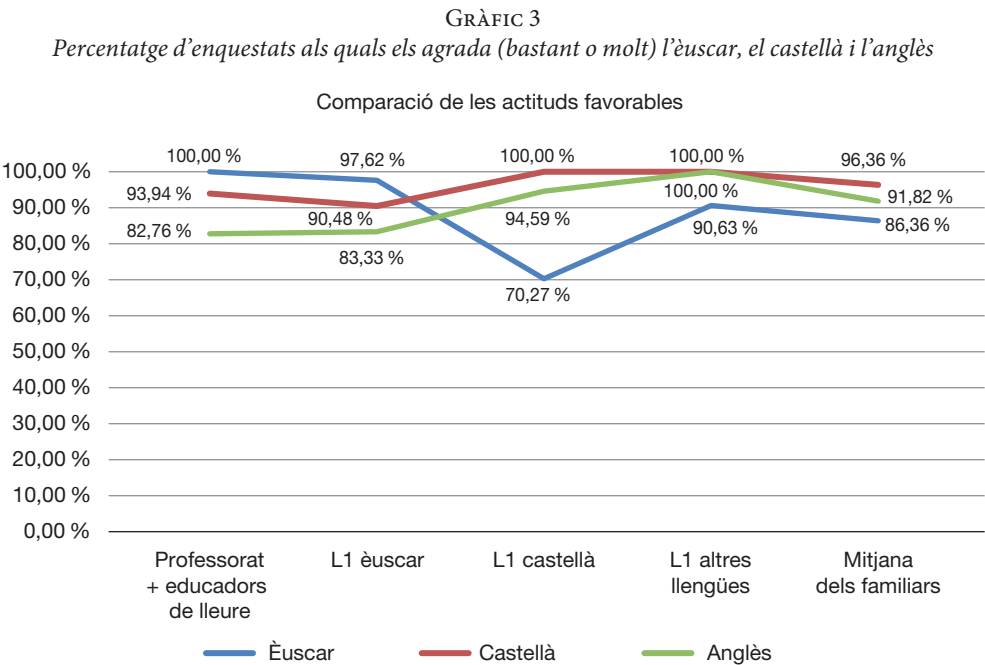
Èuscar	L1 èuscar	a favor	88,24
		neutre	11,76
		en contra	0,00
	L1 castellà	a favor	77,50
		neutre	15,00
		en contra	7,50
	L1 altres llengües	a favor	85,11
		neutre	4,26
		en contra	10,64
Altres llengües	L1 èuscar	a favor	88,24
		neutre	8,82
		en contra	2,94
	L1 castellà	a favor	82,50
		neutre	0,00
		en contra	17,50
	L1 altres llengües	a favor	71,74
		neutre	21,74
		en contra	6,52
Total	èuscar	a favor	83,47
		neutre	9,92
		en contra	6,61
	altres llengües	a favor	80,00
		neutre	10,83
		en contra	9,17

FONT: Elaboració pròpia.

però, ja s’ha dit que l’èuscar té un suport gairebé absolut (97,62 %), mentre que el castellà i l’anglès reben un suport molt important.

En aquest apartat també hem volgut conèixer les posicions a favor del model «D», és a dir, el model educatiu amb l’èuscar com a llengua vehicular. Tenint en compte la mitjana de tots els enquestats adults d’aquest treball, el 89,13 % està a favor del model «D», i, si, més concretament, ens centrem en el total dels familiars, aquest percentatge és del 85,71 %, tal com es veu al gràfic 4.

Aquests resultats, però, són diferents si es distribueixen en grups. Tal com es pot observar en el gràfic 4, el 100 % dels pares i mares L1 èuscar, així com el professorat i



els educadors de lleure, estan a favor del model «D», mentre que els dos grups de pares no bascoparlants són els que menys suport donen a aquest model educatiu. Cal destacar que totes aquestes dades són millors que les recollides a l'*Enquesta sociolingüística* del País Basc, tant pel que fa a la mitjana total del país com a Vitòria-Gasteiz.

4. CONCLUSIONS

Per a l'anàlisi de les actituds lingüístiques s'ha partit de quatre hipòtesis i els resultats s'han avaluat des dels punts de vista qualitatiu i quantitatiu. A continuació expossem les conclusions dels resultats de l'anàlisi actitudinal i indiquem si cada hipòtesi ha estat confirmada o refutada.

1. *L'escola és ben valorada per la comunitat escolar estudiada i els enquestats hi identifiquen diferents fortaleces i assoliments.*

D'acord amb els resultats obtinguts, les dues escoles analitzades són àmpliament acceptades pels seus membres, que han assenyalat punts forts i assoliments diversos, tant d'una manera qualitativa com quantitativa. La major part de les fortaleces i dels assoliments que s'han destacat tenen a veure amb la funció cohesionadora del centre, és a dir, amb els beneficis de formar una comunitat escolar plural.

No obstant això, s'ha criticat els centres —tot i que no d'una manera generalitzada— per la falta de recursos, la pèrdua de prestigi, l'augment de la segregació escolar i la importància excessiva de l'èuscar (especialment, per part dels pares del grup L1 castellà).

2. *Malgrat el context escolar no gaire bascoparlant, en general les actituds envers l'èuscar són bones.*

Les actituds a favor de l'èuscar són molt fortes, tant des del punt de vista qualitatiu com quantitatiu. Segons els enquestats, l'èuscar és una llengua minoritzada pròpia del País Basc i les mesures que s'han adoptat en relació amb l'èuscar responen a la situació en la qual es troba i que han de servir per a normalitzar-la. Entre aquestes mesures hi ha, principalment, el model d'immersió lingüística en èuscar. Es podria dir que en aquestes escoles el suport envers la revitalització de l'èuscar és molt ampli. Les respostes obtingudes qualitativament es confirmen amb les dades quantitatives, amb una mitjana general d'actituds favorables molt alta.

3. *Les actituds envers les altres dues llengües que s'ensenyen a l'escola (l'anglès i el castellà) són bones.*

En els resultats quantitatius s'ha demostrat que les actituds envers l'anglès i el castellà són molt favorables: en la jerarquia lingüística apareixen per sobre de l'èuscar en les preferències dels enquestats. Hem d'admetre, també, que alguns familiars reclamen més anglès i castellà en el sistema educatiu basc, cosa que implicaria restar hores a l'èuscar. Així, observem que les reivindicacions d'alguns familiars de L1 castellà no s'alineen amb l'objectiu que ofereix el model «D».

4. *Els enquestats es mostren a favor de la diversitat lingüística i del multilingüisme que caracteritza les famílies d'origen estranger de l'escola.*

En relació amb el multilingüisme, s'encreuen dues idees: d'una banda, el valor i el benefici pragmàtic que s'obté amb l'aprenentatge de les grans llengües del món i, de l'altra, la diversitat que aporten les llengües de les famílies d'origen estranger. Pel que fa al primer aspecte, gairebé tots els enquestats s'hi manifesten a favor, ja que en el món actual aquestes llengües grans són imprescindibles.

Quant al segon element, la diversitat lingüística de la comunitat, s'observa com una riquesa i es destaca la importància de mantenir la identitat pròpia. En aquest sentit, el respecte a totes les llengües és una reivindicació que comparteixen una àmplia majoria dels entrevistats. De tota manera, a vegades es tracta d'una mera tolerància envers aquestes llengües, ja que en la major part de les respostes es comenta que l'escola hi hauria de fer alguna cosa si té la capacitat per a fer-ho.

Finalment, sense oblidar les limitacions i els suggeriments que presenta aquest treball, podem dir que es confirma (parcialment) la hipòtesi principal de les actituds lingüístiques: *a les escoles analitzades predominen les actituds a favor de la revitalització de l'èuscar en un context multilingüe*.

També es confirmen, en gran manera, les quatre hipòtesis, i, tenint en compte el context castellanoparlant de les escoles analitzades, podem concloure que aquestes comunitats escolars són agents de socialització de les actituds a favor de l'èuscar i del multilingüisme. Així doncs, podem afirmar que els resultats d'aquest treball corroboren els aspectes positius del model «D» que s'assenyalen a Flors-Mas i Manterola (2021) i en altres treballs i milloren substancialment el panorama descrit a ISEI-IVEI (2016) i a Eusko Jaurlaritza (2017), si bé convé recordar que l'anàlisi en qüestió es limita a dues escoles de Vitòria-Gasteiz.

Finalment, de la nostra anàlisi, en traiem un seguit d'idees clau que poden servir fora de la realitat de la CAB i ser aplicades a la situació catalana. En primer lloc, tot i que l'èuscar té un suport ampli, s'ha vist que en una escola amb un model «D» hi ha famílies que no promouen aquesta llengua i que, si fos possible, li restarien funcions i importància en el sistema educatiu i en la societat. En segon lloc i relacionat amb aquest punt, cal indicar la necessitat de treballar en els discursos sobre la revitalització, especialment, a l'hora de destacar el camí compartit que l'èuscar o el català i les llengües dels nous ciutadans poden emprendre cap a un escenari multilingüe que es vertebrava al voltant de l'ús de la llengua minoritzada local (Barrieras *et al.*, 2009).

En tercer lloc, per bé que la promoció de les actituds lingüístiques és fonamental, si aquest treball no va acompanyat d'una tasca d'enfortiment de les pràctiques lingüístiques, hi ha el perill que es creï un ambient de mera tolerància per la diversitat i la revitalització lingüística.

En quart lloc, els moviments socials i els grups de suport a la revitalització lingüística tendeixen a centrar-se en els problemes, les necessitats i les febleses de la comunitat de parlants (Grenoble i Whaley, 2006). Sense bandejar aquest punt de vista, orientar la nostra visió d'una manera més optimista ens podria aportar més confiança i noves eines i coneixements, els quals podrien tenir un gran valor per a la revitalització de les nostres llengües.

Per acabar, lligat amb la reflexió anterior, amb aquest treball es demostra que, malgrat formar part d'una comunitat sense recursos i relativament estigmatitzada (escoles públiques segregades), es poden aconseguir bons resultats en les actituds lingüístiques de molts dels seus membres (si més no, en el cas de les dues escoles que hem analitzat).

5. AGRAÏMENTS

L'autor d'aquest article vol traslladar a les seves directores de tesi, Itziar Idiazabal Gorrotxategi i Leire Diaz de Gereñu Lasaga, l'agraïment més sincer per la seva col·laboració en aquest projecte de recerca, i als membres del tribunal, per les seves indicacions amb vista a millorar-lo. Així mateix, l'autor agraeix enormement a Ainhoa Pardina la seva col·laboració en el millorament d'aquest article.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- AIERDI, Xabier (2014). «Hizkuntza praktikak hiri mundu eta mundu hirietan: Anbibalentzia-ren presentzia». *Euskera: Euskaltzaindiaren lan eta agiriak*, vol. 59, núm. 2, p. 503-544.
- AMONARRIZ, Kike (2021). *Euskara eta katalanaren arteko konparaketa*, «El catalá, la llengua efervescent» *liburua abiapuntu* [en línia]. <<https://topagunea.eus/euskara-eta-katalana/>> [Consulta: 1 març 2023].
- AMORRORTU, Estibaliz; ORTEGA, Ane (2009). «Zergatik eskolaratzen dituzte gurasoek seme-alabak euskarazko hizkuntza-ereduetan?». *Euskera*, vol. 54, núm. 2 (1), p. 579-602.
- AZTIKER (2018). *Hezkuntza esparrua eta Euskalduntzea EAEn (1983-2016): Euskararen Erabilera Normaltzeko Legea eta 138/1983 Dekretua eta ondorengo bilakaera eta beren eragina gazteen euskalduntzean* [en línia]. <https://www.naiz.eus/media/asset_publics/resources/000/469/779/original/20180206-ehe-txostena.pdf> [Consulta: 13 febrer 2024].
- BARQUIN, Amelia; RUIZ BIKANDI, Uri (2009). «Hizkuntzen kudeaketa eskolan». *Tantak*, vol. 21, núm. 1, p. 7-21.
- BARRIERAS, Mònica; COMELLAS, Pere; FIDALGO, Mònica; JUNYENT, M. Carme; UNAMUNO, Virginia (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: Construir centres educatius plurilingües*. Barcelona: Eumo.
- BASTÉ, Damàs (2015). *Repensar la Indagación Apreciativa desde la perspectiva de su plasticidad*. Tesi doctoral. Universitat Ramon Llull.
- CAMPOS, Iris (2018). *Lengua minorizada y enseñanza. Actitudes, metodologías y resultados de aprendizaje en el caso del aragonés*. Saragossa: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- CORONEL-MOLINA, Serafin; MCCARTY, Teresa (2014). «Chapter 18. Language curriculum design and evaluation for endangered language». A: AUSTIN, Peter K.; SALLABANK, J. (ed.). *The Cambridge handbook of endangered languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 354-370.
- EUSKO JAURLARITZA; NAFARROAKO GOBERNUA; EUSKARAREN ERAKUNDE PUBLIKOA (2017). *VI Inkesta Soziolinguistikoa: Euskararen eremu osoa*. Vitòria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritza-ren Argitalpen Zerbitzua.

- FLORS-MAS; AVELLÍ; MANTEROLA, Ibon (2021). «Els models lingüístics de l'educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca i a Catalunya: una visió comparada». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 75, p. 27-45.
- GARAIO, Beñat (2022). *Euskara eleaniztasunean irakasten duten eskolak aztergai: D ereduko Gasteizko bi eskolen indarguneak identifikatzen* [en línia]. Tesi doctoral. Universitat del País Basc. <[https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/57442/TESIS_BE %C3 %91AT _GARAIO_MENDIZABAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/57442/TESIS_BE%C3%91AT_GARAIO_MENDIZABAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y/>) [Consulta: 8 agost 2023].
- GARCÍA, Ofelia (2014). «Multilingualism and language education». A: LEUNG, C.; STREET, B. V. (ed.). *The Routledge Companion to English Studies*. Nova York: Routledge.
- GARRETT, Peter (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASTEIZKO HEZKUNTZA ETA ANIZTASUNA LAN-MAHAIA (2016). *Vitoria-Gasteizen eskola-segregazioari aurre egiteko azterketarako eta proposamenen agiria: 2016ko abenduaren 19an* [en línia]. <<https://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/eu/22/82/72282.pdf>> [Consulta: 9 febrer 2023].
- GENESEE, Fred (1996). «Bigarren/atzerriko hizkuntz murgiltzea eta arriskuan dauden haur ingeles-hiztunak». A: BILBATUA, M.; CENOZ, J.; IDIAZABAL, I.; SAINZ, M.; SIERRA, J. (ed.). *Murgiltzea eta irakaskuntza*. Bilbao: Eusko Jaurlaritzako Argitalpen Zerbitzua, p. 91-126.
- GRENOBLE, Lenore A.; WHALEY, Lindsay J. (2006). *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Nova York: Cambridge University Press.
- HINTON, Leanne (2013). *Bringing our languages home: Language revitalization for families*. Berkeley, Califòrnia: Heyday.
- IDIAZABAL, Itziar (2011). «Eleaniztasuna hezkuntzaren derrigorrezko beste utopia bat?». *BAT Soziolinguistika aldizkaria*, núm. 81, p. 89-105.
- ISEI-IVEI = IRAKAS-SISTEMA EBALUATU ETA IKERTZEKO ERAKUNDEA / INSTITUT BASC D' AVALUACIÓ I RECERCA EDUCATIVA (2016). *Ikasle Etorkinak Euskadin: Ezaugarriak eta emaitzen analisia* [en línia]. Bilbao: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzuak. <https://isei-ivei.euskadi.eus/c/document_library/get_file?uuid=c8917094-e000-4fce-a0b3-2442dcc038c2&groupId=635622> [Consulta: 13 febrer 2024].
- JUNYENT, M. Carme (2019). «Las lenguas alóctonas como factor de conocimiento y cohesión». A: IDIAZABAL, Itziar; PÉREZ-CAUREL, Manel (ed.) *Linguistic diversity, minority languages and sustainable development* [en línia]. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua. <<https://web-argitalpena.adm.ehu.es/pdf/UHPDF190709.pdf>> [Consulta: 10 febrer 2023].
- LARREA, Imanol (2016). *Les actituds lingüístiques dels immigrants panjabis adults a Catalunya*. Tesi doctoral. Universitat Pompeu Fabra.
- LASAGABASTER, David (2003). *Trilingüismo en la enseñanza: Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- MANTEROLA, Ibon (2020). «Ahozko euskararen irakaskuntzarako irakasleen prestakuntza: berrikuntza didaktikoa eta soziala?». *Fontes Linguae Vasconum*, núm. 129, p. 405-420.
- ORTEGA, Ane (2017). «Gazteen hiztun-profil berriak eta ideologia berriak». A: GOIRIGOLZARRI, Jone; LANDABIDEA, Xabier; MANTEROLA, Ibon (coord.). *Euskararen biziberritzea: Marko, diskurtso eta praktika berriak birpentsatzen*. Bilbao: UEU, p. 79-100.
- SOZIOLINGUISTIKA KLUSTERRA (2017). *Hizkuntzen erabileraren kale-neurketa*. *Euskal Herria, 2016* [en línia]. <https://soziolinguistika.eus/files/hekn2016-_eu_1.pdf> [Consulta: 26 febrer 2022].

RESSENYES

Le Monde diplomatique. Manière de Voir (2022-2023).
«Le pouvoir des langues. Identités, domination, résistance».
París: *Le Monde diplomatique. Manière de Voir*, núm. 186. 98 p.

Com es pot reflectir la diversitat canviant i fluida de la vida humana al planeta? Com es pot reflectir, tant sincrònicament com diacrònicament, simplificant-la el mínim possible? La geografia humana, que ens proporciona exemples de com ho podem fer, ha estat poc coordinada amb la sociolingüística als nostres països de llengua catalana (vegeu, per exemple, uns dels pocs casos de relació entre la geografia i la diversitat lingüística a Burgueño (1997) i a les anàlisis demolingüístiques dels censos lingüístics) i en podem aprendre molt.

Le Monde diplomatique, el prestigiós mensual francès, excel·leix per les seves presentacions cartogràfiques de la complexitat i l'evolució geopolítiques. La riquesa de dades que mostra en els seus números és espectacular i proporciona una visió global, com un gran trencadís gaudinià, de la riquesa lingüística del nostre planeta. Els seus volums sobre atles (molts dels quals, traduïts al castellà) han versat sobre temes com les migracions, les religions, els pobles, la mundialització, les civilitzacions i les utopies. El volum que aquí ressenyem, sobre diversitat lingüística, és el darrer d'aquesta sèrie, al meu parer, apassionant.

Aquest volum es divideix en tres grans apartats, després d'una introducció programàtica contra l'homogeneïtzació cultural i lingüística («El malson de la llengua única»). El primer es titula «Una arma de dominació»; el segon, «Eina per a influir o per a compartir», i el tercer, «La diversitat indòmita». Aquests tres grans apartats presenten dinou mapes al llarg de vint-i-tres capítols, amb una prioritat comprensible per aspectes més interessants per al lector francòfon (vegeu, per exemple, els capítols 7, 11, 12, 13 i 22). Aquests temes, que enumero tot seguit, donen una idea de l'abast i la varietat dels aspectes que es tracten en els diversos capítols: 1) les cultures en perill de mort; 2) quan l'ucraïnès expulsa el rus; 3) a Letònia, les cicatrius de l'URSS; 4) al Japó, la llengua com un instrument de submissió; 5) la revolta dels anglòfons al Camerun; 6) el Quebec en un atzucac; 7) l'aculturació d'Europa; 8) la servitud voluntària de les elits; 9) el cost del monolingüisme; 10) la bomba lingüística belga; 11) el golf (Pèrsic) pels seus mots; 12) entre França i la francofonia, una mena de malentès; 13) el crioll, gresol de la Reunió; 14) desamor pel rus a França; 15) una escriptura xinesa, diverses llengües; 16) un àrab per a tothom; 17) divorcis balcànics; 18) el laboratori luxemburguès; 19) l'islandès, l'arquetip del purisme; 20) artistes flamencs, identitat belga; 21) qui té por dels catalans? [signat per Manuel Vázquez Montalbán]; 22) per Còrsega, un combat no acabat; 23) el marsellès és francès, i 24) tots els alfabetos porten a Roma.

Un breu comentari sobre el contingut d'aquests capítols. En primer lloc, el més destacable és la contradicció entre, d'una banda, una crida contra l'anglització neoliberal, que amenaça la brillantor antiga del francès, amb sentències emancipadores («dret inalienable dels pobles a ser entesos i reconeguts», p. 47) i, de l'altra, una manca de reconeixement de l'opressió, a l'hexàgon, contra les minories lingüístiques (una opressió que, sense anar més lluny, coneixen de primera mà i constantment els catalans de la Catalunya del Nord). En segon lloc, l'article sobre Ucraïna (tema tristament i dramàticament actual per la guerra en marxa) denuncia excessos antirussos per part del Govern ucraïnès. I, en tercer i darrer lloc, és una llàstima que l'article sobre el català sigui un escrit antic (això sí, mordaç, com era habitual en l'enyorat escriptor barceloní Manuel Vázquez Montalbán), de l'agost del 1996!, recuperat dels arxius de *Le Monde diplomatique*.

Com a conclusió, cal recordar el gran poder heurístic dels mapes, que demostra el volum ressenyat. Pensem, per exemple, en les representacions anamòrfiques, que aporten una visió més realista de la distribució dels usos i les competències lingüístics. La lliçó d'aquest volum és que podem perfeccionar molt la representació polimòrfica de la diversitat lingüística (llengües majoritàries, en contacte, oficials o amenaçades; diversitat interna, geogràfica, social i funcional de tot tipus...) i les seves relacions amb altres diversitats (els capitals econòmics, socials, culturals i simbòlics, de tota mena, proposats per Bourdieu), l'analfabetisme, etc. Val a dir que tenim feina feta als països de llengua catalana, com els mapes dialectològics geogràfics tradicionals, o l'impressionant atlas de la diversitat que es va publicar per celebrar el frustrat Fòrum Universal de les Cultures 2004 a Barcelona (Carreras, 2004). Així mateix, tenim feina per a fer; per exemple, podríem copiar el model lusòfon (Antero Reto *et al.*, 2016) i fer atlas lingüístics històrics (Ostler, 2005 i 2011). En resum, aquest volum de *Le Monde diplomatique* inspira la recerca sociolingüística d'una manera gairebé enlluernadora.

Emili BOIX-FUSTER
Universitat de Barcelona

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ANTERO RETO, Luís [et al.] (2016). *Novo atlas da língua portuguesa / New atlas of the Portuguese language*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- BURGUEÑO, Jesús (1997). «Geografia lingüística d'Espanya». *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, vol. XII, núm. 43, p. 35-57.
- CARRERAS, Carles (dir.) (2004). *Atles de la diversitat*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- OSTLER, Nicholas (2005). *Empires of the word: A language history of the world*. Londres: Harper Perennial.
- (2011). *The last lingua franca: The rise and fall of world languages*. Londres: Penguin Books.

COMELLAS, Pere (2023).
Portuguès per a catalanoparlants.
Argentona: Voliana Edicions. 261 p.

El món lusòfon (vegeu Antero *et al.*, 2016), des de la immensitat enlluernadora del Brasil fins al modest i discret Portugal, passant per les desconegudes excolònies (Angola, Moçambic, Guinea-Bissau, Cap Verd, São Tomé i Príncepe i Timor Oriental) i per Galícia, massa amenaçada de dissolució i substitució, és encara força desconegut malgrat els paral·lelismes amb la nostra llengua i cultura. Comellas, amb una llarga experiència com a docent i com a traductor del portuguès, és la persona adient per a obrir les portes d'aquest món multicolor i fascinant als lectors catalanoparlants interessats en el calidoscopi cultural del planeta.

Per a fer-ho, l'autor d'aquest llibre adopta una visió autocentrada en el món de la nostra cultura seguint la línia del volum anterior, *Basc per a catalanoparlants*, de Beatriz Fernández i Anna Pineda (2016). Comellas ens presenta el món lusòfon des de les perspectives col·lectiva, històrica i contemporània dels països de llengua catalana.

L'índex del contingut del llibre —amb els capítols de l'1 al 3 dedicats a la fonètica, la morfosintaxi i el lèxic— sembla tradicional i canònic, però va molt més enllà. Comellas, d'una manera amena i didàctica, va combinant els entrellats lingüístics i culturals de la lusofonia, comparant-los amb els del català, amb informacions de tota mena sobre la cultura (cinema, música i, sobretot, literatura, tant històrica com actual). El volum mostra al lector una bona tria de fragments literaris en portuguès, amb la traducció catalana corresponent, per a exemplificar els fenòmens descrits. Cada capítol conté un apèndix molt útil i suggeridor, en què l'autor aconsella lectures per a ampliar el tema en qüestió. Com escriu Marcos Bagno en el pròleg, el llibre excel·leix perquè hi trobem «un llenguatge que prova de dialogar al màxim amb els seus lectors en una conversa gairebé informal en què va presentant, amb bones estratègies discursives, el que el portuguès pot tenir d'interessant per als catalanoparlants» (p. 19).

La perspectiva del llibre és clarament sociolingüística. Quan Comellas ens aclareix algunes qüestions del portuguès que són un entrebanc per a nosaltres (més de les que habitualment ens pensem) ho fa tenint sempre en compte la variació lingüística: les diferències entre el registre col·loquial i la llengua culta, les característiques diferents entre territoris (sobretot, entre el Brasil i Portugal) o l'entrellat de les relacions tortuoses entre gallec i portuguès. Així mateix, els títols dels capítols són prou indicatius: el quart es titula «Però el portuguès és gallec o no ho és?»; el cinquè, «El portuguès a aquesta banda de l'Atlàntic i a l'altra», i el darrer i sisè, «El portuguès arreu del món (i les seves víctimes)», en què Comellas té en compte els criolls i les llengües

ameaçades per la llarga història colonialista dels portuguesos (del 1415 al 1999). Finalment, cal afegir que els termes lingüístics hi són explicats diàfanament amb molta mà esquerra (per exemple, els fenòmens d'interposició o de mesoclisi), sovint, amb quadres aclaridors i, gairebé sempre, mitjançant trets de la nostra llengua i cultura que es comparen amb el portuguès i amb d'altres llengües i cultures romàniques.

El viatge al qual ens anima Comellas és apassionant. Fer-lo ens permetrà copsar les meravelles de la diversitat. A més, els catalanoparlants ja disposem d'un equipatge preparat per a emprendre amb èxit aquest periple. Així, en la conclusió, Comellas ens convida a fer-lo amb les paraules següents: «Sense voler i sense saber-ho, els catalanoparlants sabem, de fàbrica, un munt de portuguès. El podem llegir amb una mica d'estudi i ben poc esforç, i ens hi podem entendre per poc que el practiquem: invertir temps en aquesta llengua és molt rendible! Val la pena llançar-s'hi. Tant de bo aquest llibre contribueixi a animar algú a fer-ho. Al darrere d'aquesta llengua ens hi esperen un munt de cultures, moltes hores d'alegria literària i uns pobles que, amb els seus claroscurs com a tot arreu, ens ajudaran a comprendre millor el món on hem viscut i on vivim, què som i què podem ser» (p. 261).

Emili BOIX-FUSTER
Universitat de Barcelona

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- ANTERO, Luís Antero [et al.] (2016). *Novo atlas da língua portuguesa / New atlas of the Portuguese language*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- FERNÁNDEZ, Beatriz; PINEDA, Anna (2016). *Basc per a catalanoparlants (o de com dues llengües tan diferents s'assemblen tant)*. Argentona: Voliana.

ALI, Farah (2022).

Multilingualism and gendered immigrant identity: Perspectives from Catalonia.
Bristol: Multilingual Matters. 166 p.

A Catalunya, les dones musulmanes tenen identitats socioculturals i religioses molt visibles pel fet de ser dones i musulmanes, especialment, perquè la religió musulmana es considera un element cultural extern (p. 129). En la seva anàlisi, Ali es proposa omplir el buit acadèmic en la recerca del procés d'aculturació —d'incorporació lingüística— en dones musulmanes immigrades a Barcelona. A partir de les actituds i dels usos lingüístics de trenta-quatre informants de Barcelona i Mataró, l'autora indaga en el procés d'adopció del català i el castellà de les persones immigrades a Catalunya, observa l'aculturació com un procés transgeneracional, constata la interseccionalitat entre la identitat religiosa i de gènere en dones musulmanes i examina la negociació d'identitat en un context cultural diferent de l'original, en la societat d'acollida.

El llibre s'estructura en nou capítols i dos apèndixs que contenen materials utilitzats durant la recerca. El capítol primer és una introducció en què Ali explica la dificultat del procés de trobar les persones informants i la relació íntima i productiva que hi va establir, un cop superats els problemes inicials. En els dos capítols següents, el segon i el tercer, s'introdueix el context lingüístic de Catalunya i s'exposen les principals teories d'aculturació, respectivament. A l'hora de presentar el context lingüístic, Ali relata la situació del català durant el franquisme i posa èmfasi en els esforços de revitalització de la llengua amb l'arribada de la transició democràtica. Contrasta l'abundància de polítiques lingüístiques a favor del català amb els hàbits lingüístics dels immigrants, que tendeixen a utilitzar més el castellà. Pel que fa a les teories sobre l'aculturació i la negociació d'identitats, presenta el model d'aculturació de Schumann (1986), però, si bé en lloa la varietat de factors que té en compte per explicar la integració social i psicològica dels immigrants a la comunitat on resideixen, també critica que aquest model no consideri les actituds de la comunitat d'acollida, ja que parteix de la base que els immigrants seran acceptats.

En el capítol quart l'autora descriu el disseny de la recerca. L'estudi ha estat dut a terme entre Barcelona i Mataró per la rellevància demogràfica de la comunitat musulmana d'aquestes ciutats. Tot i ser de nacionalitat americana, formar part de la comunitat musulmana i parlar urdú i anglès ha facilitat l'accés d'Ali a l'hora d'establir contactes i socialitzar en espais privats. Les informants són trenta-quatre dones d'entre 20 i 57 anys amb una herència cultural del nord i de l'oest d'Àfrica, i del sud d'Àsia. L'obtenció de les dades s'ha fet a través de qüestionaris i entrevistes en què es pregunta per diferents dades sociolingüístiques, per preferències de llengües i pels usos lingüístics reportats. A més, es demana que s'associïn parlants a situacions comunicati-

ves diferents. En aquest últim cas, les opcions són un parlant bilingüe català-castellà i un parlant d'una llengua d'herència; presumiblement, les informants s'imaginen algú de la seva pròpia comunitat. Per mitjà de l'anàlisi de narratives, l'autora selecciona els temes per a l'exposició dels resultats.

Els capítols cinquè i sisè estan dedicats a l'anàlisi de les entrevistes. Les informants de primera generació valoren les llengües de la comunitat receptora com a importants per a la convivència, però mostren una preferència clara pel castellà, ja que només hi ha una dona que esmenti el català. Els motius que esgrimeixen per aprendre una llengua són la instrumentalitat i el prestigi. Fins i tot les informants que diuen sentir-se més desinteressades per la comunitat d'acollida admeten la necessitat de parlar castellà. En canvi, les informants de la segona generació s'identifiquen amb totes dues cultures i mostren més interès pel català, si bé el consideren principalment un idioma institucional que no es fa servir més enllà de l'educació. No obstant això, Ali destaca que ambdues generacions pateixen els mateixos factors que poden generar rebuig cap a la comunitat d'acollida: el racisme i el fet de ser vistes com a persones alienes a la comunitat. Pel que fa a la seva identitat de gènere, es remarca que el fet de ser dones musulmanes els comporta tenir una relació amb els homes musulmans que sol ser diferent de la que tenen amb els homes de la comunitat receptora. En les informants de segona generació, la consciència de gènere va aparèixer a l'adolescència, juntament amb el canvi de preferències socials que les van portar a acostar-se molt més a la seva cultura d'herència.

En el capítol setè s'exposen les dades quantitatives de la recerca sobre els usos lingüístics i les actituds envers el castellà, el català i les llengües d'herència. Les dades indiquen que el castellà és la llengua més utilitzada per les informants, mentre que la segona més emprada és la llengua d'herència respectiva —especialment, en el cas de les informants de primera generació. Respecte als usos lingüístics, les dues generacions utilitzen el català i el castellà en la vida professional, mentre que en els àmbits transaccionals principalment es fa servir el castellà. En les interaccions socials privades s'utilitzen el castellà i les llengües d'herència. El procés d'aculturació en les informants de segona generació s'observa en la presència del castellà i, en menor mesura, del català com a principals llengües d'entreteniment. Tanmateix, pel que fa a la voluntat de mantenir la llengua, ambdues generacions coincideixen a voler transmetre les llengües d'herència als descendents.

Quant a les actituds envers les llengües, Ali veu un contrast clar entre quines llengües s'associen a la solidaritat i quines, a l'estatus. Les dues generacions esmenten les llengües d'herència en gairebé tots els trets de solidaritat, mentre que el castellà i el català són dominants en els trets d'estatus. Hi ha algunes diferències entre generacions perquè la primera generació tendeix a valorar més positivament els parlants amb llengües d'herència en tots els àmbits, excepte en els seus usos instrumentals (practicitat), mentre que la segona generació afavoreix els parlants bilingües català-castellà o les opcions multilingües amb les llengües d'herència. En qualsevol cas, les actituds cap a les llengües d'herència són iguals o més favorables que envers el castellà. Tanmateix, hi ha pocs àmbits exclusius de les llengües d'herència. En el cas de la

segona generació, el castellà té més presència en la majoria d'àmbits respecte a la generació anterior.

En els capítols vuitè i novè, l'autora exposa les implicacions del seu estudi per a la recerca sociolingüística i per a la planificació de polítiques lingüístiques. En un context multilingüe com són Barcelona i Mataró, el castellà és preferit per la primera generació i és incorporat en la majoria d'àmbits quotidians, a diferència del català, que no és considerat útil. Ali afegeix que el castellà és la llengua que la comunitat receptora associa a la seva identitat d'immigrat. En aquest sentit, el català és considerada una llengua d'exclusió i l'autora apunta la falta d'estudis sobre la influència de la comunitat receptora en el procés d'aculturació, ja que el fet que les segones generacions també siguin vistes com a estrangeres pel fet de ser visiblement musulmanes els provoca un xoc d'identitat que pot tenir efecte en el seu interès per la comunitat receptora (és a dir, l'autora exposa les conseqüències negatives de la convergència lingüística al castellà per part dels catalanoparlants quan s'adrecen a comunitats migrades). Pel que fa a l'àmbit institucional, les dades aportades per les informants duen Ali a denunciar la falta de polítiques lingüístiques que tinguin en compte les llengües allòctones de Catalunya, ja que totes les informants expressen la voluntat de mantenir les seves llengües d'herència, però no hi ha cap llei de política lingüística o d'integració que les esmenti ni ofereixi facilitats per aconseguir el seu objectiu. Des del punt de vista dels estudis sobre integració i aculturació, les polítiques catalanes d'integració encara poden millorar. L'autora apunta el mal disseny de les aules d'acollida perquè fomenten la segregació i la falta d'adaptació de les classes de català per a adults a les diferents comunitats. Per facilitar que les dones musulmanes aprenguessin el català, els cursos per a adults organitzats des del Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) haurien d'oferir la possibilitat de ser no mixtos.

Ali exposa la seva recerca en nou capítols de consulta fàcil, ja que cadascun d'ells disposa d'introducció i de conclusió. A més, al final de tot, s'hi pot trobar un índex amb els autors, les llengües i els conceptes principals que s'esmenten. Entre els seus punts forts també hi ha la precisió en la caracterització del context de la recerca i la seva facilitat de reproducció, ja que inclou el qüestionari i les preguntes de l'entrevista a l'apèndix. El treball recopila moltes dades variades sobre les actituds i els usos lingüístics d'un grup d'informants musulmanes. Tanmateix, tenint en compte la localització de la recerca —Barcelona i Mataró—, l'anàlisi del context multilingüístic podria haver estat més precisa. L'autora destaca del context el fet que tant el castellà com el català són llengües oficials a Catalunya i que en ambdues ciutats es nota la presència de les polítiques lingüístiques a favor del català. Ara bé, quan descriu el català com una llengua d'exclusió i esmenta el testimoni de les informants que mostren desinterès pel català perquè la consideren una llengua poc instrumental, no menciona les dades d'ús del català a cap de les dues ciutats ni es refereix a les ideologies d'autenticitat i anonimitat que des dels anys noranta s'han utilitzat per explicar la situació d'aquestes llengües en l'àmbit social (vegeu Woolard, 2016).

En tot cas, però, es tracta d'una recerca que aporta llum en els estudis d'integració social i lingüística a Barcelona i Mataró. L'anàlisi d'Ali assenyalava la possibilitat d'in-

cloure altres gèneres i d'utilitzar el mateix nombre d'informants d'acord amb el seu origen ètnic per dur a terme estudis posteriors que podrien contribuir al disseny d'unes polítiques lingüístiques més adequades per a un context de gran diversitat cultural. Entre les línies principals que es poden explorar, hi ha l'observació d'actituds lingüístiques en altres parts del territori on el català té més presència; la relació entre la professió i/o el nivell d'educació amb les actituds i els usos lingüístics del català, el castellà i les llengües d'herència, o el grau i el tipus de contacte amb la comunitat receptora. Especialment, però, Ali destaca la necessitat d'observar les actituds de la comunitat receptora envers la comunitat amb llengües d'herència per tal d'analitzar amb més perspectiva el procés d'aculturació.

Alba CLOPÉS
Universitat de Cardiff

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

WOOLARD, Kathryn A. (2016). *Singular and plural: Ideologies of linguistic authority in 21st century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.

CORRESPONDÈNCIA: Alba Clopés. Cardiff University. School of English, Communication and Philosophy. Carrer de Pep Ventura, 32. 17190 Salt (Girona). A/e: alba.clopes@gmail.com.

NOGUÉ, Neus; BESA, Josep; PAYRATÓ, Lluís; SENDRA, Montserrat (ed.) (2021).

Els sistemes de tractament: una visió interlingüística i aplicada.

Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. 163 p.

Els sistemes de tractament: una visió interlingüística i aplicada, publicat per Edicions de la Universitat de Barcelona (UB) el 2021 (col·lecció «Lingüística Catalana», 20), recull nou ponències que es van presentar al 26è Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona. La jornada, organitzada pel Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la UB, es va celebrar a la Facultat de Filologia d'aquesta universitat el 26 d'octubre de 2018. A la presentació de la jornada, els organitzadors plantejaven diverses preguntes —«Per què són diferents, els tractaments, en les llengües? Perquè les gramàtiques i les estructures lingüístiques són diferents, o la resposta té a veure més aviat amb les societats i cultures associades a cada llengua? Per totes dues raons?»—, les quals els editors recullen just a l'inici de la introducció del llibre i ens ajuden a situar-nos. Alhora proposaven abordar aquesta qüestió des d'una perspectiva doble: teòrica i aplicada. Per això, a part de les aportacions de tipus més gramatical, pragmàtic, descriptiu, tipològic, comparatiu o històric, fetes per especialistes en la matèria de diverses universitats, incorporaven les experiències de Lluís Comes en el món de la traducció i de Marta Payà en l'àmbit parlamentari (més concretament, del Parlament de Catalunya), i els coneixements en l'ensenyament de segones llengües de Marta Fernández-Villanueva (UB).

Al Col·loqui els continguts es van organitzar en tres blocs: «Sistemes de tractament a la península Ibèrica», «Sistemes de tractament a les llengües del món» i «Els sistemes de tractament: una visió aplicada». Al llibre aquests blocs s'han eliminat potser perquè el tercer, el dels exemples aplicats, ha quedat reduït a una sola aportació, la dedicada al llenguatge parlamentari. Malauradament, no hi trobem els treballs relacionats amb la traducció ni amb la didàctica de segones llengües, dues contribucions que enriquirien, encara més, aquest treball. La resta d'estudis apareixen en el mateix ordre en què es van presentar i segueixen, indirectament, l'esquema plantejat a la jornada.

Els quatre primers —«El sistema de tractaments del català», de Neus Nogué (UB); «Presente y pasado: las formas de tratamiento del castellano en la investigación lingüística», de María Sampedro Mella (Universitat de Santiago de Compostella); «El sistema de tractaments en gallec», d'Aitor Rivas (Universitat de Vigo), i «El sistema de tractaments del basc», d'Itziar Aduriz Agirre (UB)— presenten els sistemes peninsulars a partir d'anàlisis detallades de les diverses formes, exposant-ne els usos i l'evolució i, en algun cas, fent apunts dialectals i/o funcionals.

Nogué aborda el sistema català a partir dels usos tradicionals, basats en un sistema pronominal triple (*tu/vostè/vós*), en detalla l'evolució i planteja horitzons futurs que

es concreten en l'extensió de la forma *tu*, un fenomen no exclusiu del català. La seva descripció detallada es complementa amb l'article de Payà, «Les formes de tractament en l'àmbit parlamentari», que clou el llibre; l'autora se centra en els usos del Parlament de Catalunya, en què queda palès que el sistema triple (*tu/vostè/vós*) encara és viu però restringit a un àmbit concret. Sampedro fa una panoràmica general de l'espanyol; estableix quatre subsistemes, però incideix en la caracterització del subsistema de l'espanyol castellà (centre-nord peninsular), que es concreta en quatre formes (*tú, usted, vosotros, ustedes*). Rivas tipifica el sistema gallec també des d'una òptica, sobretot, diacrònica, però en detalla les formes pronominals i altres formes de cortesia en què destaquen, per exemple, les interjeccions; alhora dedica un apartat a la comparació entre el sistema gallec i el portuguès no només peninsular, ja que incorpora referències al portuguès d'Àfrica i al del Brasil, de manera que s'expandeix, encara més, la panoràmica global que ofereix l'obra. Aduriz presenta el cas del basc, que, tot i que s'insereix geogràficament en els sistemes peninsulars, en queda aïllat per raons òbvies; més enllà de les formes pronominals, la singularitat del sistema basc es concreta en les alteracions que es fan al verb per mitjà dels allocutius (en el cas del basc, marques gramaticals de gènere).

Es pot dir que el llibre fa una panoràmica dels sistemes de tractament romànics, perquè els treballs sobre el català, el castellà i el gallec/portuguès es complementen perfectament amb el setè article, «Sistema de tractaments en les llengües romàniques fora de l'àmbit iberoromànic», de Claus D. Pusch (Universitat de Friburg de Brisgòvia). Amb un estil més opac però prou accessible, l'autor analitza els sistemes de tractament francès (no només europeu), italià i romanès.

Però aquest volum encara va més enllà, ja que incorpora tres articles dedicats als sistemes d'altres famílies lingüístiques: la germànica, l'eslava i l'asiàtica. Oliver Strunk (UB), a «El sistema pronominal dins les formes de tractament en alemany i en altres llengües germàniques», se centra en l'alemany, del qual fa una anàlisi diacrònica des de l'any 800; alhora, hi incorpora uns apunts breus però importants sobre altres llengües germàniques (anglès, suec, danès, noruec i neerlandès). Les llengües eslaves es concreten en el cas del rus amb l'article de Marc Ruiz-Zorrilla Cruzate (UB), «Formes de tractament en la llengua russa», en què, a part de les formes de tractament pronominals, s'analitzen exhaustivament altres procediments; per exemple, els patronímics, els hipocorístics i els vocatius. Finalment, Makiko Fukuda (Universitat Autònoma de Barcelona), a «El sistema de tractaments en la llengua japonesa», presenta el cas potser més complex dels analitzats al llibre pels nombrosos registres i estils associats a aquests registres que presenta el japonès; Fukuda insisteix en la importància que té, en aquesta llengua, saber triar l'estil adequat a cada situació i a cada interlocutor, si es vol assolir una comunicació reeixida.

Una idea recurrent en tot el volum és que, tot i que els sistemes de tractament són un dels temes nuclears de la pragmàtica i la sociolingüística, s'han estudiat menys del que esperàriem. Si bé és cert que, a partir de la segona meitat del segle xx —en què tant la pragmàtica com la sociolingüística van experimentar un auge considerable—, l'interès pels tractaments ha anat augmentant, són pocs, encara, els estudis que els

analitzen d'una manera detallada i aprofundida; quasi sempre se'n parla en relació amb una llengua en concret, o com a apartats de gramàtiques o de publicacions d'altres disciplines. Un dels motius d'aquest tractament tangencial podria ser el fet que és difícil emmarcar els sistemes de tractament en una sola disciplina, ja que, a part d'òptiques pragmàtiques i sociolingüístiques, poden ser abordats, com hem vist, des de perspectives més gramaticals —de tipus històric o dialectal—, comparatives o, fins i tot, antropològiques.

L'aparició d'una publicació dedicada íntegrament als tractaments és, doncs, una bona notícia perquè omple, en certa manera, aquest buit. I és encara més bona notícia perquè, tot i tractar-se d'una publicació típicament acadèmica, equiparable a les actes d'un congrés o una jornada, podria ser un llibre no necessàriament només per a lingüistes o experts en la matèria; amb algunes adaptacions, podria ser apte, fins i tot, per a un lector no avesat a aquests temes, ja que la majoria dels continguts s'exposen d'una manera clara i entenedora per a un públic ampli.

Eulàlia SALVAT
Universitat de Barcelona

LLORET, Maria-Rosa; PONS-MOLL, Clàudia (ed.) (2021).
L'adaptació de manlleus en català i en altres llengües romàniques.
Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona. 198 p.

La societat de la informació actual, caracteritzada, entre d'altres, per un augment exponencial dels avenços científicotècnics i per l'ús quotidià, intensiu i globalitzat de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i, en particular, de les xarxes socials, viu una època de màxima transferència interlingüística de cabal lèxic divers, és a dir, de manlleus. Aquest fenomen, massiu i comú a la majoria de llengües, compta, en els darrers temps, amb l'anglès com a principal llengua donant d'Occident (com es pot veure, per exemple, amb *ghosting*, *big data*, *Brexit*, *body pump*, *detox*, etc.) i amb una aportació emergent i a l'alça de llengües tant del Pròxim Orient, com l'àrab (*imam*, *hummus*, etc.), com de l'Extrem Orient, amb el xinès (*feng shui*, *wonton*, etc.) o el japonès (*ramen*, *futon*, etc.) com a llengües destacades.

Des del punt de vista fonològic, l'anàlisi dels manlleus resulta d'especial rellevància en la mesura que informa com no ho pot fer el lèxic natiu del grau de productivitat dels processos fonològics característics d'una llengua. L'anàlisi de l'adaptació dels manlleus a la llengua receptora, però, permet, a més, detectar universals lingüístics, així com és també d'interès, des del punt de vista aplicat, per a l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües (L2) i de llengües estrangeres (LE). Malgrat això, l'estudi dels manlleus des de l'òptica de la fonologia en l'àmbit romànic és, encara avui, escàs. Amb el volum que ressenyem aquí, *L'adaptació de manlleus en català i en altres llengües romàniques*, editat per Maria-Rosa Lloret i per Clàudia Pons-Moll, es pretén contribuir a omplir aquest buit. L'obra és un recull de cinc articles sobre aspectes fonològics de l'adaptació dels manlleus a diverses llengües romàniques, seguits d'una transcripció de les intervencions en una taula rodona al voltant del tractament dels manlleus en català. Les editores signen una introducció que encapçala el volum en la qual exposen la informació i les consideracions que precedeixen aquestes línies. La introducció presenta a continuació succintament els treballs que integren el recull i en destaca les aportacions principals.

El primer article del volum, titulat «*Alegreto/allegretto*: reflexions a l'entorn de l'adaptació dels italianismes», de Glòria Claveria Nadal, discorre des d'una perspectiva contrastiva sobre els fenòmens que determinen l'adaptació formal dels italianismes sobretot a l'espanyol europeu, però també al català. L'article s'emmarca en el projecte internacional «Osservatorio degli Italianismi nel Mondo» (OIM), que disposa d'una extensa base de dades d'italianismes en diverses llengües (684 dels quals tenen l'espanyol europeu com a llengua receptora i 569 hi tenen el català), recopilats a partir de fonts lexicogràfiques d'un període històric de segles (§ 1.2). A partir

d'aquestes dades, l'autora fa una anàlisi dels processos d'adaptació gràfics i fonetico-fonològics dels préstecs italians en l'espanyol, dividits en tres contextos: el de posició d'inici de mot (§ 2.1), el de posició d'interior de mot (§ 2.2) i el de posició de final de mot (§ 2.3), que és el context en què s'estudien més processos. Aquesta anàlisi parteix d'una dimensió diacrònica i ofereix resultats rellevants des d'aquest punt de vista i, alhora, de tant en tant s'hi comparen les estratègies d'adaptació fonològica de l'espanyol amb les del català. Una de les conclusions principals de l'estudi (§ 4) és la confirmació d'una tendència a la conservació de la forma original a mesura que ens acostem a èpoques més recents, per exemple en l'elisió de les vocals finals *-e*, *-o* i *-i* després de consonant (elisió, *campione* > *campeón*, vs. manteniment, *spaghetti* > *espagueti*).

El segon article del volum es titula «L'adaptation des emprunts de l'anglais en français: variation dialectale, phonologie, lexicographie» i és obra de Marie-Hélène Côté. Es tracta d'una anàlisi comparativa entre l'adaptació que es fa en francès europeu estàndard i en francès del Quebec estàndard de 388 manlleus de l'anglès, recollits en dos diccionaris, el *Petit Robert*, per al primer cas, i l'*Usito*, per al segon. L'adaptació és analitzada a partir de tres factors: la forma fònica anglesa, les característiques fonotàctiques del francès i el paper de la grafia. Els resultats mostren que les dues varietats del francès estudiades es diferencien tant pel que fa al grau de contacte que tenen amb l'anglès (major al Quebec i, doncs, amb un acostament més gran a la forma fònica anglesa) com pel que fa a les restriccions segmentals intrínseques (menys laxes a Europa, on, d'altra banda, la forma gràfica té més pes).

L'article «Word-initial heterosyllabic clusters in loanword adaptation: from Catalan, Spanish and Italian loanwords into Sardinian», de Rosangela Lai, repassa, en primer lloc, l'evolució històrica del sard (§ 2), la qual explica l'estratificació actual del lexicó en relació amb el lèxic natiu i el manllevat de les dues grans varietats d'aquesta llengua, el sard campidanès i el sard logudorès. Aquestes diferències en el lexicó d'una i l'altra varietats són el reflex de les diferències de reparació o adaptació fonològica de les estructures estudiades en manlleus procedents de l'italià, del català i de l'espanyol: els grups consonàntics inicials *sC-* (§ 5) i les geminacions inicials /tʃ/, /ʃʃ/ i /rr/ (§ 6). Pel que fa als grups consonàntics inicials *sC-*, en el sard campidanès aquesta estructura és plenament lícita i s'hi manté intacta en els manlleus provinents de l'italià (*schifo* [s'ki:fo] > [s'ki(f)fu]), mentre que el sard logudorès necessita reparar-la mitjançant la inserció d'una [i] inicial (*schifo* [s'ki:fo] > [is'ki(f)fu]).

El volum conté, a continuació, l'article «Estratègies en l'adaptació de manlleus en català i en altres llengües romàniques», de Clàudia Pons-Moll. Es tracta d'un estudi contrastiu de diverses estratègies d'adaptació fonològica dels manlleus, sobretot provinents de l'anglès, a què recorren un seguit de llengües romàniques estudiades: el català, l'espanyol, l'italià, el portuguès europeu i el portuguès del Brasil. La primera estratègia descrita (§ 2.1) és la importació diferencial o no reparació, la qual es produeix quan una estructura estranya al lèxic natiu s'incorpora sense ser alterada en el lèxic manllevat. La segona estratègia de què parla Pons-Moll és l'adaptació a la fonologia nativa (§ 2.2), consistent en l'adaptació de sons inexistents en l'inventari natiu o en l'aplicació a estructures estranyes a la llengua receptora de processos fonològics

que en són propis (com, per exemple, l'ensordiment d'obstruents finals en casos com *web*, en anglès amb [b] final però en català amb [p]). En tercer lloc, l'autora presenta el cas de la reparació divergent (§ 2.3), la qual es produeix quan la fonologia nativa i la no nativa recorren a estratègies diferents per reparar una estructura que en la llengua receptora no és permesa (per exemple, l'espanyol insereix una *e* epentètica al mot natiu *verde* però repara el manlleu *greencard* mitjançant l'elisió: *greencar*[ø]). En quart lloc, es parla de la reparació innecessària (§ 2.4), que té lloc quan els parlants, malgrat que una determinada estructura és resolta de la mateixa manera tant en la fonologia de la llengua donant com en la de la llengua receptora, reparen o eviten aquesta estructura. I, finalment, s'exposa el cas de l'emergència del no marcat (§ 2.5), que s'esdevé en dues situacions: quan la fonologia del manlleu és més restrictiva que la nativa o bé quan a la llengua receptora no hi ha evidència sobre com s'ha de resoldre una estructura determinada. Tot seguit, es discuteix sobre la interacció de processos diferents en un mateix manlleu (§ 2.6), sobre la coincidència o la discrepància entre llengües diferents a l'hora d'adaptar una mateixa estructura (§ 2.7) i sobre la relació del comportament fonològic dels manlleus amb l'adquisició i la producció d'L2 i LE (§ 3).

Al darrer dels articles, titulat «Loanword adaptations and European Portuguese segmental phonology», de Marina Vigário, s'hi estudia l'adaptació segmental d'un seguit de sons o de classes de sons que fan els parlants de portuguès europeu en pronunciar manlleus de l'anglès. Es tracta de sons com ara les africades angleses [tʃ] i [dʒ]; la fricativa glotal, [h]; l'aproximant postalveolar, [ɹ], o alguns tipus de diftongs. Les dades de què parteix l'estudi provenen de diccionaris i de corpus específicament dedicats als manlleus en portuguès europeu (§ 5). A partir de l'anàlisi de l'adaptació de tots els sons estudiats, es conclou que en bona mesura la fonologia nativa es respecta i que no hi ha indicis que apuntin a modificacions de l'inventari fonològic subjacent de la llengua, com tampoc no hi ha violacions remarcables de les restriccions que en defineixen la gramàtica (§ 7). L'estudi també aporta elements rellevants per a la discussió sobre aspectes controvertits de la fonologia segmental del portuguès europeu, com ara l'existència subjacent de semivocals i d'africades, i la no existència subjacent d'oclusives labialitzades, de vocals centrals no baixes, de vocals nasals i de la ròtica uvular.

L'apartat que clou el volum és el recull de les intervencions que van integrar la taula rodona titulada «Descripció i norma en la incorporació de manlleus al català», que va tenir lloc dins el 27è Col·loqui Lingüístic de la Universitat de Barcelona (CLUB 27) l'any 2019. El moderador de la taula rodona, Francesc Xavier Vila, va proposar uns quants temes de debat al voltant del tractament dels manlleus a quatre experts vinculats a institucions que tenen l'estudi o la regulació del lèxic manllevat entre les seves tasques principals: Xavier Fargas, cap de comunicació del TERMCAT, Centre de Terminologia; Judit Freixa, directora de l'Observatori de Neologia de l'Institut de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra; Mercè Lorente, membre numerària de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans i directora de l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, i Ernest Ru-

sinés, cap del Departament d'Assessorament Lingüístic de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. Els temes que centren les aportacions d'aquests experts són la diversitat denominativa en el camp dels manlleus (§ 1), la utilitat i la legitimitat de les institucions normatives (§ 2), l'evolució dels criteris d'admissió i d'adaptació dels manlleus en català (§ 3), les diferències de tractament dels manlleus i dels calcs en funció de les llengües de què provenen (§ 4) i l'anàlisi de la implantació de les decisions terminològiques i les polítiques que en fan difusió (§ 5).

El volum, en conclusió, ofereix una visió diversa i consistent, multilingüe i contrastiva, de l'adaptació dels manlleus, i tant pot adreçar-se a investigadors experts en aquest àmbit com a un públic força més ampli de lectors amb coneixements de lingüística. A través del recorregut que tracen els diversos capítols del llibre s'esbossa una panoràmica, pel que fa a l'adaptació dels manlleus en l'àmbit romànic, que mostra la gran varietat de possibles aspectes fonològics per estudiar (en aquest cas, a partir de dades de diccionaris i de corpus), així com la potencialitat que el contrast entre llengües ofereix. Sembla, doncs, que el buit que s'ha contribuït a omplir amb aquesta obra n'admet encara moltes més, per a les quals aquesta pot exercir de referent i de font d'inspiració destacats.

Xevi PUJOL I MOLIST
Universitat de Barcelona

PRADILLA CARDONA, Miquel Àngel (ed.) (2022).
Catalan sociolinguistics: State of the art and future challenges.
Amsterdam; Filadèlfia: John Benjamins. 333 p.

En l'àmbit de la catalanística, l'estudi de la llengua com a fet social té una tradició que ve d'enrere, concretament, de fa cinquanta anys, quan es va fundar el que inicialment es denominava *Grup Català de Sociolingüística* (1973) —l'actual Societat Catalana de Sociolingüística (SOCS)—, com indica Pradilla, coordinador de l'obra que comentarem. De fet, molts dels joves estudiants de filologia catalana o de lingüística ho són, sobretot, per aquesta vocació sociolingüística inicial, per bé que, amb el temps, no tots s'hi acaben dedicant o, en alguns casos, ho fan després d'haver tastat altres rams de les ciències del llenguatge —com un servidor. Sigui com sigui, després de molts anys d'estudis —teòrics i, en menor mesura, aplicats—, hom pot tenir la sensació que ens hem centrat més o menys en uns àmbits concrets i que, en canvi, se n'han desatès uns altres. Per això és interessant fer una repassada general de l'estat de la qüestió d'aquesta disciplina, a fi d'oferir-ne una panoràmica, una tasca que el professor Pradilla ja havia fet amb anterioritat el 2011, quan va coordinar el número 21 de la revista *Treballs de Sociolingüística Catalana*.

En aquella primera revisió de la situació de la disciplina, Pradilla ja va saber agrupar les principals veus de la sociolingüística catalana a fi d'oferir-ne un mapa general, que va permetre, d'una banda, veure tot el camí recorregut i les passes fetes, i, de l'altra, comprovar quines vies restaven encara per explorar, algunes de les quals, de fet, aquesta segona revisió, convertida en llibre, ha incorporat, amb la presència de quatre noms nous —sigui com a autors o com a coautors. En general, però, la majoria dels capítols tenen el mateix títol o han patit canvis menors, com hom pot veure ràpidament en comparar l'índex de la revista i el del llibre.

Així mateix, el llibre, escrit en anglès, és un bon recurs perquè la recerca sociolingüística en català sigui coneguda internacionalment, encara que es podria criticar la mirada molt àmplia que fa del terme *sociolingüística*, atès que incorpora des de l'òptica variacionista fins als estudis de pragmàtica i del discurs —tots dos casos representats amb un sol capítol—, sense deixar de banda la història (social) de la llengua o l'antropologia lingüística. En aquest sentit, potser hauria estat més adequat acotar una mica la mirada i centrar-se sobretot en els estudis referits a la sociologia del llenguatge, amb la possibilitat d'incloure-hi també la perspectiva antropològica, mentre que la resta de disciplines —que ja tenen un cos d'estudis al darrere suficient— s'haurien pogut tractar en altres obres d'una manera molt més específica.

Tot i això, *Catalan sociolinguistics* ofereix devuit capítols —a més de la introducció i d'un capítol dedicat a la història de la SOCS— que inclouen perspectives de recerca

que Pradilla classifica segons si es refereixen a la macrosociolingüística —la majoria dels capítols— o a la macrosociolingüística. En el primer grup, hi inclou la planificació lingüística (del corpus, de l'estatus i de l'adquisició), així com l'ecolingüística, la història social i la psicologia social, a més de la denominada *sociolingüística prospectiva*. En canvi, el segon grup es redueix a l'etnografia de la comunicació —o, més aviat, a l'antropologia lingüística—, als estudis variacionistes i a l'anàlisi del discurs i la pragmàtica.

Com ja hem explicat, obre el llibre un capítol introductori de mans del coordinador, en el qual Pradilla explica com s'ha organitzat el volum i com concep la sociolingüística des d'una mirada polifacètica. Tot seguit, Vallverdú exposa la història de la SOCS d'ençà de la seva fundació, de la qual destaca la voluntat d'incidència política, en tant que grup preocupat per la planificació lingüística. A partir d'aquí, la resta de capítols ofereixen una aproximació a les diferents subdisciplines —en un sentit molt ampli, com dèiem— de la sociolingüística. Al capítol 3, Comellas aborda les principals àrees d'interès dels estudis centrats en l'ecologia lingüística, que adaptà tot un conjunt de termes de l'ecologia (*ecosistema*, *emergència*, etc.) a l'estudi de la llengua en l'arena social, especialment a partir de les aportacions de Junyent i Bastardas.

Querol, al capítol 4, parla de la *sociolingüística prospectiva*, que és plantejada com l'estudi de la sociologia del llenguatge en català orientat a la predicció en favor d'una prevenció, la qual oposa al que denomina *bibliografia pseudoprofètica*, un tipus de recerques que eren habituals anteriorment i que, segons l'autor, tan sols «confessaven un futur preferit» pels investigadors que els escriuen (p. 44). Després, Nicolás exposa la manca d'estudis tant d'història social de la llengua com de sociolingüística històrica, i proposa un paradigma nou que combini les ciències socials i la mirada diacrònica.

Tot seguit, els capítols 6 i 7 se centren en la planificació del corpus a partir de dues perspectives diferents. Al capítol 6, Costa —una de les incorporacions noves al volum— dibuixa una panoràmica sobre la recerca relacionada amb la codificació lingüística, ampliant un treball anterior seu. Segons Costa, l'estudi de la norma ha de centrar-se en els problemes d'aplicació —cosa que lliga amb l'avaluació de la vehiculació de la normativa— i orientar-se a la resolució dels problemes dels usuaris. Al capítol 7, Gifreu i Corominas —l'última, un dels noms nous de la monografia— ofereixen una perspectiva focalitzada en la llengua dels mitjans de comunicació a partir d'una recerca que té en compte dades sobre els mitjans de comunicació de 1980 a 2020, i que es fixa en la planificació de l'estatus, el corpus i l'extensió de l'ús.

Un altre bloc de capítols són el de Branchadell (capítol 8), sobre la contribució poc nombrosa de les ciències polítiques a la sociolingüística catalana —a diferència del que ocorre en altres territoris, segons l'autor—, i el de Riera (capítol 9), que ofereix una perspectiva de la política lingüística que s'ha duit a terme a Catalunya d'ençà de 1980 —un treball que potser s'hauria pogut completar amb dades d'altres indrets de la catalanofonia, a fi d'oferir una aproximació de conjunt. Molt relacionats amb aquests dos capítols, trobem els capítols 11 i 12, que versen sobre la legislació lingüística (Pons) —considerant el conjunt de territoris de parla catalana que formen part

de l'Estat espanyol i no tan sols Catalunya— i la perspectiva economicista (Alarcón), respectivament.

El capítol que fa 10, a mans de Marí, aborda els problemes que ha patit la planificació de l'estatus al llarg dels anys i posa de manifest la manca d'una aplicació sistemàtica i coherent de les polítiques lingüístiques dels diferents territoris de l'espai comunicatiu català en l'Estat espanyol. Amb tot, a partir de la mundialització i dels canvis que aquesta ha generat, l'autor proposa canviar el paradigma i passar de la normalització, en sentit estricte, a la sostenibilitat lingüística, que actualment ocupa un paper central en el marc internacional.

Els capítols 13, 14 i 15 se centren en els estudis sobre la situació sociolingüística de la llengua des de perspectives diferents. Al capítol 13, Torres dona compte de la recerca en demolingüística: primer parteix de l'aparició d'aquesta perspectiva d'estudi i la contextualitza globalment. Tot seguit explica quina ha estat la seva evolució dins de la catalanística, amb els principals tòpics que s'hi han tractat, i, finalment, proposa tot un seguit de reptes de futur que qualsevol investigador en la matèria hauria de tenir presents. En canvi, els dos capítols següents se centren sobre qüestions d'estudi més concretes. Per una banda, Mas Miralles i Montoya (capítol 14) tracten la qüestió de la transmissió lingüística —que ha estat un dels temes fonamentals dels estudis sociolingüístics en català i, en general, de les diferents llengües minoritzades—, mentre que, per l'altra, Vila (capítol 15) es focalitza en la denominada *sociolingüística educativa*, centrada en l'escola, de la qual ofereix les pautes necessàries per a fer-hi recerca.

El capítol 16, elaborat per Comajoan —una altra de les incorporacions noves respecte del 2011— i Strubell —que va morir, malauradament, abans que el llibre es publicàs—, comenta la interfície entre llengua i psicologia social, i s'organitza en tres apartats: el primer explica la relació que hi ha hagut entre sociolingüística i psicologia social, el segon ofereix una selecció de treballs que parteixen d'aquests plantejaments —centrats sobretot en les actituds lingüístiques— i, finalment, el darrer apartat tanca el capítol amb una reflexió sobre l'enllaç entre sociolingüística i psicologia social.

A continuació, els capítols 17 i 18 es basen en els estudis d'antropologia lingüística. Al capítol 17, Argenter presenta un resum global del marc teòric, dels conceptes i de les possibilitats que ofereix aquesta perspectiva, que en la recerca sobre catalanística ha estat encapçalada principalment per investigadors de l'àmbit de la filologia o l'educació, a diferència d'altres indrets, on els antropòlegs són els qui s'hi dediquen, com ocorre als Estats Units d'Amèrica. En canvi, Pujolar, al capítol 18, introdueix la recerca sobre els nous parlants, que no apareixia al monogràfic del 2011. En aquest capítol, a més, Pujolar assenyalava la porositat de la sociolingüística, en tant que disciplina que es troba en relació constant amb la resta de ciències socials, i de què s'aprofita.

Finalment, tanquen el llibre els capítols 19 i 20, que, en un exercici de síntesi admirable, expliquen els principals aspectes relacionats amb la recerca duita a terme tant en l'àmbit de la pragmàtica i l'anàlisi del discurs com en el del variacionisme. D'una banda, Alturo (capítol 19), que parla d'una frontera difusa entre pragmàtica, anàlisi

del discurs, sociolingüística, etc., posa en relleu la relació entre l'activitat lingüística i el context social i cultural i destaca alguns dels aspectes d'estudi essencials en aquest àmbit, com la naturalesa del significat, la intencionalitat o la relació entre ús i estructura. De l'altra, Pradilla (capítol 20) parteix de la idea que els estudis variacionistes constitueixen un univers calidoscòpic, ateses les múltiples perspectives d'anàlisi possibles, a partir de diferents vèrtexs, com explica l'autor, que poden ser històric, pragmàtic, geolingüístic, etc., i que repassa d'una manera ben argumentada.

En definitiva, aquesta obra és interessant per a entendre la sociolingüística catalana i constitueix un punt de partida essencial per a qualsevol usuari que es vulgui iniciar en la recerca d'aquesta disciplina. Amb tot, es troba a faltar una mirada més concreta en relació amb alguns àmbits de la sociolingüística, com la glotopolítica, en sentit estricte, i una mirada una mica més diversa, tant pel que fa a la distribució d'autors i autores com pel que fa a l'edat i l'origen geogràfic dels responsables de cada contribució. Tanmateix, el lector ha d'interpretar aquest apunt com una curiositat, no com una crítica, atesa la qualitat de l'obra i el repàs general que fa de la matèria.

Ivan SOLIVELLAS
Universitat de les Illes Balears

CASTELL, Xisca; VANRELL, M. del Mar (coord.) (2022).

La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies.

Palma: Govern de les Illes Balears: Universitat de les Illes Balears. 265 p.

Qualsevol procés de planificació lingüística orientat a la normalització implica estendre l'ús de la llengua i, per tant, emprendre accions de dinamització lingüística, motiu pel qual és bàsic fer una bona reflexió sobre tots els aspectes que s'hi relacionen. Aquesta reflexió és, precisament, la que aporta el volum *La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies*, coordinat per Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell, que té l'origen en el títol propi del postgrau Expert Universitari en Dinamització Lingüística que la Universitat de les Illes Balears va oferir durant el curs 2019-2020.

El volum, que s'inicia amb una presentació de Beatriu Defior, directora general de Política Lingüística del Govern de les Illes Balears, s'organitza en onze capítols i una introducció en què les coordinadores defineixen el concepte *dinamització lingüística* adoptat al llarg del text. La dinamització lingüística s'entén com «totes aquelles accions encaminades cap a restaurar o reforçar una llengua concreta en un territori en què ha estat desplaçada o substituïda per altres llengües, sovint més poderoses o considerades de més prestigi» (p. 11), la qual cosa implica una vinculació amb disciplines no necessàriament lingüístiques, com la sociologia, l'antropologia, la psicologia o el dret. Així doncs, el volum recull aportacions de diversos àmbits distribuïdes en tres grans blocs: bases, eines i estratègies de la dinamització lingüística.

El primer bloc, que proporciona les bases de qualsevol acció de dinamització lingüística, es divideix en dos subapartats: l'entorn social (element imprescindible en qualsevol projecte o intervenció que afecti les actituds o els usos lingüístics) i el dret lingüístic.

El primer subapartat comença amb la intervenció d'Isidor Marí, que analitza la figura del dinamitzador lingüístic com a agent de planificació lingüística, amb un rol important en la incorporació de canvis de comportament lingüístic. Per a l'autor, cal que el dinamitzador lingüístic conegui tant el funcionament dels processos de canvi social com les dinàmiques del canvi lingüístic, atès que això li proporcionarà recursos i estratègies per a planificar la intervenció d'una manera adequada.

El capítol 2, de Joan Melià, ofereix una panoràmica de la planificació lingüística en relació amb les actuacions de política lingüística, i se centra especialment en un dels aspectes de la planificació en què el paper de la dinamització lingüística (i també de l'activisme, al qual l'autor dedica un apartat) pot ser clau: la planificació de l'apropiació. D'acord amb Melià, l'apropiació pot orientar-se a afegir competències lingüístiques al capital de què ja es disposa, o bé servir d'eina per a assegurar la continuïtat d'una llengua dins la comunitat lingüística, de manera que cal actuar en diversos àm-

bits —família, escola, lleure, paisatge lingüístic, acollida dels nous parlants (*neoparlants* en termes de l'autor), etc.— per a poder fer una planificació transversal que impliqui els agents adequats en cadascuna de les actuacions.

El capítol 3, a càrrec de les coordinadores del volum, presenta, des del marc de les teories postestructuralistes del llenguatge, la relació de la dinamització amb qüestions identitàries (sobretot, el gènere, però també la classe social i l'ètnia). Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell mostren diversos estudis duts a terme en relació amb aquesta qüestió en l'àmbit de la catalanofonia, i conclouen que és necessària una «dinamització lingüística més posicionada pel que fa al gènere o a altres categories socials» (p. 77). Això implica realitzar projectes per a desenvolupar eines de metareflexió lingüística associades a ideologies i actituds lingüístiques, però també aprofundir en l'estudi de qüestions que han d'ajudar a comprendre millor els vincles entre els elements constitutius de la identitat, l'ensenyament-aprenentatge de les llengües i els usos lingüístics. Per fer-ho, proposen emprar metodologies d'anàlisi qualitativa, amb una atenció especial als relats de vida lingüística, «un mètode molt versàtil» (p. 83) que pot servir de punt de partida per a aconseguir una dinamització lingüística més situada socialment.

El segon subapartat del primer bloc del volum, que conté els capítols 4 i 5, se centra en el dret lingüístic. El capítol 4, d'Antoni Llabrés, analitza l'estatus jurídic i legal de la llengua catalana a les Illes Balears i demostra que, malgrat el mandat normalitzador que s'atorga als poders públics, l'Estat espanyol ha dut a terme una política de subordinació en relació amb les llengües no castellanès, derivada en bona part de l'obligació de conèixer el castellà, però no la resta de llengües. Aquest marc legal es relaciona, a més, amb els drets lingüístics de la ciutadania, que són bàsicament tres: el dret d'ús, el dret d'aprenentatge i el dret d'opció lingüística davant les administracions públiques. Llabrés repassa la jurisprudència relativa a aquests drets i exposa, en un apartat final del tot imprescindible, les diverses vies de què disposa la ciutadania per garantir-ne el compliment.

Al capítol 5, Joan-Albert Villaverde explora les principals fonts de legitimitat de les polítiques lingüístiques de normalització: d'una banda, el perill que la llengua subordinada desaparegui i, de l'altra, les dificultats de viure plenament en la llengua subordinada. Després d'analitzar el recorregut que han tingut aquestes dues línies argumentatives, conclou que la segona és preferible a la primera, atès que és més eficaç focalitzar el missatge en la necessitat d'oferir benestar a la població a través dels usos lingüístics que no pas en la necessitat de «preservar la llengua com una realitat abstracta» (p. 125) sense donar-hi un valor instrumental clar.

Un cop proporcionades les bases que han de fonamentar la dinamització, el segon bloc temàtic del llibre presenta eines que poden ser útils per a desenvolupar-la. Al capítol 6, Magdalena Capellà se centra en el joc i l'humor com a instruments per a afavorir la creació d'actituds positives cap a la llengua i la cultura catalanes. L'autora posa de manifest que, malgrat les reticències que han causat l'ús del joc i el recurs a l'humor com a eines didàctiques, actualment hi ha consens sobre la importància que tenen per al desenvolupament i per a l'aprenentatge dels individus. Així, si bé cal

tractar aquests usos amb molta cura (especialment l'humor, que pot conduir a la ridiculització i ser, llavors, contraproductiu), per a Capellà, incorporar l'aprenentatge basat en jocs (ABJ), com també la ludificació i el teatre, en la dinamització lingüística, pot ser clau per a assegurar-ne l'èxit.

Al capítol 7, Margalida Barceló i Maria Josep Carrasco reflexionen sobre el paper del dinamitzador lingüístic en tres aspectes: presa de consciència lingüística, canvi d'actituds i canvi de comportament lingüístic. Partint dels diferents marcs teòrics de la pedagogia actual, ofereixen un guió per a crear activitats, així com exemples d'activitats concretes. Destaquen, en aquest sentit, «l'Escala de Thurstone» per a l'avaluació inicial, les autobiografies lingüístiques per a la indagació i la reflexió, els decàlegs per a la incidència conductual o «La meua senalla» per a la síntesi i l'autoavaluació.

Al capítol 8, Carlos Vecina i Aina Calvo exposen detalladament el procés d'elaboració de projectes per a la intervenció dinamitzadora, amb l'objectiu de contribuir a establir d'una manera clara la base metodològica, sistematitzada i racional de qualsevol acció de dinamització. En relació amb això, proporcionen estratègies per a planificar i construir les activitats, distribuir el temps, gestionar els recursos o avaluar l'èxit de cadascuna de les accions desenvolupades de la millor manera possible.

Finalment, el tercer bloc del llibre conté tres capítols que presenten estratègies perquè els agents de la dinamització lingüística puguin desenvolupar les seves tasques amb eficiència. Així, al capítol 9, Òlga Valls-Ratés reflexiona sobre la importància de l'oralitat per als dinamitzadors lingüístics i ofereix recursos per a assolir tres objectius: 1) construir un discurs oral efectiu en el marc de la dinamització; 2) reduir la glossofòbia o l'ansietat de l'orador a l'hora de comunicar oralment un missatge, i 3) comunicar oralment un missatge tenint en compte l'actitud de l'orador, l'objectiu que es persegueix, l'audiència, les característiques de la veu i l'expressió corporal.

El capítol 10, de Miquel Strubell i Trueta (†), presenta estratègies per a fomentar l'aprenentatge del català entre la població allòctona i al·loglota, tot fent èmfasi en la necessitat que el català esdevingui la llengua no marcada (*anònima*) i de cohesió social. L'autor repassa, en primer lloc, la situació lingüística de les Balears a partir de l'*Enquesta modular d'hàbits socials* (EMHS), del 2010 (Institut d'Estadística de les Illes Balears, 2010), i de l'*Enquesta d'usos lingüístics de les Illes Balears* (EULIB), del 2014 (Melià i Vanrell, 2017). Tot seguit, aporta tres models que han d'afavorir la motivació dels no catalanoparlants per a aprendre i utilitzar la llengua sense perdre de vista que, en tots els casos, cal que l'aprenent no només adquireixi una bona competència comunicativa sinó que també tingui voluntat i oportunitats suficients de posar-la en pràctica. Per acabar, presenta estratègies i materials que poden contribuir a incrementar l'ús del català, així com gestionar adequadament la diversitat cultural i lingüística en les diverses esferes de la societat.

Tanca el volum el capítol 11, a càrrec de Gemma Sanginés, que aborda l'assertivitat lingüística. Parteix de la idea que els parlants de llengües minoritzades sovint tenen *estrès lingüístic*, que relaciona amb la submissió lingüística i que considera que és el que condueix a la convergència cap a la llengua dominant, una convergència que, segons explica, es pot produir en diverses *capes*: 1) a simple vista, 2) davant el primer

senyal d'incomprensió, 3) quan es detecta que l'interlocutor no és parlant de la llengua, 4) quan l'interlocutor afirma que no parla la llengua, 5) quan l'interlocutor afirma que no entén la llengua i 6) quan es demana explícitament un canvi de llengua. En les llengües normalitzades, només les tres darreres situacions comporten la convergència a la llengua de l'interlocutor, mentre que, en les llengües minoritzades, els parlants canvien de llengua en tots els casos. Sanginés ofereix, llavors, estratègies per a evitar o modificar aquest comportament, i clou el capítol amb un decàleg «per viure millor en la llengua pròpia» (p. 247).

El glossari i l'índex que es recullen al final del llibre, sens dubte, ajuden a comprendre millor els diversos conceptes clau i a navegar per uns continguts caracteritzats, com hem vist, per una gran interdisciplinarietat. Es tracta, en definitiva, d'un llibre necessari i útil per a qualsevol lector que vulgui aprofundir en el camp de la planificació lingüística i, concretament, de la dinamització.

Elga CREMADES
Universitat de les Illes Balears

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE LES ILLES BALEARS (2010). *Enquesta modular d'hàbits socials 2010: Metodologia*. Palma: Institut d'Estadística de les Illes Balears.
- MELIÀ, Joan; VANRELL, M. del Mar (coord.) (2017). *Enquesta d'usos lingüístics a les Illes Balears 2014: Anàlisi*. Palma: Govern de les Illes Balears. Conselleria de Cultura, Participació i Esports. Universitat de les Illes Balears; Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura.

DOMINGO, Andreu (2022).
Catalunya 3D: Demografia, diversitat i democràcia.
Barcelona: L'Avenç. 302 p.

Andreu Domingo és demògraf. Sotsdirector del Centre d'Estudis Demogràfics, ha publicat diverses obres relacionades amb aquesta especialitat, com ara *Catalunya al mirall de la immigració. Demografia i identitat nacional* (L'Avenç, 2014). Però el llibre que ressenyem va més enllà del que es podria considerar un publicació *acadèmica* sobre demografia.

Recollint algunes de les paraules de la contraportada, l'assaig «no defuig la subjectivitat de l'autor ni té cap pretensió d'equidistància política. Neix l'endemà dels atemptats terroristes de Barcelona i Cambrils del 17 d'agost de 2017 i s'interroga, en un clima polític i social marcat pel Procés sobiranista català, per tres elements essencials en la configuració de tota societat democràtica contemporània: els lligams entre la demografia, l'extraordinari creixement de la diversitat poblacional que ha comportat la globalització a l'inici del segle XXI, i la definició del *demos*, és a dir, de quin és el subjecte polític de la democràcia».

El llibre s'estructura en tres parts, marcadament diferenciades, que són «Surant a l'espai sideral» (és la part que considerem amb més detall, tot i que us animem a llegir-les totes tres), «Els rostres del terror» i «La matriu distòpica», i finalitza amb unes conclusions.

Dos dels conceptes centrals de la primera part són, d'una banda, *reproducció demogràfica*, i, de l'altra, *sistema català de reproducció*. Pel que fa a la reproducció demogràfica, segons l'autor, «ha estat definida com el relleu generacional necessari per a la renovació de la població» (p. 32). És un sistema complex (el desequilibri forma part de la dinàmica del sistema) i té components diversos, com ara la fecunditat d'una població, la seva esperança de vida i l'aportació migratòria que s'hi pugui produir. La reproducció demogràfica també està vinculada a altres fenòmens, com la *reproducció social* o les *tasques reproductives* (la feina domèstica i la feina de cura). En aquest nou mil·lenni, hi ha dos fenòmens que afecten molt directament la reproducció demogràfica: l'allargament de la longevitat (que no s'ha de considerar només pels seus efectes econòmics, com ara la sostenibilitat del sistema de pensions o l'impacte en els sistemes de salut) i l'acceleració i el caràcter estructural de les migracions internacionals.

Quant al *sistema català de reproducció*, se n'ha parlat molt. Aquest concepte, que va proposar la demògrafa Anna Cabré, es fonamenta, com ens indica l'autor, «en un sistema demogràfic basat en una baixa fecunditat compensada per successives aportacions migratòries» i es caracteritza per «la precocitat històrica de la construcció es-

trictament demogràfica del sistema, i per la continuïtat i la intensitat que ha adquirit al llarg dels segles» (p. 38). Remarca el protagonisme progressiu del saldo migratori en l'evolució d'una població que creix dels 1,9 milions d'habitants el 1900 als 7,76 milions del 2022. Rebla el clau amb els comentaris del gràfic 1 (p. 40), on s'exposen els fluxos del creixement natural i la migració neta entre el 1905 i el 2000.

Els efectes d'aquest sistema català de reproducció aviat aixecaren veus crítiques, en molts casos, relacionades amb la situació en què es trobaven (o se suposava que es trobaven o es trobarien) la llengua i, en general, la cultura catalanes. L'autor en fa un repàs, començant per Josep Antoni Vandellós, als anys trenta del segle passat, que presenta un panorama catastròfic en què «els descendents dels forasters haurien assolit la majoria i pres el comandament. Aquella Catalunya no fora de cap manera la continuadora de la nostra història» (p. 46). En el nou mil·lenni, aquestes idees queden recollides arreu d'Occident (pel demògraf britànic David Coleman, citat per l'autor), arran de la intensitat de les migracions internacionals ja esmentades.

Domingo considera que les identitats depenen, sobretot, d'altres factors i no només del demogràfic. «El recurs a la demografia en termes deterministes acaba biològitzant tot el sistema, la qual cosa mena inevitablement a lectures racistes» (p. 48). Cal tenir en compte, també, factors econòmics i socials (com ara la possibilitat i els efectes d'allò que s'ha anomenat *ascensors socials*), o les polítiques d'estrangeria o les lingüístiques.

En l'apartat 1.3.3 («La llengua: un mal que no vol soroll»), l'autor es refereix explícitament al tema de la llengua. En primer lloc, Josep-Anton Fernández defineix la política de *normalització lingüística* com una «estratègia de reconstrucció nacional [i lingüística, afegim nosaltres] que buscava subvertir la posició subordinada de la cultura catalana en el seu propi territori, sense posar en perill la cohesió social i evitant el conflicte amb el nou marc constitucional sancionat el 1978» (p. 56). Domingo en fa un balanç: «El fracàs de la Normalització, mesurat en el retrocés del català a l'escola, malgrat la immersió lingüística i del seu ús al carrer [...]». En aquest cas, potser no coincidim, fil per randa, amb l'autor del llibre. És cert que els problemes del model de normalització (l'increment escàs en l'ús social del català, malgrat l'augment del coneixement, que es va amagar darrere el creixement de les estadístiques sobre competències dels censos lingüístics) no es van afrontar quan calia, tot i l'impuls de la Llei de política lingüística. Però fins a l'aposta d'Aznar de la majoria absoluta per escorxar literalment la política lingüística catalana, l'Estat no havia representat cap impediment ineludible per engegar projectes catalans d'una certa importància (cal recordar la sentència del Tribunal Constitucional del 1994, que consolidà el model de conjunció lingüística, o TV3, posem per cas). I, fins a l'eclosió de Ciutadans, la política lingüística tingué un consens polític força ampli (consens que estaria molt bé que es pogués recuperar, per exemple, amb el Pacte Nacional per la Llengua).

Sí que és veritat que, d'ençà que tenim bones dades demolingüístiques, a través de l'*Enquesta d'usos lingüístics de la població* (l'origen de la qual es remunta, per cert, a l'època de Lluís Jou, com a director general de Política Lingüística), s'ha fet més manifesta la situació complexa del català, per bé que aquesta llengua continua tenint una

certa capacitat d'atracció. Aquestes dificultats han facilitat l'eclosió d'alguns sectors que en part recuperen les idees de Vandellós i que, com hem vist, es basaven a atribuir els problemes de la nacionalitat i la llengua catalana sobretot a la immigració. Domingo hi fa referència citant alguns dels paràgrafs de l'anomenat *Manifest Koiné*.

En fi, recollim, amb les seves pròpies paraules, les idees centrals en relació amb aquest tema: «Més que l'existència de migracions el que ens hauria de preocupar són els factors que intervenen en la pèrdua de prestigi del català, interconnectada tant amb una política que en el passat va ser incapaç d'integrar la totalitat de la població immigrada de la resta d'Espanya, com actualment amb el creixement de la desigualtat i la desaparició del possible avantatge relatiu que el domini del català podia representar per a la millora de la situació socioeconòmica de la població resident a Catalunya» (p. 63).

Si voleu accedir a una síntesi, molt més recent, d'aquestes idees de l'autor, podeu consultar «El tòtem onomàstic. (Demografia contra el 'sentit comú')», al darrer número de *L'Avenç* (núm. 500, abril 2023, p. 56-61).

Albert FABÀ PRATS
Societat Catalana de Sociolingüística

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

DOMINGO, Andreu (2023). «El tòtem onomàstic. (Demografia contra el 'sentit comú')». *L'Avenç*, núm. 500, p. 56-61.

RIERA, Elvira; SENDRA, Montserrat (2022).
Immersió lingüística: Una immersió ràpida.
Barcelona: Tibidabo Edicions. 180 p.

Fa anys que els debats sobre el model lingüístic del sistema educatiu català són a l'ordre del dia. Tanmateix, un cert desconeixement sobre el funcionament i sobre les raons històriques i polítiques del seu origen ha generat, i genera, malentesos i mites que han calat amb força en la societat catalana. Amb l'objectiu de desfer aquestes confusions, a *Immersió lingüística. Una immersió ràpida*, Elvira Riera i Montserrat Sendra presenten d'una manera rigorosa, però divulgativa i molt entenedora, el pas-sat, el present i el futur del «*model català*» (p. 10), que «ha esdevingut un referent internacional per a comunitats amb llengües minoritàries o minoritzades» (p. 10).

Aquesta voluntat d'esclarir conceptes és present des de la primera pàgina, en què s'explica què és la *immersió lingüística*: «una tècnica pedagògica que s'aplica quan la majoria d'alumnes d'un centre educatiu desconeixen la *llengua vehicular* del sistema» (p. 14). La finalitat d'aquesta metodologia immersiva és, doncs, l'aprenentatge simultani de continguts i d'una nova llengua, que acaba esdevenint la segona llengua dels alumnes. Tal com exposen Riera i Sendra, fins a principis de segle xx, l'educació bilingüe tenia mala reputació. Als anys seixanta, però, diversos investigadors van engegar al Quebec un programa pilot d'immersió en francès per a alumnes anglòfons i en van demostrar els beneficis. A partir d'aquí, l'experiència quebequesa es va començar «a replicar internacionalment» (p. 19) i va arribar a Catalunya als anys vuitanta i noranta per intentar revertir el procés de minorització lingüística del català després de la dictadura i per garantir la igualtat d'oportunitats entre els infants catalanoparlants i els castellanoparlants (aquests últims, majoritàriament, fills de les poblacions migra-dades d'altres parts de l'Estat espanyol a les àrees urbanes de classe obrera).

És en aquest punt que les autores aborden un dels objectius principals i més relle-vants del treball: desfer la confusió entre els termes *immersió lingüística* i *model de conjunció en català*, erròniament utilitzats com a sinònims. Un *model de conjunció* és aquell «que no separa els alumnes en funció de la llengua familiar o de les preferèn-cies lingüístiques, sinó que els agrupa tots en una mateixa aula» (p. 26). A Catalunya, com que la llengua habitual de docència és el català, es parla de *model de conjunció en català*. Dins d'aquest model, s'aplica la metodologia de la immersió «només quan la majoria d'alumnes d'un centre educatiu desconeixen la llengua vehicular» (p. 27), és a dir, el català.

El llibre relata que «el model de conjunció lingüística pel qual va optar el Parla-ment de Catalunya l'any 1983 és un model singular» (p. 35), ja que fins aleshores la tendència en altres comunitats bilingües havia estat establir línies separades segons

les llengües docents. De fet, les negociacions l'any 1983 per arribar a un acord no van ser fàcils. En aquest sentit, el tercer capítol resulta especialment interessant des del punt de vista de la memòria històrica, ja que Riera i Sendra ens recorden —o ens expliquen, perquè segurament els lectors més joves desconeixen aquests detalls— les discussions que hi va haver sobre la vehicularitat del català o del castellà o sobre el fet de crear una única línia escolar o separar els alumnes en classes diferents. Finalment, però, hi va haver dos punts de consens que van esdevenir el pilar fonamental de la Llei 7/1983, del 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya: «que al final de l'ensenyament obligatori tot l'alumnat havia de tenir el mateix coneixement de català i de castellà» (p. 59) i «evitar que la llengua s'utilitzés com a arma [...] de divisió» (p. 59), per la qual cosa es rebutjava la separació de l'alumnat en centres per raó de llengua. Malgrat que, com descriuen les autores, el model inicial de conjunció ha evolucionat a través de noves legislacions i sentències judicials, aquestes dues idees inicials són encara la base del model actual.

Aquesta revisió detallada del passat del model lingüístic educatiu català permet al lector tenir una visió molt completa del seu recorregut històric i, per tant, l'ajuda a entendre'n el present. El model lingüístic actual «té com a primer objectiu proporcionar a l'alumnat una competència plurilingüe [...] que garanteixi [...] un bon domini de les llengües oficials [...] i un grau de competència suficient en una o dues llengües addicionals» (p. 106-107). Tanmateix, la complexitat sociolingüística i politicojudicial d'avui en dia dificulta l'assoliment d'aquesta fita. Així mateix, les noves metodologies pedagògiques hi afegeixen una altra capa de dificultat. Tal com expliquen les investigadores, amb les noves metodologies horitzontals, en què el docent queda en un segon pla i l'alumne és el protagonista, els usos lingüístics canvien i són els alumnes els qui monopolitzen els usos verbals. Això, a Catalunya, per múltiples raons (la llengua de les noves tecnologies de la informació i la comunicació, les ideologies lingüístiques, el perfil demolingüístic de l'alumnat, etc.), s'ha traduït en una producció oral i uns usos lingüístics inter- i intragrups entre els alumnes majoritàriament en castellà que posa en risc l'aplicació del model de conjunció en català i implica una «necessitat de reorientar la immersió» (p. 120).

Per sostenir aquesta afirmació, les autores presenten una sèrie de dades que permeten entendre d'una manera molt clara quins són els usos lingüístics dins i fora de les aules. Així mateix, d'aquestes xifres, en treuen dues conclusions rellevants: d'una banda, «que la creença que es tenia que l'augment de competència lingüística en català portaria a un augment de l'ús de la llengua no s'ha complert» (p. 134), i, de l'altra, «que la imatge de les aules catalanes com un entorn monolingüe catalanoparlant s'allunya molt de la realitat» (p. 134). Com es destaca al llibre, aquesta situació posa en risc l'objectiu de garantir la igualtat d'oportunitats entre l'alumnat i resta oportunitats de progrés als alumnes castellanoparlants, per a molts dels quals l'escola és l'únic punt de contacte amb el català. És per això que Riera i Sendra posen sobre la taula la necessitat que els centres educatius facin activitats per promoure el català i, des d'una posició proactiva, els suggereixen un reguitzell d'accions i d'exercicis que poden dur a terme per revertir les dades d'ús social actuals. Conseqüentment, les últi-

mes pàgines del quart capítol esdevenen, sens dubte, de lectura obligatòria tant per a les direccions dels centres com per als docents de qualsevol matèria.

Malgrat que aquestes dades d'usos lingüístics més recents no són encoratjadores, les investigadores rebaten la idea que la immersió lingüística i el model de conjunció en català no funcionin; una afirmació que ha esdevingut *vox populi* en alguns sectors de la població. Com dèiem anteriorment, un dels principals objectius del model és que els alumnes dominin el català i el castellà i que adquireixin una competència plurilingüe. En aquest sentit, tal com indiquen les dades de diverses proves de competències, el model lingüístic actual és reeixit, ja que els resultats demostren que l'alumnat de Catalunya assoleix «un coneixement notable de català i castellà i un coneixement mitjà d'anglès» (p. 158). A més, després d'analitzar els resultats de les proves PISA, les autores afirmen que «el fet que el model lingüístic educatiu català utilitzi la llengua catalana com a llengua vehicular del sistema no perjudica l'aprenentatge dels alumnes no catalanoparlants» (p. 158), la qual cosa és una troballa molt interessant que caldria tenir present a l'hora de desmentir certs discursos que al·leguen que el model lingüístic educatiu català és perjudicial per als alumnes castellanoparlants.

Finalment, el llibre conclou amb unes consideracions finals en què Riera i Sendra fan un balanç de la situació complexa que viu el model lingüístic educatiu català i, a partir d'aquí, n'identifiquen els èxits i els punts febles. D'una banda, el model lingüístic actual proporciona competències notables en diverses llengües, contribueix a l'equitat social i genera consens. De l'altra, cal tenir en compte que l'escola —malgrat que no aprofita tot el seu potencial per a la promoció del català— no ho pot fer tot sola, i que les batalles polítiques a què està exposada tampoc no hi juguen a favor. Així mateix, les investigadores destaquen com un altre element negatiu la desconexió progressiva entre el model teòric i els agents que l'apliquen. Per tant, tot i que el model lingüístic actual ha aconseguit fites molt importants —que cal tenir presents i valorar—, també té molts reptes per afrontar. Amb una voluntat constructivista, les autores en plantegen cinc que consideren que cal abordar urgentment: recuperar la legitimació social i el reconeixement del model, millorar l'eficàcia pedagògica pel que fa a les competències lingüístiques i comunicatives, augmentar el compromís dels docents i de la comunitat educativa, reforçar els espais d'ús del català a l'escola, i conduir les polítiques lingüístiques educatives amb un lideratge fort i explícit des de les institucions catalanes.

En resum, gràcies a l'anàlisi exhaustiva feta per Elvira Riera i Montserrat Sendra del passat i el present del model de conjunció en català, aquest llibre ens permet entendre d'una manera diàfana i objectiva els fonaments d'aquest model lingüístic, els motius de la seva aplicació, l'evolució i les metes inicials i actuals. De fet, una de les raons per les quals *Immersion lingüística. Una immersion ràpida* resulta tan rellevant és aquesta mirada amb perspectiva del passat que ofereix, ja que, sense aquest punt de vista, és impossible analitzar els èxits del model i els reptes de futur. En aquest sentit, tot i que les dades d'ús del català no són positives, sembla que encara hi ha possibilitats de revertir la tendència actual si, com fan les autores, adoptem —des de la socie-

tat civil fins a les institucions, passant per tota la comunitat educativa— una posició proactiva i compromesa.

Al mateix temps, la lectura d'aquest llibre permet fer una reflexió profunda sobre idees falsament acceptades per una part de l'opinió pública, com ara que els termes *model de conjunció en català* i *immersió lingüística* són sinònims, que la immersió ha fracassat o que el model lingüístic actual perjudica una part de l'alumnat. Cal tenir en compte que els sistemes educatius i els seus models lingüístics, en ser en gran part responsables de formar les identitats dels futurs ciutadans, sempre seran una font de conflictes socials, polítics i judicials. Per això, la visió general i crítica que aporta *Immersió lingüística. Una immersió ràpida* sobre el model lingüístic educatiu català és essencial per construir un argumentari a favor de la seva aplicació, que, d'altra banda, encara té marge de millora.

Joana PENA-TARRADELLES
Universitat Pompeu Fabra

TERBORG, Roland; VELÁZQUEZ, Virna; TRUJILLO, Isela (coord.) (2021).
*Presiones que obligan a los hablantes de lenguas originarias,
indígenas y minorizadas a abandonar sus lenguas.*
Mèxic: Universidad Nacional Autónoma de México. 212 p.

Aquesta col·lecció d'estudis és una continuació de la proposta programàtica i metodològica fonamentalment explicada a Terborg i García Landa (2011) —llibre ressenyat en català en el seu moment a Soler Carbonell (2013) o a Comellas (2012)—, anomenada, aleshores, *model d'ecologia de pressions* i, actualment, *teoria d'ecologia de pressions* (canvi que els autors no expliquen aquí). Trobem una breu síntesi d'aquesta teoria al capítol quart. L'objectiu del recull és «intentar medir y comparar la percepción sobre el desplazamiento de una lengua minoritaria [...] dentro del marco de la TEP [teoría d'ecología de pressions] y los sistemas complejos, así como se perciben esas lenguas en pequeñas comunidades rurales o minoritarias por los habitantes» (p. 28).

En aquesta línia de treball ja s'han dut a terme, els darrers anys, recerques en diverses comunitats lingüístiques de Mèxic (per exemple, a la regió del Gran Nayar, Santos García, 2014), assenyalades en la introducció amb un mapa. Aquesta publicació inclou també una comunitat lingüística de Veneçuela i una d'Alsàcia, amb la qual cosa es posa a prova la teoria en àmbits geogràfics molt diferents, tot i que els coordinadors reconeixen que «Aún no sabemos si el método es aplicable a ciudades más grandes o a comunidades donde el contacto es de más de dos lenguas» (p. 28).

El llibre té dues parts diferenciades: la primera, més genèrica i teòrica, consta de quatre capítols. La segona, dedicada a estudis de comunitats lingüístiques concretes, en té set. Finalment, es tanca amb un capítol que reprèn les qüestions més rellevants de la resta de textos.

El primer capítol, signat pels editors, enuncia el marc teòric i assenjala els elements més importants d'una planificació lingüística des d'aquest marc. L'èmfasi principal es troba en la necessitat de coneixement des d'una perspectiva ecològica i complexa en la línia d'Albert Bastardas, un sociolingüista molt citat i que, a més, és l'autor del capítol següent. Bastardas hi fa una síntesi ràpida de les claus de la seva orientació teòrica dels darrers anys, que incorpora a l'ecologia lingüística el paradigma de la complexitat. En el text, recorre a la seva coneguda imatge de la partitura musical per il·lustrar els diferents nivells que intervenen en la conducta lingüística, del cervell-ment a la dimensió política, passant per múltiples «pentagrames» que generen l'emergència de fenòmens no directament presents en el pentagrama de nivell inferior. Així mateix, des d'una visió compromesament preservadora, enuncia la proposta de la subsidiarietat lingüística com a estratègia per harmonit-

zar la poliglòtització en llengües d'intercomunicació grupal i el manteniment de les varietats locals.

El tercer capítol, a càrrec d'Àngels Massip i Gemma Bel-Enguix, repassa a grans trets les orientacions epistemològiques i metodològiques de la ciència i proposa els anomenats *mètodes mixtos* (*mixed-method research*, MMR), un eclecticisme metodològic que integra enfocaments quantitatius i qualitatius. La teoria d'ecologia de pressions seria un exemple de metodologia mixta, com també ho seria de l'epistemologia de la complexitat o complexica.

El capítol següent, novament dels editors del llibre, exposa sumàriament, com diem, la teoria d'ecologia de pressions, i es concentra en el concepte *facilitat compartida*, un dels aspectes més importants, en el marc d'aquesta teoria, per avaluar la vitalitat lingüística. Segons els autors, les accions humanes estan subjectes a pressions. La força d'aquestes pressions depèn fonamentalment de dos factors: l'interès de l'individu o grup i l'estat del món. Aquí se centren en l'estat del món, i, concretament, en la facilitat compartida: en una interacció cada individu hi aporta unes competències, algunes de les quals compartiran, potser, en intensitats diferents. Si atribuïm un valor a cada competència i el comparem en dos o més individus, podrem percebre quin és el valor compartit més alt: és la màxima facilitat compartida, que en qüestions lingüístiques és la que té més possibilitats d'imposar-se en la interacció: «En un grupo de hablantes de una lengua X puede haber diferentes FCs [facilitats compartides] y de forma automática se selecciona aquella que coincida con la mayor competencia de la mayoría de los individuos» (p. 78). Si no hi ha facilitat compartida, la interacció fracassa, i això pot passar si no hi ha intel·ligibilitat mútua, o bé si una de les parts no accepta com a facilitat compartida una competència determinada (per exemple, una part entén una varietat, però es nega a admetre-ho). La màxima facilitat compartida, doncs, es negocia contínuament i en cada interacció.

La facilitat compartida està formada per diversos aspectes, però aquí només s'ocupen del primer i més bàsic: els coneixements i les competències individuals. Els autors destaquen la necessitat d'obtenir dades fiables de cada comunitat en aquest sentit, per tal de planificar d'una manera adequada el manteniment i la revitalització. Tot i que afirmen que «antes de implementar un plan para salvar a la LI [llengua indígena], es necesario un estudio de la ecología específica para determinar la situación y las acciones más adecuadas a ella» (p. 86), de fet en aquest llibre només esbossen algunes dimensions contextuais més específiques, però se centren en l'estudi quantitatiu de la competència mitjançant qüestionaris (s'adjunta el model de qüestionari com a annex d'aquest capítol).

Els set capítols dedicats a la recerca en comunitats lingüístiques concretes sobre la base del concepte de màxima facilitat compartida són força desiguals. La majoria són recerques estrictament quantitatives, en alguns casos només centrades en el «valor del coneixement percebut», com el que tracta del mixe a Oaxaca. A vegades s'hi inclouen també dades sobre àmbits d'ús i sobre la tria de llengües entre grups d'edat, sempre sobre la base de la percepció dels parlants, expressada mitjançant qüestionaris, amb tots els problemes que planteja aquest sistema de recollida de dades. L'ex-

cepció és l'estudi dedicat al huichol de Guadalupe Ocotán, de Saúl Santos García, Belén Minjares Sotero i Alma Gisela Ruiz Delgado, que incorpora nombroses dades qualitatives i propostes explicatives sobre les pressions de l'ecologia lingüística en les comunitats estudiades.

Tots els treballs són sobre llengües de Mèxic excepte, com dèiem, dos. L'un tracta de la situació del pemon de Veneçuela, en clar procés de substitució generalitzada. L'altre, de l'alsacià de Münster, que inclou una introducció històrica sobre les extraordinàries vicissituds que ha sofert la comunitat, situada com està en una frontera que ha concentrat bona part dels conflictes europeus dels darrers segles. Hi destaca la repressió explícita que, a vegades des del cantó francès, d'altres des del cantó alemany, ha anat patint la varietat local.

El darrer capítol fa una recopilació breu dels continguts precedents i es pregunta sobre les accions més pertinents amb vista a preservar i revitalitzar les llengües minoritzades a fi de fer possibles espais lingüístics diversos i estables. S'hi esbossa una classificació de l'estat d'una llengua, des de l'hegemonia completa fins a la substitució (o *desplaçament*, per fer sevir la terminologia del llibre) gairebé total, i s'insisteix que, de cara a poder dissenyar polítiques lingüístiques eficaces i que garanteixin la sostenibilitat, és molt important obtenir diagnòstics locals, ja que les ecologies lingüístiques de les diverses comunitats poden ser extremament diferents, fins i tot, en l'àmbit d'una mateixa llengua.

Potser el més interessant d'aquest llibre, per a l'espai sociolingüístic català, és el coneixement que aporta de comunitats lingüístiques minoritzades que ens són molt desconegudes. La part teòrica inicial és molt sintètica, cosa que té tot el sentit, ja que el lector pot recórrer a referències bibliogràfiques més extenses i detallades de cadascun dels autors i temes. La profunditat i el detall de la informació continguda en els diferents estudis és, com dèiem, desigual. N'hi ha de molt sintètics i altres de més desenvolupats. Potser un retret que es podria fer en general és una certa simplicitat, la qual cosa contrasta amb el plantejament teòric inicial. Centrar-se a establir la màxima facilitat compartida exclusivament sobre la base del valor de coneixement percebut a partir dels resultats d'un qüestionari pot ser un bon punt de partida, però fa la sensació de ser un primer pas una mica tímid. D'altra banda, aquesta simplicitat té aspectes positius: els gràfics obtinguts per grups d'edat, per exemple, són il·lustracions insuperables de la tendència de canvi en la competència lingüística dels parlants. I per desgràcia tots apunten cap a la davallada de les varietats minoritzades i la creixent presència de la llengua dominant. Pel que fa a l'edició, cal dir que no sempre és del tot acurada.

Des d'una perspectiva catalana, se'n poden destacar dues coses. D'una banda, la sort que tenim de comptar amb investigadors nadius. El fet que l'investigador vingui de fora i no sigui competent en la llengua o llengües de la comunitat que estudia —o, pitjor encara, que només sigui competent en la llengua substituïdora— no sembla que hagi de contribuir gaire a desmentir els prejudicis típics d'aquestes situacions. De l'altra, l'evidència més que constatada de la tendència mundial a l'afebliment de les llengües minoritzades i/o de demografia baixa que conviu amb llengües hegemò-

niques. Que la nostra situació actual sigui molt millor que la de la majoria no és segur que estigui garantida a llarg termini.

Pere COMELLAS CASANOVA
Universitat de Barcelona

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- COMELLAS CASANOVA, Pere (2012). «Roland Terborg i Laura García Landa (coord.). Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011, 285 pàgines». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 57, p. 349-353.
- SANTOS GARCÍA, Saúl (ed.) (2014). *Estudios de vitalidad lingüística en El Gran Nayar*. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit.
- SOLER CARBONELL, Josep (2013). «Terborg, Roland; García Landa, Laura (coord.) (2011). Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes. Mèxic D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23, p. 487-492.
- TERBORG, Roland; GARCÍA LANDA, Laura (coord.) (2011). *Muerte y vitalidad de las lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. Mèxic: Universidad Nacional Autónoma de México.

NOTES

Entrevista a Isidor Marí

Emili BOIX-FUSTER

Societat Catalana de Sociolingüística

Heu estat responsable força anys de la política lingüística a Catalunya. Quin balanç en feu?

Miraré de resumir-ho... Però, de fet, la meva responsabilitat va ser merament tècnica: com a cap del Servei d'Assessorament Lingüístic mentre Aina Moll en va ser la directora general (1980-1988) i, després, com a subdirector de Política Lingüística quan el director general en va ser Miquel Reniu (1988-1996). Ells, amb els respectius consellers del Govern de Jordi Pujol, van ser els responsables polítics.

El meu balanç, des del punt de vista personal, és força positiu, en el sentit que em va permetre un desplegament professional molt satisfactori, en un context organitzatiu ben cohesionat i en un entorn social i polític català aleshores bastant identificat amb uns objectius compartits de normalització lingüística, malgrat alguns episodis adversos en el marc espanyol, com el cop d'estat i el *Manifiesto* de 1981.

D'entrada vam haver de posar en marxa una estructura organitzativa des de zero, però afortunadament hi va haver una sintonia completa entre Aina Moll, el cap del Servei de Normalització Lingüística —l'enyorat Miquel Strubell— i jo; i progressivament amb tots els equips humans que vam anar desplegant, amb persones molt implicades i competents. Això va facilitar la concreció dels objectius i la distribució de les funcions d'una manera molt clara i sistemàtica, que va quedar plasmada en el *Llibre blanc de la Direcció General de Política Lingüística* (1983): el Servei de Normalització s'ocupava de la planificació de l'estatus i el d'Assessorament, de la planificació del corpus i de l'aprenentatge extraescolar de català. En aquest darrer front, vam organitzar de manera integrada tota la xarxa de cursos de català per a adults, amb unes programacions comunes, basades en l'enfocament comunicatiu i en els nivells i plantejaments propugnats pel Projecte de Llengües Modernes del Consell d'Europa, de manera que els estudis de català quedessin homologats internacionalment. I també vam restablir un sistema oficial de certificació dels coneixements adquirits, per mitjà de la Junta Permanent de Català. El butlletí *Com. Ensenyar Català als Adults* va ser el mitjà de comunicació entre tot aquest sector. Com que érem conscients que aleshores gran part de la població no havia pogut adquirir els coneixements lingüístics indispensables, amb el curs multimèdia *Digui, digui...*, amb l'assessorament del Consell d'Europa i difós per televisió, ràdio i premsa, l'aprenentatge de català es va posar a l'abast de tothom...

Un altre front va ser l'elaboració dels llenguatges d'especialitat, començant pel mateix llenguatge jurídic i administratiu, a què es va dedicar una comissió coordinadora

dels especialistes i un altre butlletí de difusió (*Llengua i Administració*). També vam promoure l'establiment d'uns criteris de pronunciació en què van participar les universitats de tot el territori lingüístic i que poc després assumiria l'Institut d'Estudis Catalans (IEC) amb la *Proposta per a un estàndard oral*. I, en el camp dels llenguatges científics i tècnics, vam enllaçar amb la feina de la Comissió Coordinadora Lexicogràfica de Ciències de l'IEC i amb altres cercles d'especialistes i vam donar forma al projecte d'un Centre de Terminologia Catalana, que culminaria el 1985 amb la creació del TERMCAT en conveni amb l'IEC. I no voldria oblidar que també en aquesta etapa es van elaborar, en una comissió específica, les *Nòrmes ortogràfiques der aranés* (1982).

Paral·lelament, des del Servei de Normalització es desplegava una estructura organitzativa a diversos nivells (la Xarxa Tècnica Interdepartamental, els serveis lingüístics locals i sectorials), i es duïen a terme les primeres campanyes de sensibilització, com la de la Norma, amb el lema «El català, cosa de tots». I des del Parlament s'elaborava la Llei de normalització lingüística de 1983.

Durant l'etapa de Miquel Reniu, havent establert aquestes bases, l'atenció es va centrar més clarament en l'impuls de l'ús social del català. Els debats i propostes del Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana (1986) havien incidit en la necessitat de promoure una planificació sistemàtica del procés de normalització lingüística i d'establir una coordinació institucional de les polítiques lingüístiques de Catalunya, les Balears i el País Valencià. Una estada al Quebec ens havia permès conèixer sobre el terreny el seu sistema de planificació en la *francisation* de les empreses. Aleshores vam promoure a la Universitat de Barcelona (UB), amb Albert Bastardas i M. Teresa Cabré, el Màster en Planificació i Serveis Lingüístics, que facilités la formació de tècnics tant per a la mateixa Generalitat com per al Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) que s'acabava de crear, i per als serveis lingüístics universitaris, empresarials, sindicals o esportius que s'estaven desplegant. Des del Servei de Normalització, Miquel Strubell va coordinar un conjunt d'*Estudis i propostes per a la difusió de l'ús social de la llengua catalana* (1991) i simultàniament es va crear el Consell Social de la Llengua Catalana, que aleshores no era un òrgan merament consultiu, sinó destinat a la concertació i la implicació dels grans agents socials en la definició i l'aplicació d'un Pla General de Normalització Lingüística, de naturalesa estratègica i global, a partir del qual es definien anualment els programes d'actuació de tots els serveis lingüístics i de la política lingüística en el seu conjunt.

Què va ser i què se n'ha fet, del Pla General de Normalització Lingüística?

El Pla General de Normalització Lingüística (PGNL) va ser el resultat d'un procés de treball minuciós, que va durar diversos anys, en el marc del Consell Social de la Llengua Catalana, del qual era secretari Miquel Strubell. Voldria remarcar una idea que aleshores vaig repetir amb freqüència: el més important del PGNL no era el document resultant, aprovat l'any 1995 pel Govern i que encara es pot consultar en línia,¹

1. Vegeu <https://drac.cultura.gencat.cat/handle/20.500.12368/498>.

sinó sobretot el grau d'implicació participativa i el compromís concertat que es va establir entre els representants de tots els grans agents socials —les administracions, els sectors empresarials i sindicals, el món acadèmic, etc.— en la consecució d'uns objectius compartits, revisables periòdicament.

Per mitjà de grups de treball específics de cadascun dels grans sectors de la societat (ús oficial i drets lingüístics; educació, recerca i joventut; mitjans de comunicació i indústries culturals; àmbit socioeconòmic; institucions sanitàries i socials; relacions culturals i territorials, i difusió de l'estàndard i recerca sociolingüística) es va fer una anàlisi estratègica de les adversitats i oportunitats de l'entorn i de les debilitats i fortalleses de la mateixa organització, a partir de la qual es van definir objectius específics i es van valorar i triar les mesures idònies per a aconseguir-los. Aquestes estratègies globals, amb els seus objectius i mesures, tenien un abast plurianual —renovable a cada legislatura— i eren la base sobre la qual cada organització de cadascun dels sectors podia establir els seus propis programes anuals, orientats als objectius comuns.

El sistema, com havíem comentat abans, va quedar establert i aprovat pel Govern el 1995, però l'any següent hi hagué canvis en el Departament de Cultura i en la Direcció General de Política Lingüística, i la prioritat del conseller Joan Maria Pujals i del director general Lluís Jou va ser l'elaboració de la Llei de política lingüística de 1998. Suposo que aquell sistema de planificació els degué semblar excessivament complex i limitatiu. Certament era exigent, si bé era la manera d'assegurar la unitat d'acció i la continuïtat. És possible que el Pacte del Majestic entre el Partit Popular i Convergència i Unió (abril de 1996) hagués influït en el canvi, però no ho sé. El cas és que les perspectives es van tornar prou incertes i jo vaig decidir tornar a la universitat, concretament a la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). A partir d'aquell moment, el PGNL es va diluir i el Consell Social va passar a ser un òrgan consultiu.

Fins a quin punt s'han difós i vehiculat els models de llengua estàndard en el nostre àmbit lingüístic?

Com sabeu, aquest és un dels temes que més m'han interessat. En assumir el Servei d'Assessorament Lingüístic feia poc que havia llegit una obra molt aclaridora: *Language and situation*, de Gregory i Carroll. Allà vaig veure un model explicatiu ben definit i dinàmic de la variació lingüística, basat en els plantejaments de M. A. K. Halliday, i vaig procurar donar-ho a conèixer en l'àmbit català. El Segon Congrés Internacional va servir per a fer-ne una difusió més àmplia. Com a coordinador de l'Àrea de Lingüística Social, vaig convidar Michael Gregory i un altre dels referents en la teoria de l'estàndard, Paul Garvin, a intervenir en el Congrés. Després, des de la Secció Filològica (SF) de l'IEC també s'ha treballat molt en la clarificació conceptual i pràctica de la variació lingüística, per exemple, amb les propostes per a un estàndard oral. Crec que des dels anys vuitanta el procés d'estandardització ha avançat bastant i cada vegada s'entén més la necessitat d'establir una relació complementària entre l'ús de la varietat estàndard en les comunicacions d'abast general i de caràcter formal i la utilitat de les diverses varietats territorials, socials o funcionals de la llengua en altres situacions comunicatives. El desplaçament dels mitjans de comunicació i l'actualit-

zació de les grans obres normatives —el diccionari, la gramàtica i l'ortografia— han permès avançar bastant en la definició del model. Ara bé, l'estandardització és eminentment un procés social i, mentre no s'avanci en el desplegament d'un espai de comunicació comú de tots els territoris de llengua catalana, hi haurà inconvenients en la consolidació pràctica d'una varietat comuna ben definida i estabilitzada.

De tot això es parla en un document que vam elaborar a la Comissió d'Estandardització de la SF: *Sobre la variació i la prescripció en les orientacions normatives de la Secció Filològica*.²

Heu presentat repetidament propostes per a articular els diferents territoris de llengua catalana. On ens trobem ara? Cap on hauríem de prioritzar les polítiques per a aquesta articulació?

Teniu raó. Al costat de l'estatus jurídic subordinat del català en els estats en què s'inscriu la nostra comunitat lingüística, aquest és un dels dèficits estructurals més importants que tenim: la fragmentació en espais comunicatius diversificats, en tots els sentits —en l'Administració i l'ús oficial, en l'educació, en les indústries culturals, en els mitjans de comunicació, en el funcionament lingüístic del mercat... Tot això, per economia d'escala, resta moltes possibilitats a una comunitat com la nostra, d'uns deu milions de parlants, comparable a moltes llengües mitjanes d'estat. Quan vaig conèixer la solució que s'havia adoptat en el cas de la llengua neerlandesa —el Tractat d'Unió Lingüística entre els Països Baixos i Bèlgica— vaig pensar que era un model idoni per al nostre cas. La Unió Lingüística Neerlandesa (*Taalunie*) té avantatges molt clars respecte a altres formes de coordinació interterritorial, com les del Consell Nòrdic o la Francofonia, perquè crea unes institucions permanents de coordinació a diferents nivells i molt efectives globalment: una comissió interparlamentària que assegura la coherència dels desenvolupaments legislatius, un comitè de ministres que coordina l'acció executiva dels governs, un secretariat permanent que s'encarrega de l'execució dels acords i un consell de la llengua i de les lletres que recull les propostes i aglutina les activitats de les institucions acadèmiques.

Vaig presentar en el Segon Congrés Internacional de la Llengua Catalana de 1986 la proposta de promoure una organització així entre els territoris de llengua catalana, i ho van assumir les resolucions del Congrés. Em consta que el doctor Badia, president del Congrés, va mantenir contactes amb els respectius governs per tal de temps-tejar la possibilitat de crear una institució d'aquest tipus, però la idea no va prosperar. L'informe que hem elaborat per al Pacte Nacional per la Llengua —*Un marc sociolingüístic igualitari per a la llengua catalana*— reitera la proposta. Em sembla indispensable que anem ràpidament cap a una coordinació d'aquesta mena, més enllà de col·laborar en les activitats de projecció exterior de l'Institut Ramon Llull o de les declaracions i col·laboracions puntuals entre governs. La situació sociolingüística actual ho exigeix més que mai.

2. Vegeu <https://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000262/00000089.pdf>.

L'arribada de població que no té el català com a llengua primera ni com a llengua d'identificació és abassegadora. Quines polítiques podrien convidar-los a fer seu també el català?

No hi ha dubte que el canvi demogràfic és la transformació més gran, més ràpida i més diversa que ha afectat la nostra societat en les darreres dècades, al costat de l'impacte que ha tingut la revolució digital en totes les formes de relació social. La mundialització i el model econòmic que tenim han donat lloc a una mobilitat social enorme, de manera que no sols s'han assentat en la nostra societat centenars de milers de persones procedents de tot el món, sinó que a més hi ha una gran quantitat de població flotant, que ni tan sols està empadronada, i milions de persones de tot arreu visiten cada any el nostre territori...

Des de l'inici d'aquest mil·lenni, sempre que puc insisteixo en la necessitat d'actuar davant d'aquest enorme canvi d'una manera proporcional a les seves dimensions, i crec que ens podríem guiar per les polítiques que han donat més bons resultats en els països que han acollit grans contingents d'immigració. Tal com ha dit des de la perspectiva sociològica Salvador Cardús —que va dirigir fa uns anys a l'IEC un informe interdisciplinari molt complet sobre la cohesió social a Catalunya—,³ quan els orígens de la població són tan diversos, la cohesió social no es pot basar en unes arrels comunes, sinó en el compromís compartit amb un projecte de futur atractiu per a la gran majoria. I aquest projecte no pot ser exclusivament lingüístic, i encara menys pensat només per a la llengua catalana. Hem de donar la màxima visibilitat a un projecte global de societat intercultural i equitativa, capaç de reconèixer les diferències i superar les desigualtats i les marginacions, i que alhora asseguri la continuïtat de la matriu cultural de la nostra societat i de la nostra llengua com a elements generalment compartits.

La diferència entre interculturalitat i multiculturalitat no és una simple qüestió de matis: la interculturalitat es basa en aquest compromís actiu amb el coneixement i el reconeixement recíproc i l'acceptació general del marc institucional i cultural de la societat receptora. Sense això, la multiculturalitat es pot convertir en un mosaic de grups aïllats entre ells i potencialment enfrontats en moments de crisi...

En realitat el món sencer necessita uns principis àmpliament compartits de convivència equitativa en la diversitat, si volem superar l'amenaça d'extinció de gran part de la diversitat cultural i lingüística de la humanitat, que la mateixa UNESCO ha advertit que està en perill.

I jo crec que la nostra societat podria arribar a ser un bon referent en la lluita pel plurilingüisme equitatiu. La Declaració Universal dels Drets Lingüístics (DUDL) a Barcelona l'any 1996 ja anava en aquest camí...

Com podem evitar que el castellà (el francès encara més) es nativitzï?

En la *nativització* —el procés pel qual les llengües estatals dominants, el castellà o el francès, segons el cas, passen a ser llengües inicials de parts importants de la pobla-

3. Vegeu <https://cohesio-social.iec.cat/>.

ció— hi ha dos aspectes complementaris que podem observar en la primera adquisició de les llengües:

— D'una banda, hi ha sectors de la població nouvinguda que no tenen el català com a llengua familiar i no poden tenir gaire contacte amb el català, per l'entorn en què viuen i treballen, i també perquè en la primera educació no troben un entorn escolar en què es practiqui intensivament l'expressió oral en situacions prou variades; en aquest cas, hi ha infants que no arriben a interioritzar una competència activa suficient en català i no la poden assumir com a llengua d'identificació.

— D'altra banda, també hi ha famílies en què el català és present, però són lingüísticament mixtes o viuen en un entorn com el que descrivíem abans, en què el català és gairebé absent, i els infants arriben a assumir la llengua dominant com a llengua d'identificació i llengua habitual, encara que hagin tingut el català com a llengua familiar.

Aquest procés de nativització, efectivament, ha estat intens a la Catalunya del Nord amb el francès, on la transmissió intergeneracional del català es va interrompre, sobretot, segons que sembla, al llarg del segle xx, i la immigració francòfona ha estat intensa. Les causes d'aquesta substitució lingüística són complexes, perquè probablement hi influeixen factors instrumentals —la pèrdua d'utilitat pràctica de la llengua en el conjunt de les activitats i relacions socials, a causa de la imposició legal de la llengua estatal— i factors d'identificació —el pes de l'opinió pública majoritària indueix la gent a creure que parlar una llengua que no és l'oficial de l'estat és un signe d'insolidaritat respecte a la *pàtria comuna*.

En el cas d'Andorra i dels territoris de llengua catalana dins de l'Estat espanyol, aquest procés de nativització per substitució no s'ha generalitzat, encara que n'hi pot haver signes en algunes zones, sobretot urbanes, en què la minorització de la llengua catalana ha arribat a casos extrems, com Alacant o, més recentment, la ciutat d'Eivissa, on hi ha infants de famílies catalanoparlants que a l'escola parlen entre ells en castellà. En canvi, a escala global, les dades indiquen que no s'ha interromput la transmissió intergeneracional del català, sinó al contrari, que hi ha una petita proporció de persones que havien adquirit familiarment altres llengües primeres —sobretot, el castellà— i que han assumit el català com a llengua d'identificació (almenys compartida amb la primera) i en fan un ús bastant habitual. Fins i tot a la Catalunya del Nord cal reconèixer que hi ha un procés significatiu de recuperació i revitalització de la llengua catalana per part de moltes famílies en què s'havia interromput la transmissió intergeneracional i ara eduquen els fills en català amb el suport de les escoles d'immersió del tipus La Bressola.

Per a les famílies que tenen una llengua primera diferent del català, la funció del sistema educatiu és crucial, no sols en l'aprenentatge actiu a l'aula, sinó també en les activitats paraescolars, esportives o lúdiques de l'entorn. Els tallers de ràdio o de teatre, per exemple, poden afavorir molt la competència activa en català.

També crec que és molt important intervenir en el primer estadi de l'aprenentatge familiar: l'orientació sobre l'educació lingüística inicial en les famílies, que cada vegada són més mixtes lingüísticament a part d'aquelles en què el català no és ni tan sols

una de les llengües familiars... És imprescindible informar correctament les famílies sobre la millor educació plurilingüe dels infants, perquè sovint es pensen que cal triar una sola llengua familiar o que és perjudicial educar els infants en diverses llengües. Amb en Miquel Strubell vam publicar des de la Càtedra de Multilingüisme Lingua-món - UOC, amb aquesta finalitat orientativa, un treball de fi de curs d'Anna Solé Mena (*Multilingües des del bressol. Educar els fills en diverses llengües*), que informa dels criteris que cal seguir en famílies lingüísticament mixtes i que, a més, viuen en contextos plurilingües, com són una sèrie de casos estudiats en el llibre, de famílies que viuen a l'entorn bilingüe de Brussel·les i familiarment tenen llengües diferents del francès i el neerlandès...

Com a mesura inicial caldria assessorar les famílies durant el procés de gestació o adopció, i a les maternitats, als parvaris, a les consultes de pediatria, sobre aquesta qüestió: l'educació multilingüe ben organitzada no sols no és perjudicial, sinó que també és altament beneficiosa en termes psicològics i socials.

Evidentment, hi ha molts altres aspectes que cal atendre per a evitar la substitució lingüística i facilitar l'adopció del català. Els moments i els espais de *muda lingüística*, com van apuntar Joan Pujolar, Isaac González i Roger Martínez, són decisius en l'adquisició de l'hàbit d'usar el català. I, en general, l'ordenament lingüístic de la societat ha de fer possible viure en català. Totes les organitzacions i els professionals haurien d'assumir el principi d'oferta activa del català, com a llengua oficial pròpia, més enllà de la disponibilitat teòrica i passiva: explicitar visiblement, de paraula i per escrit, que el públic pot ser atès en català.

Particularment a les Balears i Pitiüses, que coneixeu molt bé, per què (em sembla) hi ha una divisió forta entre població d'origen autòcton i nouvinguts? Què caldria fer per a capgirar aquesta situació? La pregunta també és aplicable a qualsevol dels set territoris de llengua catalana.

A les Balears, i sobretot a Eivissa i Formentera, el canvi demogràfic ha tingut unes proporcions descomunal, i els efectes de la invasió turística (uns quinze milions anuals) també són fortíssims. La proporció de població estrangera de les Balears és la més alta de totes les regions de l'Estat. El Consell Social de la Llengua Catalana de les Illes Balears va encarregar-me de coordinar una ponència sobre aquesta qüestió i, el 2018, va aprovar el nostre *Informe i propostes de polítiques lingüístiques de cohesió social*⁴ en què analitzàvem la situació i apuntàvem una gran quantitat de mesures a diversos nivells, des de la negociació amb l'Estat per aconseguir competències i recursos que permetin fer front a aquest repte fins a l'organització de programes locals d'actuació, però la veritat és que se n'ha fet poc cas.

El mes de gener de 2022, convidat pel senador Vidal Matas, vaig fer una compareixença al Senat, en una comissió encarregada d'analitzar els problemes de les regions insulars i perifèriques, i vaig exposar de nou els arguments sobre la imprescindible solidaritat estatal amb el cas de les Balears, tot i que em sembla que és picar en ferro fred...

4. Vegeu <https://caib.es/govern/rest/arxiu/3630491>.

El document del Consell Social detallava una llarga sèrie de mesures:

- Acomodació dels serveis locals a la interculturalitat.
- Organització de sistemes i recursos públics d'acollida dels nous ciutadans.
- Iniciatives de reconeixement intercultural.
- Promoció en els mitjans de comunicació i en les xarxes socials del reconeixement de la diversitat lingüística i cultural i de la superació de prejudicis interculturals.
- Implicació dels sectors empresarials i sindicals, amb els centres de formació empresarial i ocupacional.
- Implicació del món educatiu, des dels nivells inicials fins a la universitat.
- Cooperació amb els diferents àmbits del món associatiu.
- Desplegament i adaptació de recursos didàctics i d'eines informatives, amb l'aprofitament de mitjans tecnològics fàcilment accessibles.

I, com a mesura inicial d'implicació de tots els sectors en el projecte de futur comú, es proposava la realització a cada illa d'una acció que Salvador Cardús va promoure a Terrassa amb un èxit considerable: implicar tota la societat entorn del sistema educatiu en la realització d'unes exposicions preparades participativament sobre el tema «Qui som els mallorquins, menorquins, eivissencs, formenterers del segle XXI?». De la mateixa manera que es va fer a Terrassa amb l'exposició «Els terrassencs del segle XXI», es tractava de recollir de les famílies dels centres educatius i del món associatiu una mostra representativa de la procedència i la incorporació dels diferents sectors de nouvinguts en una exposició que anava acompanyada de materials didàctics per als diferents nivells educatius i guies de visita, i que permetia als visitants de fer-hi aportacions de les experiències pròpies. Tot això s'orientava també amb debats públics a la configuració dels reptes comuns dels ciutadans de tota procedència... Podeu veure'n com a mostra la guia del professorat.⁵

La realitat és que no s'ha fet res de semblant. Precisament aquests darrers mesos hi ha hagut fortes protestes del Consell Social per l'escassa receptivitat del Govern en aquest camp i en tots els altres. I a la resta dels Països Catalans la situació no és gaire millor. Cal situar el projecte intercultural comú en el primer pla de visibilitat de l'opinió pública.

Coneixeu molt bé l'experiència política i sociolingüística quebequesa. Quines lliçons en podem treure per a la política lingüística als nostres països?

Abans ja hem fet referència a l'interès que va tenir per a nosaltres conèixer la política quebequesa de *francisation* de les empreses. Però hi ha molts altres centres d'interès en la política lingüística del Quebec i de l'Estat federal canadenc.

L'estreta relació que vam tenir amb Jean-Claude Corbeil —que va ser qui va dirigir els inicis de la política lingüística quebequesa (vegeu la necrològica que li vaig dedicar fa poc)⁶— ens va aportar una gran quantitat d'experiències importantíssimes. Per

5. Vegeu https://www.terrassa.cat/documents/12006/324213/Quisom_guia_del_profesorat.pdf/822d7e4c-589e-4d8f-934f-fd1428fd34ac.

6. Vegeu <https://eapc-rld.blog.gencat.cat/2022/03/10/jean-claude-corbeil-1932-2022-memoria-i-gratitud-isidor-mari/>.

exemple: la rellevància decisiva del funcionament lingüístic de les organitzacions de tot tipus per a qualsevol projecte de recuperació de l'ús d'una llengua. Tant Jean-Claude Corbeil com el sociòleg que va col·laborar amb ell —Guy Rocher, de qui per atzar jo havia llegit l'obra prèviament— ens van fer conscients de la influència enorme del funcionament lingüístic de les organitzacions sobre la configuració dels hàbits de comportament lingüístic personals. Som una societat d'organitzacions (com va dir un altre sociòleg, Presthus), i les administracions són les organitzadores de totes les organitzacions. Les campanyes de sensibilització individual sobre els comportaments lingüístics tenen una eficàcia limitada, si no es canvia el funcionament lingüístic de les organitzacions, que són les que modelen tots els nostres hàbits i fan viable o inviable l'ús del català amb la seva política de comunicacions.

Per això un dels punts que volíem promoure amb el Pla General de Normalització Lingüística era la introducció a totes les organitzacions del país d'uns programes lingüístics d'adequació de les seves polítiques de personal i de comunicacions al marc de doble oficialitat. És el que inicialment anomenàvem *programa tipus* i que després es va dir *Indexplà*: un sistema per a analitzar les necessitats lingüístiques de cada organització i definir un programa d'adequació.

La definició de la nostra política terminològica també es va inspirar en la quebequesa, conjuntament amb les bases teòriques del centre INFOTERM de Viena. La terminologia quebequesa partia d'una estreta vinculació amb l'extensió de l'ús tècnic i científic del francès, i el centre vienès recollia l'experiència teòrica d'Eugen Wüster. La Direcció General va comissionar la professora Teresa Cabré perquè fes unes estades a cadascun d'aquests llocs, d'on va prendre forma el projecte del TERMCAT i la gran obra terminològica de la doctora Cabré.

I també el compromís de l'Estat federal canadenc amb la doble oficialitat mereix atenció, sobretot, per posar en evidència la nefasta actitud de l'Estat espanyol, clarament regressiva. En són bones mostres l'acord entre el Canadà i el Quebec per a compartir la política d'immigració⁷ o la recent declaració federal comproment-se a assolir la igualtat de fet, i no sols de dret, entre les dues llengües oficials.⁸

Darrerament encara hem trobat inspiració en altres aspectes de la política lingüística quebequesa i canadenca, en el cas concret de l'atenció sociosanitària en un context de doble oficialitat lingüística.

En quins termes s'ha plantejat o mobilitzat el debat sobre llengua i qualitat de l'atenció sociosanitària? Quines propostes clau s'han fet per a millorar la situació?

Al llarg d'aquests darrers anys les deficiències en els aspectes lingüístics dels serveis públics de salut s'han fet evidents a molts llocs, i és un tema que realment mereix una atenció especial per la importància i per la complexitat que té, especialment a les Ba-

7. Vegeu https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/accord/AC_canada_quebec_immigration_MIDI.pdf.

8. Vegeu <https://www.canada.ca/en/canadian-heritage/corporate/publications/general-publications/equality-official-languages.html>.

lears, on es concentren una sèrie de dificultats que reclamen polítiques decidides a fi de donar efectivitat al mandat de l'Estatut d'autonomia: «Les institucions de les Balears garantiran l'ús normal i oficial dels dos idiomes, prendran les mesures necessàries per a assegurar-ne el coneixement i crearan les condicions que permetin arribar a la igualtat plena de les dues llengües quant als drets dels ciutadans de les Illes Balears» (art. 4.3).

Quan les Balears van assumir la gestió del sistema sanitari (2002), la Llei de salut de 2003 va fer les primeres previsions de normalització i, el mateix any, la Llei estatal sobre el personal del servei de salut ja va preveure que en els procediments de selecció es podia incloure l'acreditació del coneixement de la llengua oficial específica de cada comunitat. I també establia que la discriminació per motiu de llengua es considera falta molt greu (art. 72.2b). Cal tenir això en compte de bon començament.

Tanmateix, l'alternança de governs a les Balears —poc favorables a la llengua els de dreta i poc resolutius els d'esquerra— ha fet que encara ara no s'hagi desplegat una política lingüística satisfactòria en aquest sector, per més que, l'any 2008, el Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears (GRESIB) ja havia fet un estudi molt complet sobre la situació lingüística del sistema de salut i les formes d'actuació més adequades.⁹ El primer intent de regulació va tenir lloc aleshores, amb el Decret 24/2009, de 27 de març, que establia per primera vegada l'exigència generalitzada de coneixements de llengua catalana en el sector públic sanitari, però que va topiar amb resistències i no es va arribar a aplicar.

Davant d'aquesta situació, el Consell Social de la Llengua Catalana de les Illes Balears va promoure l'any 2016 una ponència sobre la normalització lingüística en el sector sanitari, que em va encarregar de coordinar. L'informe resultant, *Anàlisi de la situació lingüística del sector sanitari de les Illes Balears*¹⁰ detalla la situació i les mesures adequades per a fer efectiu el dret dels usuaris a ser igualment atesos en qualsevol de les dues llengües oficials, partint de la base que la bona comunicació amb els pacients no és cap velleïtat política, sinó una exigència intrínseca de la qualitat i l'equitat en l'atenció sanitària, com acrediten multitud d'estudis internacionals. Per tant, la competència lingüística del personal en les dues llengües oficials és una part inherent i indissociable de la seva competència professional.

Produeix vergonya aliena veure que no sols els polítics més contraris a la igualtat lingüística (com no fa gaire la inefable Dolors Montserrat) s'atreveixen a dir que la llengua de relació amb els pacients no té cap importància, sinó que hi ha sindicats de metges i infermeres i alguns professionals més o menys rellevants que han compartit l'eslògan que «Ets idiomes no curen», quan l'informe del Consell Social cita un article científic que resumeix les conclusions de trenta estudis previs i explica que la comunicació insatisfactòria amb els pacients és la causa principal d'errors mèdics.

A partir d'aquest treball que vam fer al Consell Social de la Llengua Catalana de les Illes Balears, una revista de la Universitat d'Ottawa —*Minorités linguistiques et socié-*

9. Vegeu <https://cdsib.uib.cat/files/2020/06/PROJEC-TE-DE-PLANIFICAC-IÓ-DE-LA-GESTIÓ-LINGÜÍSTICA-DE-LIB-SALUT.-ANÀLISI-DE-LA-SITUACIÓ.pdf>.

10. Vegeu <http://www.caib.cat/govern/rest/arxiu/5144337>.

té / *Linguistic Minorities and Society*— em va convidar (crec que per indicació de Miquel Strubell, que hi havia col·laborat abans) a coeditar un número especial que volien dedicar a les experiències internacionals de tractament de les llengües en l'atenció sanitària, concretament, en contextos de doble oficialitat lingüística. Ho vaig resumir en un article a la *Revista de Llengua i Dret*,¹¹ on dono compte del contingut d'aquell número de la revista d'Ottawa, que també es pot consultar en línia,¹² i d'una jornada que hi havia hagut el mes d'abril de 2022 a Mallorca, organitzada conjuntament per la Direcció General de Política Lingüística i el Servei de Salut de les Illes Balears (els vídeos d'aquella jornada també són accessibles).¹³

És realment útil conèixer les experiències de Finlàndia (minories sueca i finesa), del País de Gal·les i del Canadà (minories francòfones i anglòfones), a més dels casos del País Basc, dels Països Catalans i de les Balears en concret (que vam tractar en un article conjunt la professora Maria Ballester i jo). Al Canadà, fins i tot hi ha una norma estàndard federal sobre la qualitat en l'accés als serveis socio-sanitaris en les dues llengües oficials.

I la conclusió és que per a atendre adequadament aquests temes i resoldre les complexitats que presenten cal fer aplicació del model de partenariat entre els cinc grans sectors implicats, tal com planteja l'Organització Mundial de la Salut:

- Lideratge dels responsables polítics de la sanitat.
- Responsabilització activa dels directius dels centres.
- Suport de les universitats a la formació inicial i permanent (mèdica i lingüística) d'un nombre suficient de professionals.
- Cooperació responsable dels sectors professionals (col·legis i sindicats).
- Seguiment de la valoració dels usuaris.

Només així es poden resoldre els diferents reptes, que no són simplement ni principalment lingüístics: hi ha un dèficit de professionals, sobretot en algunes especialitats, i es preveu que el procés de jubilacions ho agreujarà; la sobrecàrrega de treball —sobretot a les Balears en la temporada estival— i les condicions retributives són dissuasives, i això fa que molts titulats d'aquí vagin a treballar a l'estranger; el cost de la vida i de l'habitatge a les Balears és prohibitiu... I no es pot enganyar la gent fent creure que és a causa del requisit de capacitació lingüística que hi ha manca de personal. I menys afirmar que no es pot demanar el nivell C1 de català perquè no vindran bons professionals, quan l'Estat, en les convocatòries de metge intern resident (MIR), exigeix als candidats estrangers el C1 de castellà, i no de les altres llengües oficials, ignorant el compromís que va assumir en ratificar la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries, de facilitar l'atenció sanitària en les diverses llengües oficials a l'Estat...

Certament, és una qüestió que mereix la màxima atenció política, però insisteixo: per raons de qualitat assistencial, no per cap pretesa mania nacionalista.

11. Vegeu <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-rld.i78.2022.3388>.

12. Vegeu <https://www.erudit.org/fr/revues/minling/2021-n15-16-minling06133/>.

13. Vegeu <https://www.youtube.com/@ibllenguacatalana1505/videos>.

Quin balanç feu dels vostres anys com a president de la Secció Filològica (SF) de l'IEC? Van ser quatre anys trepidants, perquè a més de donar continuïtat a les activitats ordinàries de la SF vam haver de fer front a un context sociolingüístic i polític complicat, i també van coincidir en aquest període una sèrie de commemoracions especialment importants: el centenari de la mateixa SF (2011), l'Any Alcover, el centenari de la *Gramàtica de la llengua catalana* de Fabra i els vuitanta anys de les *Normes de Castelló* (2012), i, encara, el centenari de les *Normes ortogràfiques* i l'Any Marià Villan Gómez (2013).

Quan vam assumir el mandat —amb Gemma Rigau de vicepresidenta, Ramon Sistac de secretari i Vicent Pitarch de tresorer—, feia poc que el Tribunal Constitucional (TC) havia emès la seva sentència (juny de 2010) contra l'Estatut d'autonomia de Catalunya de 2006, quan ja havia estat negociat amb les Corts i aprovat en referèndum per la societat catalana. Aquest fet va donar lloc a una de les primeres actuacions públiques de la nostra SF, en col·laboració amb la Societat Catalana de Sociolingüística (SOCS) i Òmnium Cultural: un debat sobre la llengua catalana i la sentència del TC, amb Antoni Milian, Ferran Requejo i Francesc X. Vila (8 de setembre de 2010). I, poc després, el febrer de 2011, es va emetre la declaració de l'IEC sobre els drets del poble català.

A partir d'aquí, com sabeu, la turbulència política entorn de la llengua no va cessar: recursos contra la llei d'acollida, el codi de consum, la llei de cinema... I conflictes als diferents territoris: l'apagada de TV3 i el tancament de Canal 9 al País Valencià, la gran manifestació de les Balears contra la política educativa del president Bauzá, l'intent d'anomenar *llengua aragonesa propia del área oriental* (LAPAO) el català d'Aragó...

Tot aquest context ens va fer activar la cooperació amb la SOCS i la Xarxa CRUSCAT en exercici d'una de les missions estatutàries més importants de l'IEC: el seguiment de la situació sociolingüística en el conjunt dels territoris. En aquest front, al costat de l'activisme lingüístic d'entitats com Òmnium Cultural o la Plataforma per la Llengua, i també amb independència dels posicionaments de les institucions polítiques, crec que és indispensable la funció dels informes acadèmics, com els que havia emès l'Observatori de la Llengua Catalana i que va assumir el CRUSCAT. Els informes sobre la situació lingüística dels anys 2011 a 2015 van tenir un efecte decisiu.¹⁴ El relatiu a l'any 2013, a més, va ser traduït a l'anglès i va donar a conèixer la situació en el món acadèmic internacional. Em sap greu que després aquests informes no hagin tingut continuïtat.

La SF i el conjunt de l'IEC van participar d'una manera significativa en el debat polític del moment, per exemple, l'any 2013, amb el cicle *Qüestions d'estat. Reflexions per al país del futur*,¹⁵ organitzat en col·laboració amb Òmnium Cultural, que encara pot servir de referència.

Afortunadament, les commemoracions d'aquells anys també van propiciar una considerable mobilització social entorn de la llengua. D'entrada, aprofitant que el

14. Vegeu <https://blogs.iec.cat/cruscat/publicacions/informe/>.

15. Vegeu https://www.iec.cat/Comunicacio_IEC/Questions_estat.pdf.

centenari de la SF coincidia amb el de Joan Maragall, vam adoptar com a lema «2011, l'any de la paraula viva», convocant tota la societat a promoure tota mena d'activitats i iniciatives destinades a descobrir, compartir, exercitar i celebrar la vitalitat, la creativitat expressiva i el dinamisme innovador de la llengua catalana. I la veritat és que es van desplegar a tot el territori de la llengua un gran nombre d'activitats, tant de signe acadèmic com de participació popular, amb una implicació molt notable dels mitjans de comunicació. Vegeu-ne la memòria.¹⁶

La mateixa SF es va fer present en una llarga sèrie d'actes, literalment a tots els territoris de la llengua, amb una atenció especial a les Balears, des de la meua consciència que jo era el primer president illenc després d'Antoni Maria Alcover. En aquest sentit, des del primer acte d'inauguració del centenari, al Teatre Principal de Palma, vam voler deixar clara la complementarietat entre l'obra d'Alcover i la de Pompeu Fabra, representatives, respectivament, del dinamisme dels parlars i de la sistematització d'un model de llengua comuna.

Aquest tema, la configuració d'una varietat estàndard respectuosa amb la variació, va ser especialment present en les nostres activitats internes i en els contactes que vam mantenir amb tots els territoris. Els criteris per al tractament de la variació lingüística en la nova gramàtica —que va quedar enllestida i seria publicada poc després—, o la finalització de la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana, III, lèxic* coordinada per Joan Veny, en són mostres. I, en relació amb la Xarxa Vives, també vam promoure un document que potser no ha rebut tota l'atenció que mereix: uns *Criteris lingüístics per a textos corporatius de difusió general* destinats a evitar la duplictat de versions catalana i valenciana dels textos en la nostra llengua.¹⁷

En una dimensió més interna, durant aquells anys la SF va mantenir debats intensos (i, a vegades, tensos) sobre les relacions amb l'Acadèmia Valenciana de la Llengua (AVL), i, per més que les posicions adverses a aquestes relacions van impedir que s'hi establissin acords formals, vam iniciar un seguit de contactes discrets que van permetre poc després la signatura de l'acord entre l'AVL, la Universitat de les Illes Balears (UIB) i l'IEC per a l'establiment d'una normativa unitària i inclusiva amb la variació.

També crec que va ser positiva la incorporació de nous membres a la SF durant aquells anys: corresponents com Francesc Ballone, Denise Boyer, José Enrique Gargallo, Maria Grossmann i Georg Kremnitz, o numeraris com Màrius Serra, Vicent Pascual o Nicolau Dols, actual president de la SF.

Malauradament, també vam haver de lamentar pèrdues importants: Joan Solà, Modest Prats, Francesc Vallverdú, Ramon Amigó, Rosa Colomer...

Per què no s'han aplicat alguns articles de la Llei de política lingüística de 1998?

No sé a quins articles en concret us referiu, però en general, tal com ja havíem comentat abans de passada, la sentència del TC (STC) contra l'Estatut ha confirmat i

16. Vegeu <https://taller.iec.cat/filologica/centenari/documents/memoria%20general%20centenari%20SF%202011-12min.pdf>.

17. Vegeu <https://www.vives.org/book/criteris-linguistics-per-a-textos-corporatius-de-difusio-general/>.

agreujat una involució claríssima en la interpretació del pluralisme lingüístic constitucional. Aquella sentència va ser analitzada críticament des de molts punts de vista en un número especial de la *Revista Catalana de Dret Públic*¹⁸ i, en concret, sobre el règim de doble oficialitat, conté una contradicció flagrant: després de negar al català la condició de llengua oficial preferent que li atribuïa l'Estatut com a llengua pròpia, argumentant que no hi pot haver cap preferència entre les llengües oficials, la sentència anul·la el deure de coneixement del català i el reserva exclusivament al castellà, establint una clara desigualtat.

A partir d'aquella sentència, hi ha hagut una autèntica bateria de recursos contra altres lleis, que han donat lloc a sengles sentències restrictives: STC 86/2017, sobre la comunicació audiovisual; STC 87/2017, contra la llei d'acollida; STC 88/2017 i 54/2018, sobre el codi de consum; STC 89/2017, sobre el cinema; STC 14/2018, sobre les llengües a l'educació... El setge judicial a la política lingüística és un obstacle majúscul i hi ha juristes com Eva Pons que conclouen que la igualtat lingüística i l'ús normal del català només seran possibles en un nou marc constitucional, sigui en un estat propi o en una reforma constitucional favorable. I la segona alternativa encara sembla més improbable que la primera...

En qualsevol cas, davant de tot això, crec que la qüestió de la llengua ha de tornar al primer pla del debat polític i que cal denunciar a tots els nivells la situació de subordinació que pateix la llengua catalana fins i tot en el seu propi territori: és significatiu i escandalós que el Consell de les Llengües Oficials en l'Administració General de l'Estat que es va crear amb el Reial decret 905/2007, amb la funció (art. 3.6) de «Promover la difusión en la sociedad española de los valores del plurilingüismo y reforzar la implantación de medidas que coadyuven a tal fin», no sols hagi estat gairebé inactiu en aquesta funció, sinó que a més s'hagi transformat, en la mateixa pàgina web del Ministeri de Política Territorial, en el Consell de Llengües Cooficials, amb la tendència habitual de donar a entendre que el castellà és l'única llengua oficial i les altres, purament cooficials, es troben en un segon rang.

Heu estat un reivindicador i renovador de la cultura popular eivissenca? En quina situació es troba aquesta cultura popular?

Sí, em vaig interessar de ben jove per la cultura popular eivissenca, sobretot per la cançó i la música d'arrel tradicional. Segurament hi va influir l'ambient musical familiar i la relació amb el meu padrí Isidor Macabich, que havia publicat treballs diversos sobre la cultura popular, i també el fet que el meu germà gran hagués tornat el 1965, després d'un any de becarí als Estats Units, amb tot de discos del folk americà aleshores en expansió. Un cas paral·lel al dels iniciadors del Grup de Folk a Catalunya. No ho sap gairebé ningú, però l'any 1965 ja havíem fet a Eivissa la primera traducció al català de la cançó *Blowin' in the wind*, de Bob Dylan. El cas és que, després d'aquesta aproximació al folk americà, el 1973, amb dos amics —Joan Marí Muñoz i

18. Vegeu https://eapc.gencat.cat/web/.content/home/publicacions/varia/33_especial_sentencia_estatut/documents/especial_estatut_cat.pdf.

Victorí Planells— vam voler adaptar a l'estètica *folk* algunes cançons tradicionals eivissenques, i van tenir tant d'èxit que ens vam decidir a explorar el cançoner amb els contactes que teníem amb la gent del camp i fer-ne un elapé, que va sortir el 1974 amb el títol *UC. Cançons d'Eivissa* (per als no iniciats, l'uc és un crit ancestral molt característic). El disc tingué èxit i aviat es va interpretar que *Uc* era el nom del grup. A partir d'aquí vaig fer dos elapés més amb el grup. Els altres companys van fer-ne més, mentre jo em dedicava a la planificació lingüística, però després encara hi vaig tornar amb altres discos, amb els companys del grup Falsterbo o individualment.

I mentrestant també he anat publicant estudis sobre alguns temes de cultura popular. Hi ha casos realment interessants en les cançons tradicionals eivissenques. Una cançó recollida el segle xx reproduceix gairebé literalment un passatge del Talmud, el llibre jueu del segle iv. Una altra coincideix amb un plec solt del segle xvi sobre el naufragi d'unes naus catalanes el 1460. També hi ha un cas únic en el romancer català: un romanç sobre la infantesa del Cid, anomenat *En Rodriguet*...

I ara hem acabat d'editar, en sis volums patrocinats pels Consells d'Eivissa i Formentera, els materials recollits l'any 1928 a les Pitiüses per Baltasar Samper i Ramon Morey en una de les missions de l'Obra del Cançoner Popular de Catalunya, que es conservaven gràcies al pare Josep Massot al monestir de Montserrat.

La vitalitat de la cultura popular a Eivissa i Formentera és complicada, amb els canvis econòmics, demogràfics i culturals que han alterat profundament el sistema de vida. Però enmig de les dificultats també hi ha sectors que promouen i difonen la cultura popular d'una manera més intensa i activa que fa uns anys: hi ha una reafirmació que permet ser relativament optimista.

Quina formació creieu que haurien de tenir els tècnics en política lingüística?

Uf! No em veig capaç de respondre breument una pregunta tan complexa. D'entrada, podem pensar en perfils professionals molt diferents darrere del concepte *tècnic en política lingüística*. Paral·lelament a la feina dels tècnics en les institucions públiques destinades a la gestió del plurilingüisme, no podem perdre de vista l'enorme importància que té, com deïem abans, la gestió del funcionament lingüístic de les organitzacions de tot tipus que vertebrèn la societat. Per tant, convé parlar més aviat de *gestors del plurilingüisme* en general i evitar que mentalment s'atribueixi tan sols a l'Administració la responsabilitat d'organitzar equitativament la diversitat lingüística de la societat.

En segon lloc, hi ha camps d'actuació relativament diferenciats, que justifiquen la subdivisió dels perfils professionals en àrees més concretes. Hi ha d'haver alguns tècnics que tinguin capacitat de gestionar globalment tots els aspectes del plurilingüisme, però molts hauran d'actuar en camps més específics. Per exemple, alguns actuaran en feines que requeriran una competència lingüística especial, en l'àmbit del que s'anomena *planificació del corpus*; és a dir, l'elaboració i la supervisió de textos especialitzats, que reclamen a voltes capacitats multilingües i tècniques de disseny de textos audiovisuals... Uns altres, també amb competències lingüístiques considerables, s'hauran d'especialitzar en la formació lingüística, amb nivells i orientacions diver-

sos. I, en el camp del que s'anomena *planificació de l'estatus*, caldrà disposar de tècnics que, al costat d'unes capacitats lingüístiques potser no tan especialitzades, coneixin les dimensions sociològiques i psicològiques que intervenen en l'adquisició i l'activació efectiva dels coneixements lingüístics, sigui en l'àmbit general de la societat o en el context específic de les organitzacions.

A grans trets, aquest esquema respon als tres perfils professionals que s'han definit en l'àmbit dels serveis lingüístics del CPNL: professors, assessors lingüístics i dinamitzadors lingüístics... En canvi, en l'àmbit de les organitzacions privades no crec que aquests perfils estiguin gaire definits. El disseny dels llocs de treball ha de tenir en compte el perfil de capacitació lingüística de cadascun i conèixer quines són les competències lingüístiques del personal de què es disposa (moltes vegades les organitzacions ni tan sols saben que tenen en plantilla persones especialment competents en algun idioma). A partir d'aquí, la política de personal ha de fer els processos de selecció, formació i distribució del personal tenint en compte les competències lingüístiques juntament amb les altres capacitats. I els directors de comunicació de les organitzacions també han de pensar en les llengües que han d'usar en cada cas i en les característiques específiques dels textos escrits, orals i audiovisuals que emeten...

Fa poc que a les Balears s'ha publicat un llibre que recull les sessions d'un curs de postgrau que pot donar una visió més detallada d'alguns d'aquests aspectes. El títol és *La dinamització lingüística: bases, eines i estratègies*, i es pot consultar en línia.¹⁹ Les coordinadores de l'obra són Xisca Castell i Maria del Mar Vanrell. Un dels capítols és de Miquel Strubell, que ja no arribà a veure editada l'obra, i per això la publicació li dedica un petit homenatge.

Quines prioritats caldria plantejar perquè la cultura catalana fos arreu una cultura de masses?

Una altra pregunta *senzilla*! Ja m'agradaria tenir la resposta adequada i saber-la explicar d'una manera breu i clara... Primer de tot hauríem de saber què és la cultura de masses actualment i cap a on va... Al llarg dels anys m'he ocupat en diferents ocasions d'aquesta qüestió, que té una sèrie de dimensions complementàries: la diversitat cultural i lingüística, en general, i encara més en la cultura de masses, en concret, depèn de l'establiment en l'ordenament jurídic internacional d'un marc equitatiu de principis de funcionament del mercat, i les institucions internacionals es troben sotmeses a unes pressions tan fortes dels grans poders econòmics i dels estats que tenen darrere que resulta molt difícil assegurar un equilibri *ecològic* en els intercanvis culturals.

En el front específicament lingüístic, des de la societat civil internacional es va promoure la gran mobilització que va donar lloc a la Conferència Mundial de Drets Lingüístics de juny de 1996 a Barcelona, propiciada per la UNESCO —de la qual aleshores era director general Federico Mayor Zaragoza— i en la qual es va aprovar i promulgar una DUDL que encara constitueix un referent internacional (i que va re-

19. Vegeu https://cdsib.uib.cat/files/2022/07/Dinamitzacio_ling2021.pdf.

bre el suport del Congrés dels Diputats). Però l'Assemblea General de la UNESCO, davant la resistència d'alguns estats, no la va assumir oficialment. Tanmateix, el debat sobre el que es va anomenar *l'excepció cultural* en el marc de la desregulació del comerç mundial propiciada per l'Organització Mundial del Comerç (OMC) va continuar, liderat en bona part pel Canadà i França, i amb el suport de la Unió Europea (UE), i la UNESCO va emetre l'any 2001 una Declaració Universal sobre la Diversitat Cultural que remarcava l'especificitat dels productes i serveis culturals i la necessitat de preservar la diversitat —en el terreny dels principis, sense capacitat coercitiva. Uns anys després, amb una capacitat més gran d'incidir en la regulació del mercat, també la UNESCO va emetre la Convenció sobre la Protecció i la Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals (aprovada el 2005 i en vigor des del 2007). Aquesta convenció, que es va aprovar amb l'oposició dels Estats Units, faculta els estats perquè en les seves polítiques culturals regulin en quines llengües s'han de vehicular els productes i serveis culturals (art. 6), però en el cas de cultures sense hegemonia en un estat sobirà, com la nostra, aquesta protecció és ben escassa, com hem vist en els darrers debats sobre la legislació audiovisual a l'Estat espanyol.

A més, aquesta insuficiència de l'ordenament internacional coincideix amb un canvi profund del sistema mundial de creació, difusió i accés a la cultura de masses. En poques dècades hem passat de la supremacia del model anomenat *broadcast*, centrat en grans centres que concentraven la producció i l'emissió de la cultura de masses (amb la televisió com a referent) a un model de xarxa en què els nodes de producció i distribució dels elements de la cultura de masses s'han diversificat enormement i molta gent arriba a aconseguir grans audiències, com els anomenats *influencers*.

En els anys de la UOC vaig tractar d'incidir una mica en aquestes qüestions, primer amb la publicació en català d'un informe que aleshores havia atret molta atenció: *La cibercultura, el segon diluvi?*, de Pierre Lévy (1998). I, més endavant, amb un capítol sobre «Cultura, identitat i globalitat: la cultura i les cultures en la societat del coneixement», en el llibre *Societat del coneixement*, coordinat per Imma Tubella i Jordi Vilaseca (2005).

Encara em semblen atractives les propostes de Pierre Lévy sobre aquestes qüestions. Ell creia que aquesta revolució cultural —que ell comparava amb un diluvi universal— donava lloc a una espècie de nova tradició popular en què la transmissió ja no és oral, sinó telemàtica, però allò que compta és la creativitat i la receptivitat crítica del que ell anomena *intelligència col·lectiva*. La clau del futur de la diversitat lingüística en el ciberespai pot ser aquesta...

Heu estat polifacètic. Heu estat traductor de poesia francesa? Quins autors us han interessat més i quin interès tenen per a un lector actual?

És cert que sempre m'he sentit atret per interessos bastant diversos. Potser massa i tot, però no he sabut ser més selectiu. Si al final vaig arribar a les humanitats deu ser per alguna cosa... Segurament el camí que he seguit, en les diverses etapes, ha estat una espècie de compromís entre els meus impulsos interiors i les demandes que em plantejava l'entorn social en què em trobava.

I sí, a part d'alguns poemes propis i de les cançons que he compost o traduït, he fet versions al català d'alguns poemes o llibres de poesia que m'han cridat l'atenció sobretot en francès, que és la llengua estrangera que conec millor, però no tan sols.

El primer crec que va ser Lautréamont —que, per cert, es deia Isidore Ducasse. Amb un grup de poetes joves del qual formaven part Damià Pons, Lleonard Muntaner i Joan Perelló (ara noms reconeguts), vam fer una revista ciclostilada relativament avantguardista —els *Quaderns de Poesia 'Domini Fosc'* (1974-1975), amb un títol que volia homenatjar Rosselló-Pòrcel. En el segon d'aquells quaderns, hi vaig publicar una traducció del primer dels *Cants de Maldoror*.

Tant aquella primera traducció com la que vaig fer uns anys després, del llibre *Vents*, de Saint-John Perse (Premi Jordi Domènech, editat el 2009), tenien en certa manera la voluntat de repte lingüístic, perquè un i altre són poetes de *trobar clus*, com deien en temps dels trobadors.

I el mateix podríem dir d'una altra traducció que vaig fer entremig, en aquest cas des de l'alemany: els *Sonets a Orfeu*, de Rilke (1995).

Mirant de respondre la segona part de la vostra pregunta, no sé a quants de lectors actuals els poden interessar aquelles traduccions... La poesia, i més la que no és de fàcil comprensió, no compta amb multitud de lectors. Tanmateix, crec que les tres traduccions són obres que mereixen l'atenció de qualsevol interessat per la poesia universal, i, si no els resulta fàcil la llengua original, la traducció hi pot ajudar. Sense oblidar, amb tota la modèstia, que en rigor la traducció de poesia no pot ser mai estrictament fidel a l'original.

Heu difós (en castellà i en alemany, per exemple) què són la llengua i la cultura catalanes. Quins problemes planteja aquesta tasca 'didàctica'?

En realitat es tracta de diferents edicions de la mateixa obra, amb algunes adaptacions i actualitzacions. Inicialment vaig rebre l'encàrrec, l'any 1991, des de l'Obra Cultural Balear —en nom de la Federació Lluïll, que com sabeu agrupa també Acció Cultural del País Valencià i Òmnium Cultural— de redactar una obra del tipus de la col·lecció «Que sais-je?» de les P.U.F., que servís per a explicar què ha estat i què és la comunitat de llengua i cultura catalanes al públic espanyol, sobretot als líders d'opinió (polítics, periodistes, sectors culturals...). L'encàrrec naixia de la constatació que, malgrat la instauració de l'Estat autonòmic, els desconeixements i les reserves envers la nostra realitat eren enormes. L'oportunitat semblava especialment propícia, perquè es comptava amb el suport del ministre de Cultura, que aleshores era Jordi Solé Tura, i no sols es tractava d'un suport econòmic, sinó que s'oferia a fer arribar els exemplars —el tiratge era de 15.000— a una llista ben extensa de destinataris. I m'hi vaig posar amb la millor voluntat. Em va costar bastant resumir tanta informació i trobar el to mig informatiu i mig reivindicatiu que havia de tenir el text. D'entrada vaig decidir escriure'l directament en castellà, cosa que no feia normalment, a fi de tenir sempre presents els destinataris.

I l'obra es va editar el 1993, cap al final de la llarga etapa de govern socialista, amb el títol *Conocer la lengua y la cultura catalanas*. La veritat és que jo era bastant escèp-

tic sobre la possibilitat que un llibre —per molt encertat que fos i molta difusió que tingués— pogués canviar la visió que té la societat espanyola de la nostra realitat lingüística i cultural. Per això en el pròleg ja plantejava que el futur ens podia portar a entendre'ns... o a desentendre'ns. Quan vam fer la presentació de l'obra a Madrid recordo que algun periodista de l'*ABC* ja va esmentar la possibilitat que els tancs tornessin a entrar per la Diagonal...

Però bé, l'obra va tenir una certa difusió i algun efecte degué produir. Allà on se'n va parlar més va ser a València, a les pàgines de *Las Provincias*, que van dedicar un generós espai a censurar la inclusió del País Valencià en l'àmbit lingüístic i cultural català.

Uns deu anys després, el 2003, l'Institut Ramon Llull va promoure l'edició de la versió en alemany de la mateixa obra, amb algunes actualitzacions, amb el títol *Die Katalanischen Länder* —els Països Catalans—, prologada per Tilbert D. Stegmann. La vitalitat de la catalanística germànica va fer que aquesta versió tingués més bona acollida que l'original espanyol i, més endavant, l'editorial va voler fer-ne una segona edició, l'any 2016, en la qual vaig incorporar els plantejaments d'aleshores sobre el futur polític de Catalunya.

Suposo que és necessari publicar aquest tipus de visions generals sobre la història, el present i el futur de la nostra comunitat, sense defugir la dimensió política que acompanya la situació social de la llengua i la cultura catalanes. Hem de contrarestar la desinformació i la falsa informació que es dona des dels cercles oficials espanyols i des de l'espanyolisme anticatalà.

Què us hauria agradat si no haguéssiu esdevingut (socio)lingüista, cantant i traductor, entre d'altres?

No tinc la sensació d'haver renunciat a cap projecte o activitat que m'hagi semblat important. Potser per això segurament m'he mogut sempre en una diversitat de camps considerable, dins d'una certa afinitat.

En el batxillerat, com que em van atreure més les matemàtiques i la física i química que els cursos que vaig seguir aleshores de llatí o de llengua i literatura espanyoles, vaig optar per les ciències amb la idea d'estudiar alguna enginyeria electrònica. Les guitarres elèctriques i els amplificadors eren presents en la meua activitat en aquells moments. Tot i això, com que algun professor coneixia les meves aficions creatives, també em deien que acabaria fent estudis de lletres.

El canvi d'orientació es va deure a una petita crisi d'adolescència. La meua educació era especialment religiosa, i el capellà de l'institut —segurament mogut per una consigna de captació de futurs capellans— ens va convèncer a uns quants estudiants del meu curs perquè anéssim a meditar sobre la nostra vocació a un col·legi major de Salamanca on orientaven les vocacions tardanes. Amb aquella bona fe que tens a quinze anys, vaig estar dos anys en aquell centre, en el qual vaig tenir la sort de conèixer molta gent de moltes edats de totes les Espanyes —una autèntica immersió sociològica—, de fer amistat amb un nebot de Josep Maria de Casacuberta que també hi va anar el mateix any que jo i que, a partir d'aquí, em va facilitar molts de contactes amb

el món cultural català, i de viure en el meu primer curs de filosofia i lletres a la Universitat de Salamanca tot el procés de creació del Sindicat Democràtic d'Estudiants. El rector d'aquell col·legi major, vinculat a la democràcia cristiana de Joaquín Ruiz Jiménez (l'entorn de la revista *Cuadernos para el Diálogo*), era José María Setién, que després seria bisbe de Sant Sebastià i prendria decisions polítiques clarament afins al nacionalisme basc... Recordo que al nostre col·legi hi va haver debats molt crítics amb el franquisme quan es va convocar el referèndum de 1966 sobre la Llei orgànica de l'Estat...

Total, que després de dos anys a Salamanca vaig decidir que no seria enginyer ni capellà, i vaig continuar els estudis a la UB, on vaig poder participar en la primera promoció de llicenciats en filologia romànica catalana.

Heu fet incursions, si no m'erro, en l'acció política electoral. Quin balanç en feu?

Sí, també he fet alguna incursió en la política. No he militat mai en cap partit —enca-
ra que em sembla molt convenient que els partits tinguin una base àmplia de mili-
tants per arribar a aconseguir una democràcia sòlida—, però sempre m'ha interessat
la política. La mateixa activitat que he fet des dels inicis en el camp de la llengua, la
cultura i la cançó m'ha tingut estretament en contacte amb els sectors polítics, sobre-
tot amb l'esquerra nacional. Durant els anys de la Transició, a Mallorca, vaig tenir
una relació estreta amb companys del Partit Socialista de Mallorca —Damià Pons,
Damià Ferrà-Ponç, Sebastià Serra...— i, també, amb alguna iniciativa més de centre,
com el Grup Autonomista i Socialista de les Illes que van promoure Climent Garau i
Josep Maria Llompart. Vaig anar a alguna reunió de la Junta Democràtica en què es
tractaven qüestions culturals i d'autonomia... Amb en Guillem Simó vam fer un es-
tudi sobre el debat autonòmic a les Balears durant la Segona República —que no es va
publicar fins més tard...

Paral·lelament, a Eivissa, també em vaig significar políticament en algunes activi-
tats culturals i vaig tenir una polèmica furibunda amb els sectors espanyolistes que
atacaven el catalanisme de l'Institut d'Estudis Eivissencs —quan jo n'era membre de
la Junta Directiva— i negaven la catalanitat de la llengua i la cultura de les Pitiüses...

Tot això degué influir perquè, quan es van convocar les primeres eleccions demo-
cràtiques del juny de 1977, els membres de la Junta Democràtica em demanessin de
ser el seu candidat a la plaça de senador per Eivissa i Formentera. I vaig pensar que
havia d'acceptar la proposta. Va ser tota una experiència, apassionant i carregada
de tensions. La campanya electoral va servir per a recollir en nombroses reunions
sectorials les aspiracions dels sectors democràtics de la resistència al franquisme i
plasmar-los en un programa que anava molt més enllà del que podia fer cap senador.
La candidatura, Bloc Autonomista, agrupava tota l'esquerra des del mateix Partit
Socialdemòcrata que aleshores es va incorporar a la Unión de Centro Democrático
(UCD), i defensava una constitució democràtica (el principal adversari, Abel Matu-
tes, d'Aliança Popular, deia que amb les lleis del *Movimiento Nacional* ja n'hi havia
prou) i un estatut d'autonomia que assegurés l'autogovern de les Pitiüses. Per això
vam impulsar la signatura per part dels candidats eivissencs —Matutes inclòs— d'un

pacte per a defensar l'autonomia a les Corts. No va ser fàcil defensar l'ús del català en els nostres mitjans ni explicar a tota la gent per què volíem una constitució democràtica i un règim d'autogovern, però crec que vam deixar el llistó bastant alt, encara que les eleccions les va guanyar Abel Matutes amb el vot rural d'Eivissa.

Dos anys més tard, el 1979, vam repetir la candidatura, aquesta vegada des d'una llista d'electors, per a evitar la informació tendenciosa del *Diario de Ibiza*, clarament identificat amb el règim, que sempre m'esmentava com «el candidato apoyado por el Partido Comunista». Tanmateix, els resultats no van ser gaire diferents: de nou vam ser la candidatura més votada a la ciutat d'Eivissa i a Formentera, però el senador va ser Abel Matutes.

Posteriorment he participat com a independent en algunes llistes electorals, tot i que amb una intervenció molt més irrellevant.

La DUDL (1996) fou una iniciativa catalana que volia tenir un ressò universal. Què s'ha aconseguit?

Sí, aquella iniciativa de la xarxa Linguapax del Centre UNESCO, del PEN Català i del Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions (CIEMEN), amb el suport de la Fundació Bofill i la Fundació per als Drets dels Pobles, va aconseguir catalitzar una confluència mundial en defensa de la diversitat lingüística... Trenta-dos centres del PEN i seixanta-quatre ONG de tot el món hi van participar. Una cinquantena d'experts van intervenir en la redacció del text... El 1966, a la Conferència Mundial de Drets Lingüístics, a Barcelona, hi van participar 220 representants de prop de vuitanta estats...

La conjuntura dels anys noranta era favorable: la dissolució de l'URSS amb la independència de les repúbliques bàltiques, la crisi de la federació iugoslava, la reunificació alemanya, els clans dels pobles indígenes... Tot això va obrir camí en una sèrie de posicionaments de les institucions internacionals: la Carta de París de 1990 i la creació a l'Organització per a la Seguretat i la Cooperació a Europa (OSCE) d'un alt comissionat per a les minories nacionals; la Declaració de l'ONU, de 1992, sobre els drets de les persones que pertanyen a minories nacionals o ètniques, religioses i lingüístiques; la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries, del Consell d'Europa (1992); el Conveni Marc, del mateix Consell d'Europa, per a la Protecció de les Minories Nacionals (1995)... El moment era òptim per a emprendre aquell procés cap a una DUDL.

I encara que no es va aconseguir que esdevingués un document oficial, sabem que des d'aleshores —i encara avui!— ha servit de referent per a moltes comunitats lingüístiques en la defensa del seu reconeixement. En les reformes constitucionals d'alguns països iberoamericans, en la lluita actual del Tibet... Personalitats rellevants de tot el món hi han donat suport: Wislawa Szymborska (Nobel de Literatura el 1996), Nelson Mandela (Nobel de la Pau el 1993), Noam Chomsky, José Ramos Horta (Nobel de la Pau el 1996), el dalai-lama Tenzin Gyatso (Nobel de la Pau el 1989), Desmond Tutu (Nobel de la Pau el 1984), Josep Carreras, Octavio Paz (Nobel de Literatura el 1990), Shimon Peres i Yasser Arafat (Nobels de la Pau el 1994), etc.

El 2016, als vint anys de la DUDL, quan Sant Sebastià va ser capital europea de la Cultura, es va elaborar un *Protocol per a la garantia dels drets lingüístics*,²⁰ que constitueix un instrument especialment útil per a l'aplicació d'aquells drets en contextos específics.

A finals de l'any 2022, en la commemoració dels vint-i-cinc anys de la DUDL, vaig insistir en la necessitat —avui més que mai— d'una declaració d'aquell tipus, des del convenciment que el pluralisme —la diversitat en general i la lingüística en concret— és la condició del progrés, i l'homogeneïtat condueix a l'estancament. Cal activar la previsió de l'article 198 de l'Estatut d'autonomia de Catalunya, que preveu la consecució d'una representació directa davant la UNESCO. En aquest punt també és interessant l'acord entre el Quebec i el Govern federal del Canadà: la representació canadenca compta amb membres permanents del Quebec.

Crec que podem recuperar el paper que vam tenir des de la DUDL, passant pel Fòrum Universal de les Cultures del 2004 i fins a la lamentable dissolució de Lingua-món - Casa de les Llengües (2005-2011). L'agudització de la crisi mundial de la diversitat farà que tant les petites llengües d'estat com les llengües sense estat constatin progressivament la necessitat d'una acció conjunta, i hem d'aprofitar la nostra posició intermèdia per a fer de punt de trobada. Recordo que Lluís V. Aracil es presentava com *the Catalan catalyst* —'el catalitzador català', crec que li havien dit en un congrés. Els catalans tenim una capacitat de fer de catalitzadors que hauríem de saber aprofitar millor.

I mentrestant hem de denunciar fins a les més altes esferes internacionals tots els atropellaments dels drets lingüístics que veiem en el nostre entorn, amb el millor assessorament jurídic possible: si no posem en evidència els problemes, ningú no hi buscarà solucions. En aquest sentit, vaig recomanar que es difongués en versió catalana la guia més completa, detallada i pràctica que conec per a la defensa dels drets lingüístics, de la qual és autor el relator de les Nacions Unides per als afers de les minories, Fernand de Varennes, ben conegut de Catalunya: *A guide to the rights of minorities and language*.²¹

Defenseu sovint que cal intervenir en les organitzacions a l'hora de fer política lingüística. Us han fet cas?

En algun moment va semblar que sí. Quan la Comissió Europea l'any 2006 va difondre l'informe ELAN sobre els efectes negatius per a les empreses d'una gestió deficient del multilingüisme,²² des de la Càtedra de Multilingüisme Lingua-món - UOC vam entrar en contacte amb el director d'aquella recerca, el professor Stephen Hagen, i vam organitzar amb ell unes jornades a finals de 2007 en les quals també van

20. Vegeu https://protokoloa.eus/wp-content/uploads/2018/07/protokoloa_cat.pdf.

21. Vegeu https://www.academia.edu/1131391/A_Guide_to_the_Rights_of_Minorities_and_Language_COLPI_Final.

22. Vegeu https://ec.europa.eu/assets/eac/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_en.pdf.

participar el comissari europeu de Multilingüisme, Leonard Orban, que es va entrevistar amb el president Montilla, i Jean-Claude Corbeil, a més de representants del Govern i del sector empresarial.

A partir d'aquí, juntament amb el professor Hagen, l'any 2009 vam dissenyar i realitzar una enquesta semblant sobre el multilingüisme a les empreses catalanes, l'estudi ELAN.cat, amb el suport de la Generalitat de Catalunya, i vam difondre àmpliament l'informe corresponent, que encara es pot trobar a Internet en diferents versions.²³

El projecte tenia el suport del Departament d'Economia i Empresa i de la Secretaria de Política Lingüística, i la idea era que, a partir de la constatació que les empreses catalanes necessitaven gestionar millor el multilingüisme, i que alhora aquest procés era una oportunitat per a generalitzar l'ús del català en el sector empresarial, s'emprendria una política de suport a les empreses que facilités alhora aquests dos objectius: el multilingüisme i l'adopció normal del català.

Però el projecte no va tenir continuïtat, i no he sabut mai per què...

Què creieu que ha aportat la sociolingüística catalana a altres sociolingüístiques? I a l'inrevés?

Vet aquí una altra pregunta que mereix almenys un llibre com a resposta... I, per cert, n'acaba d'aparèixer un, editat per Miquel Àngel Pradilla, que dona una idea a escala internacional de les aportacions de la sociolingüística catalana: *Catalan sociolinguistics. State of the art and future challenges* (John Benjamins, 2022), que els lectors ja deuen saber que és una actualització del número 21 de *Treball de Sociolingüística Catalana* (TSC), publicat uns deu anys abans.

Si hagués de donar una resposta breu a la interacció més significativa entre la sociolingüística internacional i la catalana, diria que el procés català constitueix una experiència especialment interessant sobre els condicionaments que hi ha en l'aplicació pràctica dels plantejaments sociolingüístics teòrics —des de l'anàlisi psicosocial de la situació lingüística o la variació lingüística i l'estandardització, fins als principis de la planificació, la revitalització lingüística o la política lingüística.

Crec que la sociolingüística catalana, gràcies en bona part a l'amplitud de mires i al sentit selectiu i crític que ha mantingut des dels mateixos *pares fundadors* (Vallverdú, Aracil, Ninyoles...), ha sabut integrar en uns plantejaments propis les aportacions internacionals i aplicar-les en una societat occidental avançada —a diferència de les experiències de planificació lingüística de països en desenvolupament. En això segurament el Quebec i Catalunya són també casos afins, i per això hi ha tanta complicitat entre nosaltres.

I com que el procés català, malgrat el bloqueig actual, ha sabut fer passos significatius, això ens ha convertit —amb tota la modèstia que es vulgui— en un referent a escala internacional. Com dèiem abans, hauríem de saber aprofitar millor aquest factor.

23. Vegeu <https://llengua.gencat.cat/permalink/bc864f6c-5382-11e4-8f3f-000c29cdf219> i, també, https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/dadesestudis/altres/arxius/elan_cat.pdf.

L'organització lingüística tant d'Espanya com d'Europa discrimina els nostres països. Cap on caldria lluitar?

Ho he exposat darrerament en diferents publicacions, també a les pàgines de TSC. Tenim dos grans dèficits estructurals, com hem comentat abans: l'estatus desigual a la major part dels territoris de llengua catalana (amb la sola i petita excepció d'Andorra) i la fragmentació de la comunitat lingüística en unitats polítiques i administratives poc coordinades, que impedeix aprofitar les economies d'escala que hi hauria en un espai comú per als més de deu milions de parlants...

Damunt d'aquests dos problemes ha sobrevingut la doble, profunda i ràpida transformació del canvi demogràfic i de la revolució digital.

Crec que és imprescindible actuar sistemàticament amb una ambició i una constància proporcionals a les dimensions descomunals del repte que tenim: cal establir una coordinació institucional permanent del tipus de la Unió Lingüística Neerlandesa i plantejar d'una manera persistent, reiterativa com la famosa gota malaia, que volem un estatus igualitari a l'Estat, a la UE i internacionalment: ens han de respondre si la igualtat és possible sense independència política o no. Fins ara la resposta implícita és que no, que el camí de la igualtat és un procés d'independència. I aquí tampoc no hem estat prou unitaris i constants. Esperem que el Pacte Nacional per la Llengua doni pas a una acció més constant i sistemàtica i a una cooperació més efectiva entre la política i la sociolingüística...

Com podem reaccionar davant les campanyes repetides de desinformació sobre la realitat sociolingüística?

No és gens fàcil, i no estic segur de tenir una bona resposta. Crec que un dels problemes que té el marc polític espanyol —i que afecta especialment la realitat catalana— és que això que es diu *l'Estat profund* ha aconseguit desplegar un conglomerat de mitjans amb una capacitat de control de l'opinió pública de dimensions molt preocupants.

Contrarestar això des de les nostres reduïdes capacitats —que a més són limitades activament amb mesures com la Llei de televisió privada o la Llei de la comunicació audiovisual de l'Estat— és extraordinàriament difícil.

Tot i això, crec que es podria articular una defensa sistemàtica de la veritat en contra de les mentides o *fake news* (per dir-ho amb l'anglicisme de moda) més sonades i escandaloses. Ja s'ha començat a fer en algun cas, i crec que s'hauria d'aplicar d'una manera més precisa: identificar amb l'assessorament jurídic necessari els casos flagrants en què hi ha proves evidents de falsificació interessada de la realitat per part de persones socialment o políticament rellevants, i portar aquests casos als tribunals fins a les últimes conseqüències: no sols davant les màximes instàncies estatals —que prou sabem de quin peu calcen—, sinó també davant dels màxims organismes internacionals. Precisament el treball que havia esmentat abans de Fernand de Varennes és una guia magnífica per a la defensa dels drets lingüístics fins allà on calgui: s'hi poden trobar els marcs legals invocables, les adreces de les institucions a les quals es pot recórrer i fins i tot els formularis que indiquen la manera idònia de plantejar la demanda. Crec que val la pena organitzar això amb la màxima eficiència.

I, complementàriament, també crec molt en l'efectivitat del sarcasme, de la burla, davant de les tergiversacions de la nostra realitat. Una bona ironia té molts de valors afegits: qui la fa s'allibera de la indignació que tenia, qui la comparteix s'hi pot identificar emotivament amb facilitat i pot esdevenir un multiplicador del missatge a les xarxes, i el destinatari de la burla sol quedar més tocat i desarmat que davant d'una argumentació racional...

Com hem d'actuar davant la població passavolant (des de l'estudiant Erasmus fins a l'expat, el turista o el jubilat)?

Són casos bastant diferents, i cadascun té la seva complexitat. Només em veig capaç d'apuntar alguna resposta inicial, amb totes les limitacions.

Pel que fa als estudiants Erasmus o d'intercanvis similars, les universitats de la Xarxa Vives ja fa temps que han debatut quines són les estratègies més adequades i no seria gaire difícil fer-ne una espècie de vademècum per a tots els centres i departaments universitaris. El problema crec que és ajustar els comportaments concrets a aquestes estratègies idònies: informar els candidats des de la universitat d'origen de l'existència del català com a llengua pròpia de gran part de les activitats universitàries; facilitar-ne a l'origen una primera competència, si més no passiva, aprofitant els mitjans presencials o telemàtics disponibles; oferir a l'arribada sessions intensives de reforç dels coneixements bàsics de català; assegurar que els plans docents informen de la llengua vehicular de cada matèria i que no es modifiquen a conveniència d'algun estudiant Erasmus... o de la comoditat del professor; establir un sistema de companys tutors (un estudiant de llengua catalana que atén els dubtes de cada estudiant Erasmus); oferir en els primers dies un suport específic per part del professorat... I recordar que un dels objectius principals de la política lingüística universitària de la UE és assegurar que els titulats han adquirit una competència plurilingüe i intercultural que els capaciti per a desplegar la seva activitat a través de la diversitat de llengües de la UE. I, encara més: hi ha estudis que acrediten que la recerca feta en grups multilingües obté resultats molt més rics i precisos que en equips unilingües, sobretot, en camps de coneixement humanístics. I un principi que l'avaluació de la recerca no hauria d'ignorar mai: el saber universal és multilingüe per naturalesa, o no és pas universal.

El cas dels *expats* o treballadors estrangers eventuais és el més complicat de gestionar, perquè formen part d'un sistema econòmic en què hi ha grans nombres de treballadors no qualificats en règim d'explotació salarial, al costat d'una elit de professionals estrangers altament qualificats. En aquest cas crec que la manera d'abordar el tema és la regulació de les comunicacions entre les empreses o professionals i els seus clients, a fi que els llocs de treball que impliquen intercanvis comunicatius amb el públic estiguin ocupats per persones lingüísticament competents en català, encara que hi hagi altres persones que no en saben prou en llocs d'activitat interna.

Els turistes són visitants ocasionals, i és lògic que se'ls ofereixin els intercanvis informatius en alguna llengua que els sigui relativament familiar —sense oblidar que la gent que parla català també fa turisme als nostres països i mereix ser atesa en condi-

cions no inferiors als estrangers. Dit això, sé que hi ha molta gent —com jo mateix— que aprecia la realitat lingüística dels llocs on fa turisme, que agraeix una informació si més no bàsica sobre la realitat lingüística del lloc que visita, que li pot fer gràcia aprendre algunes paraules en la llengua del lloc i, sobretot, que considera lamentable que s'amagui per raons polítiques o econòmiques la realitat lingüística. Dit això, també soc conscient que hi ha un tipus de visitants que no mereixen el nom de turistes, perquè no tenen el més mínim interès per conèixer la realitat del país que visiten, i que el negoci turístic té interès perquè vinguin, encara que acaben sent un problema per a la societat que els rep.

Amb els residents la forma de relació és diferent. Crec que en col·laboració amb els respectius consolats o ambaixades es poden organitzar programes culturals que promoguin el coneixement de la societat on han decidit viure i la relació amb sectors afins de la societat receptora. A Eivissa i Formentera mateix n'hi ha algunes experiències interessants, entorn de la música, de l'ecologia o de la gastronomia, per exemple.

Quines propostes poden minimitzar la «qüestió de noms», com deia el llibret de Fuster? Com podem anomenar públicament el domini lingüístic de tal manera que sigui admès per la població?

A veure com podria resumir el meu punt de vista... És una qüestió que vaig tractar l'any 2010 en el 22è Col·loqui Germano-Català de Viena i que he recollit recentment al llibre *Les Balears en un context global* (Palma, Moll, 2018).

Encara que pugui semblar una paradoxa, potser les dificultats per trobar un nom generalment admès per al conjunt de la nostra comunitat lingüística, cultural i —per què no— política procedeixen del fet que hem considerat que això era tan sols (o gairebé del tot) una *qüestió de noms*. M'explicaré: la consciència col·lectiva de formar part d'una mateixa comunitat crec que té elements de passat —la pervivència i el coneixement d'una història compartida—, de present —la percepció de les relacions i dels factors comuns que persisteixen— i sobretot de futur —la constatació de les oportunitats i dels avantatges que pot representar el fet de compartir un projecte comú. D'aquests tres elements, segurament els de futur són els que més poden mobilitzar la configuració d'una consciència col·lectiva «en cerca d'un nom», per dir-ho d'aquesta manera.

Doncs bé, l'estigmatització del nom *Països Catalans* a partir de la transició política tenia el propòsit d'impedir l'articulació d'un projecte de futur compartit entre els nostres territoris, que es va concretar legislativament en la prohibició (com ja s'havia fet a la Segona República) de la federació de comunitats autònomes.

En aquest clima, es pot entendre que les forces polítiques hegemòniques —sobretot les vinculades a partits d'àmbit estatal— renunciessin a fer ús habitual de la denominació *Països Catalans*. El que no s'entén tant és que també hi haguessin renunciat moltes forces del catalanisme polític...

Però el problema principal és que amb l'abandonament del nom també es va abandonar (llevat d'algunes excepcions meritòries) la feina continuada que calia fer per a identificar els factors de present i de futur que podien donar força a la consciència

collectiva, a la configuració d'un projecte comú i a la recerca d'un nom. És a dir que, si «el nom no fa la cosa», hauríem de fer que la cosa (un projecte comú) fes el nom.

En tot el que es relaciona amb la llengua hi ha elements que permeten donar forma a un projecte comú, assumible per una institució lingüística com la Unió Lingüística Neerlandesa: tant en la coordinació acadèmica (l'Acord entre l'IEC, l'AVL i la UIB per una normativa inclusiva i unitària) com en l'àmbit universitari (la Xarxa Vives) o en les organitzacions de l'àmbit literari i editorial... El món educatiu a tots els nivells, el món digital amb tot el desplegament potencial que té, la projecció internacional que ja impulsa en gran part l'Institut Ramon Llull... La consecució (d'una vegada!) d'espais de comunicació comuns per acord entre els mitjans públics de cada territori...

Al costat d'aquesta dimensió lingüística i cultural, que ja té ramificacions econòmiques i tecnològiques inqüestionables, em sembla evident que en l'àmbit de les infraestructures, dels transports i de la construcció d'un projecte d'economia sostenible —no tan sols de nom, sinó de fet— també presenta indicis de possibilitat.

És clar que els partits de disciplina estatal no ho afavoriran gaire, però aquí és on la societat civil i les forces polítiques autòctones tenen el marge de creixement. I vull creure que aquest nou Congrés de Cultura Catalana del qual es parla pot enllaçar amb les aspiracions del primer i actualitzar el projecte que es va començar a definir ara fa cinquanta anys. I la cosa farà el nom. Probablement, *Països Catalans* entesos com a articulació entre iguals. Un nom que rebutgen —perquè diuen que podria conduir a relacions desiguals— els defensors de l'encaix dins de l'Estat espanyol, que precisament es basa en la desigualtat!

IN MEMORIAM

En record de Georges Lüdi

Luci NUSSBAUM

Membre del Grup de Recerca en Educació, Interacció i Plurilingüisme.
Universitat Autònoma de Barcelona

Georges Lüdi (1943-2022) inicià la seva vida professional formant-se com a romanista a les universitats de Zúric, Madrid i Montpeller. Per bé que, com indicarem, la seva activitat acadèmica va prendre altres direccions, la lingüística romànica aflorà en moltes de les activitats acadèmiques i publicacions seves. Així, la memòria d'habilitació que va dur a terme per esdevenir catedràtic el 1976 tractava sobre la requesta en textos francesos i espanyols dels segles xv i xvi. També es va interessar pel pluricentrisme de la llengua francesa (Lüdi, 1992) i per l'estandardització de les llengües (Lüdi, ed., 1994).

Com assenyalen les seves col·legues Mondada i Pekarek-Doelher (2003), editors del volum publicat en ocasió del seixantè aniversari de Lüdi, el plurilingüisme és l'eix central de la seva activitat acadèmica i vital. En el terreny professional, aquest focus s'inicia segurament amb la seva tesi doctoral, a la Universitat de Zúric (Lüdi, 1973), que tractava sobre la metàfora, fenomen estretament associat al lèxic, qüestió que Lüdi va explorar després en situacions de parla bilingüe o plurilingüe i que es pot resseguir en moltes de les seves publicacions (vegeu, per exemple, Lüdi, 1987 i 1991).

En diversos textos (2011 i 2020, per exemple), Lüdi qüestiona la lingüística de la primera part del segle xx, perquè, en la seva atemporalitat i descontextualització, no pot donar compte ni dels usos lingüístics en una gran part de les societats ni dels processos d'adquisició de nous recursos lingüístics que emergeixen en les interaccions quotidianes, en situacions d'aprenentatge formal (Lüdi *et al.*, 2001, entre d'altres) o en reunions de treball (Lüdi *et al.*, 2012, per exemple), terrenys tots ells explorats per Lüdi. Mentre que la lingüística tradicional ha construït models basats en una sola llengua i en una ideologia monolingüe implícita, Lüdi preconitza una lingüística del multilingüisme que consideri com s'articulen diversos codis en un enunciat o en enunciats consecutius, en un contínuum que pot comprendre formes identificables i també formes híbrides encunyades *ad hoc*, la pertinença de les quals pot ser difícil d'identificar, i que constitueixen allò que Hopper anomena *gramàtiques emergents*. Aquesta mirada sobre els usos lingüístics posa també en qüestió la noció de parlant competent ideal. Les pràctiques plurals de la gent, les marques transcòdiques (Lüdi, 1993 i 2005), que emergeixen en les interaccions, són reveladores d'una competència sofisticada, creativa i innovadora ancorada en les necessitats comunicatives (Lüdi, 2007). Aquesta concepció qüestiona també la noció de *parlant nadiu*, la qual resulta, d'altra banda, controvertible quan la gran majoria de la població mundial és, en algun grau, plurilingüe.

Lüdi va establir una estreta col·laboració amb Bernard Py, de la Universitat de Neuchâtel, amb qui va explorar, per mitjà d'anàlisis microscòpiques, les pràctiques lingüístiques de persones francòfones a Basilea i de persones d'origen espanyol a Neuchâtel, tot descrivint el detall d'aquestes pràctiques i d'aspectes vinculats a l'aprenentatge, les identitats i les representacions sobre el bilingüisme o el plurilingüisme (Lüdi i Py, 1984, 1986 [2002] i 2009). L'eix Basilea-Neuchâtel, que va estendre les seves antenes cap a Alemanya, França, Itàlia i Catalunya, va ser durant anys un espai de discussió de conceptes relacionats amb el plurilingüisme, d'anàlisi de dades, i un planter de recerques i de formació de personal investigador.

Georges Lüdi va ser docent de les universitats de Zúric, Berna i Neuchâtel, i, el 1982, va guanyar la plaça de catedràtic a la Universitat de Basilea, la qual va ocupar fins a la seva jubilació el 2010. Va ser-hi director del Seminari de Llengües Romàniques, degà de la Facultat de Filosofia i Història i president de la Comissió de Planificació d'aquesta universitat.

Va ser president del Comitè de Direcció del Programa de Recerca sobre l'Adquisició de Llengües Segones per part d'Adults Immigrants de la Fundació Europea de la Ciència (1984-1988); president del Programa Nacional Suís 21 sobre pluralisme cultural i identitat nacional (1985-1993); membre del Comitè Permanent per a les Ciències Socials de la Fundació Europea de la Ciència (1989-1994); membre del Consell Polític per a les Ciències Socials de l'Acadèmia Suïssa per a les Ciències Humanes i Socials (1994-2010), així com membre del Comitè de Direcció del Programa DYLAN (2006-2010) del sisè Programa Marc de la Unió Europea.

Al llarg de la seva vida professional, va ocupar càrrecs editorials (a la revista *Vox Romanica*, a l'editorial *Romanica Helvetica*). També va presidir la Fundació Walther von Wartburg, nom del filòleg suís autor de l'impressionant *Französisches Etymologisches Wörterbuch*, que va ser membre corresponent de l'Institut d'Estudis Catalans, el 1921, i membre de l'Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona, el 1952.

En el terreny de polítiques lingüístiques, Lüdi va ser membre del Consell de Política Científica per a les Ciències Socials de l'Acadèmia Suïssa d'Humanitats i Ciències Socials, president de la Societat Lingüística Suïssa i de l'Associació per a la Lingüística Aplicada a Suïssa i membre del Consell Executiu de l'Associació Internacional de Lingüística Aplicada. També va dirigir un grup d'experts per al foment de l'educació lingüística a escoles primàries de Suïssa i va ser membre consultat de la Divisió de Polítiques Lingüístiques de la Comissió Europea.

Estigué molt vinculat a Catalunya, no només perquè tenia casa a Vall-llobrega, al Baix Empordà, on passava temporades, sinó també perquè va participar en activitats acadèmiques a Catalunya; per exemple, va contribuir a volums publicats en homenatge a Germà Colon i a Antoni M. Badia i Margarit. Segons deia Georges Lüdi, que parlava d'una manera fluida el català, havia estat Germà Colon —també catedràtic de la Universitat de Basilea— qui li havia transmès la llengua.

Georges Lüdi va tenir una intensa activitat docent, de recerca, en polítiques lingüístiques i en divulgació, sempre defensant la diversitat lingüística i les pràctiques plurilingües, explorant-ne les arrels històriques a Europa en textos i amb detall en les

interaccions orals. Era una persona altament rigorosa en la feina, però alhora sabia repartir simpatia en els moments de lleure amb els col·legues.¹

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- LÜDI, Georges (1973). *Die Metapher als Funktion der Aktualisierung*. Berna: Francke.
- (1985). «Aspects lexicaux du parler bilingue. L'exemple de migrants suisses-alsémaniques à Neuchâtel». A: *Contacts de langues, discours oral. Actes du XVIIème Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Aix-en-Provence: Publications Université de Provence, p. 27-41.
 - (1987). «Travail lexical explicite en situation exolingue». A: HILTY, Gerold; LÜDI, Georges; STRICKER, Hans; WÜEST, Jakob (ed.). *Romania ingeniosa. Mélanges offerts à Gerold Hilty à l'occasion de son 60e anniversaire*. Berna: Peter Lang, p. 463-496.
 - (1991). «Construire ensemble les mots pour le dire. À propos de l'origine discursive des connaissances lexicales». A: DAUSENSCHÖN-GAY, Ulrich; GÜLICH, Elisabeth; KRAFFT, Ulrich (ed.). *Linguistische Interaktionsanalysen*. Tübingen: Niemeyer, p. 193-224.
 - (1992). «French as a pluricentric language». A: CLYNE, Michael (ed.). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Berlín; Nova York: Mouton de Gruyter, p. 155-170.
 - (1993). «Statuts et fonctions des marques transcodiques en conversation exolingue». A: HILTY, Gerold (ed.). *Actes du XXe Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes*. Tübingen: A. Francke, p. 123-136.
 - (2005). «'Parler bilingue' et discours littéraires métissés. Les marques transcodiques comme traces d'expériences interculturelles». A: MORENCY, Jean; DESTREMPES, Hélène; MERKLE, Denis; PÂQUET, Martin (ed.). *Des cultures en contact: Visions de l'Amérique du Nord francophone*. Quebec: Éditions Nota Bene, p. 173-200.
 - (2007). «De la compétence linguistique au répertoire plurilingue». *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, núm. 84, p. 173-189.
 - (2011). «Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, núm. 53, p. 47-64.
 - (2020). «Plurilingual speech as legitimate and efficient communication strategy». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 23, núm. 1, p. 36-48.
- LÜDI, Georges (ed.) (1994). *Sprachstandardisierung = Standardisation des langues = Standardizzazione delle lingue = Standardization of languages*. Friburg: Universitätsverlag.
- LÜDI, Georges; HÖCHLE MEIER, Katharina; STEINBACH KOHLER, Fee; YANAPRASART, Patchareerat (2012). «Stratégies d'inclusion et formes d'exclusion dans des interactions exolingues au travail». A: MONDADA, Lorenza; NUSSBAUM, Luci (ed.). *Interactions cosmopolites: l'organisation de la participation plurilingue*. Llemotges: Lambert Lucas, p. 29-62.
- LÜDI, Georges; PEKAREK-DOELHER, Simona; SAUDAN, Victor (2001). *Französischlernen in der Deutschschweiz. Zur Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten innerhalb und außerhalb der Schule*. Zürich: Rüegger.

1. Agraïxo a la meua col·lega i amiga Lorenza Mondada, successora de Georges Lüdi a la Universitat de Basilea, la lectura d'aquest text i els seus suggeriments encertats.

- LÜDI, Georges; PY, Bernard (1984). *Zweisprachig durch Migration: Einführung in die Erforschung der Mehrsprachigkeit am Beispiel zweier Zuwanderergruppen in Neuenburg (Schweiz)*. Tübingen: Niemeyer.
- (1986 [2002]). *Etre bilingue*. Berna: Peter Lang.
- (2009). «To be or not to be ... a plurilingual speaker». *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, núm. 2, p. 154-167.
- MONDADA, Lorenza; PEKAREK DOELHER, Simona (2003). *Plurilinguisme: Mehrsprachigkeit = Plurilingualism: Enjeux identitaires, socio-culturels et éducatifs. Festschrift pour Georges Lüdi*. Tübingen: A. Franke Verlag.

Obituari M. Carme Junyent

Montserrat CORTÈS-COLOMÉ

Membre del Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades.

Universitat de Barcelona

Maria Carme Junyent, nascuda a Masquefa el 1955, mare de dos fills, profesora de la Universitat de Barcelona (UB), Creu de Sant Jordi, va morir el 3 de setembre de 2023. Havia deixat un escrit perquè, el mateix dia de la seva mort, el diari digital *Vilaweb* publicqués un article amb un títol impactant: «Morir-se en català». D'una banda, hi reclamava als professionals de la medicina sensibilitat sociocultural i lingüística i, de l'altra, a l'Administració pública, que intervingués en aquests àmbits. El text va tenir molta repercussió mediàtica. Tant és així que el dia 9, quan li vam retre homenatge a Masquefa, un ram enviat pel Consell de Col·legis de Metges de Catalunya era als peus de l'escenari. Esperem que el que deia l'article tingués ressò també entre els seus associats.

Ella era així. Agafava per l'arrel qualsevol tema que li interessés. El tema de l'article en qüestió no era nou per al Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA). Altres cops també l'havíem tractat. A Catalunya hem de poder morir-nos parlant en català. Però, és clar, aquest cop era a ella que afectava. Que el dia de la seva mort fos ella mateixa qui situés la qüestió en primer pla va provocar que se'n parlés en molts mitjans i plataformes. I cal que se'n continuï parlant perquè les dades d'ús del català no porten a ser gaire optimistes.

Durant el confinament per la pandèmia iniciada el 2020, va escriure i concebre uns quants llibres (i moltes altres idees i feines per fer), d'entre els quals, *El futur del català depèn de tu*, publicat el mateix 2020 per l'editorial La Campana. Hi escrivia que el futur del català era preocupant, que la millor manera que la llengua es mantingui viva és fent-la servir, que la conducta de canviar a l'espanyol per convergir amb la llengua usada pel nostre interlocutor té implicacions futures perquè el que estem fent és alimentar la idea de predomini de les llengües dominants i disminuir les possibilitats de pervivència de les llengües subordinades. En definitiva, hi qüestionava la creença que les llengües no hegemòniques siguin una anomalia.

En l'època del confinament també va idear el que s'acabaria editant amb el títol *El català, la llengua efervescent*, publicat el 2021. El llibre reunia setanta-set articles breus escrits per professionals procedents d'una gran diversitat d'àmbits, i amb visions diferents, en què es defensava la necessitat d'aconseguir que el català arribi a ser una llengua per a tothom i de tothom, la qual cosa no vol dir abandonar la pròpia.

El tema la tenia preocupada. Ella, que s'havia especialitzat en antropologia lingüística i havia llegit molt sobre els processos d'extinció de llengües, veia que el català

mostrava molts dels símptomes de les llengües en perill d'extinció. En el llibre *El futur del català depèn de tu* no només hi donava dades i raons, sinó que també hi feia recomanacions de què es podia fer en el dia a dia. Precisament, el 2022 va ser nomenada presidenta del Consell Lingüístic Assessor, òrgan que va elaborar un document de conclusions en el qual es proposaven diverses mesures per fomentar l'ús social del català i, també, de l'aranès.

Un altre tema al qual havia dedicat moltes hores en aquests darrers anys és el del gènere gramatical —que hi ha qui confon amb sexe— i l'anomenat *llenguatge inclussiu*. Després de jornades, taules rodones, reunions i xerrades diverses, iniciades el 2010, va acabar coordinant el llibre *Som dones, som lingüistes, som moltes i diem prou*, publicat per Eumo Editorial el 2021. S'hi inclouen textos breus amb aportacions variades fetes des d'enfocaments diferents. El que ens venen a dir tots ells és que, des de la llengua, no podem canviar el masclisme de les societats, sinó que el que hem de fer és canviar el món i, llavors, ho farà la llengua en aquest aspecte.

M. Carme Junyent era defensora de la idea que les estructures semàntiques de les llengües tenen efectes en la conceptualització. Ara bé, com jo mateixa defenso, deia que el gènere gramatical és purament formal; no té una base semàntica en aquelles llengües que tenen marques de gènere. El sol és femení en alemany, però masculí, en català. Què té el sol de trets d'home o de dona? Cap o una mica de tots dos, segons com es miri. L'anglès, sense gènere gramatical, sí que fa servir recursos lingüístics com els pronoms per diferenciar per sexe i d'aquí ve el problema; el seu problema ens ha contaminat.

Quan la vaig conèixer personalment el 2006, just abans d'incorporar-me jo al GELA, ja em va dir que el que li interessava era la divulgació. S'hi va dedicar amb cos i ànima. Tenia la base de coneixements en antropologia lingüística i lingüística històrica, parlava unes quantes llengües de famílies lingüístiques molt allunyades, i ara el que volia era traslladar els seus coneixements a la societat d'una manera aplicada.

Va fer xerrades per tot el territori de parla catalana: en pobles grans i petits, en centres docents, en televisions i en ràdios. Va idear activitats lúdiques, entre les quals, gimcanes de les llengües, que tenien un gran èxit de participació. Recordo que, molt poc després d'incorporar-me al GELA, em van enviar a Mèxic a participar en una taula rodona a un congrés sobre llengües indígenes, i el primer que em van demanar és que els expliqués què era això d'una gimcana de llengües. Darrerament, l'havíem pogut sentir a Catalunya Ràdio en el concurs *Què saps de les llengües del món?*. Ella sabia que la gent s'ho passa bé jugant, doncs la solució era utilitzar l'entreteniment per augmentar els coneixements lingüístics.

Això ho feia perquè no només li interessava el català. Li interessaven les llengües en general, especialment, les llengües minoritzades. De fet, es definia com a africanista i havia publicat diversos textos sobre les llengües d'Àfrica. Havia començat el seu camí professional amb l'autoaprenentatge del suahili i d'aquí va passar a interessar-se per la diversitat lingüística i la preservació de les llengües.

Amb aquest objectiu, el 1992 va fundar el GELA i, més recentment, el GLIDI (Grup de Lingüistes per la Diversitat). Junyent buscava promoure la presència a la

universitat de llengües pràcticament inexistents en el nostre món universitari català.

Una de les activitats d'aquella primera època del GELA va ser fer un inventari de les llengües que es parlaven a Catalunya. Un equip d'estudiants de Junyent, coordinats per Mònica Barrieras, va arribar a trobar-ne 210. La feinada que van fer es va acabar difonent el 2005, en una exposició al vestíbul principal de l'edifici històric de la UB. Actualment, se segueix el recompte i ja passem de les 300 llengües.

A més de les activitats de divulgació que abans ja comentàvem, amb el suport d'aquests grups va estimular moltes activitats de formació i de recerca: cursos i cicles de conferències sobre tipologia lingüística, amb presència de lingüistes de renom d'arreu del món; congressos sobre revitalització de llengües (a la UB, conjuntament amb la Universitat Vic-Central i la Universitat d'Indiana-Bloomington, es va dur a terme el Primer Congrés Internacional de Revitalització de Llengües Indígenes i Minoritzades); trobada d'experts mundials del programa «Sustaining Minoritize Languages in Europe», impulsada per l'Smithsonian Center for Folklife and Cultural Heritage i el mateix GELA, i un munt d'altres activitats.

L'any passat el GELA va fer trenta anys. Per commemorar-los, la M. Carme Junyent va tenir la idea de muntar una exposició més. Talment com si clogués el seu cicle vital, tot i que encara no estava malalta, va voler muntar una exposició: *Escriptors africans*. Es va exposar al vestíbul de la UB i actualment és itinerant.

MEMÒRIA D'ACTIVITATS DEL 2023

1. JUNTA

Composició de la junta fins a l'assemblea ordinària del 19 de setembre de 2023:

Presidenta:	Maria Sabaté-Dalmau
Tresorera:	Luci Nussbaum Capdevila
Secretari:	Avellí Flors-Mas
Vocals:	Joan Costa Carreras, Alexandra Monné Bellmunt, Joan Pujolar Cos i Mireia Trenchs Parera
Delegat de l'IEC:	Miquel Àngel Pradilla Cardona

Composició de la junta després de l'assemblea ordinària del 19 de setembre de 2023:

Presidenta:	Maria Sabaté-Dalmau
Tresorer:	Joan Costa Carreras
Secretari:	Avellí Flors-Mas
Vocals:	Alexandra Monné Bellmunt, Joan Pujolar Cos i Mireia Trenchs Parera
Delegat de l'IEC:	Miquel Àngel Pradilla Cardona

2. ACTIVITATS

2.1. Cicles i jornades

Noves tesis en sociolingüística catalana

- 29 de maig (18.00 h). *Noves tesis en sociolingüística catalana*, 7a edició. Conferència «El model de llengua literària de Joan Fuster: les idees i la seua aplicació en traducció», a càrrec de Francesca Cerdà Molla, basada en el contingut de la seva tesi doctoral, defensada anteriorment a la Universitat Pompeu Fabra sota el títol *Joan Fuster i la traducció: les actuacions i les idees en el seu context històric. La llengua literària i les solucions de traducció de La Pesta (1962) i L'estrany (1967) d'Albert Camus*.

Trajectòries reeixides

- 7 de juliol (12.30 h). Sala Pere i Joan Coromines de l'IEC. El 2023, la SOCS ha inaugurat *Trajectòries reeixides*, 1a edició. Aquesta activitat té com a objectiu enaltir la trajectòria professional de persones que han contribuït d'una manera especial a l'establiment de la disciplina sociolingüística en l'àmbit de la llengua catalana. La primera edició ha tingut com a protagonista Joan A. Argenter i Giralt.

L'acte de reconeixement va comptar amb les intervencions de Miquel Àngel Pradilla, Joan Pujolar i Montserrat Ventura, que van repassar les aportacions d'Argenter a diferents camps de coneixement, i de Maria Josep Cuenca, Joaquim Llisterra i Francesc Queixalós, que van traçar el recorregut del seu pas per tres institucions rellevants en la seva trajectòria professional (Institut d'Estudis Catalans, Universitat Autònoma de Barcelona i Càtedra UNESCO de Diversitat Lingüística i Cultural). L'acte es va cloure amb la intervenció de l'homenatjat.



Material gràfic de difusió de l'activitat



Intervenció de Joan Pujolar



Joan A. Argenter durant l'acte

Sinergies de recerca en sociolingüística

- 27 de setembre (18.00 h). *Taula 4. Variació lingüística i estandardització*. Hi van intervenir Maria del Mar Vanrell (Universitat de les Illes Balears) i Francesc Torres-Tamarit (Universitat Autònoma de Barcelona), d'una banda, i Carla Amorós (Universitat de Salamanca) i Joan Costa Carreras (Universitat Pompeu Fabra), de l'altra. Els ponents van posar en diàleg els projectes «Una aproximació variacionista a les seqüències d'imperatiu més clític en el català de Mallorca», coordinat pel Grup de Recerca Sociolingüística de les Illes Balears (GRESIB) de la Universitat de les Illes Balears, i el projecte «Estandardització lingüística revisitada (EstandaRev)», coordinat pel Grup de Recerca per a l'Estudi de l'Estructura i Variació de l'Espanyol (GREEVE) de la Universitat de Salamanca.

Nous talents en sociolingüística catalana

- 25 d'octubre i 6 de novembre (17.00 h). *Nous talents en sociolingüística catalana*, 10a edició. Presentació pública, en dues sessions, de deu TFG i TFM d'una qualitat excel·lent i defensats amb èxit el curs 2022-2023, a la Sala Nicolau d'Olwer de l'IEC i també telemàticament via Zoom. Aquest cicle té com a objectiu reconèixer i difondre els millors TFG i TFM de temàtica sociolingüística de cada curs acadè-

mic. Els estudiants premiats en aquesta desena edició van ser els següents: Maria Pilar Bañón Ferrero (UA), Víctor Bargiela Zotes (UAB/UB), Pau Bofill Amorós (UB), Paula Colldeforns Sánchez (UPF), Paula Marro García (UdL), Joana Pena Tarradellas (UPF), Eloi Planas Vila (UOC), Andrea Pons González (UPF), Sergi Quitian (UVic-UCC) i Neus Sánchez Mena (UV).

nous talents
en sociolingüística catalana
DESENA EDICIÓ!

Dimecres 25 d'octubre | 17h

N

- Víctor Bargiela Zotes: *El comportament fonològic de la rítmica final dels infinitius en context d'enclosa en català* (UPF, UAB/UB)
- Paula Colldeforns Sánchez: *Denominació i estatus dialectal del roncari / Variació del roncari amb el parlar calaró i variació generacional* (UPF, UPF)
- Pau Bofill Amorós: *La comunitat senegalesa a Catalunya: pràctiques i ideologies lingüístiques* (UB, UB)
- Maria Pilar Bañón Ferrero: *L'exempció del valencià a Torremella* (UPF, UB)
- Joana Pena Tarradellas: *Les polítiques lingüístiques coercitives: són justes? Una aproximació normativa basada en el model de convergència multilingüe* (UPF, UPF)

Dilluns 6 de novembre | 17h

T

- Andrea Pons González: *«I mira lo que dic, from the Mareme land»*. *L'alternança de codi a les cançons de The Tyeta* (UPF, UPF)
- Paula Marro García: *Les actituds dels pares sobre els parlants nadius i no nadius com a professors potencials dels seus fills* (UPF, UB)
- Sergi Quitian: *Els usos lingüístics de professors i alumnes a Taula de llengua catalana a TRSO* (UPF, UOC)
- Neus Sánchez Mena: *Transmissió intergeneracional i socialització lingüística en les parelles lingüísticament mixtes a València i l'Àfrica Sud* (UPF, UB)
- Eloi Planas Vila: *Per què (no) aprendre català a l'Àrea Metropolitana de Barcelona? L'experiència d'estudiants nadius de català d'origen estranger de Santa Coloma de Gramenet* (UPF, UOC)

Seguiment presencial o en línia

● Sala Nicolau d'Olivier, Institut d'Estudis Catalans
Carrer de Lluís Companys, 230 | Barcelona
● Enllaç de Zoom: <https://zoom.us/j/8555555555>

SOCIETAT CATALANA DE SOCIOLINGÜÍSTICA

Institut d'Estudis Catalans

Material gràfic de difusió de l'activitat



Intervencions d'Andrea Pons, Sergi Quitian i Neus Sánchez

Diàlegs sociolingüístics

- 12 de desembre (17.00 h). *Diàlegs sociolingüístics V. «Cap a on va la sociolingüística catalana?»*. Ponents: Emili Boix Fuster (Universitat de Barcelona), Josep Àngel Mas Castells (Universitat Politècnica de València) i Maite Puigdevall Serralvo (Universitat Oberta de Catalunya). Moderador: Miquel Àngel Pradilla (Universitat Rovira i Virgili i Junta de la SOCS). L'acte es va celebrar en format híbrid, i la quarantena de persones assistents el van poder seguir presencialment, des de la Sala Puig i Cadafalch de l'IEC, o en línia, a través de Zoom. S'hi van tractar, entre altres qüestions, els inicis dels ponents en el món de la sociolingüística, l'estat de la sociolingüística catalana actual i els canvis que s'han produït en la disciplina, i les assignatures pendents de l'àmbit.



Ponents i assistents a la Sala Puig i Cadafalch

DIÀLEGS SOCIOLINGÜÍSTICS

DIÀLEG V CAP A ON VA LA SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA?

Dimarts 12 de desembre de 2023, 17 h

Emili Boix-Fuster Catedràtic, Departament de Filologia Catalana i Lingüística General, Universitat de Barcelona

Josep Àngel Mas Castells Professor titular, Departament de Lingüística Aplicada, Universitat Politècnica de València

Maite Puigdevall Serralvo Professora agregada, Estudis d'Arts i Humanitats, Universitat Oberta de Catalunya

Moderador: Miquel Àngel Pradilla (SOCS)

Seguiment presencial i en línia

📍 Sala Puig i Cadafalch, Institut d'Estudis Catalans
Centre de Carme 47, 08011 Barcelona

📺 Enllaç de Zoom: <https://tosc.icc.cat/>

Material gràfic de difusió de l'activitat

2.2. Tallers i seminaris

- 5 de maig (11.30-14.30 h, virtual). Cinquè Niu de suport a TFG i TFM de sociolingüística, organitzat per Avel·lí Flors Mas amb el suport del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de Barcelona i del Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació (CUSC) de la Universitat de Barcelona. Conferència inaugural a càrrec de Montserrat Sendra (Universitat de Barcelona), desenvolupada en quatre tallers temàtics simultanis.

2.3. Altres presentacions i conferències

- 16 de febrer (17.00 h, virtual). Presentació de *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 32, sobre l'avaluació de les polítiques lingüístiques, a càrrec d'Emili Boix-Fuster, director de TSC, seguida d'una conferència de Juan Jiménez Salcedo (Universitat de Mons, Bèlgica), autor de l'article «Avaluació qualitativa de polítiques lingüístiques: el cas de la cohabitació de sistemes escolars a Andorra».

3. PUBLICACIONS

Número 33 de Treballs de Sociolingüística Catalana

Treballs de Sociolingüística Catalana, 33. Data de publicació: juliol de 2023. 253 p. Tema monogràfic: llengua i economia. Direcció: Emili Boix Fuster. Disponible a: <https://revistes.iec.cat/index.php/TSC/issue/view/10032>.



El número conté deu articles —cinc apareguts dins de la secció monogràfica i cinc dins de la secció miscel·lània—, a més de sis ressenyes, el «Llindar» del director, la memòria d'activitats de la SOCS del 2022 i una entrevista a Miquel Nicolàs, professor de la Universitat de València.

Actualització del logotip de la SOCS

El 2023 s'ha renovat el logotip de l'entitat, amb un disseny de l'empresa Volcànic. A continuació es pot veure el nou logotip en diferents formats.



4. PREMIS

Premi Modest Reixach 2023 de Sociolingüística

Després de valorar les obres presentades, el jurat, constituït per Emili Boix Fuster, Maria del Mar Vanrell i Maria Pilar Perea Sabater i reunit el 22 de febrer de 2023, va atorgar el premi al treball:

GALINDO SOLÉ, Mireia; ROSSELLÓ PERALTA, Carles de; BERNAT I BALTRONS, Francesc (2021). *El castellà a la Catalunya contemporània: història d'una bilingüització*. Benicarló: Onada.

El lliurament del premi va tenir lloc el 21 d'abril de 2023 a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans.

5. LÍNIES D'ACTUACIÓ QUE ES PROPOSEN PER A L'ANY 2024

Jornades, cicles, tallers i seminaris: presentació de TSC, 33, Niu de suport a TFG i TFM (6a edició), noves tesis doctorals (8a edició), sinèrgies de recerca (taula 5), diàlegs sociolingüístics (6a edició), nous talents en sociolingüística catalana (11a edició).

Premis: Premi Modest Reixach 2024 (abril 2024).

Publicació: *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 34: «Llengües, mobilitats i migracions».

6. SÒCIES I SOCIS DE LA SOCS

Actualment, la Societat té cent dinou sòcies i socis i seixanta-cinc simpatitzants.

Normes de publicació

En l'apartat «Instruccions per als autors» de la versió electrònica de la revista TREBALLS DE SOCIOLINGÜÍSTICA CATALANA (<https://revistes.iec.cat/index.php/TSC/about/submissions#authorGuidelines>), es poden consultar les normes de publicació que s'han de seguir per tal de garantir un procés d'edició de qualitat dels treballs presentats.



Llengües, mobilitats i migracions

Llindar,
per Emili Boix-Fuster

Secció monogràfica. Llengües, mobilitats i migracions

«L'aprenentatge vital de l'anglès»: els discursos de famílies catalanes sobre la mobilitat educativa adolescent a l'estranger,
per Eva Codó i Andrea Sunyol

La intermediació lingüística per part de menors a Catalunya: perfils i experiències en les comunitats migrades,
per Mireia Vargas-Urpí i Marta Arumí

«Aquestes arrels que queden sempre et criden una mica»: actituds i ideologies envers la llengua portuguesa a Andorra,
per James Hawkey

L'aprenentatge plurilingüe en el context valencià. Una aproximació sociolingüística a partir d'entrevistes,
per Àlicia Martí-Climent

Secció miscel·lània

L'adaptació fonològica de manlleus plans i aguts amb concurrència de vocals mitjanes en el català de Barcelona. Estat de la qüestió i anàlisi experimental,
per Clàudia Pons-Moll, Xevi Pujol i Molist, Ton Artigas Comaposada, Joan Borràs Comes, Marta Busquets de Jover, Julià Hidalgo Plans i Carla Molas Bolaño

Translanguaging i pràctiques transllenguadores en el sistema educatiu català: evolució i impacte del concepte,
per Llorenç Comajoan-Colomé i M. Rafael Salaberry

La immersió en català a l'escola en infants de la Catalunya del Nord: quin impacte té en els progenitors?,
per Chrystelle Burban

Anàlisi apreciativa d'actituds lingüístiques en un context escolar multilingüe de Vitòria-Gasteiz,
per Beñat Garaio Mendizabal

Ressenyes

Notes

Entrevista a Isidor Marí,
per Emili Boix-Fuster

In memoriam

En record de Georges Lüdi,
per Luci Nussbaum

Obituari M. Carme Junyent,
per Montserrat Cortès-Colomé

Memòria d'activitats del 2023