

Departament de Lingüística General
Universitat de Barcelona

**Representacions lingüístiques a l'ensenyament
secundari obligatori públic de Barcelona**

Tesi que presenta Pere Comellas Casanova per optar al títol de
doctor en Lingüística

Directora de la tesi: Dra. Maria Carme Junyent Figueras
Programa de doctorat: Lingüística i
Comunicació, bienni 2003-2004

Barcelona, setembre de 2005

Sumari

| | |
|--|----|
| 1. PRESENTACIÓ: MOTIVACIÓ I HIPÒTESI | 9 |
| 2. MONOLINGÜISME A LA TRADICIÓ SOCIOLINGÜÍSTICA | |
| CATALANA | 15 |
| 2.1. LA TEORIA DE LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA | 15 |
| 2.2. DEL CONFLICTE LINGÜÍSTIC INTRACOMUNITARI A L'INTERCOMUNITARI..... | 20 |
| 2.3. LES CONTRADICCIONS DEL CONFLICTE INTERCOMUNITARI | 23 |
| 2.4. EL BILINGÜISME COM A AMENAÇA | 29 |
| 2.5. SOCIOLINGÜÍSTICA MONÀRIA..... | 32 |
| 2.6. LA LÒGICA DEL MONOLINGÜISME | 33 |
| 2.6.1. La llengua és un objecte..... | 35 |
| 2.6.2. La llengua és un instrument / un codi | 38 |
| 3. ALTERNATIVES AL MONOLINGÜISME: GESTIONAR LA | |
| DIVERSITAT | 43 |
| 3.1. LES FRONTERES DE L'ESTAT COM A HORITZÓ MENTAL | 43 |
| 3.2. NOVES SITUACIONS I ALTRES PERSPECTIVES: ECOLINGÜÍSTICA, HOLISME, | |
| DIVERSITAT | 44 |
| 3.3. ECOLINGÜÍSTICA I PLURILINGÜISME..... | 48 |
| 4. CULTURA, REPRESENTACIONS, ACTITUDS, IDEOLOGIES, | |
| ESTEREOTIPS I PREJUDICIS | 63 |
| 4.1. LA CRISI DE L'OBJECTIVISME | 63 |
| 4.2. REPRESENTACIÓ I LLENGUATGE: LA CONSTRUCCIÓ DE LA REALITAT | 65 |
| 4.3. REPRESENTACIONS SOCIALS..... | 68 |
| 4.3.1. Representacions socials i cultura | 71 |
| 4.3.2. Representacions socials i ideologia | 71 |
| 4.3.3. Representacions socials i coneixement..... | 75 |
| 4.3.4. Representacions socials i actituds..... | 76 |
| 4.3.5. Representacions socials i estereotips | 77 |
| 4.3.6. La utilitat de l'amplitud del concepte de representació social..... | 79 |
| 4.4. LA RELACIÓ ENTRE REPRESENTACIONS I ACTUACIONS | 80 |

| | |
|---|------------|
| 4.5. L'ESCOLA I LA CONSTRUCCIÓ DE REPRESENTACIONS | 91 |
| 5. OBTENCIÓ DE DADES | 99 |
| 5.1. ELS INSTITUTS | 103 |
| 5.2. LES ENTREVISTES | 104 |
| 5.2.1. Eix temàtic de les entrevistes..... | 105 |
| 5.2.2. Entrevistes realitzades | 107 |
| 5.3. LES ENQUESTES | 109 |
| 5.4. L'ANÀLISI DE LLIBRES DE TEXT | 112 |
| 6. LES ENTREVISTES..... | 115 |
| 6.1. REPRESENTACIONS RESPECTE DE L'ALUMNAT | 115 |
| 6.1.1. Representacions entorn de l'actuació lingüística de l'alumnat | 115 |
| 6.1.1.1. L'entorn social majoritari de L1 castellà..... | 117 |
| 6.1.1.2. La norma de convergència cap al castellà | 118 |
| 6.1.1.3. La creixent freqüència d'alumnat nascut fora de Catalunya | 121 |
| 6.1.1.4. L'evolució de la dinàmica lingüística als instituts | 124 |
| 6.1.2. Representacions sobre les actituds i els prejudicis de l'alumnat.. | 125 |
| 6.1.2.1. Rebuig cap a les llengües?..... | 125 |
| 6.1.2.2. Paral·lelismes explicatius | 134 |
| 6.2. REPRESENTACIONS SOBRE MODELS DE LLENGUA I VARIACIÓ..... | 138 |
| 6.2.1. Els joves cada dia parlen pitjor..... | 141 |
| 6.2.1.1. <i>Cualquier tiempo pasado fue mejor</i> | 141 |
| 6.2.1.2. Què vol dir parlar (i escriure) malament?..... | 144 |
| 6.2.1.3. Les causes de la degeneració | 146 |
| 6.2.2. Correcció lingüística i variació..... | 149 |
| 6.2.2.1. Varietats dialectals..... | 150 |
| 6.2.2.2. Correcció i puresa lingüístiques | 153 |
| 6.2.3. Llengua oral i llengua escrita | 158 |
| 6.3. REPRESENTACIONS SOBRE LA FUNCIO DE LES LLENGÜES | 160 |
| 6.4. REPRESENTACIONS SOBRE LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA..... | 166 |
| 6.4.1. Les llengües són una riquesa o una nosa? | 167 |
| 6.4.2. La transmissió de la llengua | 170 |

| | |
|---|------------|
| 6.4.3. És possible la diversitat lingüística sostenible? | 173 |
| 6.4.4. La viabilitat del bilingüisme passiu | 176 |
| 6.5. EL FUTUR DEL CATALÀ..... | 179 |
| 6.5.1. El català, llengua amenaçada | 179 |
| 6.5.2. La política lingüística..... | 184 |
| 6.6. L'ANGLÈS | 187 |
| 6.6.1. Cal saber anglès? | 187 |
| 6.6.2. L'anglès, amenaça o oportunitat? | 189 |
| 6.6.3. L'anglès que s'aprèn a l'escola..... | 191 |
| 7. LES ENQUESTES | 195 |
| 7.1. DADES PERSONALS..... | 195 |
| 7.2. VISIBILITAT I JERARQUITZACIÓ DE VARIETATS LINGÜÍSTIQUES | 197 |
| 7.2.1. Les llengües visibles | 197 |
| 7.2.2. Les llengües que cal saber | 204 |
| 7.2.3. Les llengües no oficials..... | 206 |
| 7.2.4. La comunicació internacional..... | 208 |
| 7.3. REPRESENTACIONS SOBRE EL LLENGUATGE | 210 |
| 7.3.1. Preservació de les varietats dels migrants..... | 210 |
| 7.3.2. El futur de les llengües minoritàries o minoritzades: perill de desaparició i viabilitat de les normalitzacions | 214 |
| 7.3.3. Polítiques de preservació del multilingüisme | 217 |
| 7.3.4. Aspectes econòmics del multilingüisme..... | 220 |
| 7.3.5. Sostenibilitat del multilingüisme (eix e)..... | 223 |
| 7.3.6. Llengües i unitat d'Espanya..... | 228 |
| 7.3.7. Correcció lingüística i ideologia de l'estàndard | 230 |
| 7.3.8. Igualitarisme | 236 |
| 7.3.9 Llengües estrangeres..... | 239 |
| 7.3.10. Coherència i valors extrems..... | 243 |
| 7.3.10.1. Transmissió de la llengua dels migrants..... | 244 |
| 7.3.10.2. Les llengües oficials a l'ensenyament obligatori..... | 250 |

| | |
|--|-----|
| 7.3.10.3. La sostenibilitat del bilingüisme social i el conflicte entre castellà i català..... | 252 |
| 7.3.10.4. La necessitat d'una llengua estatal comuna..... | 255 |
| 7.3.10.5. Valors extrems en les representacions lingüístiques | 257 |
| 7.3.11. Correlacions no previstes | 259 |
| 7.4. QÜESTIONS LINGÜÍSTIQUES I FRACÀS ESCOLAR | 260 |
| 7.4.1. Grups lingüísticoculturals percebuts | 261 |
| 7.4.2. Rellevància acadèmica de la pertinença a un grup | 265 |
| 7.4.3. Factors lingüístics rellevants en el fracàs escolar | 267 |

8. ELS LLIBRES DE TEXT DE LLENGUA CATALANA I

CASTELLANA.....273

| | |
|---|-----|
| 8.1. LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA | 275 |
| 8.1.1. Visibilitat de la diversitat..... | 276 |
| 8.1.1.1. Quantes llengües es parlen?..... | 277 |
| 8.1.1.2. Quines llengües s'esmenten en els llibres de text?..... | 279 |
| 8.1.1.3. Com es valora la diversitat lingüística?..... | 284 |
| 8.1.2. Diversitat lingüística a Espanya | 286 |
| 8.1.2.1. Quantes llengües es parlen a Espanya? | 286 |
| 8.1.2.2. Com són les llengües d'Espanya? | 288 |
| 8.1.3. Dinàmica sociolingüística | 290 |
| 8.2. LA VARIACIÓ LINGÜÍSTICA..... | 295 |
| 8.2.1. Llengües i dialectes: variació en funció del parlant | 295 |
| 8.2.1.1. Variants geogràfiques | 296 |
| 8.2.1.2. Varietats socials..... | 301 |
| 8.2.2. Els registres: variació en funció de l'ús..... | 304 |
| 8.2.3. L'estàndard, llengua comuna i llengua correcta..... | 307 |
| 8.2.4. El rastre de la ideologia de l'estàndard..... | 311 |
| 8.2.4.1. Préstecs i barbarismes..... | 312 |
| 8.2.4.2. Oralitat i escriptura | 314 |

9. MONOLINGÜISME I MULTILINGÜISME A L'ESO PÚBLIC DE

BARCELONA.....319

| | |
|---|-----|
| 9.1. LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA ÉS UNA RIQUESA QUE NO ES VEU | 319 |
|---|-----|

| | |
|--|------------|
| 9.2. LA IDEOLOGIA DE L'ESTÀNDARD I LA DIVERSITAT | 325 |
| 9.3. POR DE DESAPARÈIXER I IDEOLOGIA MONOLINGÜISTA | 333 |
| 9.4. EL PES DE LES REPRESENTACIONS I EL FUTUR DE LA DIVERSITAT | 339 |
| 9.5. EL CONSENS ENTORN DE L'ANGLÈS | 345 |
| 10. CONCLUSIONS | 351 |
| BIBLIOGRAFIA | 357 |
| Annex 1. Qüestionari passat a tot el professorat d'ESO dels instituts estudiats | 377 |
| Annex 2. Resultats de les enquestes..... | 383 |
| Bloc 0. Dades personals..... | 383 |
| Bloc 1. Visibilitat i jerarquització de llengües..... | 389 |
| Bloc 2. Representacions sobre el llenguatge | 400 |
| Bloc 3. Qüestions lingüístiques i fracàs escolar | 436 |
| Annex 3. Llibres de text estudiats | 445 |

1. Presentació: motivació i hipòtesi

La força de la ideologia és, en efecte, tan gran que els mateixos que defensen les seves llengües oprimides contra la centralització glotòfaga en són sovint víctimes.

Louis-Jean Calvet, 1974: 50

L'any 2002 vaig tenir l'oportunitat de participar en el XXIII Seminari Llengües i Educació, celebrat a Barcelona els dies 30 i 31 de maig i 1 de juny i organitzat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona i el de la Universitat de Girona, en col·laboració amb la Xarxa Temàtica l'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en Situacions Multiculturals i Multilingües. Durant la presentació d'algunes de les comunicacions, però sobretot en certes intervencions i preguntes dels assistents al seminari, vaig poder constatar que sovint hi havia discrepàncies i fins i tot dificultats de comunicació per causa de les diferents concepcions entorn de determinats aspectes del llenguatge i de les llengües. Qualsevol plantejament sobre didàctica de llengües inclou necessàriament —de manera implícita o explícita— una sèrie d'idees prèvies metalingüístiques enquadrades en un context de significació general.

Bona part dels assistents al seminari eren professionals de l'ensenyament que treballen a Catalunya. La situació sociolingüística catalana era clarament present, com un marc transparent però del tot condicionador, en la majoria de discussions. En certs casos era fàcil inclinar-se a pensar que un observador exterior sense un bon coneixement de la història recent del català difícilment podria entendre del tot els missatges que s'hi podien sentir. Gosaria afirmar, sense proves fefaents, que bona part dels assistents s'haurien pogut considerar militants lingüístics a favor del català. De fet, un dels temes principals que aflorava —o si més no, aquesta és la impressió que em va fer a mi— sovint era la preocupació per la situació del català. L'altre tema estrella —i així ho havien volgut els organitzadors de la trobada, que es titulava genèricament «Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat»— era la situació lingüística i cultural creada per l'enorme creixement recent de l'emigració, bona part de la qual de llengües genèticament i tipològicament distants.

Pel que fa a la preocupació per la situació del català, s'expressava amb molts matisos i des d'àmbits complexos i variats. A risc de fer-ne una generalització grollera i simplificadora però, si més no per mi, també aclaridora, vaig sortir del seminari amb la idea que tot plegat es podria enquadrar en dues grans orientacions: la que prenia en consideració fonamentalment el català (i es referia a altres varietats lingüístiques i a altres situacions sempre des del català) i la que enquadrava sistemàticament la problemàtica lingüística catalana en un marc més global. Per simplificar encara més, tenia la impressió de poder parlar d'una orientació bàsicament nacionalista i d'una orientació més ecològica, la primera més aviat monolingüista i la segona més aviat plurilingüista.

De fet, les discussions de la trobada no estaven centrades tant en els objectius globals, essencialment compartits, d'assegurar el futur del català —no vaig sentir ningú que qüestionés, per exemple, la legitimitat de la immersió, o que no reconegués la subordinació del català en termes generals— com en la manera de fer-ho en un marc políticament i socialment tan complex com el nostre. Només cal recordar que, tot i que sovint parlem del català com si tingués una distribució homogènia i un entorn semblant en els àmbits en què és present, de fet té uns contextos absolutament diversos, d'Andorra a Alacant, de Prada a Rubí.

L'existència de diferents posicions davant de les qüestions lingüístiques en el professorat i en les persones que treballen en recerca de didàctica de llengües hauria de tenir, com a mínim, una doble significació. D'una banda, l'estudi de les ideologies i de les representacions socials pressuposa que aquests factors són importants per explicar dinàmiques col·lectives, i per tant les idees sobre el llenguatge d'una determinada col·lectivitat haurien d'ajudar a explicar —i fins i tot a preveure— la conducta lingüística. D'altra banda, al col·lectiu d'ensenyants se li suposa un impacte especialment rellevant en una societat, ja que disposa d'una plataforma institucional de difusió i amplificació molt important i a més compta amb una legitimació simbòlica enorme. Com solen dir els polítics, formen les nostres filles i els nostres fills.

Em va semblar, doncs, que tindria interès aprofundir una mica més en el coneixement de l'entramat d'idees presents en la institució escolar entorn del llenguatge. Més encara perquè, sobretot en l'àmbit de Catalunya, l'ensenyament ha estat i és sens dubte un dels espais estel·lars del projecte de normalització lingüística,

la principal esperança de futur. La pretensió d'aquest treball, doncs, era triar un àmbit escolar que em semblava molt rellevant com és l'escola secundària obligatòria (on els discursos sobre qualsevol cosa tenen ja un grau d'elaboració molt gran en comparació amb l'escola primària) i procurar buscar les fonts de creació de representacions lingüístiques que pogués tenir a l'abast i que em semblaven més significatives: el professorat i les seves opinions, els llibres de text, el discurs oficial sobre llengües...

La recerca es cenyeix a l'ensenyament públic i a la ciutat de Barcelona. A banda de les evidents raons pràctiques que hi ha al darrere d'aquesta limitació, Barcelona representa un espai prou ampli i complex i alhora fins a cert punt exemplificador del recent contacte lingüístic massiu que experimenta la societat catalana. D'altra banda, l'estratificació social que tota ciutat presenta em semblava que podia furnir aspectes de contrast interessants entre centres d'ensenyament ubicats en barris socialment molt diferents, tot i que fonamentalment m'interessaven aquells centres que tinguessin un grau de multilingüisme elevat.

L'objectiu principal de la recerca era, doncs, sistematitzar i contrastar amb més dades aquelles intuïcions inicials segons les quals a l'ensenyament hi hauria diverses orientacions ideològiques i diferents perspectives i visions sobre aspectes fonamentals de les llengües. A partir de l'anàlisi d'una sèrie de discursos produïts a o per a l'ensenyament secundari, pretenia classificar i catalogar aquelles representacions sobre el llenguatge que em semblessin significatives i que contribuïssin a explicar també alguns estereotips lingüístics molt vigents a la societat (o el sentit cap a on canvien aquests estereotips, si fos el cas) que probablement s'adquiririen a l'escola. Les premisses de partida, que implícitament o explícitament són presents en tot el treball, eren les següents:

1. Un objectiu central de qualsevol recerca lingüística és la pretensió de contribuir a la preservació de la diversitat lingüística global.

2. L'escola és un àmbit de producció i de reproducció de models lingüístics i metalingüístics. Aquests models tenen un paper important en la fesomia lingüística de les societats.

3. Observar i classificar els discursos sobre el llenguatge que es produeixen i es transmeten a l'escola ens ajudarà a comprendre les representacions socials sobre el

llenguatge del nostre entorn social i ens permetrà fer-ne la crítica i construir representacions alternatives.

4. La ideologia escolar tradicional entorn del llenguatge és la ideologia de l'estàndard, que fonamentalment forneix representacions lingüístiques homogeneïtzadores i monolingüistes.

5. La situació de minorització del català influeix en la formació de representacions lingüístiques que permeten donar significat a altres situacions.

6. L'augment exponencial del contacte lingüístic ha d'haver produït canvis en les representacions lingüístiques tradicionals. Aquests canvis s'han de reflectir molt especialment a l'escola pel fet de ser un àmbit de contacte de primer ordre.

La hipòtesi inicial seria la següent: a l'escola catalana actual hi conflueixen factors de tensió que han de produir representacions lingüístiques àmpliament divergents: d'una banda, el paper de l'escola com a reproductora de models (premissa 2) i agent homogeneïtzador (premissa 4); d'una altra banda, la situació sociolingüística catalana (premissa 5) i la gran diversitat lingüísticocultural actual producte de les importants migracions recents (premissa 6). Aquesta dialèctica entre el paper reproductor i la necessitat d'adaptació ha de contribuir a modelar representacions lingüístiques que posin en qüestió el model lingüístic escolar estandarditzador tradicional.

L'objectiu més ambiciós d'aquest treball seria descobrir quina mena de representacions lingüístiques sorgeixen a l'escola per fer front a la diversitat i quines altres representacions hi mantenen la inèrcia homogeneïtzadora tradicional. És a dir, el centre d'interès principal gira entorn de l'oposició entre el que podríem anomenar monolingüisme i multilingüisme com a ideologies.

He dividit la recerca en dues parts. La primera vol situar una sèrie de qüestions teòriques. Abans que res (capítols 2 i 3), hi ha una reflexió sobre la presència de monolingüisme i de multilingüisme en la tradició sociolingüística catalana. Entendrem aquests termes com a etiquetes ideològiques, no com a classificació de pràctiques lingüístiques, de manera que quan parlem de monolingüisme i de multilingüisme no ens referirem a les persones monolingües (que només fan servir una varietat) o multilingües (poliglotes), sinó a les persones monolingüistes i multilingüistes. Definir una i altra tendència ha de ser necessàriament molt generalitzador, perquè totes dues inclourien línies molt variades.

Després (capítol 4) m'ha semblat necessari i útil definir i situar el concepte de representació social i l'aplicació a l'àmbit del llenguatge. La segona part, a partir de la conceptualització de la primera, pretén sistematitzar, a partir de les dades recollides, algunes de les principals representacions entorn del llenguatge presents a l'ensenyament secundari obligatori públic de la ciutat de Barcelona. Així, en el capítol 5 s'expliquen breument les fonts de les dades. El capítol 6 exposa el resultat de les entrevistes obertes fetes a professorat de llengua de secundària. En el 7 s'ofereixen els resultats d'un qüestionari passat a la totalitat del professorat dels instituts escollits. El 8 està dedicat a l'anàlisi de representacions lingüístiques d'una mostra de llibres de text. El capítol 9 pretén sistematitzar les principals representacions lingüístiques observades. Finalment, les conclusions haurien de donar compte de la hipòtesi.

Per bé que, com s'acostuma a fer constar amb molta raó, els errors, les repeticions i les inconsistències només es poden atribuir a l'autor, l'existència mateixa d'aquest treball té nombrosos creditors. En primer lloc, tot el professorat que va acceptar que l'entrevistés i que es va molestar a respondre l'enquesta, i els membres de la direcció dels centres que van fer l'esforç d'orientar-me, de proporcionar-me contactes i de facilitar-me l'accés directe al món de la secundària pública. L'esquelet central de la tesi són les seves reflexions. En representació de tota aquesta gent —a qui, a més, vaig assegurar que respectaria l'anonimat— voldria agrair especialment a tres professores, la Maria Carretero, l'Anna Verdguer i l'Elena Villanueva, una ajuda que en diferents aspectes va ser decisiva.

D'altra banda, la directora de la tesi, Maria Carme Junyent, encapçala una altra llista de creditors —aquells a qui he manllevat les idees sobre el llenguatge i sobre l'ensenyament de llengües— que confio haver reflectit adequadament a la bibliografia. A més, però, particularment com a directora he d'agradir-li la mesura justa d'estímul i de confiança, de tutela i de llicència que necessitava a cada moment: no em puc imaginar una direcció millor.

El deute reflectit a la bibliografia només ha estat possible, però, gràcies a uns intermediaris, les bibliotecàries i els bibliotecaris. En aquest sentit, he d'agradir especialment —en representació del col·lectiu— a la Marta Riera, documentalista de

la Biblioteca de Catalunya, un suport imprescindible tant en la recerca bibliogràfica i l'obtenció de documents com en el tractament formal de les referències.

Altres persones han estat providencials per una o altra raó al llarg de tot el procés d'elaboració d'aquesta tesi. També en representació de totes elles, m'agradaria esmentar particularment en Pedro Riera, sense l'ajut del qual m'hauria estat impossible el tractament estadístic de les enquestes, i en Xavier Castelló, que es va oferir gentilment a explicar-me certs aspectes burocràtics del funcionament de l'ensenyament a Barcelona.

2. Monolingüisme a la tradició sociolingüística catalana

El xovinisme sembla especialment grotesc en el cas de les minories. Cal afegir en justícia que aquest xovinisme és potser més fútil, patètic i inofensiu —i més comprensible— com a compensació o reacció defensiva. Una ironia típica és que, lluny d'impugnar i superar la interposició, aquest xovinisme s'hi adapta i resigna tot fent de la necessitat virtut. Les pretensions d'autarquia equivalen ací a declaracions de dependència.

Aracil, 1983: 192-193

2.1. La teoria de la normalització lingüística

L'any 1965 Lluís Vicent Aracil escrivia un famós article que nombroses veus autoritzades (per exemple Kremnitz, 1990; Boix i Vila, 1998, o Pujolar, 2002) consideren fundacional per a la sociolingüística catalana, i que no es publicaria fins l'any 1982 i en versió catalana amb el títol de «Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova» (Aracil, 1982). Érem en ple franquisme i el català patia en territori espanyol una persecució jurídica i política ben explícita i virulenta (de fet, en territori francès també, encara que d'un altre to), però al mateix temps hi havia nombrosos indicis de resistència cultural articulada en la qual la llengua tenia un paper de gran importància.

Aracil, a partir sobretot del cas valencià, hi proposava un model sociolingüístic que pretenia explicar el fenomen de la substitució lingüística en el marc de la teoria del conflicte lingüístic, i que en termes generals era el següent: quan es produeix una determinada alteració en la relació dialèctica entre les «funcions lingüístiques de la societat» i les «funcions socials de la llengua» i per tant sorgeix un dèficit, un conflicte, hi ha dues possibilitats: o bé es desencadena un procés d'autocorrecció que desembocava en un «esforç compensador» i es restableix l'equilibri, o bé el dèficit inicial ocasiona un dèficit de funcions recíproques que agreuja encara més aquell dèficit inicial i així successivament. Per tant, doncs:

En la primera hipòtesi, el *stress* (que anomeno conflicte) serà superat i finalment eliminat per canvis adaptatius dins el sistema lingüístic en qüestió. La normalització és l'exemple més típic d'aquesta reacció idealment «normal» [...] En el segon cas, al contrari, el procés serà molt més complex, llarg i penós, per tal com no arribarà a eliminar el conflicte si no és tot eliminant el sistema lingüístic en qüestió, de tal manera que hi haurà canvi de llengua —és a dir, substitució.

En tot cas, cal insistir que no es tracta pas de mutacions instantànies, sinó de processos que tampoc no són mai uniformes. Com que el conjunt sociocultural es compon sempre d'un bon nombre de compartiments (=àmbits) relativament definits i autònoms, hi haurà «pauses» o «replans» —és a dir, equilibris parcials [...] separats per transicions o tombants més o menys crítics. [...] Tanmateix, la ruptura d'aquests equilibris parcials, a causa de canvis històrics, portarà tard o d'hora, o bé a l'eliminació del conflicte dins el sistema lingüístic donat, o bé a l'eliminació total del sistema per substitució. Aquest esquema explicatiu val per a tots els idiomes, sense distincions jeràrquiques. El mateix idioma serà «dominant» o «recessiu» segons que els mateixos mecanismes li seran favorables o contraris.

Aracil, 1982: 27

Aracil, i una part de la posterior sociolingüística catalana compromesa amb un projecte de desminorització del català, apliquen aquest esquema —com assenyala Pujolar (2002)— en el marc d'una comunitat de parlants de L1 susceptibles d'interrompre la transmissió generacional d'aquesta L1, i no pas en un suposat conflicte entre comunitats de diferents parles que comparteixen espai físic —com ara la comunitat catalanoparlant i la castellanoparlant de Catalunya. El conflicte, en aquesta orientació, seria fruit del desajust entre les funcions socials atribuïdes a una determinada varietat lingüística i les necessitats lingüístiques de la societat, completament dinàmiques i canviants, que exigeixen reajustaments constants d'aquestes funcions i dels recursos amb els quals s'hi fa front. En l'esquema d'Aracil, els membres d'una comunitat experimenten contínuament noves necessitats lingüístiques, i per tant han de fer un ajust a les funcions socials de la seva varietat per tal de cobrir-les. Com? Poden fer servir recursos lingüístics que ja coneixen i ampliar, per exemple, el camp semàntic de determinat lèxic o adaptar certes normes d'ús a la nova necessitat —i d'això en diem normalització—, o bé anar-los a buscar a una altra varietat —i d'això en podríem dir substitució. D'una manera o de l'altra, el conflicte ha estat superat, ha deixat d'existir.

La dinàmica conflictiva dibuixada pel model «cibernètic» d'Aracil és contínua en qualsevol societat, ja que les necessitats lingüístiques de la societat i les funcions socials de la llengua canvien constantment. Tanmateix, és un conflicte també constantment corregit, i per tant en un equilibri dinàmic recolzat en els petits ajustaments constants que s'introdueixen en el corpus a remolc de la dinàmica social, perquè se suposa que l'ús generalitzat i hegemònic de la varietat lingüística present és indiscutit.

La resolució del desajust amb una adaptació o una ampliació lingüística pot anar d'un simple grapat de creacions o de préstecs lèxics a una reconversió de gran abast. Com que això ho poden fer i ho fan totes les varietats lingüístiques, Aracil pressuposa que és la solució «normal» del conflicte, i aquesta és una de les raons de l'ús de la paraula «normalització». Ara bé, ¿i les comunitats gestionades i administrades per institucions que fan servir una llengua diferent de la que fa servir la pròpia comunitat? El cas més paradigmàtic són les societats colonitzades. Totes les funcions relacionades amb el poder es fan en la varietat dels colonitzadors, mentre que la majoria de la població usa i transmet la varietat o varietats prèvies a la colonització. Així, totes les funcions socials de la llengua relacionades amb el poder es passen a fer en una varietat, mentre que totes les relacionades amb la relació personal de la població colonitzada se segueixen fent en l'altra varietat (sovint varietats). Aquí tenim el cas contrari, l'agreujament de l'«estrès», l'inici del procés de substitució.

La substitució pressuposa, és clar, l'accés a alternatives, a altres varietats (és una condició necessària), i respon a la renúncia als recursos propis, cosa que deixa fora d'una determinada necessitat o funció social la varietat lingüística que fem servir per a la resta de funcions. Si cada vegada que hi ha una nova funció per cobrir anem a buscar els recursos a una altra varietat, aviat ens trobarem que la nostra s'ha fet obsoleta per a un munt de coses, que no la sabem fer servir per parlar d'aquell objecte, o per resar, o per treballar...¹ El final del procés de substitucions parcials és la substitució completa.

¹ La lingüista Nancy Dorian, a partir de l'estudi de la situació lingüística de Gal·les, ha proposat el concepte de semiparlant per caracteritzar aquest procés (Dorian, 1976; 1989).

Tanmateix, la paraula «renúncia» segurament és poc adequada, perquè en general es tracta d'una conducta forçada o induïda. No és casualitat que haguem esmentat les societats colonitzades. Fins i tot quan els mateixos parlants d'una varietat afirmen abandonar-la voluntàriament a favor d'una altra, aquesta voluntat és molt discutible —aquest és el nucli de la famosa discussió entre Ladefoged (1992) i Dorian (1993).² Si resulta que l'accés a determinats béns socials (feines, serveis, reconeixements...) està limitat a l'ús d'una certa varietat lingüística, és evident que la tria no és tal tria, i la renúncia no és gens voluntària. Més encara, si el poder polític fa ús dels recursos coercitius que té per impedir l'ús d'una determinada varietat en certs àmbits —o per dir-ho simètricament, per imposar una varietat exògena en aquests àmbits—, llavors encara és més clar que no es pot parlar de tria.

Aracil havia observat que una part significativa de la gent valenciana —subjecta a una determinada situació social de pressió a favor del castellà— optava per la solució de la substitució, i no amagava pas que la raó última del model explicatiu que proposava era trobar una manera d'aturar aquest procés. Calia disposar d'unes bones eines explicatives per tal de dissenyar les línies d'intervenció pràctica encaminades a fer recuperar funcions al català. Com diu la dita, no hi ha res més pràctic que una bona teoria. La teoria de la substitució, o més ben dit, de la normalització lingüística era el primer pas cap a la intervenció social en tots els àmbits per tal d'assolir aquest objectiu i evitar la presumible desaparició del català, substituït, en aquest cas, pel castellà. Ara bé, darrere d'aquest plantejament hi ha una idea recurrent: allò que parlem (tant si en diem llengua, varietat, dialecte o *patois*) és el resultat d'una activitat social susceptible d'orientació, de manipulació, de control, i no pas un ésser de característiques biològiques (que neix, creix i mor, es reproduïx i s'adapta). Això és important, perquè deixa enrere el darwinisme social i concretament la mena de darwinisme lingüístic practicat pel que Aracil anomena «antisociolingüistes», que atribueixen a la naturalesa d'una varietat (a les seves característiques morfològiques, per exemple) la seva sort històrica, independentment

² Per Ladefoged, els lingüistes no tenen dret a interferir en la decisió d'un parlant d'interrompre la transmissió d'una varietat als seus descendents si consideren que els perjudica. Dorian, en canvi, creu que la pretesa neutralitat del lingüista és connivència amb les tendències a l'homogeneïtzació lingüística impulsades pels poders, que aboquen a la substitució. Els parlants que renuncien a transmetre la seva llengua no trien, sinó que cedeixen.

dels factors socials. És a dir, que res no podem fer per salvar un idioma si resulta que li ha arribat l'hora: és llei de vida. D'aquí que, de fet, la sociolingüística sigui lògicament optimista, o si més no antifatalista, perquè entén que tot depèn de nosaltres: «aquesta manera activa i optimista d'enfocar la qüestió s'oposa radicalment al fatalisme dels filòlegs-ideòlegs que ens voldrien fer creure que els idiomes es desenvolupen i s'acaben per ells mateixos, sense intervenció humana, en virtut d'unes "lleis naturals" inherents a llur "essència"» (Aracil, 1982: 33).

Han passat quaranta anys, i segurament l'optimisme declarat d'Aracil admetria certes matisacions. No pas perquè la comunitat d'especialistes no subscriu la idea que les llengües són activitat humana subjecta al control i a l'acció humans i no ens autònoms amb vida pròpia (en aquest aspecte segurament hi ha més consens que no quaranta anys enrere), sinó més aviat perquè determinades expectatives cap a la situació del català en concret a partir de l'aplicació del model de normalització s'han vist, si més no parcialment, frustrades. En efecte, molta gent estava convençuda que amb un bon projecte de normalització i la consecució d'un marge de poder polític que permetés aplicar-lo, aviat hi hauria un sensible canvi d'orientació en la suposada tendència a la substitució del català pel castellà. I quaranta anys després, una part important d'aquesta gent considera que la cosa no ha anat així. Al revés, hi ha hagut i hi ha un bon nombre de publicacions que expressen el temor que la substitució del català sigui un fet acabat en terminis cronològics ben propers (des del famós Argenté [*et al.*], 1979 fins al recent Solà [*et al.*], 2005). És cert que també hi ha persones que estan convençudes del gran avenç que ha fet el català, que ha estat capaç d'assumir funcions socials que l'any 1965 eren exclusives del castellà tant al País Valencià com a la resta de territoris de parla catalana d'Espanya. Persones que creuen que la tendència, més o menys lenta, no va en el sentit de la substitució, sinó de la normalització. Però jo diria que domina clarament l'altra tendència. Domina la impressió general que, de moment, no ens n'hem sortit. Que la Generalitat, i les lleis de política lingüística, i les institucions locals de normalització, i la institució escolar amb la política d'immersió, i els mitjans de comunicació públics en català no han estat capaços de conjurar amb solidesa la por a la substitució.

2.2. Del conflicte lingüístic intracomunitari a l'intercomunitari

Com hem dit, la teoria de la normalització, en principi, prenia en consideració gairebé exclusivament el grup de catalanòfons, és a dir, la comunitat de persones que tenen el català com a llengua primera. El centre d'interès de tot el procés d'inversió de la substitució era aquest grup lingüístic, i el paper que hi podien fer altres grups lingüístics —fonamentalment gent immigrada de poc, encara que no només— hi era molt poc definit o completament negligit (Pujolar, 2002). Tanmateix, la idea de conflicte lingüístic, de fet un conflicte intracomunitari, aviat es va interpretar com a conflicte entre comunitats lingüístiques diferents. Així, el conflicte lingüístic català no es donaria —dins del grup de catalanoparlants— entre l'opció d'ampliar les funcions socials del català o bé cedir a les pressions i coercions del projecte polític de l'estat i adoptar per a certes funcions el castellà, sinó entre el grup catalanoparlant i el grup castellanoparlant per l'hegemonia en aquestes funcions.³ Enfocada així, la normalització d'uns necessàriament implicaria la substitució dels altres.⁴ Però això

³ En les actes del Congrés de Cultura Catalana de l'any 1978 es dona la següent definició de conflicte lingüístic: «Hi ha conflicte lingüístic quan dues llengües clarament diferenciades s'enfronten l'una com a políticament dominant (ús oficial, ús públic) i l'altra com a políticament dominada. Les formes de dominació són variades: des de les netament repressives (com les que ha practicat l'Estat espanyol sota el franquisme) fins a les polítiques tolerants, la força repressiva de les quals és fonamentalment ideològica (com les que practiquen els estats francès i italià). Un conflicte lingüístic pot ser latent o agut, segons les condicions socials, culturals i polítiques de la societat en què es presenta» (citada a Kremnitz, 1990: 62). Ninyoles (2001: 20) el defineix com «una manifestació específica d'un conflicte social, on les diferències lingüístiques esdevenen el símbol fonamental d'oposició», definició que ha fet servir pràcticament amb les mateixes paraules des dels seus primer escrits (Ninyoles 1975: 69, per exemple). Per Boix i Vila (1998: 97), «el conflicte lingüístic va deixar d'associar-se a la tensió interna del seu model cibernètic [d'Aracil] i va passar a aplicar-se a la relació entre dues llengües en competència en una mateixa societat, competència que acaba provocant el desplaçament total d'una d'elles».

⁴ Així és com sembla interpretar el model global de la sociolingüística catalana Georg Kremnitz: «Segons els sociolingüistes catalans, totes aquestes modificacions de l'ús lingüístic col·lectiu van cap a dues possibles direccions, és a dir, o cap a la substitució, vol dir, cap a la imposició total de la llengua dominant, o cap a la normalització, o sigui, cap al manteniment progressiu de la llengua dominada fins a la substitució total de la llengua que abans era la llengua dominant, cada una en un territori donat» (Kremnitz, 1990: 63).

situa les coses en un pla força diferent del que les situava la proposta inicial d'Aracil (1965). De fet, l'any 1979 el mateix autor, en un article força extens (també publicat a Aracil 1982), dedica per exemple unes quantes pàgines a explicar la necessitat que l'estandardització no suposi la fi de la diversitat del català, i en canvi amb prou feines esmenta la qüestió de la immigració castellanoparlant, amb una presència aleshores molt més important i consolidada que l'any 1965.

Per bé que la sociolingüística tendeix a moure's en un terreny de més abstracció i parla de conflicte entre llengües o varietats, la interpretació del model del conflicte lingüístic com a conflicte entre comunitats de llengua primera diferent ha tingut més èxit que no pas la inicial, si més no popularment. De fet, jo diria que bona part de la gent l'entén en aquest sentit, tant d'un grup com de l'altre (per simplificar, fem servir una compartimentació dels dos grups que no es correspon sovint amb l'autorepresentació de moltes persones i que d'altra banda ha perdut importància amb el temps —Boix 1993—, però que encara té significat social).

Evidentment, això s'explica pel fet que als territoris catalanoparlants, i especialment a Catalunya, s'ha donat efectivament en les últimes dècades un procés de nativització del castellà, és a dir, la consolidació d'una comunitat molt àmplia de persones nascudes a Catalunya que tenen el castellà com a primera llengua. El canvi de perspectiva implica que la dicotomia ja no és entre dues varietats lingüístiques dins del mateix grup, sinó entre dos grups de persones diferents.⁵

Això té greus perills, sens dubte, però també té un innegable efecte tranquil·litzador, sedant, per al conflicte entès a la manera d'Aracil: la comunitat catalanoparlant es treu la responsabilitat de sobre pel que fa a la pèrdua de funcions socials o a la visibilitat de la seva llengua. La culpa és dels altres, dels que no parlen en català. Així, una persona catalanoparlant practica sempre la convergència lingüística cap al castellà i alhora s'irrita perquè li continuen parlant en castellà. De fet, la norma de convergència cap al castellà per part dels catalanoparlants —norma

⁵ Calsamiglia i Tusón (1980: 17) ho formulen amb claredat: «l'anàlisi del contacte de llengües que es dona al nostre país no s'enfoca des d'un punt de vista neutre sinó en relació amb tota la jerarquització de llengües i la seva connexió amb els suports ideològics i fets polítics que fan considerar el fenomen lingüístic com un conflicte, no solament entre llengües, sinó fonamentalment entre els grups socials que les mantenen o rebutgen i que usen el fet lingüístic com a símbol d'una ideologia o d'un projecte polític determinats.»

clarament hegemònica durant el franquisme, però que ja venia d'abans (Vallverdú, 1998: 50)— no ha sofert, si més no a l'àrea metropolitana de Barcelona, grans canvis, tot i les expectatives (Calsamiglia i Tusón, 1980; Woolard, 1992; Boix, 1993). El fet paradoxal que la mateixa Kathryn Woolard esmenta en primera persona no és gens difícil d'observar: els parlants identificats com a «estrangers» per als catalanoparlants motiven un canvi de codi instantani i molt resistent:

Per als tradicionalistes, només els catalans parlaven català. Davant d'una desconeguda com era jo, sense més recursos que diagnosticar la meua identitat, hi havia dues conductes possibles: 1) amb tota l'evidència del contrari, concloure que no estava parlant català; 2) amb tota l'evidència del contrari, concloure que era catalana.

Woolard, 1992: 94

De fet, he estat testimoni sovint de la paradoxa del canvi malgrat «tota l'evidència al contrari»: una amiga alemanya que no parla castellà ha de demanar explícitament que li parlin en català perquè, després de fins a tres o quatre torns de paraula en què ella usa el català, l'interlocutor insisteix a parlar-li en castellà, com si es produís una mena de sordesa sociolingüística. Per molts parlants —diria que la immensa majoria—, és inconcebible que una persona estrangera sàpiga millor el català que el castellà, i aquesta idea preconcebuda passa per damunt de la constatació que aquella persona en efecte està parlant en català. Una sordesa sociolingüística que constitueix un dels símptomes del fenomen caracteritzat per Aracil (1983) com d'interposició, un concepte molt interessant i certament explicatiu.

És clar que l'estratègia d'allunyar les causes del conflicte, de mitificar-les i situar-les fora de la pròpia esfera, està dirigida a apaivagar-lo, si més no en la consciència. El problema és que en aquest cas és una estratègia difícil, senzillament pel fet que les dues suposades comunitats enfrontades no tenen una frontera neta, i fins i tot quan la tenen, no evita la proximitat en tots els ordres, física, psíquica, afectiva... Si existís un gueto catalanoparlant, la mitificació del conflicte seria molt més fàcil. Però en general (i afortunadament) els dos grups estan completament imbricats i conviuen estretament en tots els àmbits, des dels laborals als més íntimament personals (cosa que de moment no passa amb altres grups lingüístics, tret de a l'escola). És a dir, que el suposat conflicte entre castellanoparlants i

catalanoparlants per l'hegemonia lingüística provoca certes tensions psicològiques difícils d'esquivar amb comoditat. Tanmateix, no és difícil observar vàlvules per alleujar la pressió, per més que puguin semblar tan contradictòries com dissociar considerablement l'actuació personal del propi discurs. Per exemple, parlar en castellà amb el cònjuge i lamentar amargament la progressiva castellanització general o la manca de doblatges cinematogràfics en català. De fet, ja Woolard exemplificava aquesta mateixa actitud respecte de la norma de convergència lingüística:

Encara que molts informants insistien que aquesta era la norma [mantenir el català encara que les respostes vinguessin en castellà] en què creien, i encara que semblava ser la que definia un terreny mitjà de tolerància i respecte mutus, rarament es duia a terme de forma efectiva.

Woolard, 1992: 98

2.3. Les contradiccions del conflicte intercomunitari

El problema més important que planteja la perspectiva de la guerra de llengües és que situa el procés de normalització davant de contradiccions fonamentals. Simplificant, si l'avenç del català està subjecte a la reculada del castellà i al revés, per quina raó és més legítima la normalització lingüística del català (i per tant la substitució del castellà) que la del castellà (i per tant la substitució del català)? Dit d'una altra manera: si nosaltres ens resistim a abandonar la nostra llengua, podem demanar a altres que ho facin? La paradoxa moral pot tenir moltes cares, i segurament la que més sovint ha aflorat (i s'ha discutit i sospesat llargament, i ha canviat també sovint de premisses) és la de la llengua de l'educació primària.

La reivindicació del dret a una educació en «llengua materna» (denominació poc precisa i molt marcada, però encara popular) era una raó de pes per condemnar les polítiques lingüístiques estatals unitaristes, des de la franquista fins a les colonialistes passant per les assimilacionistes en països amb minories com Austràlia o els Estats Units. A més, comptava amb el suport de la creença que alfabetitzar en una llengua diferent de la que s'havia après a parlar implicava problemes d'aprenentatge i col·locava la mainada així escolaritzada en posició d'inferioritat. De fet, ja l'any 1928 el Bureau Internationale pour l'Éducation condemna l'ensenyament

en segona llengua, i la Unesco adopta com a doctrina oficial l'any 1953 l'alfabetització en llengua primera (Unesco, 1953). Ara bé, el mateix argument que serveix per qüestionar polítiques unitaristes es gira en contra dels processos que intenten revertir la substitució: evidentment, si no és bo per al nen parlant de gascó com a primera llengua ser alfabetitzat en francès, tampoc no ho és per al nen parlant de francès de primera llengua ser alfabetitzat en gascó, encara que es pugui donar el cas que els qui li han transmès el francès com a llengua primera parlin entre ells en gascó. De fet, l'argument del dret a rebre l'ensenyament en la primera llengua és un dels més explotats per les posicions contràries a la immersió lingüística a l'escola catalana (Branchadell, 1997). Com diu Ángela Diest, presidenta de CADECA, «si era dolent psicològicament per als teus fills aprendre-ho tot en castellà, per què el contrari ha de ser bo per als meus?» (Voltes, 1996: 70).

I tanmateix, precisament l'experiència canadenca de la immersió lingüística és el que capgira la idea que l'educació en una segona llengua és nociva. En efecte, segons Boix i Vila (1998: 23) el seguiment que es va fer de l'experiència impulsada per un grup de pares anglòfons de Quebec de crear una escola que tingués el francès com a llengua vehicular amb l'objectiu de garantir la plena competència lingüística dels seus fills en aquesta llengua va demostrar que:

[...] l'ensenyament en segona llengua no era nociu *per se*, sinó que els seus efectes positius o negatius depenien tant de les condicions ambientals en què es realitzés (suport ambiental per a la primera llengua de l'alumnat, prestigi d'aquesta primera llengua, etc.) com de les estratègies pedagògiques aplicades. La constatació que alumnes integrats en programes en L2 podien no tan sols igualar sinó fins i tot millorar els resultats dels seus companys escolaritzats en L1 va fer que el que havien estat quasi axiomes, com «l'ensenyament en segona llengua és pitjor que l'ensenyament en primera llengua», perdessin qualsevol mena de sentit, ja que l'important era com i on es feia l'ensenyament en L1 i en L2, no pas exclusivament en quina llengua.

Boix i Vila, 1998: 23

Aquest exemple posa en evidència si més no dues coses: que la ciència pot postular axiomes absolutament oposats en un termini ben curt de temps,⁶ i que en les dinàmiques humanes, més que la cosa en si (si és que podem conèixer les coses en si) el que compta són els significats que les coses tenen, què volen dir per a nosaltres com a comunitat («suport», «prestigi»), de quina manera ens les representem a la ment. La primera hauria de suposar una lliçó d'humilitat i un plus de desconfiança o si més no d'escepticisme. La segona ens situa de ple en el camp que pretenem explorar: el de les representacions socials.

Però tornem a la crisi de legitimitat que pot patir una concepció de conflicte lingüístic com el que es planteja entre dues comunitats de llengua primera diferent que conviuen en un mateix espai social (o gairebé). Branchadell (1997) fa un repàs detallat de les diferents argumentacions contràries a la normalització lingüística catalana sorgides fonamentalment arran del procés d'immersió a l'escola primària. Aquestes argumentacions s'estructuren bàsicament entorn de dos eixos: la qüestió de drets col·lectius *versus* drets individuals, i l'acusació d'assimilacionisme, és a dir, que l'objectiu de la normalització seria en últim terme forçar la substitució lingüística dels castellanoparlants. Per dir-ho en paraules del famós titular del diari *ABC* de 12 de setembre de 1993: «Com Franco però al revés: persecució del castellà a Catalunya».

Hi ha raons per pensar que, de fet, l'objectiu final d'una normalització és forçar la substitució de l'altra comunitat? No hem d'oblidar que si més no el model cibernètic d'Aracil està pensat per a una comunitat lingüística en procés de substitució, i no per a un conflicte entre dues comunitats. Des d'aquesta perspectiva, la normalització no és una substitució al revés, sinó *a)* la recuperació de l'ús d'una llengua en àmbits i funcions socials dels quals ha estat foragitada, i *b)* l'ampliació de l'ús d'aquesta llengua a nous àmbits i funcions producte de la dinàmica social. Com

⁶ Un cas especialment esgarriós en l'àmbit de la lingüística és la prohibició d'usar el llenguatge de signes (qualsevol de les llengües signants) pel fet de considerar que era un obstacle per a l'aprenentatge d'una llengua oral. Amb tot l'aplom, la ciència lingüística, en un congrés celebrat a Milà l'any 1880 (Colominas, 2004), condemnava tota una comunitat ja no a perdre la llengua, sinó de fet al perill de no accedir normalment al llenguatge: no hi pot haver una opressió lingüística més radical i terrible. I tanmateix, es feia amb tota la bona intenció (un resum de les representacions sobre les llengües signants al llarg de la història a Burns [*et al.*], 2001).

diu Ninyoles, per exemple, «normalitzar equivaldrà [...] a situar en un pla d'igualtat les diferents llengües en presència», de manera que no hi hagi cap mena de distribució entre varietats; que tota llengua faci totes les funcions i sigui a tots els àmbits que la vida social genera, sense excepció.

Cal reconèixer, però, que afirmacions com la de Ninyoles són sovint ambigües. Durant els anys setanta, l'ambigüitat és fruit de la prudència política. Una transició no rupturista respecte del règim franquista implica nombrosos compromisos i una certa estratègia de la prudència en la definició d'objectius generals. En aquest sentit, l'objectiu d'igualtat de llengües entorn del qual hi ha un gran consens pot voler dir, tanmateix, dues coses a la pràctica força diferents (Ferrer, 1984: 124-128):

a) El català ha de tenir el mateix estatus que la llengua estatal corresponent en tots els àmbits i en tot el territori històricament catalanoparlant. Català i llengua estatal, doncs, serien iguals a les zones de parla catalana.

b) El català ha de tenir el mateix estatus als territoris on té presència històrica que les altres llengües de l'estat en qüestió tenen en els seus respectius territoris històrics. Per tant, doncs, on es parli català cal assolir l'hegemonia del català i cal reservar certes funcions simbòlicament significatives a aquesta llengua, igual com es fa per al castellà o el francès en altres zones dels respectius estats. El català tindria el mateix estatus a, per exemple, Mallorca que el que té el castellà a Sevilla o el francès a Orleans.

La interpretació de fet del principi d'igualtat en la pràctica política i jurídica d'Espanya ha estat gairebé sempre la primera⁷ (Aja, *et al.*, 1994). És aquest el sentit que es dona a la igualtat en la Llei de normalització lingüística a Catalunya (1983):

Aquesta Llei es proposa superar l'actual desigualtat lingüística impulsant la normalització de l'ús de la llengua catalana en tot el territori de Catalunya. En aquest sentit la present Llei garanteix l'ús oficial d'ambdues llengües per tal d'assegurar a tots els ciutadans la participació en la vida pública, posa com a objectiu de l'ensenyament el coneixement equilibrat de totes dues llengües, les equilibra en els mitjans de comunicació social...

Catalunya, 1983: preàmbul

⁷ A França, la igualtat de català i francès no és cap objectiu legalment reconegut i hi continua dominant una planificació assimilacionista.

I el mateix sentit continua tenint a la Llei de política lingüística que la substitueix:

La modificació i l'actualització de la Llei del 1983 han de permetre també consolidar el compromís estatutari d'arribar a la plena igualtat pel que fa als drets i els deures lingüístics i, de manera especial, els de conèixer les dues llengües oficials i usar-les, cosa que comporta que, d'acord amb el marc estatutari vigent, els ciutadans i ciutadanes de Catalunya hauran de conèixer la llengua catalana i la castellana i tindran el dret d'usar-les.

Catalunya, 1998: preàmbul

La segona opció és la de les polítiques lingüístiques suïssa, belga o canadencs, que moltes vegades s'han pres com a model per a Catalunya (en l'àmbit jurídic, Milian, 1992). Cosa que reforça la idea segons la qual l'ambigüitat de què parlàvem en els discursos sociolingüístics senzillament pretenia defugir un conflicte obert, d'una banda amb el poder de l'estat, clarament hostil i intransigent cap a aquesta opció, i d'una altra banda cap al gran grup castellanoparlant nadiu català, a qui s'estaria demanant la minorització de la seva varietat.

Aquesta ambigüitat inicial dels sociolingüistes catalans, però, es va anar esvaint amb la consolidació del règim constitucional i van anar sorgint formulacions molt més clares de l'objectiu últim del projecte de normalització des d'una òptica que entén la igualtat entre llengües en el segon sentit que dèiem, és a dir, a cada territori, la llengua històrica ha de ser l'hegemònica.

La proposta d'igualtat cadascuna «en el seu territori» recolza en un axioma quant al funcionament de les llengües, que podríem enunciar senzillament com a principi monolingüista. Aquest principi postula que el normal és el monolingüisme, i qualsevol altra situació és una anomalia. Tant la primera teoria de la normalització com les discussions sobre el bilingüisme i la diglòssia parteixen d'aquesta idea.

Aracil partí del pressupòsit que el monolingüisme era l'estat normal d'una societat moderna. [...] Les situacions de bilingüisme eren vistes com un període transitori: una o altra llengua acabaria desapareixent.

Pujolar, 2002: 32

Idea que formula amb la màxima claredat, per exemple, Josep Ferrer:

Un domini lingüístic no pot ésser compartit: quan en un mateix territori coexisteixen dues llengües en un cert moment, això sempre és degut a causes excepcionals [...], i a través d'un procés més o menys conflictiu, l'una d'elles sempre acabarà substituint l'altra i esdevenint o reesdevenint llengua general del territori.

Ferrer, 1984; 122

Molts altres treballs han seguit considerant l'afirmació anterior com una premissa inqüestionada. Així, Josep Inglès, l'any 1990, afirma:

La «convivència» o coexistència de dues o més llengües en una mateixa comunitat mai no podrà arribar a ser indefinida, ja que és antieconòmic. És antieconòmic haver d'adquirir competència en dos o més sistemes lingüístics diferents que serveixin per a relacionar-se en i amb la mateixa comunitat [...] Una societat no pot funcionar gaire temps d'aquesta manera. És per això que tot conflicte lingüístic no és altra cosa que un estadi d'un Procés de Substitució Lingüística, un procés segons el qual l'ús d'una llengua va desplaçant el de l'altra o de les altres [...] El conflicte lingüístic, doncs, només deixarà d'existir quan tant en els àmbits formals com en els informals només s'usi una llengua.

Inglès, 1990: 24-25

I, finalment quant als exemples, Toni Mollà i Carles Palanca, autors d'un curs de sociolingüística, escriuen:

L'única solució, doncs, per a la superació del conflicte, del bilingüisme social, és l'establiment de la territorialitat lingüística, del bilingüisme territorial. La substitució social d'un idioma i la correlativa normalització social de l'altre. Vol dir: aconseguir que l'idioma a normalitzar esdevinga llengua normal. Que esdevinga llengua d'ús de totes les situacions socials, de tots els dominis o àmbits públics de la vida de la societat. Això implica, alhora, la reculada de l'altre idioma. Un que avança i l'altre que recula, inevitablement. L'establiment de la territorialitat lingüística s'imposa, doncs, com a solució superadora, ecològica: un lloc per a cada cosa i cada cosa en el seu lloc, podria ser-ne l'eslògan.

Mollà i Palanca, 1987: 121

Afirmacions que Mollà repeteix paraula per paraula molt més recentment, tot i que sense l'èmfasi de les darreres frases (Mollà, 2002: 149-150).⁸

2.4. El bilingüisme com a amenaça

El sintagma «sociolingüística monolingüista», a banda d'una mala al·literació, és gairebé un oxímoron, sobretot en el context català, amb una línia de recerca molt centrada en l'estudi del contacte de llengües. De fet, la sociolingüística es basa en la variació. Si el llenguatge no presentés variació socialment significativa, no tindria raó de ser. D'altra banda, en tota la legislació lingüística espanyola recent està molt present la figura de la cooficialitat, que implica multilingüisme.

Tanmateix, no es pot negar que també hi ha una llarga tradició de desconfiança profunda cap al «bilingüisme» entre els sociolingüistes catalans. Desconfiança, certament, històricament molt motivada i amb sòlides arrels. I reforçada més recentment pel fet que conegudíssimes posicions contràries a l'extensió de l'ús del català a Catalunya s'organitzin entorn de noms com ara Asociación por el Bilingüismo (Voltes, 1996).

En aquesta qüestió novament els pioners ja van obrir el camí, molt especialment els esmentats Aracil i Ninyoles, com també Badia o Vallverdú. El primer, en un text datat del 1966 i titulat «El bilingüisme com a mite», feia una radiografia crítica del bilingüisme suposadament essencial i intrínsec dels valencians. Aracil sostenia que «el bilingüisme mític valencià és una mera estratagema verbal:

⁸ Kathryn Woolard, amb una mirada exterior d'antropòloga, percep amb molta claredat que les coses van en aquesta direcció: «L'objectiu lingüístic a llarg termini era establir el català com a llengua territorial de Catalunya i, per tant, com a única llengua oficial. [...] L'objectiu catalanista era gairebé la rèplica exacta de la política tradicional castellana, encara que hi havia diferències clares i importants en els mitjans advocats per aconseguir-lo» (Woolard, 1992: 108-109).

precisament l'escapatòria, l'alibi o coartada dels grups excatalanòfons que a hora d'ara són castellanòfons unilingües» (Aracil, 1982: 55), i que com a tal estratagema, simplement suavitzava l'amarga píndola de la substitució: «La imposició i l'existència del castellà poden així presentar-se en termes molt favorables: no pas com una substitució, sinó com un enriquiment» (56). De fet, una de les fonts principals de desconfiança cap al bilingüisme per part dels grups minoritzats és la curiosa observació que allò que és una gran riquesa per a uns sembla que hauria de ser una gran mancança per als qui els falta. «El bilingüisme hauria de ser o bo per a tothom, o bo per a ningú» (Aracil, 1982: 47). Per tant, sembla estrany que els que lloen i promocionen el bilingüisme dels valencians, o dels catalans, o dels gallecs, no pateixin gens per la manca de bilingüisme dels madrilenys o dels parisencs.

En la mateixa línia, Ninyoles (1971) analitza el bilingüisme en una situació de desequilibri de poder entre llengües (la mena de bilingüisme que Alonso Montero anomenava, per distingir-lo del contacte de llengües no jeràrquic, «dilingüisme») i conclou «que l'exaltació del bilingüisme, com a ressort polèmic, serveix per a racionalitzar i impulsar la substitució lingüística». Francesc Vallverdú (1971: 61-68) s'afegeix a l'argumentació citada i hi incorpora els suposats problemes psicològics que comporta el bilingüisme, tema en què se centra també Badia, que en aquells moments encara afirma que l'exposició a dues llengües en una etapa molt primerenca resulta psicològicament nociva:

De fet, les converses espontànies que de vegades sentim en els suburbis de Barcelona fan pena, i hom nota que la psicologia d'aquelles persones ja ha restat afectada per sempre. Com ja insinuàvem abans, una bona integritat psicològica exigeix que els conceptes gramaticals fonamentals i el vocabulari bàsic no hagin estat compartits en l'edat preescolar ni en la primera etapa de l'escola primària, sinó que hagin satisfet, tots sols, coherentment, les necessitats d'una sola personalitat lingüísticopsicològica. I això dona la raó de la inestabilitat del bilingüe. És un fet provat que tots els bilingües tendeixen, psicològicament i lingüística, a no ésser-ho, a convertir-se en monolingües.

Badia, 1982: 55-56

Aquesta posició, com ja hem dit, ha estat posada en qüestió i revisada en profunditat per estudis posteriors com ara els relacionats amb la immersió. Miquel Siguan (2001) ha sintetitzat els punts de vista sobre el bilingüisme des d'una

perspectiva psicològica i pedagògica, que han anat variant al llarg del segle XX. Des del famós Congrés de Luxemburg de l'any 1929 (amb participació catalana de personatges com Alexandre Galí) fins a la potenciació de l'ensenyament de segones llengües pràcticament des dels primers anys de vida. És curiós subratllar en aquest sentit la importància que sembla que té en el desenvolupament de les criatures que reben ensenyament multilingüe la mena de representacions sobre les llengües presents que els transmeten els grans: «Quan l'ensenyament en la llengua minoritària es fa obligatori en la forma d'immersió per als qui tenen la llengua més difosa com a primera llengua, com passa actualment a Catalunya, els resultats positius depenen del grau d'acceptació per part de la població afectada» (Siguan, 2001: 118). Un nou índex de l'interès de les representacions socials, de les ideologies, dels estereotips.

També hem vist que el canvi de context social i la nativització del castellà han fet canviar l'argument de mans. Les circumstàncies poden condicionar força l'orientació de la recerca lingüística. Unes circumstàncies ben diferents de les dels àmbits catalanòfons porten, en altres zones del món, a una consideració diametralment contrària de la qüestió del bilingüisme. Entre certes comunitats castellanoparlants dels Estats Units, per exemple, o en poblacions lingüísticament molt més minoritzades encara —com ara els indis nord-americans—, l'ensenyament bilingüe o el bilingüisme és una reivindicació i fins i tot un objectiu molt ambiciós, tal com també Ninyoles reconeixia ja fa molts anys: «la idea de bilingüisme s'ha ofert com una “reivindicació” en aquelles circumstàncies en què les condicions dominants deixaven poc marge al desenvolupament o la mera utilització de l'idioma en desavantatge» (Ninyoles, 1971: 33).

Cal dir també que sovint la neta posició monolingüista es veu després matisada. Per alguna cosa tots aquests autors són multilingües en alguna mesura —i bilingüitzats des de ben menuts. Badia havia usat, per exemple, el concepte de «bilingüisme sense ombres» (Badia, 1964). Ninyoles, en un treball recent, rebutja la idea que segons ell a vegades se li ha atribuït que qualsevol contacte de llengües implicaria necessàriament un conflicte, i que per tant no seria possible un «bilingüisme no diglòssic» (Ninyoles, 2001). Aracil, al seu torn, explica que:

És evident que el bilingüisme, com a imbricació de dues comunitats lingüístiques, fa una funció cohesiva [...] La nostra civilització ha existit, funcionat i produït coses de

tota mena [...] gràcies a fórmules o esquemes d'integració sociolingüística que han consistit sempre en imbricacions.

El que vull dir és que el bilingüisme en particular —com el plurilingüisme en general— forma part integrant i vital d'estructures sociolingüístiques molt fonamentals.

Aracil, 1983: 171-172

I Toni Mollà també accepta que, si més no en teoria (i no seria el cas dels països catalans), és possible un bilingüisme «no substitutiu»:

Teòricament, però, podríem plantejar un cas de bilingüisme social no conflictiu (bilingüisme social equilibrat) en què el poder (social, econòmic, polític, prestigi...) estiguera equitativament repartit entre els dos grups socials. També teòricament hi haurien d'aparèixer bilingües en els dos grups. Es tractaria, llavors, d'un bilingüisme no substitutiu.

Mollà, 2002: 148-149

2.5. Sociolingüística monària

Malgrat l'aparent presència de més d'una llengua en els estudis sociolingüístics catalans (i del fet que s'hi parli molt de bilingüisme), la perspectiva que prenen sovint se centra, de fet, en una de sola, i per tant es podria dir que són estudis monolingüistes. Ernest Querol, en classificar els enfocaments de la sociologia del llenguatge, distingeix tres grans criteris, el primer dels quals és el nombre de llengües en joc. Dins d'aquest paràmetre, divideix els estudis en monaris —tenen en compte una sola llengua—, binaris —en tenen en compte dues— i ternaris —tres. I no dubta a incloure en el calaix monari «els estudis fets sota els termes de bilingüisme i de diglòssia», perquè «la característica bàsica és centrar-se en l'idioma menys usat, o bé en els seus parlants, que generalment són els únics bilingües» (Querol, 1998: 22). Situa, en canvi, els estudis sobre conflicte lingüístic en el model binari, perquè prenen en consideració dues llengües. Però de fet, hi ha dues llengües presents només mentre dura un procés que desemboca en la desaparició d'una de les dues. Per tant, el conflicte lingüístic és un estat d'anormalitat —presència de dues llengües— que quan es resol —quan es normalitza— en deixa una de sola.

En la tradició monolingüista de la sociolingüística catalana hi influeixen considerablement, al nostre entendre, dos factors: l'escarment i el contagi. L'escarment és el fruit de l'esmentada retòrica assimilacionista que exalta el bilingüisme com a estratègia de castellanització, i que fa reaccionar amb desconfiança els defensors de la normalització del català. Quant al contagi, provindria del reflex de copiar el model que ens perjudica com a model d'èxit provat. Així, sovint els discursos de col·lectius autorepresentats com a oprimits pretenen assolir una situació molt semblant a la dels seus opressors. De la mateixa manera, l'estatus que perseguiria per al català la línia monolingüista és un de molt semblant al que té el castellà o el francès, amb la diferència, evidentment, que aquest estatus es pretén únicament per a uns territoris històricament catalanòfons (tot i que cal recordar que molt sovint també es reivindica la historicitat del castellà als països catalans i se'n busquen proves documentals a fi de legitimar-lo via pedigrí).

Per bé que el monolingüisme català —com a expressió d'una aspiració molt difícil d'assolir en el marc polític espanyol i francès actual i com a principal subjecte d'estigmatització per part del discurs assimilacionista estatista— ha estat sovint considerat una posició radical, de fet en bona mesura s'insereix en la mateixa lògica que el seu pitjor enemic. Com diuen Boix i Vila:

El discurs polític jacobí ha tendit a blasmar la diversitat lingüística com a obstacle per al progrés, i ha defensat que adoptar una sola llengua «nacional» per a cada estat nació era la millor via d'integració social i nacional. Per la seva banda, les visions nacionalistes més essencialistes han plantejat la diversitat lingüística com un perill per a la integritat nacional i han maldat per assolir el monolingüisme en la llengua «nacional». Tots dos plantejaments han estat usats sovint per justificar la destrucció de la diversitat lingüística.

Boix i Vila, 1998: 326

2.6. La lògica del monolingüisme

En què recolza la lògica monolingüista de «jacobins» i «essencialistes»? En unes determinades representacions del llenguatge i de la seva dimensió social. La definició de què és una llengua funciona com una premissa. Per tant, condiciona qualsevol consideració posterior, que en principi s'ha d'ajustar a la naturalesa de la

premissa. El monolingüisme incorpora determinades construccions metafòriques que intenten explicar què és una llengua.

Al llarg de la història s'ha dit de les llengües, per exemple, que són éssers vius (que neixen, creixen, es barallen, s'alimenten, es reproduïxen i moren), trets col·lectius (característiques racials o ètniques) o entitats espirituals autònomes que s'encarnen en un poble i el modelen (un punt de vista molt platònic). Una característica del mecanisme cognitiu metafòric és que «quan establim correspondències entre els dominis origen i destí, no projectem tota la informació d'un domini sobre l'altre, sinó solament una part» (Cuenca i Hilferty, 1999: 102). És clar que una projecció completa d'un domini sobre un altre o bé tensa massa l'analogia i n'invalida l'objectiu (l'amor és com un arbre, que creix, i abriga, i fa ombra, però no acceptarem que a la tardor s'assequi com els arbres: invalidaria la força semàntica dels trets anteriors), o bé és una tautologia (la llengua és una llengua). Ara bé, també és cert que tendim a rendibilitzar les nostres projeccions metafòriques. Una metàfora serà més efectiva com més part del domini origen es pugui projectar en el destí sense contradir l'objectiu cognitiu o la intenció comunicativa. Així, si el domini origen és el dels éssers vius i el domini destí és una activitat intangible —la llengua—, no és gens estrany que no ens aturem en la identificació de la caiguda en desús amb la mort (la mort és la fi), sinó que allarguem la projecció a àmbits força menys clars (les llengües, com els éssers vius, són voraces, o autònomes, o més ben adaptades, o més aptes per a certs usos...), com si la metaforització ens impulsés a ampliar al màxim possible la projecció de dominis. De fet, les metàfores, com a representacions que són, substitueixen la realitat en la nostra ment. «Les metàfores ressalten certes facetes d'una determinada concepció i n'oculten altres [...] Com a mecanisme de modalització, de subjectivitat, incorporen el punt de vista de l'emissor i, en aquest sentit, poden ser potents mecanismes de manipulació ideològica» (Cuenca i Hilferty, 1999: 123). Amb aquest mecanisme fem hipòtesis sobre la realitat i mirem de modelar-la.

En contra, doncs, de creences llargament esteses, les coses no signifiquen per elles mateixes sinó que som els éssers humans els qui atorguem significat a les coses, siguin objectes físics, paraules o accions, a través de processaments cognitius de la informació aprehesa i dels procediments interpretatius interioritzats.

Bastardes, 1996: 49

2.6.1. *La llengua és un objecte*

La tendència a reïficar la llengua és molt comuna i està molt estesa. Considerar-la un ésser viu és una forma de cosificació, una de les possibles. En termes més generals, però, i sigui quin sigui l'objecte triat per servir de domini origen, entendre una activitat com si fos un objecte té conseqüències importants en la seva percepció. Ara en volem subratllar un: la propietat que tenen els objectes sòlids d'ocupar un espai exclusiu. Evidentment, els gasos —que també són coses— no tenen aquesta limitació, però els gasos no són prototípics de coses (Cuenca i Hilferty, 1999: 34 i s.). Doncs bé, és evident que la reïficació de la llengua dóna suport a una perspectiva monolingüista. En un espai determinat (societat) no hi caben dos objectes simultàniament (dues llengües). Si n'entra un de nou, per força desplaça l'altre.

No oblidem que la percepció de la societat com a espai conforma també una determinada visió territorial de les cultures. Nombrosíssims autors creuen que, en efecte, tota manifestació cultural està lligada a un territori definit. «Tots els éssers humans tenim consciència del territori que habitem —des dels membres de la tribu més natural de la selva amazònica fins als ciutadans de l'estat més contaminat del món, passant fins i tot pels nòmades del desert» (Marcet, 1996: 69). D'aquí que, «en una situació de normalitat lingüística la immensa majoria de la població que viu en un territori hi viu en la llengua d'aquell territori» (Marcet, 1996: 68).

El sentit de territorialitat, suposadament inherent a la nostra naturalesa animal, es pot manifestar de diferents maneres. El vell antagonisme entre cultures ramaderes i agrícoles comporta també una visió de la territorialitat ben diferent, més porosa i fluctuant en el primer cas, més rígida i estable en el segon. I l'organització política en estats és segurament la concreció més estricta de la territorialitat sedentària. L'estat delimita—fins i tot materialitza el límit territorial— l'espai físic i pretén identificar-lo simbòlicament amb tots (o gairebé) els aspectes de la vida, també la manera de parlar. L'estat és també l'expressió política d'aquesta cosificació: no hi pot haver superposicions estatals, la territorialització que fa l'estat és estrictament excloent, sense interseccions: el territori d'un no pot ser territori d'un altre. En canvi, en una visió ecològica, la territorialitat agafa un altre sentit.

El problema, des de la perspectiva catalana, torna a ser la contradicció que ens planteja un argument de doble tall. Marcet, en l'article citat, considera que la

normalització lingüística és necessàriament legítima i no es pot comparar amb la imposició històrica del castellà a parlants d'altres llengües dins de l'Estat espanyol precisament pel fet que —en el nostre cas— Catalunya (tret de la Vall d'Aran) és el territori de la llengua catalana, però no el de la llengua castellana. I ni que les condicions històriques afeblissin altres arguments legitimadors de la necessitat de normalitzar el català (el servei als ciutadans, el consens, la integració i la cohesió socials, etc., són alguns dels invocats per un grup de tècnics de normalització citats també per Marcet), la dimensió territorial del català seria una raó suficient i fonamental per defensar-ne la voluntat d'hegemonia. Però la territorialitat és precisament el principal argument —el mateix Marcet ho afirma— que fan servir les polítiques lingüístiques homogeneïtzadores dels estats. Un argument formulat sovint de manera brutal amb la frase: «això és Espanya, parla en espanyol».

Aleshores el conflicte queda clarament desplaçat cap a la territorialitat: aquelles llengües que siguin capaces de designar-se un territori ben definit, tindrien dret a la plenitud de funcions, a la normalització, a l'hegemonia en aquest territori; però aquelles que no en siguin capaces, es veuran condemnades a la minorització i, segons l'esquema clàssic, a la desaparició. Vist així, només les cultures amb vocació i possibilitats d'esdevenir estats nació o quasiestats nació (o que ja ho han esdevingut) podran evitar la substitució.

Ara bé, com es defineix un territori cultural? Com dèiem, els estats ho resolen amb molta claredat mitjançant unes fronteres físiques ben delimitades materialment i simbòlicament. Altres menes de divisions polítiques, ni que sigui en una jerarquia de subordinació a un estat, al capdavall també queden materialment ben delimitades, com és el cas de les comunitats autònomes espanyoles. Però ¿i quan la divisió territorial jurídicament reconeguda no té en compte criteris culturals o lingüístics? Com establim concretament què és territori de tal llengua i què no? I en els fenòmens de desplaçament cultural massiu? I en cultures relativament assentades, o assentades en territoris discontinus —com el cas dels gitanos? O en els casos que hi ha hagut processos avançats de fragmentació i aïllament, com l'asturleonès (on hi ha encara illes lingüístiques en un territori històricament continu que ho ha deixat de ser perquè la substitució s'hi ha completat totalment en amplis segments)? S'ha de normalitzar el català de l'Alguer? No és el mateix que el castellà de moltes zones de l'Àrea Metropolitana de Barcelona on té presència hegemònica i nativitzada? Com

l'argument de la llengua materna, el de la territorialitat tant pot legitimar la voluntat de normalització d'una llengua com la consolidació de la substitució. Tot i que hi ha propostes per oferir elements objectius a l'hora d'atribuir determinades llengües a un territori (criteris normalment relacionats amb la historicitat),⁹ al capdavant és molt difícil trobar elements aplicables a diferents situacions. És l'anglès la llengua històrica dels Estats Units o el portuguès la del Brasil? Com diuen Boix i Vila, «és ben evident que la historicitat d'una llengua en un territori i les visions que té la població sobre les necessitats i direccions de l'assimilació depenen en bona mesura de la lluita simbòlica en cada moment i en cada camp» (Boix i Vila, 1998: 329), més que no pas de criteris asèptics.

L'argument de la territorialitat és, doncs, una de les expressions de la reïficació de la llengua i és fàcilment utilitzable pel monolingüisme. També l'article de Marçet és del tot clar en aquest sentit, tal com vèiem quan definia la normalitat com a la situació en què la immensa majoria de la població viu en la llengua del territori. Anòmal és, doncs, viure en més d'una llengua? No exactament. Marçet propugna clarament el respecte cap als parlants d'altres llengües que viuen a Catalunya i la compatibilitat de la normalització del català amb «la riquesa de la multiculturalitat present en la nostra societat catalana actual i futura» (Marçet, 1996: 71). L'espai de què l'autor disposa i les intencions de l'article no són suficients per detallar de quina manera creu que cal articular aquesta compatibilitat, però em sembla que l'afirmació és un indicatiu de matisació de la ideologia monolingüista. Una matisació molt comuna en els discursos a favor de la normalització lingüística i un dels trets diferenciadors respecte d'altres discursos també de signe monolingüista fonamentalment assimilacionistes i enemics de la diversitat lingüística, que exemplificarem de seguida amb l'anomenada Escola Lingüística Espanyola.

La dimensió territorial de les llengües és també al darrere de la formulació amb més projecció i èxit de cara a legitimar la normalització lingüística entesa com a

⁹ Marí (1995: 45) considera que el principal criteri és el grau d'historicitat. La màxima historicitat d'una llengua en un territori es donaria quan aquesta llengua s'hi ha format, com el català (sempre segons Marí). La historicitat, doncs, no seria una condició que es té o no es té: en un mateix territori hi pot haver diverses llengües amb graus d'historicitats diferents, graus que s'haurien de reflectir en la preeminència jurídica. Aquest plantejament no està lliure de problemes. D'entrada, exigeix una definició clara de llengua que la lingüística és molt lluny de poder proporcionar.

procés per aconseguir l'hegemonia del català: el concepte de llengua pròpia. Els legisladors catalans, a l'hora de redactar l'Estatut d'Autonomia de Catalunya de 1979, varen crear la distinció entre «propietat» i «oficialitat», de manera que, segons l'article 3, tant el català com el castellà són oficials, però només el català és propi. Curiosament, l'aranès es tracta amb la mateixa fórmula que la Constitució d'Espanya de 1978 tracta «les diferents modalitats lingüístiques d'Espanya» —llevat el castellà—, objecte «d'especial respecte i protecció», però no pas pròpia de Catalunya (Mirambell, 1999: nota 17), malgrat s'hi usi indiscutiblement amb el mateix arrelament històric que el català, tot i que, això sí, només a la Vall d'Aran. La propietat de la llengua és l'únic tret —i a més jurídicament establert a l'Estatut i al desplegament normatiu posterior (Herrero de Miñón [*et al.*], 1999)— de diferenciació que permet legitimar la voluntat hegemònica del català més enllà de consideracions demogràfiques, de respecte a la transmissió lingüística o fins i tot polítiques. Llevat del principi de propietat no hi ha cap eina jurídica que diferenciï el català del castellà. Així doncs, la caracterització de pròpia pretén anivellar una mica la clara desigualtat jurídica que les lleis espanyoles presenten en l'aplicació del principi de territorialitat en la gestió de les llengües presents a Espanya amb un mínim de reconeixement. En efecte, l'ordenament jurídic espanyol estableix l'exclusivitat del castellà en una part molt important del territori, però en canvi no reconeix cap altra exclusivitat lingüística territorial.

2.6.2. La llengua és un instrument / un codi

Si entenem les llengües estrictament com un instrument —una metàfora invocada sovint pels discursos autoqualificats de racionalistes—, si parlem per comunicar-nos i l'activitat verbal és una simple eina de transmissió d'informació, és bàsic que tothom faci servir la mateixa, i ja no la coincidència, sinó la simple existència de diverses parles mútuament incomprensibles és un greu obstacle (una maledicció, en la versió babèlica). És clar que una comunitat d'individus multilingües —on tothom, per exemple, parla castellà i català— també està en condicions de comunicar-se, però amb una duplicitat aparentment innecessària i que sembla implicar un esforç més gran: saber dues llengües costa més que saber-ne una (recordem l'axioma d'Inglès citat més amunt). De manera que si pel que sigui es dona una situació de

plurilingüisme, la pròpia dinàmica social anirà optimitzant la despesa d'energia i abandonant la multiplicitat a favor d'una sola varietat general que farà la mateixa funció amb menys inversió. Si la llengua és simplement una convenció codificada que serveix de vehicle d'informació, no hi ha cap raó que en justifiqui la diversitat, igual que no hi ha raons que justifiquin la diversitat de codis de circulació.

El caràcter de suport al monolingüisme d'aquesta idea és evident. És una de les bases de la defensa del binomi un estat – una llengua, amb l'avantatge que pot ser fàcilment presentada com a desapassionada, si més no tan desapassionada com la imposició del sistema mètric decimal, imposició únicament motivada per l'eficiència. La llengua estatal amb pretensions d'hegemonia no tindria cap animadversió cap a les altres llengües; senzillament invocaria la necessitat d'unificar la comunicació.

De l'altre cantó, el temor que si tenim dos instruments igualment útils i vàlids que cobreixen les mateixes funcions socials, tard o d'hora es farà evident que la dualitat és supèrflua és font d'una gran inseguretat per a les comunitats de llengua minoritzada. Si al final només hi ha extinció o hegemonia (substitució o normalització), tant per tant, hegemonia, i que s'extingeixi l'altra.

En aquests temps de correcció política i de discursos multiculturalistes, el vernís de racionalisme que ofereix la metàfora de la llengua-instrument resulta molt útil a certes propostes uniformitzadores. La tradició filològica castellana ha estat tradicionalment molt inclinada al darwinisme lingüístic. Durant dècades ha mantingut unes posicions davant del significat social del llenguatge que són prototípiques del pensament que Aracil anomenava «antisociolingüístic». En efecte, l'anomenada per alguns autors Escola Lingüística Espanyola (Rodríguez Alonso, 2004) —com també les doctrines lingüístiques del colonialisme al llarg de la història moderna (Calvet, 1974), amb les quals comparteix nombrosos punts de vista— adopta sovint aquesta idea i l'adapta a un indissimulat xovinisme lingüístic a favor del castellà, variant del que Tusón (2004) anomena «monolingüisme militant». La modernització d'aquesta tendència passa per abandonar les metàfores biològiques de major o menor adaptació i aptitud de les diferents varietats lingüístiques i per centrar-se en l'utilitarisme.

Juan Ramón Lodares és un bon representant de la tendència actual, interessant pel fet que s'ha desfet de la retòrica feixista d'altres membres de l'escola que escrivien durant les primeres dècades del segle XX o a l'època franquista

(Menéndez Pidal, Ortega, Lapesa, etc.). Segons aquest autor, la desaparició de parles és el «curs humanament natural d'aquestes coses» (Lodares, 2001: 156), i de fet el motor d'aquest curs natural precisament seria el contacte, a través del qual es produiria espontàniament la confluència, mentre que, al contrari, l'aïllament és el que provoca divergència:

L'aïllament, el sedentarisme i l'escassa comunicació són les bases de la diversitat lingüística; si la situació econòmica, política, material, en fi, passés d'aïllant a comunicant, la diversitat lingüística seria menor perquè no és una cosa natural en si mateixa, sinó el producte de les relacions materials entre les persones.

Lodares, 2002: 53

Així doncs, per aquest autor el monolingüisme és «natural», i de fet la linguodiversitat és una anomalia provocada per la irrupció d'un element exterior en una comunitat lingüística qualsevol. Aquest element exterior (el comerciant, l'invasor, l'antropòleg, l'emigrant, l'aliat, l'enemic...) confronta la comunitat amb l'existència d'altres parles, de la qual potser ni té consciència, ja que el canvi lingüístic que, per culpa del suposat aïllament, l'ha portat a diferenciar-se lingüísticament és lent, imperceptible, inconscient. El contacte i la necessitat de comunicació faria necessària una negociació de les condicions lingüístiques i una reestructuració en funció dels interessos en joc. Si una determinada opció lingüística ofereix més avantatges que una altra, acabarà per imposar-se de manera natural, per elecció dels locutors. Així, per exemple, a Amèrica del sud l'espanyol s'hauria imposat per damunt de moltes altres varietats lingüístiques perquè oferia més avantatges als parlants que les altres. Hi hauria hagut, també, intents d'impedir a certes comunitats l'accés a l'espanyol (accés intrínsecament avantatjós en aquella conjuntura, sempre segons Lodares), sobretot per part de l'església, a fi de perpetuar el domini que només era possible gràcies a l'aïllament a què estaven sotmeses, i que el coneixement del castellà trencaria.

No és gens estrany que aquesta mena de plantejaments inclogui una jerarquització de variants que barreja característiques formals i posició social dels parlants. Així, Lodares (2000) relaciona determinades parles amb termes com rusticitat i analfabetisme i altres amb progrés, modernitat o cultura (sense explicar

que aquestes associacions, certament prou esteses i habituals, a vegades s'apliquen simultàniament a la mateixa parla en llocs o moments diferents):

[...] Encara que el gallec a Galícia fos una cosa pròpia de la gent de poble, digne de ser oblidat per al gènere urbà [...]

Però en si mateix, tot això [les diferents variants lingüístiques de la península] no és cultura sinó més aviat el contrari, és a dir, rusticitat.

Lodares, 2000

Potser el més curiós d'aquesta mena de postures és la gran agressivitat amb què s'expressen, una manifestació explícita d'afectivitat que es combina amb la pretensió de racionalitat. N'és un exemple excel·lent l'inici d'un article de José Luis Heredero, significativament titulat «Contra la diversidad lingüística»:

Terra, Història i Llengua són la Santíssima Trinitat de la religió nacionalista, i les polítiques de normalització lingüística són la màxima expressió de la rancúnia històrica convertida en raó d'Estat.

Heredero, 1995: 6

Certament els plantejaments d'autors com Lodares o Heredero, actualització d'altres il·lustres predecessors seus com Menéndez Pidal —el patriarca de l'escola—, Ortega, Amado Alonso, Lapesa o Gregorio Salvador,¹⁰ que Rodríguez Alonso (2004) s'entreté a comentar, han tingut una importància cabdal en la tradició acadèmica espanyola, si més no en l'àrea de la filologia i dels estudis lingüístics centrats en el castellà. D'altra banda, no crec que sigui gaire controvertit afirmar que bona part de la política lingüística dels successius governs espanyols de tot el segle XX hi ha abeurat amb entusiasme. Una política lingüística fonamentalment encaminada a

¹⁰ Lluís V. Aracil escrivia, l'any 1979, unes línies que entenc dedicades a aquesta escola: «L'espai que la sociolingüística ha de conquerir a casa nostra és actualment ocupat i monopolitzat pels hereus de la tradició antisociolingüística, que és la seva mortal enemiga. Em refereixo als epígons de la filologia romànica, que han frustrat fins fa ben poc la recepció de la lingüística moderna». Tot seguit citava Larra: «¿Hasta cuando, pues, esa necia adoración a las reputaciones usurpadas? [...] Recordemos sus nombres que hicieron ruido cuando, más ignorantes, éramos los primeros en aplaudirlos. Y seguimos repitiendo siempre como papagayos: “Don Timoteo es un sabio”. ¿Hasta cuándo?». (Aracil, 1982: 159-160).

uniformitzar lingüísticament Espanya i a imposar a tots els seus súbdits precisament aquest monolingüisme que rep la consideració de «natural», de «normal». Alhora, els planificadors acadèmics i els redactors dels manuals escolars des del segle XIX han estat també majoritàriament formats en el si d'aquesta escola, així com un sector molt significatiu del professorat de llengua.

No pretenc afirmar amb això que sense aquest cos de representacions sobre el llenguatge exemplificat parcialment amb algunes idees de Lodaes no hi hauria hagut intents d'uniformització, ni que abans de Menéndez Pidal no hi hagués polítiques lingüístiques assimilacionistes i poc inclinades a gestionar la diversitat. Qualsevol esquema de causalitat lineal, tant si va de les idees a les polítiques com de les polítiques a les idees, resultarà insuficient i simplificador. Però aquest no és ara el problema que ens plantejem. El problema que ens preocupa és el següent: si els catalanoparlants hem sofert les conseqüències d'unes polítiques estretament lligades a una determinada concepció del llenguatge, i sovint hi hem reaccionat en contra i hem mirat de posar-hi fre, ¿hem estat també capaços d'articular una concepció del llenguatge alternativa? Hem qüestionat d'arrel el conjunt de representacions que justifica i estimula la uniformització? Ja hem vist que —salvant certament les distàncies en moltes qüestions— certs projectes d'uniformització estatista i certs projectes de normalització del català poden arribar a compartir una aproximació general a la qüestió de les llengües en contacte que hem anomenat monolingüisme. Som capaços d'evitar el contagi? Tenim models sociolingüístics plurilingüistes?

3. Alternatives al monolingüisme: gestionar la diversitat

Com el còlera i la lepra, el monolingüisme [...] és una perillosa malaltia que cal eradicar tan aviat com sigui possible.

Skutnabb-Kangas, 2000: 248

3.1. Les fronteres de l'estat com a horitzó mental

Generalment s'ha entès la gestió de la diversitat des de la perspectiva de la política i la planificació lingüística i sempre dins d'un àmbit estatal. Aquesta gestió s'ha basat sobretot en dos principis prototípics que a la realitat queden matisats per les circumstàncies: el principi de territorialitat i el principi de personalitat. El principi de territorialitat, de fet, reconeix que un estat és plurilingüe, però no necessàriament que ho sigui una societat, i pot ser perfectament l'expressió d'una visió monolingüista i monolingüe.¹¹ D'altra banda, el principi de personalitat, aparentment més adequat a situacions on el contacte de llengües no és només causat per la imposició d'una administració del poder polític, sembla que ha tendit a afavorir i a aprofundir la minorització de les llengües minoritàries o ja minoritzades i la preeminència de les llengües amb més suport polític i/o pes demogràfic, especialment en situacions en què la pertinença a un mateix estat afavoreix la mobilitat.

A la pràctica, sovint els estats que accepten l'existència de diferents situacions lingüístiques al seu territori apliquen formes híbrides d'aquests principis en funció dels objectius polítics de les elits i de les situacions socials que gestionen. Generalment, un tercer principi hi intervé amb molta força de cara a donar legitimitat a una o altra política: la historicitat. La historicitat és, com hem vist, el principal argument legitimador de la territorialització d'una llengua, perquè «evidentment el

¹¹ Això no vol dir que ho hagi de ser, és clar: «Malgrat que molt sovint s'entengui com a equivalent de dividir un estat en zones monolingües juxtaposades, el principi de territorialitat fa referència a la igualtat de tracte —monolingüe o no— en un mateix territori. Per tant, aquest principi permet l'existència de zones territorialment plurilingües, tal com mostra entre molts altres el cas de Finlàndia» (Boix i Vila, 1998: 329).

principi de territorialitat no emana d'un territori —els territoris “no parlen”— sinó del fet històric que aquell territori correspon a l'àrea tradicional d'assentament d'una determinada comunitat lingüística, i de l'expectativa social majoritària que les noves aportacions de població s'hi integrin» (Boix i Vila, 1998: 329). Però ja hem esmentat també que la historicitat pot ser un criteri força problemàtic.

De totes maneres, aquests principis de gestió de la diversitat només tenen en compte la diversitat estatal. El seu horitzó conceptual està tancat per les fronteres de l'estat. D'aquí que, de fet, siguin essencialment instruments no pas de comprensió de la diversitat lingüística, sinó de política lingüística. Instruments bàsicament jurídics, prescriptius i no pas explicatius.

3.2. Noves situacions i altres perspectives: ecolingüística, holisme, diversitat

La discussió antropològica de si la humanitat és essencialment sedentària o essencialment migrant sobrepassa de molt les pretensions d'aquest treball. En tot cas, la qüestió no és gens nova, però segurament les condicions socials, polítiques, econòmiques, tecnològiques i demogràfiques actuals contribueixen a aguditzar-ne el perfil. La velocitat i la magnitud de les migracions modernes són enormes (tant se val si ja ho han estat en altres èpoques o no), cosa que ha de complicar necessàriament les eines conceptuals necessàries per fer-nos-en càrrec. A més, la tecnologia de les telecomunicacions qüestiona encara més la identificació entre llengua (o cultura) i territori. Actualment tenim la possibilitat de construir guetos amb poquíssims contactes lingüístics amb l'entorn comunicatiu espacialment immediat i en canvi amb una contínua connexió amb espais molt remots.

Això contribueix sens dubte a l'afebliment del lligam entre cultura i territori entès com a biunívoc i excloent, el materialitzat per l'estat nació (i en general també per les aspiracions a constituir-se en estat nació). D'aquí que es doni una certa crisi de la defensa de les llengües sobre la base territorial, o el que en general és el mateix, nacional. Marcet, en l'article profusament citat més amunt, justament subratllava la necessitat de reivindicar l'argument territorial com a legitimador de la normalització perquè havia observat que nombrosos professionals d'aquesta normalització —suposadament ben identificats emocionalment amb l'extensió de l'ús del català— s'hi sentien molt incòmodes, amb aquesta mena d'argument.

Si l'estabilitat del territori tremola, què fem? «L'ecologia reemplaça el nacionalisme com a ideologia legitimadora de base» (Heller, 2002: 179).¹² Ara bé, la legitimació ecològica —o si es vol, ecologista i/o conservacionista— s'aboca a paradoxes de difícil resolució en l'àmbit del monolingüisme. El nacionalisme és perfectament coherent amb la defensa de l'assimilació —de la substitució lingüística de l'al·loglot, és a dir, del que ha arribat més tard i parla d'una altra manera. De fet, les polítiques lingüístiques assimilacionistes de base estatal, tot i no poder recórrer en rigor a la idea del «nosaltres ja hi érem abans» (perquè les diferents comunitats lingüístiques que de sobte formen part de la mateixa nació —nació com a allò que l'estat delimita i administra com una unitat simbòlica— li són prèvies), recolzen en la creació d'un lligam simbòlic unívoc entre territori, organització política i identitat. La diferència subverteix aquest lligam, l'afebleix i per tant és deslleial amb la col·lectivitat representada per l'estat. Aviat, però, l'estat reforça també la seva posició i crea un passat col·lectiu previ a la diferència (la història d'Espanya comença al paleolític).

Naturalment, aquest és el discurs patró del nacionalisme modern fixat a partir de la Revolució Francesa i —en l'aspecte lingüístic— expressat amb cruessa per la històrica intervenció d'Henri Grégoire davant de la Convenció l'any 1791 (crystal·lització d'unes idees que són el motor d'una autèntica croada lingüicida del personatge, com explica Aracil, 1983: 237-249). En canvi, el discurs ecologista parteix de models antihomogeneïtzadors, que incorporen la diversitat com a valor en si, de manera que són excel·lents contrapesos a l'estatisme monolingüista, però precisament per això han de fugir dels models d'aquest. De fet, segons Mühlhäusler (2000: 310), la principal diferència entre la planificació lingüística tradicional i la d'orientació ecològica és que la primera té per objectius la modernització d'una llengua, el desenvolupament de sistemes d'escriptura, el canvi de posició en la jerarquia de l'estatus i la compatibilització amb el mitjans de comunicació, i en canvi

¹² Un cop més, Aracil és un pioner també en aquesta perspectiva. Ja l'any 1983, per exemple, publicava el comentari següent: «Diverses pistes suggereixen que la generalització de l'enfocament ecològic és, en efecte, una importantíssima bretxa epistemològica, oberta justament quan prenia forma la sociolingüística moderna, que veu la llengua *dins* de la societat —és a dir: com a *part* d'una totalitat [...] Estic molt content d'haver treballat en aquesta línia, que enllaça amb moltes recerques d'avantguarda» (Aracil, 1983: 177).

la segona té per objectiu fer sostenible la diversitat estructurada. «La solució (la diversitat) dels partidaris d'una perspectiva ecològica és el problema de la majoria dels planificadors tradicionals».

Som doncs, amb l'ecologia i l'ecologisme, davant d'una altra visió de la territorialitat. De fet, certes línies ecolingüístiques postulen precisament un estret lligam entre llengua i territori (Mühlhäusler, 1996; Calvet, 1999; Mufwene, 2001), en el sentit que fins i tot les característiques estrictament formals d'una varietat lingüística estan relacionades amb l'entorn físic on es desenvolupa. No pas només en el repertori lèxic o en la categorització concreta que la llengua fa del món, sinó en tots els aspectes, de manera que, per exemple, els criolls tindrien elements estructurals semblants malgrat sorgir en entorns sense cap mena de contacte perquè respondrien a condicions ambientals semblants. Una línia ecolingüística postula la coevolució de la biodiversitat i la de la lingüodiversitat, de manera que podem observar coincidències entre una i l'altra en un determinat espai físic (Maffi, 2000; 2001). Altres visions ecològiques (Bastardas, 1996; Junyent, 1997) es limitarien — quant a la territorialitat— a assenyalar que un ecosistema també és necessàriament un espai físic, un territori. Ara bé, la concepció territorial ecològica és força diferent de la nacionalista. D'entrada, un ecosistema no té fronteres netes, no és estrictament delimitable. A més, els ecosistemes són oberts, interactuen i permeten intersecció. En cert sentit, se superposen, s'imbriquen, es penetren.

L'ecologia encaixa bé en una mentalitat que, en les darreres dècades, s'ha anat obrint camí i que qüestiona la «solidesa de la realitat» o fuig dels tradicionals mètodes de comprensió del món analítics i mecanicistes en la línia cartesiana per cercar aproximacions més holístiques (Bastardes, 1996). El paradigma ecològic hi contribueix de manera fonamental. L'ecologia i després l'ecologisme han fornit models i metàfores a totes les branques del saber, i també a l'estudi social del llenguatge. I també li han fornit valors. La idea, per exemple, que l'estabilitat d'un ecosistema és proporcional a la seva complexitat funciona bé en el món biològic. Pot traslladar-se al lingüístic? El valor intrínsec de la diversitat és també essencial en la natura. Ho és en la societat? Plantejaments d'aquesta mena han dut molt estudiosos a canviar de perspectiva i a qüestionar algunes de les premisses clàssiques sobre la dinàmica de llengües en contacte (Mackey, 1994; Bastardas, 1996; Junyent, 1998; Calvet, 1999).

Igualment, la recerca en tots els camps ha tendit a abandonar certs pressupòsits que, més o menys explícitament, han format part de la ciència occidental des de fa segles. L'antropologia, per exemple, ja no concep el propi model cultural com a «normal» en contraposició a altres models «exòtics» o «primitius». L'aproximació a altres realitats culturals sense els tradicionals prejudicis colonialistes ha permès donar valor i considerar com a dignes de ser enteses solucions diverses a problemes que la humanitat comparteix. Per bé que el culte a la tecnologia i l'economicisme són mentalitats ben esteses i dominants en bona part de les cultures del món, també hi ha una forta crítica al model hegemònic i un reconeixement d'altres realitats tradicionalment ignorades. Certs desastres provocats per aquesta mentalitat tecnòcrata —i especialment les amenaces ecològiques— contribueixen a la desconfiança cap al model i a la recerca d'alternatives.

En el cas de les dinàmiques socials del llenguatge, hi ha indicis que la nostra manera d'entendre el fenomen no és necessàriament l'única possible. La nostra identificació de llengua i estàndard, per exemple, no només no és universal en absolut, sinó que a més és relativament recent (Mühlhäusler, 1996; 2001). Igualment, la idea de la territorialitat de les llengües, o el principi segons el qual dues o més varietats lingüístiques no poden subsistir en el mateix espai comunicatiu sense una distribució de funcions jerarquizada per una qüestió de duplicitat d'esforços (és a dir, per un càlcul d'eficiència per part dels parlants) són concepcions discutibles. I no semblen concepcions universals.

Noves mentalitats, noves percepcions i noves situacions. La mobilitat de la població, amb la qual començàvem el capítol, és un factor d'una importància que creix vertiginosament també en les qüestions relacionades amb el llenguatge. El contacte de llengües adquireix unes dimensions que han de fer perillar per força els vells esquemes. I els valors ètics i polítics que fa cinquanta anys podien semblar del tot acceptables (com ara l'estricta necessitat d'assimilació lingüística i cultural de qualsevol persona migrant), avui es veuen com a mínim com a qüestionables. El dret a la diferència o la valoració de la diversitat en si mateixa han passat a ser valors de prestigi, premisses ètiques incorporades al discurs formalment acceptable, al conjunt d'idees políticament correctes (encara que molt sovint poden no estar gens interioritzades). I això s'ha vist també reflectit en la percepció dels fenòmens de llenguatge. No és estrany que en un context en què, entre altres coses, també es

qüestiona la frontera entre coneixement i ètica, entre subjecte i objecte, entre ciència i intervenció social, sorgeixi la noció de dret lingüístic.

L'ecolingüística s'emmarcaria, segons García Marcos (2005: 118-120), en la perspectiva de la complexitat, que «aposta per una lectura netament holística dels fenòmens propis de l'activitat científica». Una visió holística pot concretar-se en múltiples direccions, des de la recerca de relació entre forma lingüística i context a la consideració del fet lingüístic com un aspecte de la dinàmica social de construcció identitària, passant per l'estudi de la variació lingüística com una forma de distribució de recursos i de poder:

El valor de les pràctiques i de les formes lingüístiques no prové del seu significat primordial identitari sinó del seu valor de canvi en els mercats simbòlics i materials on circulen importants recursos (Bourdieu 1977 i 1982). Com assenyala Blommaert (2001: 138), la qüestió fonamental no és la llengua en si, ni tan sols la mesura en què aquesta fa referència a diferències i a desigualtats ètniques; la veritable qüestió és saber quines són les fonts de la desigualtat social i quin paper fan les pràctiques lingüístiques en la reproducció d'aquestes.

Heller, 2002: 181

En tots els casos, però, es tracta de considerar els fenòmens lingüístics —tant entesos globalment com en cadascuna de les seves manifestacions— integrats en un context que els condiciona i que alhora condicionen. La relació entre fenomen i context no és unidireccional (no es postula la causa-efecte lineal), ni es pot entendre com una relació entre dos objectes. De fet, tot fenomen és context per a tot fenomen. «Tot és dins de tot, qualsevol element remet als altres, a la totalitat» (García Marcos; 2005: 118), com en la metàfora fractal. Cada angle d'aproximació mostra un aspecte del món, però aquest aspecte conté elements de la globalitat i no es pot entendre sinó ubicat i en moviment.

3.3. Ecolingüística i plurilingüisme

La perspectiva ecolingüística, segons Mühlhäusler (2000: 306), comparteix amb l'ecologia els punts següents: «la consideració no només dels factors interns sinó també dels de l'entorn; consciència dels perills del monoculturalisme; consciència

del fet que tant els recursos naturals com els humans són limitats; visió a llarg termini, i consciència dels factors que contribueixen a la salut dels ecosistemes». La diversitat sempre hi apareix com un punt clau.¹³ Com un element, a més, que contribueix a un equilibri dinàmic. Una idea que, en l'àmbit de les llengües, s'adiu poc amb la premissa central de la dinàmica de la substitució que hem vist en diferents autors, segons la qual tot conflicte lingüístic és un moment de transició cap a la desaparició d'una de les varietats en litigi.

El cas és que, segons autors com el ja citat Mühlhäusler (que ha treballat sobretot en l'àrea del Pacífic), o Maria Carme Junyent (que ha estudiat àmbits lingüístics africans), l'esquema de la normalització o substitució no és universalment aplicable, si més no d'una manera mecànica. Hi ha àrees lingüístiques del món on hi ha contacte de llengües massiu i on el multilingüisme col·lectiu és corrent, però on no s'observen necessàriament els processos de substitució com els entenem nosaltres. Sí que es dona substitució, i sovint accelerada i catastròfica, amb la irrupció de polítiques lingüístiques colonials, amb uns efectes lingüístics devastadors, especialment a l'àrea del Pacífic.

Sabem del cert que els darrers segles s'han extingit un bon nombre de llengües. També sabem que la colonització i l'estatització hi han tingut un paper fonamental (Brenzinger, 1992; Junyent, 1992; Bobaljik [*et al.*], 1996; Crystal, 2000; Hagège, 2000, etc.). Però ens és difícil entendre per què factors molt semblants produeixen efectes molt diferents. Tanmateix, una perspectiva ecològica de la qüestió ha de partir necessàriament de la premissa que «el futur del català no es pot

¹³ Del tot injust és el retret que García Marcos fa a l'ecolingüística precisament de no atendre a la diversitat i idealitzar un món lingüístic d'ecosistemes aïllats i monolingües que caldria preservar: «La metàfora ecologista [...] evoca un ordre rural, un món passat en el qual els senyors emmurallaven els feus per assegurar-se la manutenció en pau, tranquil·litzar els vassalls, arreglar-se els castells, fer onejar gallardament els pendons al vent i, suposo, parlar una sola llengua» (García Marcos, 2005: 170). Les referències a què he pogut accedir i que assumeixen més o menys el rètol d'ecologia lingüística no s'avenen gens amb aquest quadre. Ni tan sols les dedicades específicament a la defensa de pobles amb organitzacions socioeconòmiques manifestament no urbanes ni industrialitzades. Altres crítiques a certes dimensions de l'ecolingüística, com la d'Edwards (2002), assenyalen una certa tendència a idealitzar l'estabilitat i la innocència d'aquesta mena de comunitats i a situar-les en un pla un punt idíl·lic per contrast amb les societats urbanes. Ara bé, fins i tot en les versions més idíl·liques i idealitzades, sempre hi té un paper central la diversitat.

deslligar del futur de totes les llengües i molt especialment de totes les amenaçades. La preservació del patrimoni lingüístic ha de ser global perquè sigui plausible» (Junyent, 1992: 10). Per tant, si hem de dissenyar estratègies de preservació, caldrà que tinguin en compte les dinàmiques lingüístiques globals i que continguin elements de sinèrgia amb la preservació de totes les varietats, i no pas d'antagonisme. Una planificació a favor d'una llengua i contra les altres és una planificació lingüicida, i no pas conservacionista. És la mena de planificació típica dels estats, la típica de les llengües expansives. Més enllà de consideracions ètiques (que també s'han de fer, és clar), la situació de la comunitat catalanoparlant és molt interessant en aquest terreny (també), perquè constituïm un exemple de frontera: ni som una llengua colonial i expansiva, amb un estat de vocació imperialista darrere, ni som una comunitat fragmentada i convertida en un arxipèlag lingüístic (si més no, no encara) sense cap capacitat d'acció col·lectiva ni sense cap instrument ni institució de poder polític i mediàtic. Semblaria que encara podem triar. O escollim el camí dels estats, de solvència contrastada si ens emmirallem en els que ens inclouen —Espanya i França— i ens concentrem a crear un estat per ser com ells (però sempre tenim l'amenaça de l'exemple irlandès); o bé escollim el camí dels minoritzats, de tràgica tradició, potser sí, però també de llarga experiència resistent (malgrat tot, a Àfrica, a Amèrica, encara hi ha milers de llengües funcionant en bona part dels àmbits de la vida de la gent) i de perspectiva més global. Per dir-ho col·loquialment: o escollim el «campi qui pugui» o provem de fer pinya i repenjar-nos tots amb tots per conservar el castell tot sencer. La primera opció entén que el problema és salvar-se un mateix en una lluita global en què només sobreviuran els més forts. La segona entén que el problema de la humanitat —en l'àmbit lingüístic— és l'empobriment general que representarà el desús de milers de llengües i la consegüent homogeneïtzació cultural, i que per tant la solució no passa per aconseguir situar el català entre els cavalls guanyadors, sinó per parar la cursa.

Però de debò podem triar opció? Que potser no ho hem fet ja? Els esforços de preservació del català, fets sovint en circumstàncies extremadament precàries i difícils, han bastit un estàndard força acceptat —amb l'excepció del secessionisme valencianista, en general sospitós de ser una pura maniobra boicotejadora de la normalització— i han dut a terme nombroses accions explícitament encaminades a consolidar-ne l'ús en tots els àmbits socials en què ja s'usava i a estendre'l als àmbits

on no havia estat present. El poder polític que va atorgar el model d'estat autonòmic als diferents territoris espanyols tradicionalment catalanoparlants va fer canviar el signe d'aquests esforços, que durant dècades s'havien hagut de concentrar en l'acció cultural i política del que solem anomenar la societat civil, per oposició a les institucions que formen part de l'estat. Amb l'aprovació dels estatuts d'autonomia i de la legislació lingüística que han generat, l'eix de la intervenció en els usos lingüístics es va desplaçar cap a aquestes institucions estatals. Semblava que el català només necessitava l'oportunitat històrica d'aconseguir un cert poder polític per normalitzar-se, és a dir, per aconseguir l'hegemonia en tots els àmbits de la societat. L'únic límit evident era el contrapès del poder polític d'àmbit espanyol, que retenia prou eines de control per posar bastons a les rodes a aquest procés normalitzador. Si la història no expliqués moltes coses, seria inversemblant la constant lluita entre poder central i poders autonòmics en àmbits culturals i simbòlics com les llengües, de manera que les institucions suposadament generals sempre han representat sense pudor exclusivament l'opció castellanoparlant alhora que proclamaven la seva legitimitat sobre tot el territori espanyol, independentment de les llengües i cultures que s'hi desenvolupessin. És un paper que s'assembla força al colonialisme, que estableix una jerarquia de pertinença: les colònies són territori nacional i estranger al mateix temps.

Si més no a Catalunya, l'opció normalitzadora —ja ho hem vist— ha tingut un discurs ambigu sobre els seus objectius últims. Però és evident que no ha aconseguit els resultats esperats, perquè la previsió normalitzadora treballava fonamentalment amb un supòsit de diglòssia —concepte discutit, criticat i en general deixat de banda en el discurs acadèmic, però no pas en la planificació política dels usos lingüístics. S'ha actuat sovint com si el procés de substitució lingüística català tingués a veure amb una sola comunitat lingüística, la catalanoparlant, una comunitat minoritzada —interferida, en terminologia d'Aracil— pel poder polític espanyol.

No ha funcionat, si més no en el grau que molta gent esperava. És evident que s'ha hagut d'enfrontar amb aquest contrapoder omnipresent del govern central. Però ja no és tant evident que aquest hagi estat l'obstacle principal per a l'èxit. El món polític s'expressa en català (s'ha de reconèixer que el judicial no). Les comunicacions públiques de la majoria d'institucions polítiques catalanes (també les privades, com els partits polítics) es fan en català. Molt sovint, exclusivament en

català. Certament en els mitjans de comunicació preval el castellà, en certs àmbits de manera aclaparadora i pràcticament exclusiva —com en el cinema— o com a mínim àmpliament majoritària —com en la premsa. Però les persones castellanoparlants que tenen edat per recordar-ho afirmen que la visibilitat del català ha augmentat espectacularment des dels anys setanta. Una de les professores entrevistades explicava que, nascuda a Catalunya, havia descobert el català als dotze anys. No hi ha cap criatura que visqui a un territori espanyol de parla catalana que pugui repetir l'experiència avui. I al principat, per a molts precisament fins als dotze anys (final de la primària) és quan tenen més possibilitats que mai per tenir-hi contacte. D'altra banda, per bé que hi ha horitzons (Mackey, 1994: 42) clarament privilegiats per al castellà,¹⁴ també n'hi ha per al català, i —especialment de nou al principat— el conegut esquema que relaciona les llengües dominants amb la motivació instrumental i les recessives amb la motivació integradora no hi té aplicació clara. De fet, hi ha sovint una certa identificació entre català i estatus social i professional mitjà-alt, i alumnes castellanoparlants de secundària, per exemple, se sentien més motivats a usar el català per motius socioeconòmics que no pas com a element d'integració. Woolard exemplifica la tendència amb una escena en una classe de batxillerat amb majoria castellanoparlant, en què la professora de català planteja qüestions sociolingüístiques:

[La professora] va lligar el fet de parlar català amb la identitat, afirmant que això reflectia si un se sentia català o espanyol. Una estudiant va posar objeccions a aquesta argumentació del tema lingüístic, perquè deia que obligar-los a elegir entre una identitat o altra creava problemes a la gent com ells. Ella volia conservar les dues. Altres estudiants es van afegir al debat. L'únic punt en què tots van coincidir

¹⁴ El bombardeig de grans xifres arrodonides per dalt, tant freqüent en llengües com el castellà, l'anglès, el francès o el portuguès —som tres-cents milions, etc.— aconsegueix sovint convèncer els parlants que en efecte l'amplitud demogràfica amplia l'horitzó mental d'una llengua, quan de fet, en contextos concrets, el que fa és aïllar-los i impedir-los la comunicació més immediata i necessària. La idea d'audiència potencial s'invoca sovint per justificar una tria lingüística: «si escrivís en khana, estaria parlant a unes 200.000 persones [...]. Escrivint en anglès, tal com faig, puc arribar, hipotèticament, a 400 milions de persones» (Ken Saro-Wiwa, citat a Junyent, 1996: 98). La clau sol ser en la paraula «hipotèticament». Maria Carme Junyent ha estudiat extensament la qüestió amb una esmolada perspicàcia (també Junyent, 2004).

va ser que el fet de no parlar català reflectia el que ells anomenaven la seva «marginació social», més que les seves idees polítiques.

Woolard, 1992: 212

Tot plegat configura una situació atípica d'una gran complexitat, amb indicis clars de llengua interposada combinats amb àmbits de llengua gairebé hegemònica; amb horitzons mentals restringits i al mateix temps expectatives socioprofessionals millors. Un resultat confús, amb un nombre de vectors tan alt i amb tantes direccions de força que no sembla fàcil deduir-ne la resultant. O potser sí: de fet, hi ha alarma perquè hi ha un fort convenciment que aquesta resultant és clarament una tendència a la desaparició del català. Vint-i-cinc anys de planificació lingüística institucional després, la impressió és de fracàs. Fonamentalment perquè s'ha invertit la situació vigent durant el franquisme: ara les institucions són catalanoparlants, i el carrer castellanoparlant. No hi ha dubte també que aquesta situació es dona fonamentalment en les zones metropolitanes, però es generalitza perquè es considera d'una banda la importància demogràfica d'aquestes zones, i d'una altra la importància simbòlica. La planificació, doncs, fracassa. El castellà avança, i en terrenys on no havia estat mai present, funcions fonamentalment informals, de comunicació quotidiana i familiar. A l'escola secundària barcelonina, àmbit del treball, la majoria del professorat percep com a completament hegemònic el castellà en les funcions lingüístiques informals, i no només entre l'alumnat.

El model de solvència contrastada, el model estatista i institucional, falla en el nostre cas. Naturalment hi ha opinions que consideren que simplement és perquè no s'aplica com cal. Que realment si tinguéssim els instruments polítics d'un autèntic estat —i no només d'un pseudoestat subordinat a un de debò, com és l'autonomia—, sí que es podria fer del català la llengua «normal». També se sol atribuir un gran valor simbòlic a la possessió d'un àmbit estatal exclusiu, constatat en la resposta que encara és relativament fàcil de sentir per part de castellanoparlants a qui es pregunta per què no usen el català: «perquè som a Espanya». La forta identificació simbòlica entre una llengua i un estat augmentaria considerablement la seguretat psicològica dels monolingües de llengua estatal, que perdrien la sensació de legitimitat si es constituís un estat català.

El cas és que, en la conjuntura actual, les nostres pròpies eines conceptuals — la teoria de la normalització, la convicció de la impossibilitat d'un bilingüisme estable, la identificació d'una determinada estructura política amb una sola llengua i una sola identitat, etc.— són les missatgeres d'una mort anunciada. Si això és així, el català no serà capaç de desplaçar el castellà, i per tant aquest l'anirà desplaçant, més de pressa o més a poc a poc, fins a fer-lo desaparèixer. L'opció primera sembla un carreró sense sortida. D'aquí que hi hagi intents de qüestionar, parcialment o globalment, aquests models de conflicte i de normalització.

Una primera qüestió que sempre ha estat discutida és el caràcter necessàriament substitutori que s'ha donat, com hem vist, al bilingüisme. També hem vist que en general la sociolingüística catalana tendia a matisar l'axioma, i que de fet reconeixia que el que era substitutiu era la mena de bilingüisme unilateral que es donava en el nostre àmbit, provocat gairebé en exclusiva per un projecte estatal. Però hi pot haver altres situacions:

La bilingüització per ella mateixa no implica pas que s'hagi d'arribar a la substitució lingüística. [...] De fet, alguns autors (cf. Fishman, 1991) defensen que podria arribar-se a la bilingüització general de la població sense que això impliqués necessàriament la substitució lingüística.

Boix i Vila, 1998: 189

Després de tantes dècades de cultura monolingüista basada en el projecte d'estat nació, l'afirmació que per a bona part de les persones és necessari o fins i tot imprescindible tenir destreses en més d'una llengua sembla una novetat, tal vegada provocada per la recent globalització. De fet, el plurilingüisme és la situació normal de moltes comunitats amb una estabilitat cultural i una salut lingüística de ferro, salut que se sol acabar amb l'arribada de l'estat. L'excepció històrica, més aviat, hauria d'atribuir-se justament al monolingüisme estatista, un projecte, per cert, encara no acomplert,¹⁵ que avui dia es presenta per molta gent més aviat com una funesta antiutopia.

¹⁵ Segons les famoses previsions de Krauss (1992), citades contínuament, durant el segle que som el monolingüisme estatista farà un bon avenç fins a situar la supervivència lingüística entorn de les sis-centes llengües (i tot i així encara se n'hauran d'abandonar més de quatre-centes si es va cap a una sola llengua per estat).

La primera qüestió, doncs, que des d'una perspectiva ecolingüística cal revisar és aquesta identificació nacionalista entre institucions polítiques, llengua i identitat, perquè sembla un dels eixos de la substitució (i és l'ànima del projecte de reducció massiva de llengües). Per coherència, però, aquesta revisió suposarà la renúncia a l'objectiu normalitzador en el sentit tradicional i la recerca de noves vies de preservació de les llengües en contextos com el nostre. És el que han fet uns quants sociolingüistes catalans.

Un cas interessant és la proposta d'Albert Branchadell a la recerca de legitimar la planificació lingüística a favor del català en principis polítics adscrits al liberalisme, que considera una ideologia consensuada en el nostre àmbit cultural. Es tracta, en definitiva, d'un intent d'abandonar les argumentacions legitimadores de la preservació d'una llengua que de fet calquen essencialment les esgrimides per les polítiques substitutives estatals:

El motor de la normalització no hauria de ser la reconstrucció nacional (ni cap altra fita patriòtica), sinó la protecció dels drets *individuals* dels catalanoparlants [...] En altres paraules, es tracta de dissenyar una política lingüística no nacionalista.

Branchadell, 1997: 10

Curiosament, la protecció dels drets individuals davant dels col·lectius ha estat un dels arguments esgrimits pels adversaris de la normalització de llengües minoritzades en entorns socials plurilingües. Segons aquesta línia, se suposa que de cara a protegir els drets col·lectius de la llengua catalana es vulneren els drets individuals de les persones que no tenen el català com a primera llengua. I, evidentment, en última instància els drets només poden ser individuals, perquè la col·lectivitat no deixa de ser una abstracció.¹⁶ Ara bé, Branchadell argumenta —en el marc de la mateixa tradició liberal que reivindiquen els contraris a la col·lectivització de drets— que són precisament els drets individuals dels catalanoparlants, l'objecte

¹⁶ Drets individuals i drets col·lectius tindrien un caràcter antagònic, segons aquesta visió, i si s'ha de triar entre individu i col·lectivitat «l'ésser humà concret posseeix una realitat ontològica i una dignitat moral molt superior a la dels grups, pobles, nacions i altres exsangües ficcions ideològiques o artefactes estadístics de vaporosa identitat» (Mosterín, 1996). Per Junyent, en canvi, el que no podem fer és «presentar aquest drets com a antagònics, ni tan sols com a alternatius» (Junyent, 1997: 167).

de protecció de la normalització, i que aquesta s'insereix en els supòsits de discriminació positiva, mecanismes compensatoris destinats a garantir la igualtat positiva. L'argument és interessant, sobretot perquè en principi és aplicable a qualsevol comunitat de parlants sota qualsevol jurisdicció política. Només necessita adquirir estatus jurídic de minoria. Tanmateix, tota l'estructura argumental cau bàsicament precisament en l'àmbit jurídic, i no en una perspectiva ecolingüística, que és el que aquí ens interessa.

Albert Bastardas és un dels especialistes que s'emmarca en la tradició de l'ecologia lingüística (Bastardas, 1996). Bastardas sempre ha entès la dinàmica lingüística en un marc d'elements interrelacionats: «Cal tenir molt present el fet del funcionament ecològic del sistema sociocultural —marc de l'existència dels idiomes— i adonar-nos, en conseqüència, de les interrelacions de tots els elements que poden influir en el procés» (Bastardas, 1988: 204). Però recentment s'ha centrat molt explícitament en la recerca de models de planificació lingüística que afrontin —encara que sigui des d'un àmbit local, concret— la problemàtica global de la preservació de la diversitat lingüística. Així, planteja, per exemple, que la configuració comunicativa mundial a la qual ens encaminem transcendeix de molt els tradicionals límits estatals i per tant cal abordar els problemes des d'una perspectiva més àmplia. «No es tracta més ja d'una qüestió de les “minorities” menyspreades sinó del conjunt d'una espècie culturalment diversa que vol viure en harmonia i solidaritat tot avançant-se a les situacions problemàtiques que potencialment puguin produir-se» (Bastardas, 2002a: 3).

Sens dubte les propostes de Bastardas per afrontar els conflictes lingüístics del món contemporani trenquen conscientment amb l'esquema clàssic de la normalització i s'alineen amb l'estabilitat multilingüe. L'objectiu monolingüístic es deixa de banda, en part també per qüestions pragmàtiques: no només és dubtós que sigui desitjable; és molt més dubtós encara que sigui possible. Així doncs, a partir de l'observació de casos de preservació en contextos desfavorables de bilingüïtzació social unilateral i d'interposició o minorització (Bastardas, 1997), proposa l'aplicació del principi de subsidiarietat (pres de l'entramat jurídic europeu) a la planificació lingüística, que defineix així: «Tot allò que pugui fer una llengua “local” no ho ha de fer una llengua més “global”» (Bastardas, 2002a: 8). Això podria conformar una distribució funcional de l'ús lingüístic que aprofités l'experiència preservadora que

s'ha atribuït a la diglòssia de Ferguson, però evitant al màxim l'atribució jeràrquica de representacions a favor de les llengües demogràficament més grans o escollides per a funcions de comunicació intergrup, que és un dels factors de la substitució a favor d'aquestes llengües. Seria una mena de «diglòssia positiva», una «distribució funcional no jerarquizada», a l'estil de certes comunitats africanes o de Luxemburg.

La proposta de Bastardas treballa amb la hipòtesi d'una humanitat majoritàriament multilingüe i d'una organització lingüística global. Continua confiant, però, amb molta força en el paper regulador de les institucions polítiques, en aquest cas supraestatals, d'escala mundial de fet. El problema és que fins ara la història ens ha demostrat sovint que les organitzacions supraestatals d'una banda no tenen, en general, poder efectiu, capacitat de regular realment la vida per damunt dels estats. A això cal afegir-hi que, ni que fos així, no està gens clar que les institucions supraestatals siguin instruments racionalitzadors independents dels interessos de diferents grups i estats del món. Hem vist sovint que fins i tot una sola potència estatal pot pràcticament col·lapsar l'activitat d'organismes internacionals com la Unesco. O que certs estats estan en condicions de boicotejar determinades actuacions internacionals (dret de veto a les Nacions Unides) o sostreure's de la seva jurisdicció (Tribunal Penal Internacional).

Emmarcar la preservació del català en la preservació global de la linguodiversitat, doncs, seria un element clau d'una sociolingüística ecològica i ecologista. La renúncia a «somnis impossibles de societats compactes» (Boix, 1993: 212), també. L'ecologisme guanya terreny al nacionalisme per una qüestió, en el fons, pragmàtica: sembla difícil construir tantes organitzacions polítiques nacionals com llengües hi ha. En canvi, sembla més possible gestionar la llengua al marge de la identificació estatal, deslligar-la simbòlicament de la lleialtat nacional, tal com en moltes cultures del món s'ha fet amb la religió. Això no vol dir, però, ni negar les identitats ni negar la capacitat identitària que tenen les maneres de parlar. Maria Carme Junyent —per acabar aquest simplificat i incomplet catàleg de propostes ecolingüístiques— posa en evidència que les llengües són precisament elements molt potents i visibles d'identificació grupal, però tenen dos avantatges crucials respecte d'altres factors de construcció de la identitat de grup: són adquiribles i són acumulatives. No és infreqüent que els antropòlegs inscrivin a la llista de «trets ètnics» la llengua, al costat d'«els costums, la filiació territorial i el tipus físic»

(Greenfeld, 1992: 12), i a vegades també la religió, sense fer notar que hi ha una gran diferència entre els diferents ítems. Un no pot canviar essencialment els propis trets físics (si més no de moment i de manera massiva), i ni tan sols pot canviar del tot els dels descendents. Tampoc no pot canviar de filiació territorial, però la pot ocultar, i això sí que ho pot canviar dels descendents. La llengua i la religió, en canvi, són adquiribles per qualsevol i en qualsevol moment de la vida, tot i que en principi la religió sol ser exclusivista: tret d'alguns casos com el budisme, no admet duplicitats. La llengua, per tant, seria el més cívic dels trets ètnics, i encara es podria mantenir com a ètnic perquè si més no la varietat amb què aprenem a parlar és transmesa en general pels antecessors genètics. I perquè el primer sistema fonològic a vegades (però no per a tothom) marca definitivament la parla d'un individu. Però potser el millor fóra impugnar del tot la divisió entre etnicitat i civilitat, categories amb «greus inconsistències lògiques i empíriques» (Llobera, 2001:62). Sigui com sigui, és evident que la llengua fa possible una frontera grupal porosa, ambigua i compartible. La mena de frontera identitària típica del jovent de l'àrea metropolitana de Barcelona, segons Boix (1993).

Doncs bé, quan un grup lingüístic és víctima d'una política lingüística estatal assimiladora, es dona la bilingüització unilateral del grup minoritzat. La bilingüització unilateral fa que tot el contacte lingüístic de la varietat autòctona es doni amb la varietat imposada per aquesta política, de manera que va confluint-hi. Tot préstec, tota interferència, tota innovació prové de la llengua dominant. Aracil caracteritza aquesta situació amb el concepte d'interposició: la llengua autòctona és una illa; la llengua dominant és l'intermediari permanent i únic en les relacions d'aquesta llengua autòctona amb la resta del món. Els noms propis estrangers no s'adaptin de les respectives llengües, sinó de la versió que en fa la dominant. Els camps lèxics innovadors igual. Les interferències dels parlants de llengua autòctona com a segona llengua únicament tenen per font la llengua dominant. A poc a poc la interferència es tan massiva i habitual que no es pot detectar, perquè falten elements de contrast, altres varietats per fer conscients els parlants del sentit del canvi lingüístic. El final del procés és la identificació amb la varietat dominant (és el que pot haver passat amb l'aragonès o el lleonès en certes zones), la singularitat de la qual perviu, com a molt, a través d'algun tret fonètic distintiu o de la supervivència d'una grapat de termes.

Però ¿què passaria si en aquest context hi hagués també una comunitat lingüística que es relacionés directament amb els parlants de la llengua autòctona al marge de la llengua imposada? La dinàmica d'interposició es trenca, perquè hi ha un altre element que visibilitza la interferència i la fa reconeixible. Si, per exemple, la comunitat catalanoparlant de l'estat francès i la de l'estat espanyol fossin quantitativament més equilibrades i tinguessin contacte fluid, seria més difícil que el català patís una confluència de formes cap a l'espanyol o cap al francès, perquè la dualitat de fonts permetria d'una banda fer conscients els parlants de les transferències i manlleus, i de l'altra equilibrar-los i reelaborar-los per contrast. Sovint els normativistes catalans recorren a fonts de la Catalunya Nord per contrastar si determinada forma o expressió es pot o no atribuir a la influència castellana. Doncs bé, el setge a què està sotmesa una llengua minoritzada serà inversament proporcional a la diversitat de les llengües amb què tingui contacte, sigui per fragmentació de la comunitat en diferents estats (com seria el cas del català a França i a Espanya), sigui per diversitat de llengües primeres dels parlants que l'adoptin com a llengua segona. És a dir, el plurilingüisme pot ser un factor de manteniment i de prevenció de la substitució, mentre que el bilingüisme asimètric en seria un motor (Junyent, 2005).

Si bé l'eix dels plantejaments ecolingüístics pot ser la diversitat i la seva preservació (i per tant deixa de banda les propostes monolingüistes), aquest corrent sovint encara també la revisió i la crítica d'una sèrie de representacions i conceptes generalment associats al monolingüisme, especialment els relacionats amb l'etnocentrisme lingüístic o amb la ideologia de l'estàndard, que és a la base d'una jerarquització tradicional de les parles i de l'ús de dicotomies com ara llengua-dialecte, llengua de cultura-llengua familiar o correcció-incorrecció. Molts d'aquests conceptes han rebut crítiques ja des de fa un segle, amb Saussure o Sapir, per exemple. Però al mateix temps també han perviscut amb una tossuda vitalitat, i no només en àmbits allunyats dels estudis lingüístics, sinó fins i tot a certes classes de les facultats de filologia. La dicotomia correcte-incorrecció, per exemple, el que ha sofert és una evolució i una complexificació, amb la introducció de la idea de registre i amb l'ampliació dels estudis pragmàtics i interaccionals. Els darrers anys hi ha hagut esforços explícits per combatre nombrosos prejudicis lingüístics que han donat

com a resultat monografies amb una bona divulgació (exemples excel·lents al nostre àmbit són Tusón, 1988 —un clàssic ja— o Moreno, 2000).

En l'àmbit acadèmic, doncs, hi hauria diferents tendències quant als punts de partida per a l'anàlisi de les llengües com a fenòmens socials, que comportarien propostes diverses i fins i tot conceptualitzacions més o menys divergents. Però tot això quin efecte o quina presència efectiva té a fora de l'acadèmia? Podem dir sense recança que déu n'hi do. Si més no, n'ha tingut a Catalunya les darreres dècades. El concepte de normalització, per exemple, que Aracil (1965) posa en circulació i que tota la sociolingüística catalana i la d'altres àmbits culturals adopta, inspira clarament tots els esforços jurídics fets a Espanya en relació amb la legislació lingüística. Les successives lleis de planificació lingüística de les diferents autonomies que s'han decidit a legislar sobre la qüestió porten al títol la paraula normalització. També és cert que a vegades certs conceptes sorgits dels ambients de recerca s'han popularitzat amb una certa deriva o fins i tot amb un bon grau de confusió. El cas de la diglòssia és prou conegut: un terme que en una certa versió popularitzada s'ha arribat a usar com si es parlés d'una malaltia mental. Poc o molt, doncs, els discursos sobre les llengües que es generen acadèmicament penetren en els discursos de la vida quotidiana. De fet, una part dels prejudicis lingüístics que Tusón o Moreno Cabrera es dediquen a combatre no són pas invencions de cafè, sinó teories divulgades des de les universitats (com ara que les llengües flexives són més evolucionades que les aïllants, o que els pobles «primitius» tenen llengües primitives i més pròximes al llenguatge animal que els «civilitzats»). I no cal dir que les primeres persones a qui arriben les idees generades per la recerca sociolingüística són els estudiants de carreres relacionades amb les llengües.

Aquests estudiants són els assessors lingüístics, els traductors, els editors, els planificadors, els lingüistes, els tècnics de política lingüística... i també els professors del futur. Les persones que projectaran amb una certa autoritat les seves idees sobre les llengües i el llenguatge a diferents àmbits. També les persones que les revisaran, les criticaran i en crearan de noves. Ara bé, ens movem entorn d'un àmbit —el de les idees sobre les coses, el de les representacions— esmunyedís, abstracte, sovint considerat senzillament (pel materialisme, per exemple) subsidiari de les relacions de producció, conseqüència d'una suposada realitat que en condiona en termes generals l'existència. Serien, segons aquests punts de vista, els conflictes pel control

dels recursos o pel repartiment del poder el que generaria conjunts de significats, representacions, creences o ideologies, i no al contrari. No és aquest el punt de partida escollit per aquest treball, com provem d'explicar en el pròxim capítol.

4. Cultura, representacions, actituds, ideologies, estereotips i prejudicis

La creença excessiva en els postulats objectivistes ha portat, doncs, a gran part de la sociologia i també de la lingüística a esdevenir majoritàriament disciplines exclusivament centrades en les «formes» oblidant allò que és innegable per a l'existència humana: el sentit i la significació que justifiquen i orienten en darrer terme les accions i organitzacions dels individus en societat.

Bastardas, 1996: 34

4.1. La crisi de l'objectivisme

El que Roszak (1968) anomena el mite de la consciència objectiva va entrar en crisi, abans que enlloc, en el si de les mateixes disciplines científiques que l'havien encimbellat, les anomenades ciències dures, fonamentalment la física. La radical escissió cartesiana entre subjecte i objecte, entre *res cogita* i *res extensa*, es posa en qüestió en l'estudi de la matèria des de la física atòmica: «Ni els electrons, ni cap altre “objecte” atòmic tenen propietats independents de l'entorn. Les propietats que sí que tenen —ja siguin ondulants o corpusculars— dependran de la situació experimental, és a dir, del sistema amb què es vegin obligades a mantenir una relació recíproca» (Capra, 1982: 85-86). Doncs bé, si un element atòmic és una cosa o l'altra segons la situació experimental, és a dir, si les condicions de l'observació determinen allò observat, on és la pretesa objectivitat, principal legitimadora de la ciència per damunt d'altres pretensions explicatives subjectes a l'experiència subjectiva? Si la matèria mateixa perdia la seva estabilitat existencial, sobre quines bases es podia aguantar una visió del món que depèn de l'objectivitat de l'observador? Des de feia dos segles, les ciències socials procuraven amb totes les forces fer encaixar els pressupòsits i les maneres de treballar dels científics naturals en els seus camps. Lluitaven per aconseguir instruments objectius d'observació i per establir generalitzacions matemàticament formulables. I ara la mateixa física s'havia de buscar noves eines conceptuals amb noms tan poc tranquil·litzadors com el principi d'incertesa?

Tanmateix, els fenòmens que estaven revolucionant la física (i que sembla que comencen justament fa cent anys, amb la publicació dels famosos articles d'Einstein sobre la teoria de la relativitat i sobre la radiació electromagnètica) van trigar força a travessar els cercles estrictament acadèmics. En les ciències socials encara es van produir desenvolupaments ben ancorats en la tradicional visió mecanicista del món i en el mètode analític, com ara el neopositivisme i el conductisme. La idea de «caixa negra», una reacció a la suposada tendència especulativa de la psicoanàlisi, sembla calcada de les idees de Galileu quant a reduir l'estudi a les dimensions quantificables (base del mite científic per excel·lència: que el món és reduïble a fórmules matemàtiques). D'altra banda, el que comença per ser una orientació fonamentalment metodològica passa a ser una concepció del món: la proposta de deixar al marge allò no quantificable es converteix en el convenciment que no hi ha res no quantificable.

L'objectivisme científista en ciències socials —a banda de reflectir el famós complex de manca de rigor que sempre han patit davant dels científics durs— pretenia posar-les a recer d'un conjunt d'inconsistències atribuïdes a altres formes de coneixement per tal de fonamentar una jerarquia epistemològica en la qual la ciència (entesa segons el model de la modernitat europea i el prototip de les ciències naturals) ocuparia l'escalafó superior precisament en virtut d'aquest objectivisme, que la col·locaria fora de l'abast de la historicitat, de les influències culturals o de la xerrameca especulativa. Aquesta posició ha estat rebutada des de diferents angles. Autors com Foucault han situat el mètode científic en un marc històric i discursiu que contribueix a desemmascarar-ne les estratègies retòriques. Els crítics contraculturals —com ara el citat Roszak (1968)— han intentat posar de manifest els elements mítics de l'objectivisme i la forta càrrega ideològica implícita en la pràctica concreta de la ciència, molt lluny de les idealitzacions neutralistes autojustificatives de la «investigació pura». El mite de la consciència objectiva ha estat analitzat com un constructe ideològic fonamental dels règims tecnocràtics d'occident. Els crítics han situat la ciència al mateix nivell (o a vegades en un pla moralment inferior) que els altres sabers que tradicionalment ha menyspreat, com ara el coneixement mític, el màgic o el religiós.

En aquest context, hi ha hagut opcions que senzillament han dut a terme una esmena a la totalitat del mètode científic. Altres, en canvi, han modificat algunes de

les seves premisses i han intentat obrir-li camins més o menys nous, allunyats del dogmatisme anterior (el paradigma ecològic, de què ja hem parlat, que deixa de banda el principi fonamental que el progrés del coneixement es fa mitjançant l'anàlisi cartesiana). Especialment en l'àmbit de les ciències socials —on l'objectivització de l'objecte d'estudi sempre ha estat més problemàtica, tenint en compte que és molt fàcil reïficar un sistema planetari, una mica menys un mamífer i molt menys el veí— s'han intentat buscar camins de superació de la dicotomia objecte-subjecte o realitat-observador. Aquest context propicia la revisió també de la idea clàssica segons la qual els sentits són senzillament accessos directes a la realitat (una conseqüència del mateix dualisme cartesià).

4.2. Representació i llenguatge: la construcció de la realitat

Segons Jonathan Potter (1996: 12), «els mons en què vivim no són senzillament allà a fora, com fenòmens objectius, sinó que són construccions fruit de tot un ventall d'acords i de pràctiques socials». Vivim en mons construïts per les nostres pràctiques socials. Això és d'entrada evident fins i tot per al més recalitrant dels materialistes, perquè en efecte la humanitat modifica i adapta l'entorn en què viu en el sentit més ingenu i literal: altera la natura, el clima, totes i cadascuna de les coses que l'envolten.¹⁷ Però el sentit profund d'aquesta construcció de la realitat de què parla Potter no té a veure amb l'adaptació del medi físic a les necessitats humanes, sinó amb l'operació prèvia que precisament també fa possible aquesta alteració: la representació.

Per Dereck Bickerton (1990: 34), «tot el que percebem o percepc qualsevol altra criatura és una representació, i en cap sentit realitat pura [...] Per exemple, no veiem directament el nostre entorn. El que passa és que els grups de cèl·lules de les nostres retines, programades per reaccionar a característiques específiques de l'entorn, [...] responen de manera individual a tals característiques i aquesta

¹⁷ Segons Tove Skutnabb-Kangas (2000: 91), «tots els paisatges són paisatges culturals». A vegades caracteritzem espais com a «naturals», és a dir, no alterats per la humanitat, senzillament perquè no som capaços de distingir-hi el rastre d'altres cultures que manipulen el món de maneres

informació és després retransmesa electroquímicament a les àrees visuals del còrtex, on es reconstrueix automàticament per proporcionar un clar i precís simulacre, tot i que no sempre complet, del que hi ha al nostre voltant». Com més complex és el mecanisme de representació d'una criatura, més lluny és de fet d'allò que anomenem realitat i que suposem que té una existència autònoma de les nostres percepcions. El llenguatge humà és, segons aquest lingüista, fonamentalment un mecanisme de representació, i molt mediat, per cert.

Una característica inherent a qualsevol representació és que té un cert grau d'autonomia. Una representació és alhora una realitat susceptible de ser percebuda i representada al seu torn. L'autonomia de la representació implica que està condicionada per certs elements que li són propis i que no tenen a veure amb la cosa representada. Bickerton posa l'exemple d'un quadre de la batalla de Lepant. És evident que el quadre no és capaç de reproduir certes característiques de la batalla (l'olor, el moviment, etc.), però també és cert que el quadre té unes certes característiques del tot independents d'allò que vol representar. La pintura, un cop ha après a representar coses suposadament existents amb independència que les percebem, està en condicions de crear representacions de coses que no han estat mai percebudes. El llenguatge humà és increïblement potent en aquest sentit. Un cop més recurrent a Bickerton, podem posar l'exemple de l'expressió «muntanya daurada». Encara que no existeixi cap muntanya d'or, l'autonomia del sistema de representació que és el llenguatge humà fa possible aquesta expressió. L'únic que hem de suposar, segons Bickerton, és que va ser abans la percepció de les muntanyes i la de la brillantor de l'or que la combinació de totes dues en la representació «muntanya daurada», que no té correlat real. Gràcies a la potència representativa del llenguatge, podem primer crear la representació i després construir-ne nosaltres mateixos el correlat real que no existia.

Ara bé, el que fa palesa aquesta autonomia és que la relació realitat-representació no és exactament lineal. Això ha portat des de sempre alguns filòsofs¹⁸ a preguntar-se si no vivien en un món del tot il·lusori, ja que a l'únic que tenim accés

diferents a la nostra. Altres vegades aquesta mena de mirada és interessada, com en el cas de la «terra de ningú» dels pioners colonials, un simple pretext per apropiarse'n.

¹⁸ I literats o cineastes, d'Stanislaw Lem a *Matrix*. La tecnologia de la realitat virtual només ens confirma la medietesa de la nostra percepció.

de fet és a les representacions. No podem decidir que ens saltarem el simulacre d'imatge que les neurones estimulades pel nervi òptic reconstrueixen en el cervell i demanar a l'ull que senzillament ens reflecteixi el que veu: només podem veure el simulacre. Qui suposi que hi ha una realitat independent dels humans afirmarà que les representacions, per molt mediatas que siguin, han d'estar irremeiablement connectades amb aquesta realitat, perquè si no el nostre sistema representatiu seria un destorb per a la supervivència: ens enganyaria contínuament. Ara bé, admetent com a premissa que en efecte hi ha una realitat externa a la consciència i que el món no és un somni a l'estil del sol·lipsisme del bisbe Berkeley, és important que les eines de percepció i de representació d'aquesta realitat no ens aboquin a col·lidir-hi, però cap mecanisme evolutiu impedeix que vagin més enllà de l'estrictament necessari per millorar la supervivència. Com diu Pinker (1994: 403), això és com retreure a l'evolució que la trompa de l'elefant és massa sofisticada o l'àliga s'hi veu massa bé. El llenguatge no només treballa en el sentit de la realitat a la representació: també és capaç de fer el camí invers, de la representació a la realitat. L'etiqueta «lladre», per exemple, només té sentit en un context social on existeixi la propietat. En fi, la pragmàtica precisament sorgeix de la constatació que l'ús del llenguatge provoca efectes ben tangibles.

Vivim, doncs, en una bombolla de representacions. El que compta no és que són les coses, què és realment la realitat (com sostindria l'objectivisme), sinó que signifiquen per nosaltres, quin sentit els atribuïm, com ens les representem. L'important no és de quin color és la poma, sinó de quin color la veiem. En aquest sentit, també són un mecanisme mediador entre l'estímul i la resposta. Això explicaria que l'esquema conductista sigui poc explicatiu: a iguals estímuls, respostes diferents, perquè estan mediatitzades per l'entramat de representacions que atorguen un sentit concret a aquell estímul, és a dir, l'interpreten. Sospitem que les representacions tenen connexió directa amb alguna cosa que anomenem realitat, però constatem també que no en són un fruit passiu, sinó que al seu torn modelen aquesta realitat. Tenim l'exemple de la teoria de les profecies que s'autoacompleixen: si preveiem que un banc és a punt de fer fallida i actuem en conseqüència (és a dir, en retirem els nostres fons), contribuïm en efecte a la fallida. Si creiem que l'anglès és una llengua imprescindible i ens posem tots a aprendre-la, la convertim en una llengua imprescindible:

Tractant-se del món social, la teoria neokantiana que confereix al llenguatge, i en general a les representacions, una eficàcia pròpiament simbòlica de construcció de la realitat, està perfectament justificada: en estructurar la percepció que els agents socials tenen del món social, la nominació contribueix a construir l'estructura d'aquest món, amb tanta més profunditat com més àmpliament sigui reconeguda, és a dir, autoritzada.

Bourdieu, 1982: 65

4.3. Representacions socials

S'atribueix al sociòleg francès Émile Durkheim la invenció del concepte de «representació col·lectiva», antecedent de les «representacions socials» (Moscovici, 1989: 81-83), que fa servir bàsicament per explicar els comportaments col·lectius del que ell anomena societats primitives. Després, altres científics socials com Weber, Mead, l'escola de les mentalitats o Piaget l'incorporen a les seves construccions explicatives, tot i que moltes vegades sense usar-ne explícitament l'etiqueta. Tant el materialisme marxista com el neopositivisme en desconfien profundament, i de fet durant dècades té una presència molt marginal en la sociologia i la psicologia social. Tanmateix, la crisi del marxisme i la profunda crítica als excessos del positivisme i a les simplificacions del conductisme contribueixen a revifar-lo i a donar-li una nova vitalitat.

El concepte de representació social, però, pressuposa que determinats mecanismes representatius es perfilen en societat. Com en les llengües, en la formació de representacions han de confluïr una capacitat individual i congènita i una socialització en un àmbit concret. Un individu gaudeix, evidentment, d'autonomia per crear representacions divergents de les dels grups socials en què viu. Ara bé, el grup tolera una determinada variació individual, però penalitza gradualment l'excentricitat (es diu que no parla com cal, o que no se sap comportar, fins i tot la divergència profunda pot considerar-se símptoma de malaltia mental). La nostra adscripció social ens modela les representacions, i nosaltres com a individus podem contribuir també a aquest modelatge i podem aportar-hi canvis i novetats. Igualment —novament com en la parla—, una determinada posició social dóna una major influència en la creació o modificació d'aquestes representacions.

El color de les pomes, però, no és una representació social. Les representacions socials són visions del món col·lectives, elaboracions de significat construïdes en el marc de la socialització. Són el marc global de la nostra vida social. Des d'aquest punt de vista, les representacions socials ocupen una posició explicativa central de la vida col·lectiva, mentre que l'anomenada realitat objectiva, allò que té una existència autònoma de les persones, importa com a factor configurador de les representacions, però no pel que és en si. «Les representacions socials són, en primer lloc, punts de referència, perquè forneixen una posició o una perspectiva a partir de la qual un individu o un grup observa o interpreta els esdeveniments, les situacions, etc. Sobretot, donen els punts de referència a partir dels quals una persona es comunica amb una altra, i li permeten de situar-se i situar el seu món. Les representacions socials són el producte i el procés d'una activitat d'apropiació de la realitat exterior al pensament i d'elaboració psicològica i social d'aquesta realitat» (Querol, 1998: 116).

L'autor que generalment es considera que ressuscita i dona nova vitalitat al concepte de representació social com a instrument explicatiu és Serge Moscovici (Querol, 1998: cap. 5). Però en la tradició que inaugura aquest autor als anys seixanta —amb una continuïtat remarcable a Europa i especialment en l'àmbit francòfon, però amb poc èxit a l'Amèrica anglòfona— el concepte de representació social és una mica més restringit amb la idea de fer-lo més operatiu. Així, segons definició de Denise Jodelet, una de les especialistes més reconegudes del camp:

És una forma de coneixement, socialment elaborat i compartit, que té una visió pràctica i que participa en la construcció d'una realitat comuna a un grup social. També anomenat «saber de sentit comú», aquesta mena de coneixement es distingeix, entre altres, del coneixement científic.

Jodelet, 1989: 53

I en un manual universitari recent de psicologia social, es defineix així:

Representació social: Manera compartida de comprensió del món, originada en el curs de les nostres comunicacions interindividuals, alhora que les condiciona. Les representacions configuren el sentit comú, i la seva funció principal és la de permetre una interpretació de la societat.

Ibáñez, 2004: 447

Per tant, doncs, només parlariem de representació social quan ens referim a una mena de representació espontània, ingènua, no subjecta a una formalització com ho està el coneixement acceptat com a científic. En un treball més recent, Jodelet insisteix en aquest aspecte i prova de delimitar més el concepte:

Les representacions socials fan referència al saber de sentit comú, practicat en l'experiència quotidiana; són programes de percepció, «constructes» amb estatut de teoria naïf, que serveixen de guia d'acció i d'eina d'interpretació de la realitat, sistemes de significacions que permeten interpretar el curs dels esdeveniments i de les relacions socials; expressen la relació que els individus i els grups mantenen amb el món i amb els altres; es formen en la interacció i en el contacte dels discursos que circulen en l'espai públic; s'inscriuen en el llenguatge i en les pràctiques i funcionen com un llenguatge, per raó de la seva funció simbòlica i dels marcs que forneixen per codificar i categoritzar el que ocupa l'univers de la vida. Tenint en compte aquestes característiques, és possible considerar que les representacions socials formen part d'aquelles «eines mentals» de què parlen els historiadors i es poden incloure a la classe de les «mediacions simbòliques» de què parla Vygotski, perceptores de la cultura.

Jodelet, 2002: 119-120

Possiblement el plantejament que hem fet més amunt de les representacions socials com a marc global de significació pequi d'excessivament ampli. Però identificar representacions socials i saber de sentit comú per tal de distingir-les del saber científic o d'altres sabers ignora la perspectiva crítica que sotmetia la ciència a les mateixes avaluacions que qualsevol altra forma de pensament articulat. Considerem més clarificador acceptar un marc el més general possible, que podem anomenar de les representacions socials, i entendre que podrem subdividir-lo en diferents parcel·les a fi que aquesta classificació ens ajudi a entendre les variades dinàmiques humanes. A continuació intentarem esbossar breument aquesta classificació per tal de situar-hi l'àmbit del present treball.

4.3.1. Representacions socials i cultura

En l'esquema que triem, doncs, el concepte de representació social ocupa el lloc més ampli. Qualsevol representació socialitzable i conscient —volem dir compartible, comunicable i col·lectivament sancionable, però no necessàriament controlable per un individu— és una representació social. Quant a les cultures, en un cert sentit,¹⁹ es formen justament de representacions socials:

Entre les representacions comunicades, algunes —una proporció petita— es comuniquen de manera repetida i poden fins i tot acabar per ésser distribuïdes per tot el grup, és a dir, ser objecte d'una versió mental en cadascun dels seus membres. Les representacions que es distribueixen així àmpliament en un grup social i hi perviuen de manera durable són representacions culturals. Les representacions culturals enteses així són un subconjunt de contorns borrosos del conjunt de les representacions mentals i públiques que es troben en un grup social.

Sperber, 1989: 134

Així, el que ens permet identificar certs grups humans amb l'etiqueta de cultures són feixos de representacions socials compartides, identificadores i identificables —tant pels individus del propi grup com per altres. No és la naturalesa d'una representació el que la fa cultural o no en principi (tot i que segurament podríem dir que les representacions tocant determinades àrees tenen més tendència a constituir-se en culturals), sinó la manera com es relaciona amb altres representacions i amb un determinat col·lectiu. A partir d'aquí podem parlar de cultura catalana, i també de cultura mèdica, cultura de dretes o cultura cristiana.

4.3.2. Representacions socials i ideologia

També la ideologia pot ser entesa de moltes maneres (Eagleton, 1995). Fins i tot sovint es considera el terme *ideologia* com a sinònim de prejudici, de biaix en la

¹⁹ La definició de cultura és més que complexa i té infinites versions. Evidentment, és una qüestió que cau fora de les possibilitats i de les intencions d'aquest treball. Aquí només ens interessa triar-ne una versió que ens encaixi amb la concepció de representació social.

percepció (en la representació) de qualsevol fenomen. En el context que ens ocupa, podem fer servir la primera definició d'ideologia que dóna Eagleton:

Podem entendre per ideologia el procés material general de producció d'idees, creences i valors en la vida social. Aquesta definició és tant política com epistemològicament neutral, i és molt a prop del sentit més ampli del terme «cultura».

Eagleton, 1995: 52

En certa manera, aquesta definició que identifica ideologia i cultura s'avindria —seguint la concepció de cultura que acabem de veure— amb la interpretació que en fa Moscovici (segons Querol, 1998: 124-125): «Altres, com ara Moscovici, consideren que les representacions socials i les ideologies es troben en una relació d'inclusió. Per tant, una ideologia seria el sistema constituït per un conjunt de representacions socials i la relació entre ambdues pertanyeria, doncs, al tipus de relació que uneix les parts amb el tot». La ideologia estaria formada per representacions socials, és a dir, seria un entramat coherent de representacions socials. Per tant, la ideologia seria una determinada forma d'organització de representacions socials, i doncs una macrorepresentació social, la qual cosa la situaria alhora com a un tipus de representació, un subconjunt de les representacions socials.

Tanmateix, hi ha un altre aspecte del que anomenem ideologies que ens pot interessar. Tomás Ibáñez considera la relació entre ideologia i representació social de la manera següent:

Imaginem-nos que les representacions socials són com ara textos, sempre particularitzats i «concrets», i que la ideologia és com el codi que permet engendrar-los. La ideologia constituïria aleshores una condició de producció de representacions socials. [...] Mantindrien, doncs, una relació de codeterminació que articularia l'ideològic i el sociorepresentacional, i el primer entraria en la gènesi del segon com un element, entre altres, de causalitat. Aquesta relació de causalitat seria de tipus circular, ja que sabem prou bé que les representacions socials poden repercutir al seu torn en la modificació dels elements ideològics que les determinen.

Ibáñez, 1992: 178

Si combinem les dues idees (les ideologies són subconjunts de les representacions i alhora productores de representacions), podríem caracteritzar les ideologies com una mena especial de representacions socials. Quan parlàvem de representació individual, perceptiva, només hem esmentat els condicionants biològics com ara la naturalesa dels nostres sentits per explicar el divorci inevitable entre les nostres percepcions i les coses en si. La vista és com és, i si fos diferent, ens representariem el món d'una altra manera. Ara bé, si la vista no és un simple mirall, sinó un sistema que elabora el que té davant més que reflectir-ho, també la nostra ment és un sistema que elabora les elaboracions que rep dels sentits en funció de la seva naturalesa: no som una taula rasa. Segur que no ho som per raons d'herència biològica. Però a més ho som cada vegada menys per raons d'experiència vital. Aprenem, és una obvietat. Allò que aprenem —representacions— s'afegeix a la nostra ment i modifica la construcció mental que farem de la pròxima cosa que ens arribi. Com en la facultat del llenguatge, que desenvolupem a través d'una parla concreta, essencialment igual que totes les parles però evidentment diferent en funció de la socialització concreta que rebem. Un sistema d'aquesta mena és molt més flexible i adaptatiu que una herència biològica més restrictiva, però és més eficient que una dependència total de la socialització. Si haguéssim d'aprendre una llengua només per estímulo directe i repetit, seríem vells i només sabríem dir quatre coses. Però si vinguéssim al món ja equipats amb una llengua completa per herència biològica, faria milers d'anys que parlem del mateix, tots del mateix. En principi sembla que tindriem més dificultats d'adaptació a nous factors no previstos per la pressió selectiva capaç de fer sorgir el llenguatge (suposant que el llenguatge es pugui atribuir a la selecció natural).

En aquest sentit les ideologies serien corpus de representacions amb una característica especial: la capacitat de contribuir a destacar i a interpretar altres representacions. Per exemple, si tenim la representació que les dones condueixen malament, aquesta representació condiona la recepció d'altres percepcions i representacions: col·labora en la tria de fenòmens significatius (destaco tot allò que encaixa amb la meua idea prèvia); facilita elements interpretatius (determinat tret de la seva conducció s'explica pel fet que és una dona), o intervé en la predicció (si fa això, segur que és una dona). Un primer tret de les representacions ideològiques (com un subgrup de les representacions socials) seria, doncs, la capacitat de

generació i manipulació de representacions. Si identifiquem metafòricament la ment humana a un ordinador i les representacions socials a diferents entrades, podríem considerar les representacions ideològiques com aplicacions, és a dir, com a programari.²⁰

Aquesta classificació de les ideologies és compatible amb algunes de les definicions més comunes, com ara l'esmentada d'Eagleton, o la de Salvador Giner (adaptada per Mollà 2001: 6, pensant en la sociolingüística): «conjunt de creences i opinions que conformen una visió del món social que serveix per a autoexplicar-lo», o la de l'especialista en la qüestió Teun A. van Dijk (2003: 77): «creences fonamentals que formen la base de les representacions socials d'un grup». Certament no s'adiu amb definicions més restrictives com ara la tradicionalment usada pel marxisme, que entén la ideologia com una representació falsa, una falsa consciència o un conjunt de «creences populars equivocades» (Van Dijk, 2003: 15), en contraposició amb el saber científic. En la llista de definicions creixentment restrictives d'Eagleton (1995: 52-55), aquest caràcter d'error en la caracterització de les ideologies apareix a partir del tercer nivell (els dos primers oferirien visions de la ideologia més neutres, més properes al que aquí hem anomenat representacions socials i cultures), a partir d'una visió de conflicte social. Així, les ideologies serien els discursos legitimadors dels interessos de cada grup social, i per tant el marge d'engany i d'il·lusió que contindrien (per contrast amb el coneixement, presumptament objectiu) no seria necessàriament innocent, sinó una arma: «aquí, la ideologia apareix com una mena de discurs dissuasiu o retòric més que no pas verídic, menys interessant per la situació “tal com és” que per la producció de certs efectes útils per a finalitats polítiques» (Eagleton, 1995: 53).

²⁰ Certament, no tots els estudiosos de les representacions socials entenen la ideologia en aquest sentit (per una discussió detallada, Aebischer [*et al.*], 1992). Tanmateix, als nostres efectes ens sembla suficient amb aquest enquadrament.

4.3.3. *Representacions socials i coneixement*

Segons aquesta visió, hi hauria, doncs, ideologia (falsa i interessada) i coneixement (vertader i neutral). Aquesta és precisament la construcció que els crítics de la ciència consideren manipuladora. I per aquesta mateixa raó no considerem adequat acceptar la identificació de Moscovici entre representacions socials i saber de sentit comú, i deixar-ne al marge el saber científic. Perquè de fet aquesta distinció reproduïx la jerarquitització cognitiva que desautoritza qualsevol saber sorgit fora del paradigma de la ciència. Però la ciència, malgrat les seves pretensions, no és neutra. És justament el recurs a monopolitzar la neutralitat el que li dóna la supremacia discursiva. La ciència, en aquest esquema, ostenta el monopoli del coneixement legítim, parafrasejant la famosa frase de Weber. Però la ciència no és una abstracció que es desenvolupa en els límits, sinó un mètode, unes institucions, unes inversions, unes persones, una tecnologia, unes finalitats, unes aplicacions... La ciència té, com tot saber —com tota representació— uns axiomes no qüestionats i un marc dins del qual són vàlids. Pretendre que aquest marc és l'espai de la veritat és pretendre eliminar —o si més no sotmetre— tota la resta de marcs possibles.

La intenció dels crítics de la ciència és, des de posicions a vegades molt divergents i enfrontades, justament fer evident la seva condició de marc cognitiu amb unes regles i unes premisses. Segons aquestes línies, la ciència és un saber més, no pas el saber en oposició a la superstició. D'aquí que considerem més adequat entendre el mètode i la pràctica científics com un conjunt de representacions socials —en aquest cas a més molt ben definides i explicitades com a conjunt coherent— productor i interpretador d'altres representacions socials, és a dir, una ideologia. Coneixement, al seu torn, és als presents efectes un sinònim de representació social.

Posar la ciència al costat de la resta d'ideologies i entendre la ideologia com un conjunt de representacions socials que determinat col·lectiu usa com a eina de creació de significat no vol dir combregar amb un relativisme neutralista. No es tracta d'entendre les ideologies igual com s'ha entès sovint la ciència, és a dir, com una font de coneixement que no es qüestiona en si mateixa (només se'n qüestionen els resultats, que es consideren provisionals, però mai el mecanisme que els genera, encara que resultin desastrosament nocius). Al contrari, es tracta de situar també la ciència —com aquesta ha fet amb la resta d'ideologies— en el punt de mira de la

crítica. Les ideologies són també el que el marxisme i altres escoles han dit que eren: instruments de legitimació de poder, de prevalença de certs grups sobre altres, font de pràctiques ètiques amb repercussions molt extenses. El que ens cal és entendre quina mena de pràctiques legitimen les diferents representacions, i quina mena de representacions fonamenten les diferents pràctiques. Creiem que ens cal un coneixement holístic, que incorpori totes les dimensions de l'ésser humà, que ens permeti també entendre i defensar-nos de l'opressió, de l'explotació i de la destrucció mútua. No entenem un plantejament de les representacions i de les pràctiques com a departaments estancs que les desvinculin de les seves conseqüències. La teoria atòmica no és només la bomba atòmica, però també ho és. Potser sí que hi ha representacions i pràctiques innocents. El que no hi ha són representacions i pràctiques inseqüents, isolades. Tothom ha de tenir dret a poder avaluar i rebutjar aquelles representacions i pràctiques que considera injustes, insostenibles, degradants. D'aquí que considerem molt més incentivador de la crítica i de l'escepticisme i la malfiança cognitiva partir de la base que qualsevol conjunt de representacions generadores són una ideologia que no pas que hi hagi ideologia per una banda i coneixement per l'altra.

4.3.4. Representacions socials i actituds

En la tradició sociolingüística hi ha una branca que ha estat força prolífica i considerada: la de l'estudi de les actituds. El punt de referència més important en aquest camp és sens dubte el treball de Wallace Lambert i el test de reacció subjectiva o la tècnica de l'aparellament de veus (Hudson, 1980), continuat per noms tan cabdals com Labov o Giles. Però el concepte d'actitud és molt anterior. William Doise (1989) en fa un repàs històric i en situa l'origen en la psicologia social de principis del segle XX. Tanmateix, al començament es tracta d'un concepte que fa referència fonamentalment a l'individu i que s'oposa, en aquest sentit, al concepte de valor social. Una actitud seria «una disposició d'ànim envers una cosa» (Bierbach, 1988: 155). Això implica un subjecte (capaç de tenir disposicions d'ànim) i un objecte (cap al qual tenir la disposició). Sembla, en efecte, que el factor social hi és negligit.

Segons Lambert, les actituds es poden descompondre en tres elements bàsics: el cognitiu (coneixements conscients sobre l'objecte), l'afectiu (les emocions que l'objecte suscita) i el conatiu (elements que dirigeixen la conducta pràctica). Però en els seus treballs, se centra fonamentalment en el segon component, l'afectiu, i deixa de banda els altres dos (Bierbach, 1988: 159). D'aquí que altres autors han vist la necessitat de distingir entre actituds i opinions, les primeres inconscients i les segones conscients. O que altres, com Moscovici, veiessin necessari introduir el concepte de representacions socials per fer front a dues mancances del concepte d'actitud: la dimensió només individual i la deriva cap als aspectes afectius. Així, amb les representacions socials es retornaria a un àmbit més ampli i inclusiu (que ja tenia el concepte d'actitud i que pel que es pot deduir de l'ús del terme en certs autors, mai no ha perdut del tot) que integraria en una nova classificació la idea d'actitud. Per Querol:

L'actitud se situava en el pol de les respostes, implicava un estímul «ja constituït». Per contra, la representació social se situa, com hem vist, entre l'estímul i la resposta. La resposta que donem davant un objecte determinat està prefigurada ja en la forma com construïm aquest objecte. Així [...], la representació social constitueix l'estímul i determina la resposta que es dona. Per tant, el concepte de representació social té unes característiques que el diferencien qualitativament del concepte d'actitud, encara que integra aquest segon concepte, tot desbordant-lo, en la seva pròpia trama conceptual.

Querol, 1998: 127

Les representacions socials, doncs, són sempre preses de posició simbòliques, organitzades de maneres diferents, per exemple com a opinions, actituds, estereotips, segons la seva imbricació en les diferents relacions socials.

4.3.5. Representacions socials i estereotips

Ibáñez (2004: 445) defineix l'estereotip com un «conjunt de creences generalitzades, que estan socialment associades a una categoria grupal, les quals provoquen els prejudicis i els justifiquen». Tanmateix, és una definició una mica vague. El que distingiria els estereotips d'altres representacions socials seria

fonamentalment la seva capacitat de crear i justificar prejudicis. Ara bé, en sentit estricta qualsevol categorització té la capacitat de crear prejudicis, és a dir, faulta per enquadrar fenòmens amb els quals no ens hem topat mai: la categoria «taula» o la categoria «immigrant» (amb el significat social que incorporen i que es manifesta, per exemple, en expectatives —si és una taula, servirà per menjar-hi; si és un immigrant, serà pobre...) ens serviran per anomenar i situar mentalment objectes i persones que encara no coneixem. S'entén que la definició d'Ibáñez no considera prejudici en el sentit més etimològic, sinó en el sentit de judici de valor no raonat ni fonamentat en evidències. Però aleshores la definició es pot entendre circularment, perquè els estereotips provoquen els prejudicis, i els prejudicis provoquen els estereotips. Doise (1984: 310) posa l'èmfasi en un altre aspecte de l'estereotip, potser més aclaridor: «Un estereotip existeix quan diversos membres d'un grup accentuen les diferències que existeixen entre els membres del seu grup i els membres d'un altre grup». Aquesta definició pivota sobre la funció social de l'estereotip, essencialment augmentar la discreció dels límits grupals. L'estereotip seria un mecanisme cognitiu que ens ajudaria a aclarir les nostres representacions socials subratllant-ne els límits: una mena de contrast que fa més visibles els contorns. Naturalment, el problema és que els humans tendim a identificar representacions socials i realitat —com tendim a identificar signes i fenòmens—, i per tant quan construïm una representació social estereotípica d'un grup, tendim també a aplicar un criteri selectiu a les percepcions que podrien ser contraexemples: els catalans són molt gasius, i com que l'excepció confirma la regla, com més excepcions puguem constatar, més reforçat en surt l'estereotip.

Ara bé, tornant a la definició d'Ibáñez, val la pena subratllar que el mecanisme estereotípic —la seva capacitat simplificadora i delimitadora— és molt productiu en la configuració de representacions socials que classificaríem com a ideològiques (amb capacitat de generar altres representacions), perquè té una gran capacitat d'ancoratge. Segons Moscovici, l'ancoratge és un dels processos fonamentals de les representacions socials i consisteix a integrar en el conjunt del nostre sistema de pensament tota representació nova. Quan apliquem la categoria *taula* a un objecte que mai no havíem vist, integrem la representació d'aquell objecte en el nostre sistema mental, i així tenim pistes de com enfrontar-nos-hi. Quan per primera vegada et porten en un restaurant un petit bol amb aigua i llimona, pot passar

que te'l beguis: s'ha produït un ancoratge erroni. Els models socials t'acaben mostrant que aquell objecte no l'has d'enquadrar en l'apartat begudes, sinó en l'apartat estris de neteja, i per tant cal emmarcar-lo a prop dels tovallons i lluny de les copes.

4.3.6. *La utilitat de l'amplitud del concepte de representació social*

Comptat i debatut, doncs, hem situat tota una sèrie de conceptes afins dins dels marc de les representacions, com si tots en fossin subconjunts. És molt difícil establir-ne els límits amb una certa netedat, i d'aquí que ens sigui molt còmode recórrer al gran conjunt i acabar per reconèixer que només hem pogut caracteritzar prototípicament alguns d'aquests subconjunts gràcies a l'esmentada capacitat estereotípica. Ara bé, no seria fàcil posar-se d'acord a l'hora de ficar una determinada representació social dins del sac de la ideologia, de l'estereotip, del coneixement, de la cultura o de l'actitud. Més aviat ens pot ser còmode considerar que tendeixen a una o altra classificació.

De fet, i per superar el bizantinisme que poden arribar a tenir aquestes consideracions, hi ha autors que s'estimen més passar per alt les subdivisions i senzillament parlar de representacions. És, em sembla, ben il·lustratiu l'inici del text de Boix presentat al Congrés Linguapax X, celebrat a Barcelona l'any 2004:

Les representacions lingüístiques —també anomenades ideologies, mentalitats o actituds— s'entenen com totes aquelles concepcions o racionalitzacions que els parlants tenen sobre l'ús i l'estructura de les llengües.

Boix, 2004: 1

Així doncs, Boix considera aproximadament sinònimes les diferents etiquetes aplicades per diferents escoles i èpoques (ideologia, actitud...), i en tot cas hi aplica una subdivisió temàtica: les representacions lingüístiques serien el subconjunt de representacions socials referides al llenguatge. Ens sembla una orientació pertinent, i en línies generals l'adoptarem, per més que també ens semblava clarificador provar d'integrar en un mateix esquema interpretatiu tota una sèrie de termes que els antropòlegs, psicòlegs socials i lingüistes (entre altres) encara usen, a vegades

simultàniament i a vegades com a tria escolàstica (fer servir el terme representació social pot voler dir, en certs àmbits, integrar-se en l'escola francesa i marginar-se de l'escola anglosaxona). La intenció dels apartats precedents era, justament, fer l'ancoratge d'aquests conceptes en un mateix marc. Perquè, amb Boix, també creiem que de fet parlem si fa o no fa del mateix, i que el que importa és per què ho volem fer servir, tot això.

De fet, en aquest sentit unificador, ens sembla aclaridora l'explicació de Moscovici (Ibáñez, 1988) sobre la conformació de les representacions socials, que comparteixen tots els conceptes que hem comentat. Aquesta conformació es produeix mitjançant dos processos: l'objectivació i l'ancoratge. Ja hem esmentat aquest segon. Sobre el primer, presenta tres fases: la construcció selectiva (selecció d'informació rellevant i invisibilització de la irrellevant); esquematització estructurant (organització del fenomen en una imatge), i naturalització (adquisició d'estatus ontològic de la representació, és a dir, atribució d'existència fàctica a la representació i oblit que es tracta d'un constructe). Aquest procés, interdependent i retroalimentat, és a la base de les cultures, les ideologies, els coneixements, les mentalitats..., de totes les representacions socials. I el més important és que els dona la capacitat, no només de representar (de posar-se al lloc de) la suposada realitat, sinó també el poder de transformar-la.

4.4. La relació entre representacions i actuacions

Un dels retrets que s'ha fet a l'estudi de les actituds és que no sempre es pot establir una relació significativa entre actitud i actuació. Així, el coneixement de les actituds d'un grup social no ens diria gaire coses sobre com actuaran realment els components d'aquell grup. És molt conegut el cas dels propietaris d'establiments d'hostaleria nord-americans i la població xinesa dels anys trenta del segle XX. L'any 1934 La Piere va viatjar pels Estats Units en companyia d'una parella d'amics xinesos. Van anar a dos-cents cinquanta-un hotels i restaurants i van constatar que no tenien pràcticament cap problema de discriminació racial i que tothom els atenia. Això els va sorprendre, perquè se suposava que hi havia forts prejudicis contra els orientals en aquells moments. En tornar, La Piere va enviar qüestionaris a tots els

establiments que havien visitat. Els preguntava si estarien disposats a atendre clients xinesos. Van respondre cent vint-i-vuit propietaris: més del 90 % afirmaven que no.

També en l'àmbit de les actituds lingüístiques a vegades s'han constatat fortes deficiències a l'hora de predir l'actuació. Querol (1998: 78) cita un treball de Lylian Bradner i Douglas White de l'any 1980 en el qual s'analitzava la correspondència entre actituds i actuacions respecte del gaèlic irlandès i de l'anglès a Irlanda. En la variància en l'ús, l'article constata que el paper dels factors actitudinals no passava del 2%. Segons Querol, «els autors no han trobat cap evidència que les actituds positives cap al gaèlic siguin una motivació suficient per usar-lo». En aquesta mateixa línia, Sabela Labraña (1999), en un article en què entrevistava persones de la comunitat gallegoparlant instal·lades a Barcelona dècades enrere, constata que la política de normalització lingüística havia produït un canvi en les actituds de molts d'aquests informants. En efecte, manifestaven clarament que sentien més simpatia pel català durant el franquisme que amb la normalització. Es mostraven majoritàriament reticents amb l'ús del català com a llengua vehicular a l'escola i en general consideraven negatiu que algú se'ls dirigís en aquesta llengua, sobretot en àmbits institucionals. Tanmateix, l'ús personal del català abans i després no havia canviat: no l'usaven mai, ni quan l'avaluaven positivament ni quan l'avaluaven negativament. Igualment, Perrefort explica el cas d'una estudiant que afirmava que «li agradaria parlar habitualment l'alemany però es tanca totalment a l'ús de la llengua alemanya en situacions de contacte» (Perrefort, 1997: 56).

Naturalment, l'experiència de La Piere, o els estudis lingüístics esmentats, posen fortament en dubte la connexió entre actitud i conducta. De fet, tot plegat no deixa de ser la constatació científica del que tothom sap des de sempre: una cosa és dir i l'altre és fer, o per dir-ho en paraules d'un capellà ortodox que renya el seu fill perquè s'ha posat a distribuir la riquesa familiar entre els pobres (de la novel·la de Kazantzakis *Crist de nou crucificat*): «s'ha de ser molt ruc per no saber distingir la teoria de la pràctica». Posteriorment s'ha provat d'explicar aquest abisme. Pallí i Martínez (2004) en fan un repàs general. Molt per sobre, un dels retrets que s'ha fet sovint a l'esquema actitud-conducta en les recerques és que hi havia una mancança de coherència entre les actituds estudiades (sovint molt generals) i les conductes que es pretenia predir (molt més concretes): és el que Pallí i Martínez anomenen divergències d'especificitat. D'altra banda, també s'ha vist que l'actitud (entesa com

una predisposició afectiva i avaluativa cap a un fenomen) només era un dels factors que intervenia en la predicció conductual. Un dels factors que se citen, justament, és el de les normes socials, allò que creiem que la societat, o el nostre grup, esperen que fem o que diguem.

Que la disposició afectiva i avaluativa (que és al que pràcticament havia quedat reduït el concepte d'actitud, també en el camp de la sociolingüística) no és l'única cosa que pot intervenir en l'actuació de la gent és gairebé una obvietat. El que passa és que, sobretot quan —com en el cas del racisme que vèiem exemplificat amb els xinesos nord-americans— les actituds tenen una expressió extremadament clara i explícitament verbal, tendim a concedir-los una gran fiabilitat. Entre altres coses, la contradicció flagrant entre el que es diu i el que es fa sembla una violació extrema del principi de qualitat de Grice. Ara bé, tothom sap que el principi de qualitat no és precisament el més imprescindible per salvaguardar el principi de cooperació. I justament és un principi que entra fàcilment en contradicció amb la norma social interioritzada (no cal subratllar la importància de la hipocresia i de la mentida piadosa en les relacions socials). Diuen (una representació estereotipada, sens dubte) que hi ha cultures que tenen com a norma social evitar les negatives. Així, quan algú fa una pregunta dins del marc d'una d'aquestes cultures, ha d'evitar fer-la en un format de sí o no, perquè l'interlocutor tindrà tendència a evitar el no, encara que violi el famós principi de qualitat i digui una mentida conscient.

La nostra època ha posat nom a una de les formes de pressió de la norma social: correcció política. És concebible que per a certes persones dels Estats Units dels anys trenta fos políticament correcte afirmar públicament que no s'estava disposat a atendre xinesos, cosa que no vol dir que aquestes mateixes persones, justament sensibles a la pressió social, fossin després capaces d'enfrontar-se a una situació social violenta com és fer fora algú. Aquest és un problema complex, perquè va més enllà de les actituds.

El concepte de representació social, entre altres coses, pretén superar les limitacions de la connexió entre actitud i conducta, i per tant pretén aconseguir una capacitat predictiva més gran. En principi, evitaria evidentment cenyir-se a aspectes afectius i avaluatius, ja que les representacions socials, com hem vist, tenen la pretensió d'abastar molt més que això: també inclouen aspectes cognitius, racionalitzacions, ideologies, estereotips, etc. De manera que, com a mínim,

incorporarien més factors que suposadament intervenen en la modelació de l'actuació de la gent. Com diu Jodelet:

Generalment es reconeix que les representacions socials, com a sistemes d'interpretació que regeixen la nostra relació amb el món i amb els altres, orienten i organitzen les conductes i les comunicacions socials. Igualment, intervenen en processos tan diversos com la difusió i l'assimilació de coneixements, el desenvolupament individual i col·lectiu, la definició de les identitats personals i socials, l'expressió dels grups i les transformacions socials.

Jodelet, 1989: 53

És natural que les persones que han adoptat el concepte de representació social en defensin la idoneïtat com a factor modelador de conductes i com a element predictiu. Alguns han intentat construir situacions experimentals per tal de verificar aquesta potencialitat de les relacions socials. Abric (1989) en fa un repàs i subratlla, per exemple, que s'ha constatat que la conducta d'una persona —en aquest cas en un entorn de laboratori— canvia significativament segons quina és la seva representació dels esdeveniments en què pren part. Per exemple, s'explica que en una recreació del joc del presoner els participants mostraven un nivell de cooperació molt més alt quan creien que jugaven amb un altre humà que quan creien que l'oponent era una màquina, i això independentment dels moviments d'aquest altre. Un altre exemple ofert per Abric és el de la conducta variable d'un grup davant d'una tasca en funció de com es representen la tasca. Així, davant dels mateixos objectius, els grups als quals se'ls presentava la tasca com a la resolució d'un problema s'organitzaven de manera jeràrquica, mentre que els grups a qui es deia que es tractava d'una tasca de creativitat s'organitzaven de manera horitzontal. «Es constata que per a una mateixa tasca, dues representacions diferents impulsen el grup a adoptar dos funcionaments cognitius diferents» (Abric, 1989: 212). Finalment, Abric també presenta el cas de com influeix en la conducta la representació del destinatari per a qui es realitza una tasca. Es proposava a uns estudiants que construïssin figures geomètriques a partir de set peces. Quant se'ls indicava que ho havien de fer per a un professor, el nombre de figures era més elevat que quan el destinatari era un estudiant com ells, però en aquest segon cas, en canvi, el menor nombre de figures demostrava més creativitat.

Aquests resultats mostren que els subjectes no aborden una situació de manera neutre i unívoca. Els elements del context (aquí el destinatari) vehiculen una representació de la situació, una significació. I és aquesta significació de la situació el que determina el nivell d'implicació del subjecte, la motivació, i l'impulsa a mobilitzar més o menys i de manera diferent les seves capacitats cognitives.

Abriç, 1989: 213

Fora dels àmbits experimentals, i en el camp de les representacions lingüístiques, també molts autors estan convençuts del paper de les representacions en les conductes relacionades amb el llenguatge. Per exemple, Luis-Jean Calvet afirma que:

Podem veure immediatament que les nocions de «valor» o de «prestigi» sorgeixen tant de les representacions com de les realitats, però que aquestes representacions alimenten les realitats, les reforcen [...] Fem la nostra tria, i això té un paper (evidentment limitat) [...]: és en aquest sentit que les representacions determinen les pràctiques i tenen una influència sobre la realitat.

Calvet, 1999: 11

També Albert Bastardas subratlla la importància de les representacions en els comportaments lingüístics:

Des del punt de vista de la comprensió del comportament lingüístic dues grans funcions interrelacionades del complex cervell/ment semblen especialment rellevants: la representació significativa de la realitat i el control de la conducta. És en el complex cervell/ment on elaborem i on sostenim les idees sobre la realitat que vivim i des d'on activem els nostres òrgans motors per tal d'executar les accions específiques —decidides d'acord amb les representacions i interpretacions de la realitat que sostenim.

Bastardas 1996: 48

Per Maria Carme Junyent (1998: 172), «el primer pas de la planificació ecolingüística [...] [és] la modificació de les actituds lingüístiques, que no és altra cosa que la modificació de les actituds envers la diversitat i la diferència», és a dir, modificar les «actituds» portarà a modificar les «actuacions». Així doncs, com més coneguem les representacions d'un determinat grup, més estarem en condicions de

preveure'n les actuacions. Jordi Mollà creu també que «les ideologies operen tant a escala macrosocial com individual: determinen la dinàmica del conflicte i, consegüentment, els usos lingüístics individuals» (Mollà 2001: 7).

La diversitat lingüística és una evidència cada vegada més a l'abast. En el cas català el descobriment que la gent fa servir diferents maneres de parlar es deu produir massivament tan aviat que és difícil trobar algú que el recordi. En altres comunitats no sembla que les coses vagin —o hagin anat, més aviat— de la mateixa manera.²¹ Tot i que les comunitats monolingües són cada cop més excepcionals, és evident que n'hi continuen havent, i sobretot que hi continua havent individus que es pensen que viuen en una comunitat monolingüe, per la senzilla raó que determinades actuacions lingüístiques li passen del tot desapercebudes. De manera que per una banda l'augment de la mobilitat intercultural contribueix a evidenciar la diversitat, i per l'altra dinàmiques socials lligades a unes determinades representacions contribueixen a fer-la invisible. La visibilitat és un dels factors que contribueixen al prestigi, i el prestigi és l'expressió d'una determinada representació que té pes en l'extensió de l'ús. Com més prestigi, més ús, i com més ús, més prestigi. Calvet (2002: 171) explica el fet mitjançant el concepte d'«externalitats de xarxa», manllevat a l'economia: «igual que l'interès d'estar abonat al telèfon o al correu electrònic augmenta amb el nombre d'usuaris d'aquestes xarxes, el fet de parlar una llengua vehicular important és un avantatge estimable per a qui l'aprèn i que, en aprendre-la, aporta valor afegit als altres parlants d'aquella llengua». Per això les persones interessades a conservar una determinada varietat lingüística poden pensar que afirmar que té el futur garantit, és a dir, que continuarà sent útil, pot afavorir-ne la conservació, mentre que la posició contrària pot induir amb molta facilitat a la renúncia a la transmissió generacional i l'abandó, cosa que en principi no té res a veure amb la varietat en si, però que també l'acaba condicionant: al final es produeixen fenòmens com el de l'obsolescència i els semiparlants (Dorian 1976, 1989), que contribueixen a construir representacions socials d'aquelles varietats com a deficientes, defectives, incapaces de dir la realitat com cal, representacions que al

²¹ El lingüista John McWhorter explica l'impacte que li va causar el descobriment de la diversitat lingüística, quan era un nen, en veure una veïna que parlava jiddish (McWhorter, 2001: 1). És remarcable la invisibilitat que pot arribar a tenir una varietat lingüística subordinada. Aquest és un fenomen de representació que probablement influeix en la substitució lingüística.

seu torn alimenten la substitució i per tant l'obsolescència. És remarcable que tot això no té, de fet, gaire relació directa amb el nombre de parlants d'una llengua (s'han descrit comunitats molt petites i força estables, en les quals no apareix el problema de l'obsolescència i els semiparlants).

Tanmateix, el món de les representacions és molt complex. Si bé sembla lògic i comprensible el mecanisme que explica Calvet, hi ha comunitats —com la nostra— que tendeixen a pensar que per evitar la substitució cal tocar l'alarma i que només si un bon nombre de parlants és conscient del perill de desaparició se sentirà prou estimulat a actuar-hi en contra. En el cas de Calvet som davant d'un fenomen de profecia que s'autoacompleix. Però Maria Carme Junyent (comunicació personal) afirma que no coneix cap comunitat lingüística on l'alarma per la possible desaparició de la seva llengua l'hagi accelerat i hagi provocat un abandonament més gran dels parlants i una renúncia a la transmissió intergeneracional. Per tant, segons aquesta posició la construcció de la representació lingüística de llengua amenaçada seria un cas de profecia que pel fet de fer-se impedeix l'acompliment: un conjur (només si ho anuncio, no passarà).

L'exemple anterior pretén il·lustrar el fet que cal evitar la temptació d'atribuir resultats espectaculars a l'anàlisi de les representacions socials. Les externalitats de xarxa de Calvet són ben plausibles i mostrarien una conducta dels parlants extremadament coherent i racional. Però la manca d'evidència empírica qüestiona fortament aquesta relació. Senzillament (ja ho vèiem amb les actituds) és difícil establir línies causals tan netes entre representacions i actuacions. De fet, és clàssic en l'àmbit d'estudi de les actituds lingüístiques l'esquema de Gardner i Lambert, que estableix la distinció entre les instrumentals i les integradores (Baker, 1992: 31-32), o les motivades per l'estatus i per la solidaritat. Aquesta distinció explicaria parcialment la resistència observada en comunitats lingüístiques subordinades a renunciar a la pròpia parla, tot i creure que la parla dominant els podria afavorir l'accés a determinats recursos o els podria ajudar en l'ascensió social (àrees relacionades amb les actituds instrumentals), o fins i tot manifestar les mateixes representacions negatives cap a la pròpia varietat que manifesten els parlants de l'altra. El grup social castiga els comportaments lingüístics dimissionaris encara que en teoria els consideri racionalment adequats. Així, un parlant pot sentir-se motivat a usar una varietat estigmatitzada pel desig o la necessitat de formar part del grup que

també l'usa. A partir d'aquest model, Woolard (1992), per exemple, fa una anàlisi de la situació lingüística a Catalunya els anys vuitanta del segle XX, i de fet revela tant la capacitat explicativa del model com les seves limitacions davant de la complexitat de les situacions, que no s'acaben d'adequar completament a esquemes previs. Bierbach ja ho posava de manifest d'un manera ben sintètica:

D'un costat el castellà ja no representa només la llengua de les capes dominants o la llengua de l'opressor, sinó també la llengua dels treballadors immigrants i de les capes socials baixes i marginals (de les perifèries urbanes, del proletariat i del subproletariat), tot i ser la llengua oficial de l'Estat. D'altra banda, el català ja no simbolitza més els valors solidaritzants d'alternativa democràtica i de resistència política, com en el temps de la dictadura, sinó que ara s'associa amb els nous grups de poder, les burgesies locals i la perspectiva de promoció social, almenys al Principat.

Bierbach 1988: 179

De tota manera, totes aquestes conceptualitzacions es mostren convençudes de la relació entre representacions (actituds, ideologies..., com cadascú les anomeni) i conducta lingüística. Un estudi més recent en subratlla la importància un cop més. Querol (1998), a partir del concepte de representació social i amb la construcció d'un model quantificable i les dades estadístiques obtingudes en una mostra d'escolars catalans, arriba a la conclusió que la variable amb més potència explicativa i predictiva del comportament lingüístic —més que la xarxa social en una llengua— és la representació social de la llengua. Querol aplica el model als altres àmbits territorials de llengua catalana i observa que al País Valencià la variable més important en l'actuació és la xarxa social en valencià, tot i que la representació del valencià i la del castellà obtenen també índexs de correlació amb l'actuació lingüística molt alts. A les illes Balears, torna a tenir el primer lloc la representació social de les llengües. A partir d'això conclou que se'n pot deduir una prioritat d'actuació de cara a la normalització lingüística:

1. Si l'ús de la llengua va lligat a la xarxa social i aquesta va minvant progressivament en la transmissió generacional, el nombre de parlants anirà també reduint-se.

2. Si l'ús de la llengua correlaciona principalment amb la representació d'aquesta, i no està tan lligada a la xarxa social, en la mesura que la representació sigui elevada, augmentarà el nombre de nous parlants. O bé, com en els cas de les Balears, si disminueix la representació del castellà, que és correlativa a la del català, augmentarà l'ús del català.

Les conseqüències d'aquests resultats són clares: per invertir un procés de substitució lingüística cal tractar:

1. Que la variable que més correlacioni amb l'ús sigui la representació social;
2. Que la transmissió generacional no sigui negativa per a la llengua en retrocés o en perill de retrocés.

Querol, 2002: 15

Les conclusions de Querol són sens dubte molt interessants per a l'àmbit de la planificació lingüística. Si la variable més influent en la conducta lingüística són les representacions sobre les llengües, és clar que la política lingüística faria bé a centrar-se en aquesta àrea. No és gens fàcil —i Querol, per exemple, no ho pretén pas— explicar de quina manera i en quin sentit la planificació ha de modificar les representacions per tal d'estendre l'ús del català. Un cop més, però, se'ns planteja una primera dicotomia: és important que ens centrem a potenciar les representacions socials de la llengua catalana entre la població dels països catalans, encara que sigui en detriment d'altres llengües, o valdria més emprendre una modificació de les representacions socials entorn de les llengües en general encaminada a valoritzar especialment el manteniment global de la diversitat lingüística?

És evident que la planificació lingüística tradicional dels estats ha triat sempre la primera opció. Es tractava de construir una sèrie de representacions entorn de la llengua que es volia imposar que n'estimulessin l'ús, no només per raons d'estatus, sinó també per raons afectives, expressives, de prestigi personal, etc. El contrapunt de la valorització de la llengua dominant era necessàriament la denigració de la llengua recessiva. I en això hi ha col·laborat sovint la ciència lingüística,²² construint jerarquies de llengües suposadament més expressives, modernes o

²² D'aquí que ens mostrem del tot contraris a distingir coneixements i representacions socials. No sembla que hi hagi cap diferència entre coneixement, ideologia, estereotip o prejudici. Que un mateix enunciat es consideri una cosa o l'altra sovint depèn de qui el produeix, i en quin context discursiu i històric.

capacitats per a l'expressió cultural i llengües més pobres, primitives o simplement aptes per a la comunicació familiar. Sabem també —justament pels estudis sobre actituds lingüístiques, enteses com a avaluacions de determinades varietats— que en general aquesta estratègia ha aconseguit fer que els mateixos perjudicats per la jerarquització n'assumissin i en reproduïssin les representacions que hi eren a la base. La sociolingüística catalana va crear el concepte d'autoodi, que tan bé descriu aquest fenomen.

Aquesta política lingüística ha tingut molt èxit. Però és èticament inadmissible. És una de les expressions més extremes de la mentalitat de guerra de llengües, i es pot combinar amb el classisme i fins i tot el racisme més accentuat.²³ Seria d'esperar que les comunitats que hem patit aquesta mena d'estigmatitzacions simbòliques amb el sa propòsit de fer-nos abandonar una llengua local, provinciana o que tanca portes i canviar-la per una altra que n'ha d'obrir tantes no ens prestéssim a aquest joc, per més legítima que es pugui considerar la finalitat.

Ara bé, l'estudi de les representacions lingüístiques —si admetem que tenen un paper important en les tendències d'actuació, però encara més si ens interessa la dimensió ètica de les polítiques lingüístiques— pot ser molt útil precisament per posar en evidència i contrarestar aquesta mena de mecanismes. El títol de la contribució d'Emili Boix al Congrés Linguapax X (Barcelona, maig de 2004) és ben definitori d'aquesta direcció: «Les representacions: un camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat» (Boix, 2004). Segons aquest autor:

Conèixer els mecanismes que creen i reproduïxen aquestes representacions lingüístiques

a) és crucial per identificar de quina manera es fonamenten i racionalitzen desigualtats socials

²³ Un article al diari *Avui* del 7 d'abril del 2005 (p. 65) constitueix, em sembla, una mostra insuperable d'aquesta posició racista i classista. El discurs recorda molt els elements més rancis de l'Escola Espanyola que hem esmentat, però des del català. Es titula «Parlar espanyol és de pobres» i conté afirmacions com ara: «A Barcelona fa molt horterera parlar espanyol, jo només el parlo amb la minyona i amb alguns empleats. És de pobres i d'horteres, d'analfabets...», o bé «És evident que l'Estat el mantenim, pagant molt i molt, els que no parlem en tercermundista».

b) és imprescindible per mantenir la diversitat tant a l'interior de les llengües com entre llengües diferents, i

c) és necessari per entendre els processos de canvi lingüístic, en el cas de societats monolingües, i els processos de conflicte i contacte de llengües en el cas de societats plurilingües.

Boix, 2004: 1

L'autor considera que el que hauria de fer l'antropologia lingüística és: «*a)* mostrar els mecanismes concrets mitjançant els quals les representacions lingüístiques dominants discriminen i *b)* ajudar a construir representacions radicalment defensores de la diversitat lingüística» (Boix, 2004: 10).

El present treball es voldria situar en aquesta línia. No pretenem establir models de predicció de conductes lingüístiques a partir de representacions. Abans que això, pretenem investigar quina mena de representacions lingüístiques es transmeten en un àmbit com el de l'escola secundària, en un espai geogràfic com és la ciutat de Barcelona que ha experimentat un canvi sobtat i de grans dimensions quant a la composició lingüística dels seus alumnes. En l'última dècada, la tradicional dicotomia entre catalanoparlants i castellanoparlants —que se suposava que descrivia adequadament la situació lingüística a l'escola i a la societat— ha deixat de tenir sentit. En alguns instituts públics de l'Àrea Metropolitana els alumnes nascuts fora d'Espanya constitueixen una àmplia majoria. Molts d'ells parlen diverses llengües ja abans d'arribar. Provenen d'àmbits culturals i lingüístics molt diversos, de sistemes escolars força diferenciats. Partim de la idea que aquesta situació ha d'haver produït un impacte important en les representacions lingüístiques de l'escola. I d'altra banda, sospitem que hi ha inèrcies importants en una institució molt regulada i d'unes dimensions tan grans. L'objectiu, doncs, és intentar sondejar les representacions lingüístiques que es difonen en l'ensenyament secundari públic barceloní per tal de detectar-hi d'una banda fins a quin punt les inèrcies hi tenen pes, i d'una altra banda recollir-hi idees i perspectives —fonamentalment de professorat— sorgides d'un autèntic contacte multicultural i plurilingüístic. L'escola secundària és un àmbit on conflueixen i es relacionen de debò individus que en altres espais socials no conviuen: senzillament comparteixen espai públic. No cal investigar gaire per veure que fins i tot en barris amb una forta presència de persones de províncies recents molt diferents, les xarxes de relació social rarament travessen

fronteres grupals. Però aquest no és l'aspecte més important que ens ha fet triar l'escola com a camp d'estudi de les representacions. L'escola ens ha semblat un àmbit interessant sobretot perquè creiem que té una gran potència a l'hora de crear, reproduir i difondre representacions socials, i que és una institució considerada legitimada per fer-ho.

4.5. L'escola i la construcció de representacions

D'una banda [...] les representacions són mal·leables, canvien (i per tant es poden modificar); d'altra, les representacions mantenen forts vincles amb els processos d'aprenentatge, que contribueixen a enfortir o a alentir.

Castelloti i Moore, 2002: 10

En una societat com la nostra sembla evident i és força reconeguda la importància del paper de l'escola en la configuració de representacions socials sobre gairebé qualsevol aspecte de la vida. Una part gens menyspreable de les nostres idees sobre les coses ha estat si més no parcialment modelada per la institució escolar. És clar que hi ha altres àmbits que també hi contribueixen, però són rares les institucions amb la capacitat global i sistemàtica per oferir representacions que té l'escola. Com diu Van Dijk:

La gent adquireix ideologies parcials a través de la imitació de les activitats quotidianes d'altres membres del grup [...], però les ideologies s'adquireixen bàsicament a través del discurs, i no només com un tipus específic de «comportament» o acció. Més que qualsevol altra institució, l'escola i els mitjans de comunicació porten a terme aquest rol, igual que en el passat ho feia l'església.

Van Dijk, 2003: 46

Què fa de l'escola un agent de primeríssim ordre en la transmissió de representacions? En primer lloc, es tracta d'una institució altament regulada, cosa que la torna considerablement homogènia en una determinada comunitat: una part important del discurs escolar (plans d'estudis, contingut de les matèries, etc.) es dissenya centralitzadament i s'aplica sistemàticament a totes les escoles: si més no en

teoria, la variació del discurs dels mitjans de comunicació hauria de ser força més gran (tot i que sovint la gran concentració d'audiència pot fer que un gruix molt considerable de discursos periodístics es dissenyi des de molt pocs despatxos, mentre que a la perifèria dels grans mitjans es concentri una gran diversitat però amb un impacte relativament petit). En segon lloc, es pot dir que l'escola arriba —naturalment, parlem de la nostra societat— a tots i cadascun dels individus de la comunitat, fins al punt que en una àmplia franja d'edat la no assistència és il·legal; per tant, està en una posició extraordinària quant a capacitat de difusió del discurs. En tercer lloc, l'escola gaudeix d'una legitimació única com a generadora i transmissora de coneixement; i això perquè de fet en bona part és la mateixa escola l'encarregada de determinar què és coneixement i què és opinió, i per tant què gaudeix de l'estatus de «veritat» i què no:

El coneixement és allò que nosaltres considerem veritable [...]. Òbviament, altres persones potser creuen que el que nosaltres pensem que coneixem només són creences, opinions, prejudicis, fantasies o fins i tot ideologies. Per tant, el concepte de coneixement és relatiu i depèn de les creences del grup, la societat o la cultura.

Van Dijk, 2003: 22

Finalment, l'escola ha anat acaparant importància en el nostre context social: no és gens estrany sentir actualment constatacions —sovint queixoses— del fet que la institució escolar s'ha vist obligada a substituir altres agents socials que en etapes anteriors eren responsables de la transmissió de determinats tipus d'idees i que ara ho han deixat de ser. Així doncs, segons aquestes veus, cau damunt de l'escola allò que fins fa poc era feina de la família o de la comunitat en general.

Si l'escola és, per tant, un dels principals responsables en la conformació de representacions, serà també un àmbit privilegiat per entendre quina mena de representacions podem esperar que siguin hegemòniques a la societat. Ara bé, per més que el discurs escolar es pugui considerar altament homogeni (sistematitzat per uns plans d'estudi ben definits, generalitzats i força detallats) i de difusió immillorable, també tenim sovint forts indicis que, si més no en algunes àrees, els resultats que obté no són gens lineals. No hi ha dubte que es poden trobar molts altres canals de difusió de representacions, molt sovint amb un contingut molt poc convergent amb el que pretén inculcar l'escola, i amb una gran capacitat de seducció.

Es troba en aquest cas l'àmbit que ens interessa en aquest treball, és a dir, el de les representacions lingüístiques? En un sentit general, fa de mal dir. No hi ha dubte que les qüestions sobre llengua ocupen a la societat catalana un lloc destacat i hi són molt presents. Però de fet aquesta presència es limita en bona part a un aspecte: el paper i el futur del català. Paradoxalment, la preocupació pel català no sempre porta a una ampliació de la perspectiva de la realitat lingüística, és a dir, aquesta preocupació no modifica substancialment en molts casos el conjunt de les nostres representacions sobre la realitat lingüística general. Un exemple significatiu: algunes veus han denunciat sovint que la Generalitat ha facilitat l'aprenentatge de la llengua àrab a nens magribins sense tenir en compte que un percentatge alt d'aquests nens són amazigoparlants, és a dir, curiosament contribueix a l'arabització d'una comunitat lingüística minoritzada amb la qual no seria difícil establir paral·lelismes amb la catalana.

Pel que fa, doncs, a la transmissió d'una ideologia lingüística, ens podem preguntar la importància que té realment l'escola. I això perquè per una banda hi ha clares evidències que, en efecte, els continguts escolars s'articulen entorn d'unes determinades representacions socials bàsiques i amb capacitat de reproducció que podríem anomenar ideologia: en els plans d'estudis hi ha unes matèries lingüístiques (i no unes altres) i sovint referències explícites a les llengües. I hi ha també unes llengües vehiculars, naturalment normativitzades segons un model ben definit que ara anomenem estàndard però que s'havia anomenat llengua de cultura. Segons Bourdieu:

En el procés que porta a l'elaboració, legitimació i imposició d'una llengua oficial, el sistema escolar aconsegueix una funció determinant: «fabricar les similituds d'on es deriva aquesta comunitat de consciència que constitueix el ciment de la nació». I Georges Davy continua amb una evocació de la funció del mestre d'escola, mestre de la parla que, per això mateix, és un mestre del pensar.

Bourdieu, 1982: 22

Pujolar subratlla també la importància que té l'escola en el procés de creació i reproducció de representacions lingüístiques segons Bourdieu:

Per a Bourdieu, el control lingüístic que exerceixen els grups dominants és una manera d'exercir i mantenir el seu poder, tot exclouent altres col·lectius mitjançant un procediment que té una aparença de legitimitat. Aquesta legitimitat s'assoleix principalment per mitjà de l'escola, que associa la competència lingüística amb les qualificacions més altes, cosa que dona avantatge als estudiants de «casa bona» disfressant-la de capacitat acadèmica. És un aspecte del que s'anomena la funció reproductiva del sistema escolar, en el sentit que reproduceix dins les aules i mitjançant les qualificacions i titulacions, les jerarquies socials.

Pujolar, 2002: 42

Però al mateix temps es té la sensació que també hi ha grans buits de discurs sobre la realitat lingüística, pròxima i llunyana. Així, autors com Teresa Moure han observat una notable absència en els currículums escolars d'aspectes relacionats amb la diversitat lingüística del món:

L'escola, que és la gran administradora del que hem i no hem de conèixer, ens instrueix des de la infància sobre els animals de la sabana i els del bosc mediterrani, els símbols dels elements químics o les causes de la Primera Guerra Mundial. Aquesta mateixa escola inclou, entre els continguts que han de dominar els estudiants de primària, la llista dels països del món i a vegades també de les seves capitals, dels rius que els travessen o dels productes que venen, però en cap cas esmenta les llengües que parlen els pobladors. Aquest silenci no és en absolut casual: els dispositius escolars són eines ideològiques poderoses amb les quals el poder aconsegueix perpetuar-se.

Moure, 2003: 19

Tant important és el que es diu com el que es calla. Però independentment de les causes que provoquen l'omissió, és certament sorprenent que aquesta es constati no només en societats majoritàriament monolingües o en estats nació ideològicament unitaristes, sinó també en comunitats on el contacte lingüístic i l'evidència de diversitat lingüística són fets quotidians i omnipresents. Als Estats Units hi ha hagut les darreres dècades forts debats sobre la conveniència d'un ensenyament bilingüe o monolingüe en anglès, i hi han sorgit moviments com ara el de l'English Only, contrari a l'alfabetització de les minories lingüístiques en la llengua pròpia (Macedo [et al.], 2003). Tanmateix, la visibilitat de l'autèntica diversitat lingüística nord-

americana és pràcticament nul·la: fora dels cercles d'especialistes molt poca gent és conscient que, malgrat el genocidi, encara hi ha vives desenes de llengües indígenes.

Una cosa semblant podria passar a Catalunya: l'àmplia i difosa preocupació pel futur del català no ens mena a contextualitzar el problema en un entorn més general, sinó a plantejar-lo localment sense connexió amb altres realitats. És clar que els especialistes observen i analitzen altres situacions —si més no per aplicació de la famosa dita: quan vegis les barbes de ton veí pelar, posa la teva a remullar—, però no sembla que el coneixement acumulat d'aquestes altres realitats esquitxi l'escola: es continuen estudiant les capitals, però no el que la gent hi parla.

Sigui com sigui, la quantificació estadística de l'impacte que les ideologies lingüístiques presents a l'escola tinguin en la societat no és el nostre objectiu ni està al nostre abast. En tindrem prou amb reconèixer que aquest impacte hi és, i acceptarem com a premissa que el paper de productora legítima de coneixement que té atorgat l'escola li dóna una posició privilegiada en la configuració de representacions socials. Ja hem dit a la presentació que un dels punts de partida del present treball és una doble presumpció: per una banda, la idea que l'escola és decisiva en la conformació de representacions socials, i en aquest cas lingüístiques, especialment de la mena que hem anomenat ideològiques, és a dir, que fem servir també per ancorar realitats noves quan les percebem; per una altra banda, la idea que l'escola és avui un espai d'avantguarda del plurilingüisme i de l'encontre multicultural provocat pel fenomen migratori recent. Aquesta posició avançada hauria d'influir en les representacions lingüístiques dels agents directament implicats en la convivència escolar.

Segurament hi hauria moltes persones professionals de l'ensenyament secundari públic que trobarien molt poc ajustada a les seves percepcions aquesta importància que atribuïm a la institució com a transmissora de representacions socials. Sovint el professorat té la impressió que els seus esforços són en bona part en va, que no arriben a l'alumnat. En aquest sentit, estic del tot convençut que infravaloren la seva feina, i això per bé i per mal. L'escola és moltes vegades incapaç de dotar una bona part de l'alumnat amb el bagatge que pretén. No aconsegueix fabricar alumnes exemplars, amb la disciplina mental, la predisposició social i el cos cultural i ideològic que se suposa que tindria algú que fos capaç d'absorbir la totalitat del corpus de representacions que transmet la institució. Tanmateix, l'escola té un

èxit massiu en un altre aspecte: a l'hora de crear models, de legitimar formes i pensaments. A l'escola potser no aprenem a comportar-nos com cal —a parlar com cal, per entrar en el tema que aquí ens interessa—, però sí que aprenem que hi ha una manera de fer-ho bé i moltes maneres de fer-ho malament. L'escola pot fracassar moltes vegades a l'hora de fer que les persones facin servir el model de llengua legítim, però rarament ho fa a l'hora d'ensenyar quin és el model de llengua legítim, i per tant quins són els il·legítics:

Els mecanismes socials de transmissió cultural tendeixen a assegurar la reproducció de la diferència estructural entre la distribució, molt desigual, del coneixement de la llengua legítima i la distribució, molt més uniforme, del reconeixement d'aquesta llengua.

Bourdieu, 1982:36

Molts crítics han subratllat aquest paper d'ensenyar a reconèixer la legitimitat que tindria l'escola. Enrique Santamaría, per exemple, considera que:

Més que un mitjà de difusió i distribució (desigual) d'unes certes competències cognitives i d'unes credencials escolars, la institució escolar es sobretot un escenari en el qual s'experimenten, s'adquireixen i s'interioritzen —de manera complexa i fins i tot contradictòria— determinades (dis)posicions socials pel que fa a la percepció, el pensament, el sentiment i l'acció, que són necessàries per integrar-se de manera no conflictiva en un tipus o altre de relacions socials.

Santamaría, 1998: 16

I encara amb més contundència expressa García Olivo el seu rebuig a l'escola com a tal precisament perquè aconsegueix els seus fins principals, és a dir, tenir èxit en la transmissió d'una determinada bateria de representacions molt més bàsica i important que una col·lecció de coneixements sobre el món:

L'educació obligatòria de la joventut reclosa en escoles; l'educació que segrega socialment, que aniquila la curiositat intel·lectual, que modela el caràcter dels estudiants en l'acceptació de la jerarquia, de l'autoritat i de la norma, etc.: aquesta és l'única «educació» que coneixem, a la qual les democràcies contemporànies pretenen merament rentar la cara.

García Olivo, 2005: 106

Per bé o per mal, doncs, partim del reconeixement que l'escola té un pes molt important en la nostra estructura representacional.

5. Obtenció de dades

L'obtenció de dades és un dels grans problemes de les ciències socials. Hi ha una bibliografia inesgotable sobre la qüestió. D'altra banda, la història de la ciència ha propiciat sovint un cert complex dels científics socials davant de les anomenades ciències dures. El prototip de ciència, evidentment, no és precisament la sociologia, sinó la física o la biologia. Això ha contribuït a allargar les discussions metodològiques i les preocupacions empiricistes de les disciplines relacionades amb la humanitat com a objecte d'estudi. La pugna entre mètodes quantitius i mètodes qualitius és un dels punts neuràlgics d'aquesta qüestió, i a grans trets constitueix moltes vegades una línia divisòria força rigorosa entre projectes, escoles o fins i tot tradicions científiques. No és infreqüent identificar la tradició quantitativa, empiricista, objectivista, amb la ciència social anglosaxona, i la tradició qualitativa, racionalista, hermenèutica amb l'europea.

Tot i que a vegades és lícit preguntar-se quin sentit tenen aquesta mena de classificacions excloents —perquè és del tot impossible no fer referència a les dades si es vol treure alguna conclusió del que sigui, però també és impossible no interpretar les dades, ni que sigui perquè, com hem vist, no hi ha cap via d'accés privilegiat a la realitat, sense intermediaris, sense representació—, alguna cosa deuen significar quan no acaben de morir-se mai del tot. Des de la històrica divisió entre racionalistes i empiristes de la filosofia del segle XVII, la divisió no ha parat de reaparèixer, matisar-se, complicar-se i revisar-se, però no ha desaparegut. Moltes vegades s'hi han associat qüestions que van molt més enllà de la ciència, com ideologies polítiques o filosofies de vida.

Sempre hi ha hagut també intents de superar la dicotomia. Projectes d'un saber integrador que, sense renunciar a l'ambició predictiva, o al rigor metodològic que permeti accedir a tothom al procés de creació de coneixement, han volgut amalgamar el millor de les dues tendències. Com també hi ha hagut sempre trajectòries d'una llibertat i una capacitat excepcionals que han bastit enormes edificis conceptuals i teòrics i alhora han creat els seus propis mètodes d'aproximació a la realitat. Només cal recordar l'admiració que encara ara provoca la feina d'Einstein —justament aquest any del centenari de la publicació dels dos famosos articles que van revolucionar la física— i la seva originalitat com a científic.

Tot això passa molt lluny del present treball, però ens serveix de pretext per aclarir-ne —o més ben dit, fer-ne explícit, perquè des del plantejament inicial, l'assumpte és prou clar— el punt de partida metodològic i ideològic. Si el que cal és posicionar-se davant la dicotomia objectivisme-hermenèutica, és evident que som en el segon àmbit. Es tracta de fer una lectura d'una sèrie de discursos entorn del llenguatge: justament d'interpretar. Cosa que s'inscriu de ple en un plantejament qualitativista pel mateix caràcter dels objectius i el punt de partida plantejats:

El món simbòlic capturat mitjançant discursos no se circumscriu de cap manera a premisses prèviament formalitzades per a una posterior verificació. En la investigació qualitativa, al contrari, es pretén la determinació dialèctica del sentit, mitjançant l'operació de «desentranyar significats» sempre amb relació als objectius delimitats.

Dávila, 1995: 77

Lamentablement, aquesta manera de treballar té una feblesa clara. Com en els mètodes d'observació participant provinents de l'antropologia, la persona que porta a terme la interpretació, el mitjancer entre les dades discursives i l'elaboració posterior, hi té un paper individual molt important, de manera que es pot assumir sense recança que a partir de les mateixes dades discursives no hi haurà dos resultats interpretatius idèntics. Encara que només sigui per la selecció que cal fer de segments discursius significatius del marasme informe que són d'entrada les dades disponibles, la petja subjectiva de la persona que fa la recerca és inevitable. Com diu Dávila:

En la recerca qualitativa, l'investigador és el lloc on la informació es converteix en significació (i en sentit), ja que la unitat del procés de recerca, en última instància, no és ni en la teoria ni en la tècnica —ni en l'articulació d'ambdues— sinó en l'investigador mateix.

Dávila, 1995: 77

Això és, doncs, molt diferent en enfocaments quantitativs? Crec sincerament que no. En qualsevol camp —i més encara en el camp de l'estudi de la gent, de nosaltres mateixos— es produeix una elaboració de les dades. Justament la metodologia analítica tradicional de les ciències dures fa una tria radical de les seves dades i deixa de banda tot allò que a priori considera irrellevant. Tothom sap que

justament les anàlisis per antonomàsia en el nostre sentit comú —les anàlisis mèdiques— només poden trobar allò que busquen, cosa que les fa molt eficients i funcionals i no els treu gens d'utilitat ni d'honestedat. Tota aproximació a la realitat està molt mitjançada, ja ho sabem, i per tant l'única cosa que ens queda per fer és reconèixer-ho i declarar d'entrada on volem anar i per quin camí, i que cadascú jutgi críticament l'interès, l'eficiència o la funcionalitat del que es trobi.

On es poden anar a buscar les representacions socials presents a l'escola? Evidentment, en primer lloc en el principal productor i reproductor discursiu de la institució: el professorat. El gruix del treball de recollida de dades consisteix precisament en entrevistes obertes a professorat d'ensenyament secundari obligatori públic de la ciutat de Barcelona. Al mateix temps, però, no he volgut renunciar a una de les típiques eines de les recerques qualitatives, l'enquesta. Per això es va oferir a la totalitat del professorat dels instituts triats la possibilitat de respondre a un breu qüestionari tancat que comentarem en l'apartat corresponent. Amb aquests dos instruments —entrevista i enquesta— pretenia obtenir una mostra significativa de discurs del professorat sobre el llenguatge. Però em va semblar oportú complementar aquestes dades amb l'anàlisi d'una de les fonts més importants de contingut discursiu legitimat com a coneixement present a l'escola: el llibre de text.

I l'alumnat? No hi ha dubte que podria constituir una font de dades fonamental i de primera importància per entendre la construcció de representacions socials escolars. Al capdavant, a més, hauria de suposar l'element de contrast imprescindible per verificar l'impacte de les representacions presents en el discurs del professorat. Si es constatés que l'alumnat és immune a aquestes representacions, no tindria gaire importància estudiar-les, ja que constituïrien una simple cultura professional del professorat sense transcendència general.

L'alumnat ha estat fonamentalment deixat de banda com a font directa de dades en aquest treball. Per dues raons fonamentals. La primera, de tipus pràctic: senzillament calia limitar la recerca en algun punt i fer-la abastable i adequada als límits formals d'una tesi doctoral. La segona és una presumpció basada en l'observació participant de sentit comú que tota persona que viu i creix en una societat du a terme: estic convençut, per experiència personal, de l'impacte que les idees i representacions sobre el llenguatge tenen en l'alumnat. No vull dir que percebi una vinculació causal directa entre discurs escolar i representacions socials

dels alumnes entorn de qualsevol qüestió. Tothom sap que en molts aspectes hi ha una certa posició de resistència —més o menys conscient i explicitada— i de prevenció respecte «del que diuen els profes». Però sovint es una resistència superficial. En canvi, en tot allò que es dóna per suposat, que constitueix la base representacional rarament qüestionada del coneixement sobre les coses i el món, la crítica i la resistència són mínimes. És a dir: és molt comú sentir persones de la franja d'edat de l'escola secundària (majoritàriament, de 12 a 16 anys) que diuen que allò que s'ensenya no serveix per res, cosa que en principi sembla constituir una esmena radical a tota la funció escolar. Però en canvi és molt poc habitual sentir qüestionar l'organització escolar, la distribució de papers i el reconeixement que el dipositari del coneixement (d'aquest coneixement inútil, si es vol) és el professorat. Un pot trobar alumnat que cregui que estudiar els pronoms febles és insuportable, però no es troba alumnat que pretengui parlar «millor» que el professorat. Hi ha una acceptació massiva de la propietat i la legitimitat del coneixement per part de la institució. De tota manera, aquestes afirmacions poden ser impressionistes, però són susceptibles de falsar-se i per tant aquí funcionaran com a premissa que caldrà refutar o confirmar amb un altre treball.

De totes maneres, hi ha dos aspectes en què l'alumnat té una presència com a font d'informació de representacions. El primer, molt important, és com a font secundària, ja que una part gens negligible de les entrevistes amb el professorat tracta dels alumnes, del que pensen i creuen i de com es comporten davant de les llengües. O més ben dit: de com el professor o la professora entrevistada creu que l'alumnat pensa i es comporta. El segon prové d'un treball anterior en el marc del doctorat de Lingüística i Comunicació de la Universitat de Barcelona, un dels treballs per assolir el DEA (Comellas, 2004), que incloïa també uns qüestionaris passats a alumnes de quart d'ESO d'escoles públiques. En aquest cas, les dades obtingudes aleshores funcionen únicament com a contrast i com a punt de referència, però són molt limitades, ja que en aquell treball únicament hi va entrar un institut públic barceloní, de manera que es tracta d'una informació molt localitzada. Tanmateix, en certes ocasions m'ha semblat interessant fer-la servir o comentar-la.

5.1. Els instituts

El fet de dur a terme una recerca que inclou treball de camp ha de tenir en compte necessàriament les fortes limitacions inherents a la condició individual d'aquesta recerca. Així, per raons pràctiques es va considerar oportú limitar aquest treball a una sèrie d'instituts, cosa que facilitava un accés més còmode i concentrat, tant en termes geogràfics com personals. Les respectives direccions dels centres han estat molt importants a l'hora de fer possible el contacte personal i la possibilitat de fer arribar les enquestes al professorat.

A la ciutat de Barcelona hi ha 66 instituts públics d'ensenyament secundari. La tria de centres s'ha basat en primer lloc en els següents requisits:

- a) Cobrir significativament la geografia urbana i social de la ciutat.
- b) Sobrerepresentar el fenomen de contacte de llengües, és a dir, assegurar la presència d'instituts amb alumnat immigrant multilingüe.

El primer criteri no necessita justificació. Pel que fa al segon, venia condicionat pel punt de partida de la recerca, que considera que el sensible augment del contacte lingüístic és un factor fonamental de revisió i de creació de representacions entorn de les llengües. D'altra banda, el suposat desequilibri que podria introduir en la recerca estaria justificat per l'orientació metodològica triada. Com diu Dávila:

Així com en la recerca quantitativa la probabilitat de selecció de cada unitat ha d'estar determinada amb precisió, en la recerca qualitativa aquest aspecte és relativament indiferent, ja que en darrera instància la selecció dels participants-actants és un problema d'enfocament: com més enfocada sigui la selecció més definida serà la informació que n'obtinguem. Es tracta d'una mostra estructural, no estadística: és a dir, amb el disseny cal localitzar i saturar l'espai simbòlic, l'espai discursiu sobre el tema que s'investiga.

Dávila, 1995: 77

Finalment, doncs, els instituts on s'han dut a terme les entrevistes i s'han passat les enquestes han estat els següents:

- a) IES Rambla Prim. Situat al districte de Sant Martí, al barri del Besós.

b) IES Narcís Monturiol. Situat al districte d'Horta-Guinardó, a la zona de Montbau, barri de la Vall d'Hebron.

c) IES Sant Josep de Calasanç. Situat al districte de Sant Martí, fronterera amb el Guinardó i l'Eixample, molt a prop de l'Hospital de Sant Pau, però pertanyent al barri del Clot.

d) IES Milà i Fontanals. Situat al districte de Ciutat Vella, a la frontera entre el Raval i el barri de Sant Antoni, districte de l'Eixample.

e) IES Miquel Tarradell. Situat al districte de Ciutat Vella, al bell mig del barri del Raval.

f) IES Galileo Galilei. Situat al districte de Nou Barris, al barri de Roquetes-Verdum.

g) IES Joan Coromines. Situat al Districte de Sants-Montjuïc, al barri de la Bordeta-Hostafrancs.

h) IES Les Corts. Situat al recinte de la Maternitat, al barri de les Corts.

i) IES Gal·la Placídia. Situat al Districte de Sarrià-Sant Gervasi, al barri de Sant Gervasi, zona fronterera amb el barri de Gràcia.

5.2. Les entrevistes

L'entrevista és una de les eines clau de tota recerca sobre representacions socials. En el cas que estudiem, a més, és evident que hi ha uns actors centrals en la construcció i la reproducció del discurs escolar, el professorat. Professors i professores són el punt de referència discursiu indiscutible de l'escola, tenen aquest paper oficialment reconegut i compten amb una legitimació extrema producte tant de la qualificació professional que se'ls exigeix com del rol que emana de la institució que representen, que és la principal posseïdora de saber legitimat. D'altra banda, compten amb una relativa autonomia —limitada, naturalment, per la legislació que imposa unes certes condicions estructurals com ara distribució de matèries, orientació de plans d'estudi o dedicació temporal— i tenen un contacte directe amb els receptors centrals de l'activitat escolar, l'alumnat. Per entendre les representacions socials que circulen a l'escola partim de la convicció que el nucli de la producció simbòlica, de «l'espai simbòlic» que deia Dávila, és el professorat.

Ara bé, com que el que ens interessa d'aquesta producció i reproducció discursiva que construeix, confirma i modifica les representacions socials és el que fa referència al llenguatge, hem limitat les enquestes a professorat de llengua. No tenim cap dubte que les idees, estereotips i coneixements sobre la qüestió no es limiten a aparèixer a la classe de llengua. S'ha dit moltes vegades que —a diferència d'altres esferes de coneixement— tothom té opinions lingüístiques. D'altra banda, tret de certs exercicis matemàtics, tota l'activitat acadèmica es desenvolupa en llenguatge natural, la qual cosa vol dir que en tot moment hi ha en funcionament un grapat de models de llengua i unes exigències lingüístiques determinades (el que un determinat professor considera expressar-se bé pot arribar a tenir molta importància fins i tot en la qualificació). De fet, crec que seria molt interessant un treball de contrast entre representacions de professorat de llengua i d'altres àrees quant a les qüestions lingüístiques.

Tot això no treu que, malgrat tot, l'espai més idoni i de més alta freqüència de transmissió d'idees sobre les llengües siguin les classes de llengua i el professorat d'aquesta àrea; que el professorat de llengua sigui on es concentra especialment aquesta mena de representacions socials; que sigui justament també aquest professorat qui ha rebut més representacions socials sobre el llenguatge ja a través dels seus estudis universitaris i dels seus interessos pedagògics i cognitius. Per això, doncs, vam decidir entrevistar exclusivament professorat de llengua (catalana, castellana i estrangera).

5.2.1. Eix temàtic de les entrevistes

Gairebé totes les entrevistes realitzades s'han desenvolupat en alguna estança de l'institut on treballa el professor o professora o en algun àmbit públic proper com ara un bar. El primer pas ha consistit a explicar molt breument en què consistia la recerca i quins punts pretenia tractar a grans trets. S'insistia de bon començament en dos aspectes: l'anonimat de l'entrevista i la possibilitat que la persona entrevistada plantegés temes pel seu compte i dirigís la conversa cap a la direcció que volgués. Tanmateix, es partia d'unes pautes generals que facilitaven el sorgiment de qüestions. Aquestes pautes giraven entorn de tres grans eixos:

a) La situació lingüística a l'institut: llengües que s'hi fan servir i àmbits d'ús, qüestions relacionades amb l'ensenyament de llengua, amb les capacitats d'aprenentatge, amb els models de llengua i amb el multilingüisme a l'escola.

b) La situació lingüística a Catalunya: aspectes relacionats amb la normalització del català, amb la situació del castellà i d'altres llengües, amb les noves migracions i amb el futur lingüístic.

c) La situació lingüística al món: necessitat d'una llengua internacional, utilitat de l'anglès, possibilitat de mantenir la diversitat lingüística.

Sovint la pauta ha estat un punt de partida i prou. També amb freqüència han aparegut a la conversa temes que preocupen molt el professorat i que fugen força o tenen molt més abast que el lingüístic. En alguns casos l'entrevistat o entrevistada ha afirmat que l'entrevista li servia per explicitar qüestions que només havia reflexionat vagament o que tenia més o menys formulades però molt poc sistematitzades. Fins i tot que emetia opinions que elaborava en aquell mateix moment i que potser li hauria calgut madurar més. En tot cas —i a diferència de les enquestes—, ni una sola de les persones a qui hem sol·licitat una entrevista s'hi ha negat, i únicament una va demanar no ser gravada.

Un aspecte que cal esmentar —perquè segur que té un pes en els resultats obtinguts— és la relativa formalitat en què s'han fet les entrevistes. Inicialment la meua intenció era entrevistar més d'una persona alhora (per exemple, dues o tres del mateix àmbit lingüístic, o fins i tot de català i de castellà barrejades), per tal de diluir la presència d'un entrevistador extern i desconegut i facilitar l'aparició d'un cert contrast d'opinions. Això ha estat impossible per raons pràctiques. El professorat de secundària té un munt de problemes i un horari molt pautat. És molt difícil aconseguir reunir dues o tres persones a l'institut dins del seu horari laboral i amb la suficient tranquil·litat per fer una entrevista d'una certa extensió. També és molt difícil aconseguir reunir aquestes persones fora del seu horari laboral per tal de satisfer les necessitats —de dubtosa utilitat per a elles mateixes, per a la seva activitat professional o per al seu alumnat— d'un treball de recerca universitari. Així doncs, les entrevistes han estat sempre individuals (en algun cas molt puntual, s'hi ha afegit espontàniament una altra persona), cosa que creava una distància i una formalitat, com dèiem, alta. Les respostes de les persones entrevistades estan en alguns casos notòriament marcades per aquesta formalitat (que l'anonimat pretenia apaivagar,

però que difícilment podia esborrar). Sobretot al començament de les converses, es podia notar sovint alguna reticència i una forta voluntat de mesurar les paraules, com si es tractés d'una entrevista que serà feta pública. En algun cas l'actitud de l'entrevistat deixava entreveure que d'entrada se sentia examinat, observat amb voluntat inquisidora, com si es tractés de jutjar la seva feina. Tanmateix, també és cert que, si més no en forces casos, la conversa tendia a la distensió i al relaxament retòric. En plantejar les qüestions, s'intentava sempre seguir el fil de les paraules de la persona entrevistada per tal d'evitar la sensació de rigidesa que dona el fet de seguir un guió preestablert. S'intentava també evitar qualsevol manifestació que pogués ser interpretada com un judici de valor sobre el que la persona entrevistada acabava de dir (encara que a vegades el clima de complicitat que es volia crear per tal de neutralitzar una mica aquesta formalitat que dèiem convidava a expressar alguna opinió, però tenint cura d'aclarir sempre que es tractava d'una opinió). Ens sembla útil tenir en compte, doncs, aquestes condicions en què es van fer les enquestes per tal d'entendre millor els resultats. Ara bé, justament la formalitat de les entrevistes també creiem que té un aspecte positiu: s'assembla a la formalitat en què les representacions socials dels professors es transmeten als alumnes, en bona part — encara que no únicament, és clar— a través d'un espai tan ritualitzat com és la classe. Potser en entorns més informals s'haurien aconseguit afirmacions aparentment més sinceres, més allunyades de la correcció política o més personals, però no necessàriament més ajustades a allò que de debò conforma les representacions socials pròpies de la institució escolar, que és el que ens interessava.

5.2.2. Entrevistes realitzades

En total s'han dut a terme 34 entrevistes a professors de llengua, alguns dels quals responsables d'aules d'acollida. Com hem dit, únicament una va manifestar la voluntat de no ser gravada. Per tal de respectar l'anonimat de les persones entrevistades, vam donar una numeració aleatòria a les entrevistes i les vam agrupar per llengua. Aquestes van ser les entrevistes realitzades:

a) Professorat de català (inclòs el responsable d'aules d'acollida):

| Codi | Data | Durada de la gravació |
|-------------|--------------|------------------------------|
| Català 1.1 | 7 de febrer | 42' 02'' |
| Català 1.2 | 7 de febrer | 68' 16'' |
| Català 2.1 | 16 de febrer | 31' 12'' |
| Català 2.2 | 31 de gener | 43' 41'' |
| Català 3.1 | 15 d'abril | 34' 05'' |
| Català 4.1 | 14 de febrer | 30' 27'' |
| Català 4.2 | 14 de febrer | 33' 30'' |
| Català 4.3 | 21 de febrer | 16' 22'' |
| Català 4.4 | 7 de març | No gravada |
| Català 5.1 | 14 d'abril | 51' 22'' |
| Català 5.2 | 21 d'abril | 56' 01'' |
| Català 6.1 | 1 de març | 13' 38'' |
| Català 7.1 | 24 de febrer | 41' 26'' |
| Català 7.2 | 25 de febrer | 17' 00'' |
| Català 7.3 | 1 de març | 9' 40'' |
| Català 8.1 | 13 de maig | 23' 57'' |
| Català 9.1 | 25 d'abril | 22' 50'' |

b) Professorat de castellà:

| Codi | Data | Durada de la gravació |
|---------------|---------------|------------------------------|
| Castellà 1.1. | 2 de febrer | 24' 47'' |
| Castellà 1.2 | 2 de febrer | 35' 05'' |
| Castellà 2.1 | 16 de febrer. | 17' 38'' |
| Castellà 3.1 | 5 d'abril. | 24' 26'' |
| Castellà 3.2 | 5 d'abril. | 15' 59'' |
| Castellà 4.1 | 14 de febrer | 63' 52'' |
| Castellà 4.2 | 15 de febrer | 24' 38'' |
| Castellà 5.1 | 25 d'abril | 45' 21'' |
| Castellà 7.1 | 10 de març | 20' 13'' |
| Castellà 8.1 | 6 de maig | 30' 13'' |
| Castellà 9.1 | 20 d'abril | 27' 31'' |

c) Professorat de llengües estrangeres:

| Codi | Data | Durada de la gravació |
|-------------|--------------|------------------------------|
| Anglès 1.1 | 2 de febrer | 16' 32" |
| Anglès 2.1 | 7 de març | 15' 58" |
| Anglès 3.1 | 4 d'abril | 31' 37" |
| Anglès 6.1 | 28 de febrer | 14' 43" |
| Anglès 7.1 | 1 de març | 13' 29" |
| Francès 7.1 | 2 de març | 38' 52" |

5.3. Les enquestes

L'objectiu de l'enquesta —una de les eines tradicionals de la recerca quantitativa— no era tant entrar en el regne de l'estadística inductiva com arribar a més persones que amb l'entrevista oberta. Si aquesta es limitava al professorat directament relacionat amb els ensenyaments lingüístics, l'enquesta permetia sondejar la totalitat del professorat, sense distinció d'àrea disciplinària. Al mateix temps, evidentment, la utilització d'un qüestionari tancat permet establir comparacions amb molta més facilitat i presentar resultats de manera molt més còmoda i gràfica. Per contra, enlloc com en una enquesta es projecta la llarga ombra de l'observador en l'objecte d'observació.

D'altra banda, un problema específic de l'àmbit de l'ensenyament quant a recerca sociològica en general és que en pateix una certa saturació. Els centres educatius reben sovint sol·licituds diverses —des d'estudiants de pedagogia a grups de recerca consolidada— de col·laboració en estudis, investigacions i recull de dades. Al mateix temps, nombrosos membres del professorat (es fa evident en algunes entrevistes, però també és una dada generalment coneguda) senten que la institució escolar ha hagut d'anar assumint noves funcions i responsabilitats, i que no sempre té les eines i les possibilitats de fer-ho en les millors condicions. Així doncs, és freqüent la sensació que mentre la societat els exigeix molt com a professionals i no sempre els retribueix amb una consideració proporcional (sovint se senten pressionats per diferents instàncies, des de les familiars de l'alumnat fins a les polítiques), aquesta mateixa societat no està sempre disposada a dotar-los adequadament. I que les persones que s'acosten a estudiar la seva situació moltes vegades ho fan des de

posicions teòriques molt allunyades de la seva realitat diària, o fins i tot amb uns objectius que no tenen res a veure amb les seves necessitats.

Tot això justifica un fort escepticisme —d'altra banda, crec, del tot comprensible i justificat— cap a les sol·licituds d'ajuda i col·laboració per a la recerca, que sovint obtenen resultats poc rellevants per a la tasca docent o per a la millora de les condicions escolars i que en canvi beneficien les carreres acadèmiques de les persones que les porten a terme. Fins i tot en algun cas el professorat s'arriba a queixar de sensació de ser explotat o literalment plagiat.

Malgrat tot, cal remarcar que en general la disposició personal és, en la meua experiència, molt acollidora i generosa. Ara bé, pel que fa a un acte impersonal com emplenar una enquesta, la resposta mostra molt més clarament l'escepticisme esmentat. Així, tot i que el qüestionari es va concebre amb l'especial intenció de ser breu i prendre poc temps, el percentatge de professorat que ha fet l'esforç de complimentar-lo ha estat força baix. Hi ha un cas, a més, excepcional: l'IES Gal·la Placídia, en el qual no ha estat possible recollir ni una sola enquesta. Segons la directora del centre, ni un sol professor la va retornar emplenada. Així doncs, aquesta ha estat la resposta quant a qüestionaris:

| IES | Total professorat | Enquestes obtingudes | Percentatge |
|--------------------------|-------------------|----------------------|-------------|
| IES Rambla Prim | 41 | 17 | 41,46 % |
| IES Narcís Monturiol | 43 | 9 | 20,93 % |
| IES S. Josep de Calasanç | 55 | 8 | 14,55 % |
| IES Milà i Fontanals | 60 | 9 | 15,00 % |
| IES Miquel Tarradell | 47 | 11 | 23,40 % |
| IES Galileo Galilei | 35 | 6 | 17,14 % |
| IES Joan Coromines | 51 | 7 | 13,73 % |
| IES Les Corts | 51 | 7 | 13,73 % |
| IES Gal·la Placídia | 30 | 0 | 0 % |
| Total | 413 | 74 | 17,92 % |

El qüestionari (vegeu annex 1) demanava unes breus dades personals i a continuació constava de 9 apartats pensats segons tres blocs temàtics:

Bloc 1 (apartats A, B, C i D): aspectes relacionats amb la visibilitat i la jerarquització de llengües. L'apartat A demanava fer una llista de les llengües que el professor o la professora sabia amb seguretat que algú d'entre l'alumnat parla, a fi de constatar la visibilitat que té la diversitat lingüística present en bona part dels centres. L'apartat B feia referència a la jerarquització de les llengües i preguntava sobre quines serien les llengües que podrien ser importants per a l'alumnat. En el C es pretenia constatar la sensibilitat de la persona enquestada sobre la minorització lingüística mitjançant una pregunta sobre llengües no oficials europees. Finalment, en l'apartat D s'oferien una sèrie de possibilitats per resoldre la comunicació global (fins i tot la possibilitat de proposar-ne una no llistada).

Bloc 2 (apartat E): fa referència a l'explicitació de representacions sobre el llenguatge. Es tractava de manifestar el grau d'acord amb una sèrie d'afirmacions — la majoria estereotípiques— entorn de diverses dimensions del llenguatge. L'apartat E està subdividit en quatre subapartats (les llengües a Catalunya, les llengües a Espanya, les llengües al món i les llengües a l'escola) que representen àmbits diferents però en els quals apareixien reiteradament els mateixos temes, a fi de poder establir el grau de coherència en les representacions lingüístiques vinculades a diferents situacions.

Bloc 3 (apartats F, G, H, i I): es tractava d'esbrinar la relació que el professorat estableix entre qüestions lingüístiques i fracàs escolar, així com veure en quin sentit apunta la categorització de grups de base lingüísticocultural. En l'apartat F es demanava justament una llista dels grups que la persona enquestada percebia a l'institut. L'apartat G preguntava sobre la importància de l'adscripció a un grup lingüísticocultural determinat en la trajectòria escolar de l'alumnat, mentre en l'apartat H es demanava que, si es considerava pertinent, es fes una llista d'aquells grups més afectats pel fracàs escolar. Finalment, l'apartat I sol·licitava el grau d'acord segons una escala numèrica quant a la importància de certes qüestions lingüístiques en el fracàs.

Així doncs, l'enquesta inclou bàsicament dos tipus de qüestions: la manifestació de grau d'acord sobre determinades afirmacions a través d'una escala numèrica²⁴ i la confecció de llistes (de llengües o de grups lingüísticoculturals).

5.4. L'anàlisi de llibres de text

És cert que no sempre el llibre de text és un punt de referència. De fet, hem pogut constatar que precisament en els àmbits escolars més intensament multilingües dels instituts que hem visitat és on menys s'acostuma a recórrer a aquesta mena de materials (i en canvi se n'intenten crear de propis). El llibre de text és una eina d'una certa importància, però molt estandarditzada, molt pensada i dirigida a una tipologia d'alumnat que no s'adiu gaire a certes realitats recents. D'altra banda, diferents institucions relacionades amb l'ensenyament —acadèmiques (com els ICE universitaris), públiques (com el mateix Departament d'Educació) o privades (com la prestigiosa Associació de Mestres Rosa Sensat)— fan esforços constants per crear recursos adaptats a les noves situacions de tota mena, també lingüístiques.

Això no vol dir que els llibres de text no s'utilitzin a les classes o no siguin un material valuós tant per al professorat com per a l'alumnat. De fet, tenen una presència remarcable als centres. A més, presenten un avantatge com a complement d'entrevistes i enquestes: són una documentació que es distribueix per tota Catalunya, de manera que podem afirmar que constitueixen una font de representacions lingüístiques potser menys intensa que el professorat, però molt més extensa.

L'oferta de llibres de text és força àmplia, per bé que tots han d'estar homologats pel Departament d'Educació. En una qüestió que pot ser completament transversal com és la lingüística, segurament es podrien rastrejar representacions entorn del llenguatge a gairebé qualsevol llibre de text de qualsevol matèria. Per

²⁴ Es va triar una escala amb un nombre de valors parell (sis valors, del 0 al 5) per tal d'evitar l'existència d'un valor central excessivament neutre.

raons pràctiques, hem limitat el nostre interès al llibres de text de llengua catalana i de llengua castellana. Certament, hauria estat interessant examinar també els llibres de ciències socials (on sens dubte seria pertinent que apareguessin determinats temes lingüístics, sobretot els relacionats amb la diversitat mundial) o els de llengua estrangera (que necessàriament contenen certes concepcions sobre les llengües i sobre les representacions culturals, com posa de manifest, per exemple, el treball de Gentil Puig [1996] sobre els estereotips etnoculturals en aquesta mena de llibres). Tanmateix, creiem que en el nostre àmbit escolar són els llibres de llengua catalana i de llengua castellana els que concentren una densitat més gran de representacions lingüístiques. Ens hem limitat, doncs, a aquesta àrea.

6. Les entrevistes

Era en un centre dels que visitava com a professor del Programa d'Educació Compensatòria, i una mestra em va cridar i em va dir:

—¡Mira qué burros son estos paquistaníes, que siendo del mismo país ni hablando se entienden!

Naturalment! L'un parlava panjabi i l'altre urdú.

Fuster, 2004: 24

6.1. Representacions respecte de l'alumnat

L'alumnat és, lògicament, un dels centres de gravetat fonamentals de l'univers representacional del professorat. D'una banda, professors i professores estan en contacte permanent amb un nombre elevat d'alumnes, sempre de les mateixes franges d'edat, de manera que són observadors privilegiats de la seva evolució. D'altra banda, la imatge que es fan d'aquest alumnat interfereix necessàriament en la seva actuació pedagògica i personal a l'escola, fet que alhora marca les relacions entre un i altre col·lectiu i influeix en el reforç o la modificació d'aquesta imatge de cara al futur. Si bé l'actor fonamental de creació de representacions a l'escola és sens dubte el professorat, no es pot negar que la configuració de l'alumnat —tal com és percebuda, independentment d'índexs més «objectius»— és la seva matèria primera fonamental.

6.1.1. Representacions entorn de l'actuació lingüística de l'alumnat

Malgrat que en les normes jurídiques i en els documents oficials del Departament d'Educació es diu reiteradament que la llengua habitual de l'ensenyament secundari obligatori serà el català,²⁵ bona part del professorat entrevistat està d'acord —amb

²⁵ Des de la Llei de política lingüística, on s'afirma que «El català, com a llengua pròpia, ho és també de l'ensenyament, en tots els nivells i modalitats educatius» (article 20.1), i específicament «El català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament no universitari» (article 21.1), fins a la Resolució de 18 de juny de 2004, que dóna instruccions per a

algun petit matís, fruit de l'àmbit geogràfic de l'institut, que sens dubte marca certa diferència en l'ús lingüístic de l'entorn— que la llengua vehicular informal és majoritàriament (o exclusivament) el castellà. Naturalment, això no contradiu la legislació, i segons el parer gairebé unànime, és fruit del fet que —independentment del nombre d'alumnes de L1 català, que tret de l'IES Les Corts i en menor mesura de l'IES Sant Josep de Calasanç (frontera entre l'Eixample, el Guinardó i el Clot) i l'IES Narcís Monturiol (a Montbau), es percep com a força minoritari, o del nombre d'alumnes d'altres L1— el castellà és sempre la llengua de convergència. Quant al grup d'alumnes de L1 català, en alguns casos com al Besòs té una visibilitat mínima («potser són un dos per cent», apunta castellà1.1). Curiosament, segons català1.1, en alumnes de batxillerat és possible sentir parlar en català en aquest mateix institut, on segons sembla els L1 català són més nombrosos perquè vénen de fora del barri, però a l'ESO «mai, mai no sentiràs els alumnes parlar entre ells en català. Hi ha gent catalana que et diu “jo sóc català”, però t'ho diuen en castellà». També als instituts amb una altíssima concentració d'alumnes nascuts a fora de Catalunya la presència del català en els àmbits informals es percep com a gairebé residual o nul·la. A l'institut de la Bordeta, segons català7.1 «potser hi ha un dos o un tres per cent de catalanoparlants», encara que en aquest centre «cal fer un parèntesi amb la comunitat gitana: aquests sí que parlen en català», però també segueixen la norma d'adaptació al castellà. Segons català7.3, «alguns [gitanos] parlen en català, però alguns parlen en castellà; això em sobta, perquè sóc del barri de tota la vida i sempre els he sentit parlar en català. Potser és perquè molts companys són sud-americans».

Al Raval es dona el mateix fenomen: el català com a L1 és més minoritari que moltes altres llengües com el panjabi o el tagàlog: «de L1 català potser et diria que tenim tres famílies, i encara, perquè sovint són parelles mixtes» (català5.1). Aquí, però, amb un alumnat immigrant majoritari i una proporció considerable de

l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005 on s'insisteix que «La llengua catalana, com a llengua pròpia de Catalunya, s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge. [...] A excepció de la llengua castellana i de les llengües estrangeres, la resta d'àrees s'impartiran en llengua catalana. Les activitats orals i escrites, l'exposició del professorat, el material didàctic, els llibres de text i les activitats d'avaluació han d'ésser en llengua catalana. Així mateix, les reunions, els informes, les comunicacions... han d'ésser en llengua catalana».

parlants de llengües primeres (i sovint segones i terceres) molt llunyanes del català i el castellà, es dona un fenomen curiós. Segons català4.3, «inicialment la llengua vehicular dels acabats d'arribar és el català, però quan fan la immersió a l'aula, passen al castellà». Ho corrobora castellà4.1: «aquí per primer any hi ha aula d'acollida; vénen a la biblioteca a l'hora del pati i la llengua en què m'hi entenc és el català». Resulta que «el català és la llengua artificial que es fa servir a classe; hi ha alumnes amb bona competència, però només hi parlen amb el professor; i cada vegada menys» (català 4.2).

El professorat tendeix a identificar tres factors clau en aquesta situació de preeminència del castellà en els àmbits comunicatius informals dels centres d'ensenyament:

- a) L'entorn social majoritari de L1 castellà.
- b) La norma de convergència cap al castellà que invisibilitza el català.
- c) La creixent presència d'alumnat nascut fora de Catalunya (especialment de L1 castellà).

6.1.1.1. L'entorn social majoritari de L1 castellà

L'entorn social majoritàriament castellanoparlant és clar al Besòs, a Roquetes i al Raval. En aquests barris és on amb més força se sent el català com una llengua artificial exclusiva de l'ensenyament. Això fa, per exemple, que «aunque el 90% de los alumnos catalanes han hecho primaria en catalán, sigue privando el castellano» (anglès6.1), o que certes comunitats immigrants, quan es plantegen accions de suport a la integració dels seus membres més joves, triïn el castellà: «a vegades, abans d'arribar al centre, les famílies els ensenyen una mica. El problema és que els ensenyen en castellà. Els pakistanesos, per exemple, sovint els fan classes a la mesquita, però els les fan en castellà» (català1.2). I és que els adults en aquestes zones pràcticament no tenen cap oportunitat d'aprendre el català en contextos informals: «El que sí que sé dels pares, és que tots parlen en castellà» (castellà5.1). A vegades la impressió de l'alumnat que el català no és de fet una llengua d'ús normal es reflecteix explícitament: «Recordo un alumne que em va dir: és que el català el parlen els nens i els mestres. Ningú més» (català2.2). «De fet, em pregunten si quan surto al carrer continuo parlant en català, i es queden parats quan els dic que sí»

(català1.1). «S'estranyen que nosaltres mateixos parlem en català en els nostres àmbits familiars» (català4.1). «M'imagino que ho veuen com una cosa una mica estranya, una llengua que només fem servir a classe i els professors i que hi posem tanta voluntat» (català4.2). Com deia una alumna d'origen magribí d'un institut del Raval: «El catalán es una lengua que para mí no la habla mucha gente ya. Si fuera por mí, la lengua catalana ya mejor que la quitaran, porque... como la gente no la habla... sólo la hablan las personas mayores» (Comellas, 2004: 59).

6.1.1.2. La norma de convergència cap al castellà

La norma de convergència cap al castellà és percebuda pel professorat com a pràcticament universal entre l'alumnat. Fins i tot en centres amb una presència important de catalanoparlants, la visibilitat del castellà en àmbits informals està molt per sobre de la proporció de parlants d'aquesta llengua com a L1. El cas més clar és l'IES Les Corts, on segons un professor de català «pel que fa a l'alumnat, majoritàriament la llengua de comunicació entre ells és el català. Això és una mica peculiar, a Barcelona i voltants. També hi ha una presència important del castellà, però pels nivells que jo tinc i el que veig als passadissos la llengua de relació encara segueix sent força el català. I tothom que parla en castellà pot passar al català» (català8.1). I tanmateix també aquí tendeixen a canviar al castellà davant de castellanoparlants, tot i que hi ha alguna excepció «per incompetència en castellà, però és poc» (castellà8.1), afirmació pràcticament impossible en cap dels altres centres estudiats.

De fet, l'IES Les Corts és excepcional en diversos sentits en el context metropolità, segons manifesta el professorat: hi ha un percentatge molt baix d'alumnat nascut fora de Catalunya, i una part d'aquest (només a batxillerat, però) constitueix una excepció dins de l'excepció: són residents de la Masia del Barça, amb qui tenen un conveni, i provenen d'altres zones d'Espanya. Pel que fa a l'escàs alumnat estranger, generalment té un estatus mitjà o alt. La directora del centre esmenta com a exemple que algunes de les poques alumnes magribines que han tingut eren les filles del cònsol del Marroc a Barcelona. Es tracta d'un dels instituts amb més sol·licituds de prematrícula, no s'hi ha donat un fenomen típic en altres zones que és la renúncia notòria de famílies molt arrelades al barri de matricular-hi

els fills.²⁶ La pròpia directora defineix l'institut com «de privilegi; un institut benestant». Una altra característica del centre (esmentada per català8.1) és la mitjana d'edat del professorat, relativament alta, símptoma d'estabilitat de la plantilla. Així doncs, és el centre on el català té una presència informal més elevada. És cert que «el castellà guanya terreny en els usos informals, en els passadissos», però «a l'hora d'organitzar un discurs en castellà, determinats alumnes tenen problemes: poca fluïdesa, manca de recursos, “se hacen besos”, coses que indiquen falta d'habilitat, perquè no la usen mai» (castellà8.1). L'exemple que ofereix la professora és particularment sorprenent, ja que es tracta d'una interferència molt comuna al contrari, del castellà al català: no és difícil sentir en àmbits molt catalanitzats l'expressió «donar un petó». L'exemple suggereix la qüestió de l'ancoratge de les representacions de què parlàvem a l'apartat 4.3.5. Recordem que segons la teoria de les representacions, aquestes no aterren mai en una taula rasa, sinó que entren en una xarxa ja constituïda que es modifica amb la nova representació i al mateix temps la modifica. Així, la mateixa percepció pot generar representacions de significats força diversos en funció de l'ancoratge que aquestes reben: una cultura determinada (una determinada configuració de representacions socials), per exemple, és un factor condicionador de l'ancoratge. Doncs bé, el grau de visibilitat d'una representació està relacionat també amb aquest procés d'ancoratge: destriem del magma perceptiu allò que la nostra ment determina com a significatiu. D'aquí que la invisibilitat d'un fenomen sigui tan rellevant per entendre les representacions socials com la categorització d'un altre. Per entendre el periodisme informatiu és tan important observar què es considera una notícia com què no s'hi considera. D'altra banda, una determinada conjuntura biogràfica afavoreix la visibilitat de certs fenòmens: un

²⁶ Com ha passat en altres llocs amb l'arribada massiva d'alumnat estranger, cosa que explica els percentatges de matrícula d'aquest col·lectiu per exemple al Raval. Als instituts del barri la proporció d'alumnat nascut fora d'Espanya duplica la proporció d'habitants estrangers. Segons alguns professors entrevistats, més del 70% de l'alumnat és estranger. El fenomen té a veure amb la representació que els pares es fan d'un centre amb molta presència d'alumnat nouvingut: el nivell d'ensenyament hi ha de ser forçosament inferior. Aquesta representació, però, no la causa només la presència de nouvinguts, ni és tampoc exclusiva de l'escola pública. Segons un professor de la Bordeta, al barri hi ha una escola religiosa que ha perdut molt alumnat pel fet d'incorporar una alta proporció d'alumnat gitano, una comunitat arrelada al barri des de fa segles. Naturalment, es tracta simplement de la percepció d'un professor, no pas d'una dada contrastada.

exemple potser banal però il·lustratiu és el de la impressió que es té quan un es trenca una cama que la proporció de cames trencades al nostre voltant augmenta espectacularment.

La reflexió precedent ens permet subratllar una impressió que es desprèn de les entrevistes: hi ha diferències de percepció i de representació de certs fenòmens iguals —com ara el que discutim aquí, l'ús lingüístic de l'alumnat— i en alguns casos sembla haver-hi relació entre aquestes diferències i l'àrea del professorat: si és de llengua catalana, castellana o estrangera. Parlem únicament d'indicis que caldria aprofundir amb una recerca específica, naturalment. Un exemple extrem —que cal prendre's amb precaució, perquè no és generalitzable, però que il·lustra molt bé la qüestió— és el contrast entre dues valoracions de l'ús lingüístic informal en el mateix institut: «La llengua que predomina com a llengua de relació és exclusivament el castellà» contra «A la vida quotidiana de l'institut es continua sentint parlar en castellà, jo crec que més que en català». Més enllà de la possible paradoxa (d'altra banda ben comuna en un registre oral) del predomini exclusiu,²⁷ és clar que la visibilitat del català és molt diferent en una i altra representació. La primera afirmació és d'una professora de català, mentre que la segona és d'un professor de castellà. Hi ha una tendència a aquesta distribució: el professorat de l'àrea de català tendeix a mostrar-se més pessimista, a dibuixar una situació més precària per al català en els usos informals entre l'alumnat que no pas el professorat de castellà. Insisteixo que no és una norma, sinó una tendència, sobretot perquè el factor àrea no dibuixa una frontera gaire neta del perfil personal. Hi ha professorat de català la L1 del qual és el castellà, i viceversa, per exemple. I no hi ha dubte que en molts sentits el professorat de llengua és culturalment molt proper i té molt més en comú que coses que el separin. Ara bé, també és cert que la intuïció que no manifestarà el mateix sobre les qüestions lingüístiques el professorat d'una i altra àrea ens la va manifestar explícitament el director d'un dels IES visitats, i una professora entrevistada comentava que «te está hablando una profesora de castellano; no sé si lo mismo te dirán los de catalán». A més, la totalitat de professorat entrevistat —llevat del de l'IES Les Corts— manifesta clarament que la llengua

²⁷ Se suposa que quan una cosa predomina, és que n'hi ha una altra que no predomina. El predomini exclou l'exclusivitat.

majoritària o exclusiva dels intercanvis informals de l'alumnat és el castellà, però en aquesta percepció les posicions menys alarmades corresponen a professorat de castellà i de llengua estrangera (però també hi ha professorat de castellà en el grup que manifesta més alarma o una situació més netament castellanitzada). Aquest grup no nega la preponderància informal del castellà, però tendeix a presentar-la amb més suavitat o contrapesada per altres àmbits favorables al català com l'administració de l'institut o la docència. A vegades és una qüestió de tematització de la informació. Així, castellà^{4.2} afirma que «la situació lingüística, quant a llengua vehicular de l'ensenyament, és claríssimament favorable al català. Però si passeges pels passadissos de l'institut, la situació és absolutament diversa». I castellà^{1.2} considera que «caldría explicar als nouvinguts que poden viure en una o altra [llengua], però els polítics diuen només català». I castellà^{3.2} presenta la situació així: «L'àmbit oficial bàsicament és en català. En l'àmbit individual de l'alumnat, diria que predomina el castellà».

6.1.1.3. La creixent freqüència d'alumnat nascut fora de Catalunya

Finalment, la presència recent de nombrosos alumnes nascuts fora de Catalunya, sobretot de L1 castellà, es percep també com un factor rellevant en la dinàmica lingüística dels alumnes. La tria lingüística dels immigrants, segons el professorat, sovint és a favor del castellà: «els immigrants s'apunten majoritàriament al castellà» (castellà^{1.2}). «Penso que s'aniran menjant el català, per una simple qüestió de comoditat. Veuen que aquí també es parla una altra llengua però no hi tenen interès» (anglès^{7.1}). Es considera un factor que agreuja la ja precària situació del català: «[el català] està en regressió, malgrat que a vegades ens expliquen que no. I més amb totes aquests onades d'immigració. Perquè si això ja es notava quan encara no havien arribat tants immigrants... I ara és més. Són els que ja estan aquí, encara que sigui de tercera generació, més aquests que vénen» (anglès^{7.1}). El fenomen afectaria també la resta de llengües minoritzades d'Espanya: «[basc, gallec i català] desde luego lo tienen difícilísimo por la emigración que viene» (castellà^{1.1}). Alguna de les opinions del professorat sembla considerar de primera importància el factor immigració en la dinàmica lingüística actual i futura. Davant de la pregunta de si l'arribada de parlants de moltes altres llengües afavorirà el català, català^{6.1}

considera que «no; El destruirà totalment. Accelera la castellanització». Un dels professors fins i tot interpreta el fenomen com una certa reedició de la política migratòria del franquisme: «La immigració ja va ser una arma política i lingüística i cultural en contra de Catalunya als anys seixanta (i en zones com parts del cinturó de Barcelona, una arma efectiva: encara avui hi ha zones impermeables al català, que viuen exclusivament en castellà i els molesta el català, i això és un èxit de la dictadura), ara s'està fent una mica el mateix» (català7.1). En aquest cas, doncs, la immigració perjudicaria el català, però no en seria l'agent conscient, sinó un instrument en mans dels agents polítics favorables a l'homogeneïtzació lingüística d'Espanya. En altres casos es culpabilitza els mateixos immigrants, però d'una manera que podríem anomenar comprensiva. L'argument central seria que, en efecte, els immigrants no adopten el català no pas per cap posició ideològica o per antipatia cap a aquesta cultura, sinó per comoditat, per conveniència o per mínim esforç: «Amb la quantitat de llengües que tenim aquí, imagina't la dificultat que tenen els nanos per assumir-ne dues o tres. Si s'entenen en castellà, doncs...» (català4.1). De fet, molts immigrants enfrontarien la situació amb pragmatisme i prou: «L'any passat vaig tenir un alumne de TAE que deia que s'havia sentit enganyat. Perquè havia après el català al TAE i després al centre tothom li parlava en castellà. Fins i tot els professors. “Què hi he fet un any al TAE?”, deia» (català1.2).

D'aquí també que, en molts casos, es consideri la immigració recent senzillament un element que aprofundeix la tendència, però no pas una causa d'aquesta tendència. Així, les causes de debò serien les dues abans esmentades, és a dir, l'entorn fonamentalment castellanitzat i la norma de convergència: «Crec que s'integraran a la llengua majoritària d'allà on arribin. El que vagi a Olot parlarà en català i el que vingui a parar a Bellvitge suposo que s'integrarà en castellà, perquè no té amb qui parlar aquesta llengua. A Olot al contrari» (castellà7.1). «Al meu poble els immigrants tots parlen en català, perquè ningú no parla castellà, al meu poble» (català4.1). «A Vic sentia nanos marroquins parlar amb altres en català i entre ells amb marroquí. Aquí ho veig impensable. L'entorn està castellanitzat i ja tenen prou problemes per aprendre el castellà. Aquest és el gran problema: ja en tenen prou amb el castellà, que a sobre el català és com una imposició» (català1.1). En canvi, a l'àrea metropolitana «nen immigrant que arriba, nen que aprèn i parla castellà. A Barcelona hi ha més castellà. És la llengua que domina. Simplement és una qüestió de majoria.

S'imposa per nombre. I si la cosa està igualada, pesa més aquesta superioritat etèria del castellà. Ja no sé si és genètic o psicològic. És l'idioma que domina» (català6.1). Davant d'aquesta situació, perfectament percebuda per l'alumnat immigrant, s'opta per aprofitar el temps: «A tercer tinc un nano urdú. Li passo les fitxes en català i li explico en català, i constantment em pregunta com es diu tal cosa en castellà. Vol aprendre castellà» (català1.1).

En aquesta dominació del castellà hi tindrien més responsabilitat els nascuts aquí que no pas els acabats d'arribar: «La immigració no crec que sigui el problema, que sigui problema. És la gent que viu al país que han de reaccionar. No s'ha de fer només des de dalt. S'ha de fer des de baix. Si la gent no canvia la concepció que a un que ve de fora i que et pot entendre en català li continues parlant en castellà... Potser l'enemic són més els de dins que els de fora» (català7.3). En aquesta mateixa línia es col·loca una professora que es nega a plantejar la situació en termes de conflicte entre llengües, com si aquestes no es poguessin sumar: «Ara, diuen que les segones generacions emigrades substitueixen les llengües. El que sí que penso és que cal fer el possible per fer que les llengües vehiculars d'aquí s'adquireixin el més ràpid possible, perquè és positiu per ells i per nosaltres. Però insisteixo que les llengües no es trepitgen. La guerra de les llengües no la faré mai. Les llengües no són enemigues» (castellà4.1).

D'altra banda, sovint també el professorat considera que el nou fenomen migratori és massa recent per valorar-ne les conseqüències lingüístiques: «És un tema de més d'una generació. Els polítics i sociolingüistes hauran de pensar en un termini de dècades. Dependrà de la necessitat i del reconeixement social que tingui el fet de saber català. Segons això ho incorporaran com un enriquiment, una cosa que s'ha de saber, o com allò que es fa a l'escola i prou» (anglès3.1). La comparació feta més amunt entre aquesta immigració i la dels anys seixanta i setanta del segle XX tampoc no és infreqüent: «Els fills de la immigració dels anys seixanta molts parlen català i se senten absolutament catalans. I els que no, es van incorporant. Igualment els fills dels nostres alumnes s'incorporaran a això» (català5.2). «Ara que semblava que l'emigració dels seixanta, segones i terceres generacions, ja parlen en català, ara en tenim una altra. Però el procés es pot repetir» (català5.1).

No tota la immigració és igual, però. En aquest tema interessa la divisió que es fa sovint entre la immigració de L1 castellà (resta de la península, però

fonamentalment hispanoamericana, amb un increment molt fort els darrers anys) i la d'altres llengües. Els castellanoparlants nouvinguts combinen, segons certes representacions del professorat, dos elements que afavoreixen molt més el castellà que l'altre grup:

a) Estan en condicions de comunicar-se sense cap problema des del dia que arriben («Hem regredit quan ha augmentat la immigració hispanoamericana. Amb altres orígens no hi ha allò de “amb castellà ja m'entens”»), segons català4.2).

b) Sovint incorporen una ideologia lingüística amb molta més tendència monolingüística. Segons alguns professors i professores, solen subscriure la famosa equació «un estat, una llengua». Però tractarem aquesta qüestió en l'apartat 6.1.2, sobre les representacions de l'alumnat.

6.1.1.4. L'evolució de la dinàmica lingüística als instituts

Fins aquí les principals representacions que expressa el professorat sobre l'actuació lingüística de l'alumnat. Però aquesta actuació canvia? Cap a on va? Hi ha una part important del professorat que sent que la situació canvia a favor del castellà, que el sentit de l'evolució de la dinàmica lingüística apunta a la creixent desaparició del català. Això és especialment notori en els IES situats en zones de la ciutat amb una incidència relativament menor de la immigració peninsular del segle XX en comparació amb el Raval o el Besòs (on ja hem vist que hi ha professorat que creu que de fet el procés en aquests espais s'ha completat i el català col·loquial hi és una minoria lingüística residual). Així, tenim per exemple que a l'IES Sant Josep de Calasanç, a la zona de l'Hospital de Sant Pau, català3.1 afirma: «Aquest institut està canviant bastant. De tradició havia estat molt catalanitzat. Ja l'any 1994 es veia que la llengua vehicular entre alumnes sovint era el castellà, tot i que hi havia molts alumnes catalanoparlants, no eren pas una minoria. [...] El que notem és que ha canviat la llengua de comunicació extradocent de professorat i alumnat. Fora de l'aula o en explicacions més informals molt sovint es passa al castellà, això està canviant molt a favor del castellà. El professorat tendeix cada vegada més a convergir en castellà amb l'alumnat». Semblantment, a l'IES Gal·la Placídia, entre Sant Gervasi i Gràcia, es percep el mateix fenomen: «Jo diria que entre l'alumnat la que predomina és la llengua castellana, sobretot des de fa uns quants anys que tenim

molt alumnat nouvingut sud-americà, centreamericà i d'alguns punts d'Espanya. Els que parlen normalment en català de seguida fan el canvi» (català9.1), o davant la pregunta de si hi ha grup de catalanoparlants, castellà9.1 considera que «sí, però no gaires tampoc, eh? No sé si són la majoria, penso que no. Abans era al revés, ha anat canviant. Abans, tret de l'assignatura de castellà, els senties parlar gairebé tots en català, un 90%». També a la Bordeta es percep aquesta direcció: «Fa tan sols uns anys hi havia molta més gent del barri, més catalanoparlants» (català7.1). I el punt d'inflexió és precisament l'ensenyament secundari: «Hi ha una cosa molt curiosa: els petits quan arriben de primària parlen força català. Alguns força nouvinguts arriben a l'ESO que parlen millor el català que el castellà. Però aquí la llengua que funciona ja no és el català sinó el castellà» (francès7.1). Només hi ha una opinió en certa manera contrària a la tendència evolutiva manifestada fins aquí, expressada per català2.1, de l'IES Narcís Monturiol, a Montbau: «A diürn tinc la sensació que, entre els més petits, en sento que parlen entre ells en català, la qual cosa em fa molta il·lusió. No és que sigui majoritari, però havien passat anys que mai no veies ningú parlar en català. Això vol dir que la situació està molt malament, perquè et crida l'atenció sentir-ne algun que parla en català».

6.1.2. Representacions sobre les actituds i els prejudicis de l'alumnat

En l'apartat precedent hem vist de quina manera, segons les entrevistes, es representa el professorat les actuacions lingüístiques de l'alumnat. Però l'alumnat no només actua lingüísticament; també fa judicis i manifesta opinions sobre les qüestions lingüístiques. Ara mirarem de fer un repàs de com es representa el professorat aquestes opinions, quines són les actituds que observa en l'alumnat pel que fa a les llengües i quines idees prèvies creu que porten, per dir-ho així, de casa (la paraula prejudici del títol voldria tenir aquest sentit més ampli, i no només el pejoratiu d'«opinió no fonamentada»).

6.1.2.1. Rebuig cap a les llengües?

L'avaluació abstracta que l'alumnat fa de les llengües no sempre arriba amb nitidesa al professorat. De fet, moltes vegades els professors i professores entrevistades

expressen reserves a l'hora d'explicar què pensen els alumnes, perquè en general són conscients que, malgrat tot, la distribució jeràrquica de papers a l'escola condiciona els missatges que aquests manifesten. D'entrada, però, és força evident el desequilibri entre la valoració que sembla que fa l'alumnat del català i del castellà. Mentre que el castellà és pràcticament transparent, inqüestionat, el català rep actituds molt més marcades. D'altra banda, l'anglès tampoc no és percebut amb tanta naturalitat com el castellà.

Una de les escasíssimes mencions de rebuig cap al castellà per part de l'alumnat la fa castellà^{2.1} respecte de l'IES de Montbau: «A segon d'ESO hi ha un grup petit però molt catalans i que sempre parlen en català i llavors concretament la classe de castellà la rebutgen una mica, i fins i tot a vegades per adreçar-se a mi ho fan en català; hi ha un altre grup molt anticatalans que diuen “en castellano, que estamos en clase de castellano”». Un altre cas ben curiós és el que explica català^{4.2}: «En un grup gairebé completament d'emigrants hi havia una certa rivalitat entre d'una banda magribins i pakistanesos i de l'altra llatinoamericans, i els primers, per fotre els altres, demanaven als professors que per què els parlaven en castellà si la llengua d'aquí era el català. I per diferenciar-se dels altres, a vegades parlaven en català». Més que una mostra d'animadversió o rebuig cap al castellà, es tracta d'una estratègia lingüística de diferenciació, però crida l'atenció sobre un fet interessant pel que fa a les representacions lingüístiques de persones que han crescut en ambients poc o gens coneixedors de Catalunya: a vegades, lliures dels nostres prejudicis —o amb uns prejudicis completament diferents—, es construeixen imatges que ens sobten.²⁸

De tota la resta, cap més entrevista revela posicions contràries a aquesta llengua, ni tampoc especialment favorables o entusiastes. Si no és que interpretem així la reivindicació del grup esmentat en el sentit que a classe de castellà el professor ha de parlar en aquesta llengua. Curiosament el mateix fet l'explica també un altre professor de l'IES Sant Josep de Calasanç: «A vegades a classe de castellà un alumne catalanoparlant em fa una pregunta informal i li contesto en català i em

²⁸ En aquest sentit, Virgínia Unamuno havia sentit una dona dominicana explicar que estudiava català perquè el trobava «un idioma cachondo». Seria difícil trobar ningú a la península que fes servir aquest qualificatiu per caracteritzar la llengua catalana (comunicació personal de Maria Carme Junyent).

diuen: “esto es clase de castellano”» (castellà3.2). Aquest mateix professor afirma que sobretot els hispanoamericans es nota que consideren la classe de castellà com a «territori propi».

En canvi, les opinions i actituds de rebuig cap al català són més freqüents, tot i que estan molt lluny de ser generalitzades segons l'opinió majoritària de les entrevistes. El que no és gaire comú és l'acarnissament de l'alumnat contra el català. Una excepció en aquest sentit és la percepció d'una professora, català6.1, que manifesta amb molta vehemència la posició globalment anticatalana (no només en l'aspecte lingüístic) del seu alumnat: «Nosaltres en diem xenofòbia. Odi. No pots dir que Catalunya és un país que al segle XIX es va industrialitzar. Provoca odi. T'has de justificar: “però no és un país, no? Espanya és un país”. No pots dir segons què de Catalunya, perquè ofens, i provoques odi. Expressat a la cara. Fins i tot d'emigrants que acaben d'arribar i s'apunten al carro ràpidament. No sabran pràcticament res però a aquest carro s'hi apunten ràpidament. Et sents insultat, menyspreat, com si patissis un racisme, com si fossis una ètnia rara. No es pot insultar un negre, però es pot insultar un català. No es pot fer un comentari xenòfob, però sí un d'anticatalà, i el català traga. Aquests nens mamen dels seus pares anticatalanisme. Al company no li diran moro, però al català sí. Molts companys meus, professors de català, ho veuen igual». Potser amb menys expressivitat, però en la mateixa línia ho veuen anglès1.1 («Tenen molta aversió al català; amb ells no parlo en català perquè no vull que em rebutgin la matèria») i castellà1.1 («Aquí hay un rechazo general del catalán. En el barrio hay un rechazo general. [...] Los inmigrantes tienen mejor disposición, gracias a la atención especial. Por el resto de los alumnos que están en la ESO, la aceptación es muy negativa»), ambdós del Besòs.

La resta de perspectives són normalment menys extremes. Una observació remarcable és que a vegades el professorat de català és el que menys percep la possible aversió. Per exemple, en el mateix institut del Besòs una professora de català, tot i conscient també del rebuig, s'expressa amb més matisos que els seus companys: «Són molt reticents al català, però no hi he tingut mai cap tipus d'enfrontament. No se m'han rebotat mai, i sempre els parlo en català» (català1.1). Una professora reconeix explícitament aquest fet. Davant la pregunta de si detecta a l'institut recel cap al català, comenta: «Sí. També jo sóc qui menys ho pot detectar. Sóc professora de català i saben que no queda bé. Però sé que n'hi ha. N'hi havia

abans amb l'altra emigració i n'hi ha ara», encara que «tampoc és una actitud general» (català3.1A).

Com l'anterior, hi ha altres entrevistats que subratllen el paper de l'alumnat nascut fora de Catalunya pel que fa a l'actitud davant del català. En algun cas, per desmentir que hi hagi cap mena de rebuig: «No l'he notat [el rebuig]. Per part dels immigrants no. [...] En el cas dels llatinoamericans, la gran majoria donen per suposat que és una mica —no exactament el mateix cas, però...— com anar a Dinamarca, cal aprendre danès» (castellà3.1). Però en molts altres casos sí que atribueixen a l'alumnat immigrant unes posicions pròpies sobre el tema.

Una de les opinions més recurrents és que el rebuig més important cap al català prové de l'alumnat d'origen llatinoamericà: «A l'institut hi ha molts sud-americans, i ells no ho entenen. Els pots explicar la situació i al final et pregunten: però oi que tu saps castellà? [...] No només els que tenen un nivell baix; gent de nivell alt no entenen la nostra situació» (català4.3). «Es catalanitzen molt menys els llatinoamericans que la resta. Més que actitud de la família en contra de la llengua, es troben que amb la seva llengua no tenen barreres» (català4.2). «Rebuig? En algun cas, sobretot en alumnes sud-americans, però no gaire» (català5.2). «La gent d'Amèrica del Sud vénen amb una mica de prejudici. Pensen que si ja tenen el castellà, per què han de tenir una altra llengua» (català7.3). «Alguns emigrants que vénen, sobretot sud-americans, a vegades en una petita part noto un cert, no rebuig però sí dificultat d'ús del català» (castellà3.2). «La resistència és més aviat per la gent castellanoparlant, sobretot equatorians, o marroquins de segona generació, els costa molt de parlar en català. I hi ha resistència. Els que acaben d'arribar no» (castellà5.1). Les raons d'aquesta especial posició envers el català, segons el professorat entrevistat, són fonamentalment de dos tipus: pràctiques i de prejudici. Les pràctiques tindrien a veure també amb la poca visibilitat del català en l'entorn i la baixa percepció de la necessitat d'aquesta llengua per viure i treballar a Barcelona: «Quan comencen d'aprendre català et pregunten: "per què serveix, si després quan surto d'aquesta aula [TAE] no el sento?"» (català7.3). «No és que li tinguin mania, sinó que el que no tenen és cap interès per fer un esforç, i menys per una llengua que suposo que conscientment o inconscientment saben que encara que no la utilitzin se'n sortiran, si més no és la impressió que tenen» (anglès7.1). «[El català] és una assignatura més i total, tothom m'entén en castellà...» (català5.2).

Pel que fa als prejudicis, el primer seria el relacionat amb l'axioma «un estat, una llengua», àmpliament difós pels estats nació de model europeu implantats a Amèrica per la colonització espanyola: «Tenen molt clar que aquí és Espanya i s'hi parla espanyol» (català1.2). Aquesta expectativa frustrada generaria el rebuig: «Molts [sud-americans] han triat venir aquí i no a Itàlia o a França per la llengua. I clar, arriben aquí i veuen que han de parlar una altra llengua, i els toca els nassos, o és el que diuen» (castellà5.1). En aquest sentit, uns quants professors diferencien entre la mentalitat monolingüista i la multilingüista, en funció de la cultura lingüística d'origen. Mentre que la majoria de persones d'origen hispanoamericà serien del primer grup, un bon nombre d'altres orígens es situarien en el segon. A llocs com l'Índia, el Pakistan o l'Europa oriental conviuen sempre diverses llengües en un mateix estat, de manera que les persones provinents d'aquests àmbits geogràfics encaixarien sense cap sorpresa la situació catalana. Anglès7.1, per exemple, considera que hi ha diferència entre l'alumnat provinent de països monolingües²⁹ i el provinent de països multilingües. Els primers «vénen de països d'una sola llengua i no tenen la sensibilitat de dir: aquí n'hi ha dues. Com que no ho han viscut, no hi donen importància», mentre que els segons «a part que aprenen el català molt de pressa, són capaços d'entrar-hi més. I em penso que és perquè ja parlen més d'una llengua». És ben bé el mateix que opina català1.2: «Entenen més bé que parlem dues llengües els àrabs, pakistanesos i xinesos que els hispanoamericans. Al seu país ja parlen més d'una llengua» (català1.2). Com també castellà5.1: «Als pakistanesos, als que parlen panjabi i urdú, els és molt natural. Que hi hagi dues llengües no els és gens estrany». I català7.1: «Molts immigrants aquí són llatinoamericans, que són gent amb molta mentalitat monolingüe. Els sembla que amb el castellà en tenen prou, sobretot aquí, i com a molt aprendran una mica d'anglès per espavilar-se a Internet. En canvi la gent de l'est —també marroquina o asiàtica—, com que han fet TAE, han après força bé el català i també el castellà, és més fàcil. Són gent acostumada a manejar-se amb dos, tres o quatre idiomes i per tant per ells això del multilingüisme és una cosa natural». Una de les professores també recorda que aquesta mena de mentalitat era present als instituts en immigrants

²⁹ Podem recordar que de fet no són països monolingües, sinó països on tot allò que no és l'espanyol pateix una minorització dràstica que aboca a la invisibilitat.

peninsulars de dècades anteriors. Actualment ha desaparegut: «No hi ha el discurs de “esto es España”. Me n’havia trobat fa temps en algun cas, però ha anat desapareixent a mesura que desapareixien els espanyols» (català4.2).

Un segon prejudici que el professorat detecta en l’alumnat és el de la jerarquització de les llengües, i també l’atribueixen especialment als sud-americans i, en algun cas, als castellanoparlants en general: «Indis i pakistanesos no tenen la idea que el castellà és una llengua molt important i el català no. Això no ho jutgen. Potser els sud-americans sí que ho pensin: aquesta llengua es parla molt més i és més important» (castellà5.1). Per català7.1, darrere de la jerarquització de les llengües hi ha la ideologia monolingüista adoctrinadora: «Suposo que quan només en saps una i a més t’han fet creure que és la llengua de l’imperi que ha civilitzat tantes nacions i que pràcticament és la llengua que tenia Déu abans de la creació, suposo que costa molt desfer-se’n. “Per què he d’aprendre una altra llengua, si la meua és la més important?” És aquesta actitud».

Tanmateix, almenys en un parell de casos el professorat entrevistat no considera que aquesta mena d’actituds sigui exclusiva de l’alumnat castellanoparlant. També el d’origen xinès (o una part, si més no) arribaria amb un fort prejudici cap a les llengües o «dialectes» no oficialitzats. «Hem tingut casos —xinesos sobretot— que consideren que la llengua de prestigi és el castellà. Perquè ells parlen mandarí i alguna altra llengua que t’amaguen» (català5.1), i equiparen el mandarí, la llengua alta, amb l’oficial de l’estat. Ho tornarem a veure en l’apartat següent. Català2.2 també assenyala específicament l’alumnat xinès com a portador de prejudicis monolingüistes: «Als alumnes xinesos els costa entendre que si amb una llengua pots funcionar, per què n’has d’aprendre una altra». Però català7.3 més aviat els atribueix una actitud culturalment hermètica: «Els xinesos, pel seu caràcter, ni català ni castellà. Si poguessin no n’aprendrien cap. Són molt tancats i entre ells es fan la vida». D’altra banda, un indicatiu de cultura lingüística jerarquizadora xinesa podria ser la idea que són en general bons estudiants d’anglès, una altra llengua de prestigi, dominant: «Els xinesos són els que més ràpid aprenen [anglès]» (anglès1.1). Però crec que seria un judici precipitat, perquè també hi ha professorat que elogia la capacitat d’aprenentatge del català d’alumnat d’origen xinès: «El meu objectiu que aprenguin català el veig més fàcil amb un xinès que amb un hispanoamericà. Perquè a l’hispanoamericà no se li crea la necessitat. Al xinès o a l’àrab sí. Perquè els és tan

distant aprendre català com castellà. Ara fem vocabulari dels oficis. Doncs el xinès ja ha après més vocabulari que els hispanoamericans. També tenen una manera de treballar més constant. Tenen un hàbit escolar molt diferent dels hispanoamericans. Treballen molt més» (català1.2).

Més enllà de l'origen de l'alumnat, hi ha moltes entrevistes que plantegen la qüestió del rebuig cap al català molt desvinculada d'aspectes ideològics o de concepcions lingüístiques. En molts casos la impressió és que la causa principal és la mandra, el desinterès general. «Pels alumnes, la llengua és una assignatura, deslligada del llenguatge real» (castellà1.2), la qual cosa generaria desmotivació i reforçaria la mandra. «No es reboten: simplement hi ha passotisme, troben que no cal esforçar-se tant ni que els maregem tant» (català4.1). «Més que animadversió, és una qüestió de mandra» (anglès7.1). Algú ho explica com si fos un mal dels temps: «Partimos de la base que los alumnos están actualmente en una fase totalmente negativa» (anglès6.1). Algú altre incideix més en l'edat: «Són estudiants. És molt difícil que a aquesta edat ho entenguin. Els nanos no entenen ni de política ni de lingüística. Només entenen que podrien estalviar-se un examen, una matèria» (català7.2). «Els joves tenen molta mandra. Si aprenen una altra llengua és perquè algú els ha dit que es guanyaran millor la vida» (castellà2.1). Ara, en molts casos també, la responsabilitat d'aquest desinterès no s'atribueix en exclusiva al mateix alumnat. Si més no una part seria de la incapacitat de motivar, d'explicar què és el català o com s'ha d'entendre la situació lingüística catalana —motivacions integradores o vinculades a la solidaritat i motivacions instrumentals o vinculades a l'estatus (Baker, 1992)— a fi d'estimular l'aprenentatge de la llengua. «Ningú no ha estat capaç de fer-los adonar del que és [el català]» (català5.2). «No hem sabut o no som capaços de crear-los la necessitat» (català4.2). I d'altra banda, el sistema escolar presentaria la llengua en un embolcall poc atractiu: «Ho viuen molt com una imposició. I potser perquè es treballa massa a nivell ortogràfic, mecànic. Això també m'avorreix a mi com a professora: la *a*, la *e*, plurals i singulars...» (català7.2). «Si et poses molt exigent, si busques imposar-te, la resposta és negativa, però si no...» (català9.1), si no, tampoc no funciona l'aprenentatge ni és suficient aconseguir simpatia cap a una llengua per estimular-ne l'ús (Labraña, 1999). Aquesta dicotomia està ben expressada per castellà1.1: «La obligatoriedad es la forma de tirar adelante. Pero claro, también provoca un rechazo». L'obligatorietat és també un factor

considerat desmotivador i negatiu de cara a la interiorització del català per una professora que a més ho expressava, fora de gravació, de manera molt contundent: «Jo també m'avorria, quan feia FEN. Com ells: sempre català».

Un cas especial, molt interessant, l'explica una professora de Les Corts que ha observat que una part de l'alumnat estableix una relació entre llengua i determinats valors estètics i conductuals. Així, el castellà seria una llengua, segons aquesta concepció, més apta per a expressar masculinitat. Un paper social de mascle seria poc compatible amb l'ús del català: «En una part petita de l'alumnat masculí no hi ha dubte que hi ha una mena d'estètica que fa que rebutgin un model i que se n'imposin un altre. I això inclou la llengua. El castellà seria com més violent. Potser també més tornar a les arrels, en alguns sud-americans... I això s'exporta a determinats barons... [...] Potser en un 10% hi ha un rebuig estètic» (castellà8.1). Aquesta observació aniria d'acord amb l'estudi de Pujolar (1997) segons el qual la masculinitat tradicional i conservadora es relaciona més amb l'ús del castellà i amb la resistència cap al català.

D'altra banda la singularitat d'aquest institut es manifesta també en la posició que, segons català8.1, té l'alumnat en general davant de les llengües: «Les llengües no es qüestionen. Ni el català, que a Rubí [on feia classes anteriorment] sí, perquè a sobre per ells no era una llengua real. Ni la sentien com a viva ni tampoc acabaven d'entendre perquè els podia servir professionalment. Aquí sí. No la consideren una maria». L'alumnat de Les Corts, doncs, d'estatus mitjà més alt que la resta d'instituts, percep el valor instrumental del català, mentre que l'alumnat d'altres zones molt més deprimides, amb una necessitat més gran de qualificacions professionals per pujar d'estatus, no. Sens dubte el fenomen és molt complex i polièdric. En l'àmbit que tractem aquí ens limitarem a subratllar que la visió de les llengües és un símptoma de la perspectiva que l'alumnat té de la pròpia vida. És un símptoma de l'horitzó personal. I en zones econòmicament estigmatitzades, on la majoria de l'alumnat és de classe treballadora de renda baixa, l'horitzó personal és molt limitat. El desinterès per l'oportunitat d'aprendre una llengua (exemplificat abundantment més amunt amb afirmacions de professorat) n'és, com dèiem, un indicador que no s'atura en el català. Alguns professors han observat que els casos més refractaris al català solen ser també refractaris a tota l'escolarització. «Són casos de conflictivitat en general, que es reboten contra altres coses, no sol ser una cosa

única contra el català» (català3.1A). De fet, potser encara és més clar el contrast respecte de l'anglès.

On l'anglès compta amb més acceptació —com sempre, segons les entrevistes— és també a l'IES Les Corts. Molt per sobre de la resta de llengües en el sentit acadèmic: «L'anglès i la informàtica tenen molt de prestigi en aquest moment. És evident. L'anglès no es considera una matèria de lletres. No és el català. L'anglès fa falta i prou» (castellà8.1). Segons aquesta mateixa professora, entorn d'un 30% de l'alumnat arriba al centre amb un nivell de llengua estrangera considerable, fruit dels estudis a primària i sobretot fora de l'escola. En canvi, a un institut com el del Besòs l'anglès és fora de l'horitzó personal. Ho explica molt gràficament una professora d'anglès d'aquest centre: «Per mi és molt important on estàs. El *background*, la família, el que tens darrere teu. Aquests nanos em diuen que no veuen factible sortir a l'estranger. Tu te'n vas a un altre barri, Sarrià, Pedralbes, fins i tot Sants-Montjuïc, on el nivell sociocultural i econòmic és més elevat, on hi ha moltes famílies que [...] potser no se'n van cada any de vacances a l'estranger, però mira aquest any anirem a Londres, o anirem a París. Això els nanos ho van captant: hi ha altres cultures, els idiomes serveixen per parlar, no només per estudiar a l'escola. Ho veuen in situ, ho senten in situ. Però clar, els d'aquí no veuen això. No hi troben una finalitat immediata. No s'hi veuen. És molt difícil posar-t'hi. Perquè no t'hi veus. Ja no hi vas. No van a restaurants. Com s'han de veure en un hotel? Quants van a una acadèmia a fer anglès? La resposta és zero. Tinc una noia que va a una acadèmia, però el seu pare és professor. És un altre món molt diferent. El barri és molt important. I en aquest institut el nivell és baix, tan econòmic, com social com cultural. No es veuen fora d'aquí. No saben ni on és la plaça Catalunya, per dir alguna cosa. Imagina't sortir a l'estranger a parlar aquesta llengua que no em diu res» (anglès1.1). La mateixa manca d'horitzó que manifesten alumnes del Raval: «Quan els recomanes un llibre, si s'acaba a la llibreria que hi ha a cinquanta metres et diuen: “es que no está”. Els seus límits són les Rambles, el Paral·lel i el Maremàgnum. No surten d'aquí» (castellà4.2). Una manca d'amplitud de mires que també una professora de la Bordeta els retreu respecte de l'anglès: «Se'ls diu que amb aquesta llengua es pot anar a tot arreu, però em sembla que, com que només miren el que tenen davant, no s'ho creuen. [...] Per més que se'ls diu —i moltes vegades—, no el perceben com a necessari» (anglès7.1).

La diferència d'actitud davant de l'anglès expressada per la professora de Les Corts i la del Besòs indica una impressió mitjana. Tanmateix, la mateixa dicotomia es pot trobar en un mateix grup: «Dins de la mateixa classe tenim molta diferència de nivell. I els que veuen que no segueixen, es desmarquen. Alguns no volen ni intentar-ho» (anglès2.1).

Ara bé, el que és molt estrany en les entrevistes és la percepció d'un rebuig més lligat a un discurs ideològic cap a l'anglès. Únicament es pot esmentar un cas: «De rebuig [cap a l'anglès] me n'he trobat algun cas, però molt pocs. Recordo un cas de la Xina que tenia rebuig pels Estats Units. Però no és normal» (anglès2.1). Tret d'això, també una professora nota una certa resistència cap a l'obligatorietat de saber anglès que sembla un lloc comú en la nostra mentalitat social general: «Funciona molt la idea social que és tan necessari, que si no saps anglès no pots anar enlloc. I això és una moneda de dues cares: hi ha qui l'esperona i hi ha qui diu “quina murga” perquè sembla que tens l'obligació de saber això» (anglès3.1). I finalment, una certa rivalitat lingüística imperial detectada per una professora entre anglès i castellà: «Des de la perspectiva castellanoparlant sol haver-hi una certa resistència, però més d'igual a igual. Des de la perspectiva catalanoparlant em sembla que no en podem tenir cap, de resistència» (castellà3.1). L'absència de percepció d'actituds negatives cap a l'anglès en aquestes entrevistes contrasta una mica amb la situació observada entre una part de l'alumnat de quart d'ESO d'un institut de Manresa a finals del curs 2003-2004, on sí que es va detectar un corrent ideològic refractari a l'anglès com a símbol d'un imperialisme cultural que es considerava rebutjable, i això des d'una perspectiva no precisament castellanòfila, sinó catalanòfila, és a dir, no per competència, sinó per resistència a l'assimilació cultural (Comellas, 2004).

6.1.2.2. Paral·lelismes explicatius

Aquest apartat fa referència exclusivament a l'alumnat nascut fora de Catalunya. Una de les qüestions que alguns professors observaven en l'apartat anterior era la necessitat d'explicar a aquest tipus d'alumnat quina és la situació lingüística catalana, per tal que entenguessin el sentit i la utilitat d'aprendre castellà i català. Però aquest alumnat arriba amb les seves pròpies representacions, i aquesta situació catalana ha de ser integrada, ha d'ancorar-se, en el marc de les idees i coneixements

sobre el llenguatge que ja tenen incorporats. Semblava interessant veure si el professorat percep de quina manera es fa, aquest ancoratge. Com la nova situació encaixa en les seves representacions prèvies i com les altera. Ja n'hem vist una mostra en parlar de la diferent consideració del multilingüisme de Catalunya en funció de l'origen de l'alumnat. En aquesta qüestió vèiem que la situació lingüística prèvia i la ideologia que s'hi relacionava condicionaven la visió del català: segons la impressió d'alguns entrevistats, hi havia una tendència al monolingüisme per part de l'alumnat sud-americà i una tendència a assumir amb facilitat el multilingüisme (o més ben dit, una tendència a tenir-lo ja assumit) per part de l'alumnat asiàtic o de l'Europa de l'est.³⁰

Podem suposar que, en efecte, l'alumnat nouvingut encaixa en les seves concepcions sobre el món les situacions noves que li toca de viure pel fet de canviar de lloc de residència. I entre aquestes situacions noves, les lingüístiques. Ara, no sempre el professorat percep de quina manera ho fa, quina mena de paral·lelismes explicatius estableix entre allò que ja coneixia i allò que descobreix aquí. Força entrevistats afirmen que en general els alumnes no els ho comenten, o ho fan excepcionalment. Altres, però, sí que han rebut ecos del mecanisme de comprensió que fan servir. El més freqüent és una transposició de l'esquema llengua de prestigi versus llengua casolana —que coneixen al seu lloc d'origen— a la parella castellà-català: «Al TAE m'ho havien dit amb el berber. Jo diria que en aquest cas la tendència era que com que el català és com el berber, no val res. “Per què l'he d'aprendre?”. Aquest cas el que volia era aprendre anglès i marxar d'aquí. No crec

³⁰ Seria cansat repetir a cada moment —encara que potser fos just fer-ho— que qualsevol representació sobre un col·lectiu humà té alguna cosa d'estereotip. Naturalment, ni les expressades pel professorat ni les que aquestes expressions provoquen en l'autor d'aquest treball escapen a aquesta fatalitat. De fet, tota categorització pot entendre's en certa manera com una prototipificació, i per tant com la construcció d'un estereotip. Però sense categorització no hi ha representació, no hi teorització, no hi ha supervivència. Si la humanitat no tragués conclusions d'evidències insuficients, si sempre esperéssim a estar segurs de què és aquest sorollet abans d'arrancar a córrer, faria molt que l'últim de la nostra espècie hauria desaparegut gola avall d'algun depredador. Ara, si recordéssim més sovint que la categorització és estereotip i que cal anar-hi amb compte, potser hauríem evitat uns quants genocidis. De fet, el tema d'aquest apartat té molt a veure amb el mecanisme de generalització: l'alumnat avalua les noves situacions i les cataloga en funció de les categories que porta de la seva cultura o de la seva situació social i personal.

que tingués gaire estima cap al berber. Ni cap al seu país» (català1.1). «Moltes vegades aquestes persones consideren que la seva llengua és d'ús domèstic i fan el paral·lelisme amb el català. Consideren que hi ha una llengua de prestigi, com l'àrab —que és el castellà— i hi ha una llengua més secundària, més d'estar per casa —que és el català—» (català2.2). «Molts equiparen el català, per exemple en el Perú, a parlar quítxua. Per què vols parlar quítxua si és una raça inferior, si és una cultura inferior? Per què vols parlar català, si la cultura important és l'espanyola?» (català4.3). «Hem tingut casos —xinesos sobretot— que consideren que la llengua de prestigi és el castellà. Perquè ells parlen mandarí i alguna altra llengua que t'amaguen. Per ells el mandarí és el castellà, i el català és la llengua de segona, com la seva» (català5.1). No és estrany el fet d'averkonyir-se de la llengua familiar. Certament la minorització assumida, l'autoodi i la consegüent ocultació de la pròpia llengua són temes ben coneguts pel professorat que fa tasques d'acollida de nousvinguts o que treballa en les instàncies d'adaptació d'aquest tipus d'alumnat (classes especials de reforç, TAE i ara aules d'acollida³¹): «Per exemple els quítxues se n'amaguen, de parlar quítxua. Els ho has de suplicar i demanar-los-ho una vegada i una altra [perquè t'ho diguin]» (català5.1). Generalment el personal a càrrec d'aquestes instàncies d'acollida i d'escolarització és molt sensible a la qüestió lingüística, té una gran curiositat i fins i tot ha fet esforços personals de formació específica. Això permet avançar i afinar cada vegada més en el coneixement i el tractament pertinent de les diferents situacions. Ara bé —i això també posa en evidència les nostres pròpies mancances (que són moltes) quant a la comprensió de la diversitat lingüística mundial i els problemes que l'opressió lingüística genera (tot i patir-los)—, fora d'aquests àmbits no sempre el professorat entén prou bé els alumnes. L'ocultació que provoca a vegades l'autoodi ens en forneix un bon exemple: «Hi ha una nena de l'Equador que a casa parla quítxua i té problemes amb el castellà. I una professora deia “es que no lo entiendo, si es del Ecuador”, fins que algú li va dir: fa coses estranyes amb la sintaxi per la seva llengua materna que no és el castellà. I la nena no ho diu, perquè a vegades ho neguen, sobretot els sud-

³¹ Hi ha un estudi recent, molt interessant, dels mecanismes i processos d'acollida inicial i d'escolarització d'alumnat nousvingut (Alegre, 2005), malgrat que en aquest camp els canvis són molt freqüents i per tant d'un curs per l'altre la situació es pot veure molt modificada.

americans. Entre els asiàtics no ens n'adonem». No cal dir que la consideració acadèmica de la professora cap a l'alumna, un cop sabuda la causa de les peculiaritats del seu castellà, devia canviar força. Aquest procés d'aprenentatge que el professorat ha hagut de fer a vegades es reconeix explícitament. Català5.1 recorda l'experiència d'anys enrere, sobretot amb alumnes nascuts al Marroc, quan el professorat amb més contacte amb ells va anar descobrint que no parlaven àrab sinó amazig o àrab marroquí; o amb alumnes pakistanesos, de diferents llengües que no eren l'urdú: «Pakistanesos que parlen panjabi però també algun paixto. O bengalís que no parlen bengalí, sinó sileti, però altres ho neguen i insisteixen que parlen bengalí. Menyspreen la seva llengua, valoren l'estatal».

Un altre exemple d'aplicació d'esquemes de l'alumnat a la situació catalana, de projecció de prejudicis, és l'explicat per castellà7.1. Els seus alumnes no li han comentat explícitament que facin paral·lelismes entre situacions, però «el que sí que ha sortit és si el català és o no una llengua. N'hi ha que no ho acaben de tenir gens clar, com si els costés de creure, perquè ells no tenen aquest referent». Com sabem prou bé, el discurs oficial monolingüista estratifica la diversitat lingüística d'un estat en dues categories: la llengua —necessàriament única— i els dialectes. Com el franquisme feia a Espanya, en molts països s'aplica aquest esquema a l'escola, i l'alumnat l'intenta aplicar aquí. En aquest cas, són alumnes hispanoamericans, però també ho fan alguns xinesos: «Paral·lelismes? Amb els xinesos sí que m'ha passat. Sí que t'ho diuen, però ells parlen de dialecte» (català7.3). Aquesta era també la visió d'una alumna de Xangai del Raval, expressada per ella mateixa (Comellas, 2004: 59): «[La varietat de Xangai] es un dialecto. No es como el catalán, que se puede escribir. No se puede escribir. Sólo se puede hablar, porque no tiene ni ortografía ni gramática ni nada». I probablement és la conceptualització que explica l'anècdota següent: «Un dia deia a classe que la paraula *arròs* s'accentua. Una nena sud-americana deia que no, que les agudes amb consonant no s'accentuen. Jo li deia que amb essa final sí. I ella deia que no era una essa, “en mi país no se escribe con ese”. Però “en su país”, no en espanyol» (català4.2). Com si només es pogués escriure una cosa, la «llengua».

Cal reconèixer també que la situació lingüística catalana no és especialment prototípica. I alguns alumnes s'adonen de la insuficiència dels seus esquemes previs per explicar-se-la: «Als alumnes acabats d'arribar de llengües no romàniques els

costa molt d'entendre aquesta situació que tenim nosaltres, aquesta idea que hi ha una llengua que és la que parlen els professors, però no tots, però que vas a les botigues i no... [t'hi parlen]» (català2.2).

Si bé és relativament comú, doncs, que l'alumnat interpreti el seu nou entorn amb eines de l'anterior, no és gens freqüent, segons les representacions del professorat entrevistat, el contrari, és a dir, que reinterpreti la situació al seu país de naixement en funció del que veu aquí. Així doncs, malgrat que en alguns casos ho he preguntat explícitament, ningú no m'ha sabut explicar cap cas de rehabilitació de la variant col·loquial pròpia sobre la base del model català. Si un amazigoparlant, per exemple, identifica àrab i castellà d'una banda, i amazig i català d'una altra, seria prou lògic que no sempre això el portés a menysprear el català, sinó a reivindicar la possibilitat que l'amazig assolís un estatus semblant al del català. Sí que hi ha, però, un testimoni de paral·lelisme que no implica la denigració de la variant menys reconeguda o prestigiosa: «Un del Panjab em va contestar com hagués contestat jo com a catalana: el Panjab no és l'Índia, és el Panjab» (català5.1). Però això ja implica una posició política, no només lingüística.

6.2. Representacions sobre models de llengua i variació

Més amunt (vegeu 4.2) ja hem parlat de la idea que una de les funcions importants de l'escola és transmetre models de legitimitat. En el cas de la llengua, tradicionalment l'escola ha estat la transmissora no només de la varietat adequada, correcta, legítima, sinó també —potser sobretot— del reconeixement d'aquesta varietat com a tal. A l'escola no sempre s'hi aprèn a «parlar bé», però sí que s'hi aprèn a saber qui parla bé i qui no (segons Bourdieu, aquest coneixement és molt més uniforme que el primer: alguns arriben a conèixer; molts més arriben a reconèixer). L'elecció d'una varietat bona ha estat històricament un mecanisme simbòlic d'opressió i de jerarquització molt eficaç. Ho constata la força i la persistència de la interiorització de determinats prejudicis lingüístics, el fet que hi hagi tantes persones que s'avergonyeixen de com parlen, que estan convençudes que «no saben parlar». I

l'escola, l'acadèmia en general, ha estat i és una font de creació i difusió d'aquests mecanismes.³²

No hi ha dubte que la concepció de model de llengua ha canviat els últims temps. De la llengua culta o llengua literària s'ha passat a la llengua estàndard, s'han relativitzat conceptes com la correcció i s'han redefinit aspectes de la variació espacial i social. La sociolingüística variacionista ha estat sens dubte un motor crític d'aquests canvis. Em semblava molt interessant mirar d'entendre quina mena d'idees té el professorat de secundària sobre aquestes qüestions, però no pas abordant-les des d'una perspectiva acadèmica amb preguntes com ara «què significa correcte i incorrecte a les teves classes». Primer perquè no em semblava eficient plantejar l'entrevista com un examen que podia col·locar la persona entrevistada a la defensiva, i segon perquè el discurs explícit va més alerta a no caure en expressions políticament incorrectes i per tant està més controlat i manipulat conscientment. D'altra banda, el preu de no fer preguntes directes era que no sempre la conversa s'encaminava cap a un assumpte tan esmunyedís com la concepció i el tractament de la correcció lingüística a classe. Per tal de fer aflorar les opinions sobre aquests temes em va semblar adient esmentar una afirmació tòpica prou comuna als mitjans de comunicació i també fàcilment detectable en les converses informals: que els joves, o els alumnes, cada dia parlen pitjor. Preguntar sobre aquesta afirmació permetia, em semblava, tant una adhesió ràpida (no em sembla que sigui una afirmació estigmatitzada en general) i una posterior justificació com una crítica i el desplegament d'una argumentació contrària.

Abans d'exposar els resultats de les entrevistes en aquest sentit, em sembla pertinent exposar el meu punt de partida sobre aquest tema, que condiona sens dubte la recepció i l'organització que puc fer de les representacions d'altres. Parteixo de la idea que l'anomenada «ideologia de l'estàndard» tendeix a heretar certs elements de les anteriors ideologies lingüístiques hegemòniques a l'escola i que fonamentalment han funcionat com a mecanismes d'adoctrinament en el reconeixement de la legitimitat d'un determinat model de llengua, l'usat per les elits, i en l'estigmatització d'altres models usats per grups socials exclosos del poder. Això

³² Quin millor exemple que aquell «sigueu nets, parleu en francès. Prohibit escopir a terra i parlar en català» de les escoles de la Catalunya francesa?

ha estat així independentment de la distància lingüística entre el model legítim i els models condemnats, que sovint s'han anomenat despectivament *patois* o dialectes, i ha perseguit sobretot una finalitat social, d'apropiació de poder simbòlic per part d'una classe, encara que aquesta classe hagi pertangut sovint alhora a un poble, a una cultura.

La ideologia de l'estàndard, evidentment, ha polit considerablement algunes de les arestes més discriminatòries de la ideologia de la llengua de cultura. Ha ampliat la seva perspectiva i ha incorporat molts elements abans exclosos com a legítims, sobretot a partir de la idea de registre. Tanmateix, manté un element clau: la identificació entre un determinat model de llengua i la correcció, i entre uns altres models i la incorrecció. I tendeix a renovar el discurs legitimador de la correcció ja no a partir de la posició social o de la superioritat cultural (que resulten arguments poc acceptables des del punt de vista d'un igualitarisme democràtic), sinó de l'eficiència comunicativa. És en nom de l'eficiència comunicativa que es condemnen determinades formes i accents i se'n potencien uns altres. Ara bé, la voluntat de fixar un model correcte de llengua xoca amb el que Rosina Lippi-Green anomena els «fets del llenguatge». Hi hauria, segons aquesta autora, cinc axiomes fonamentals que la ideologia de l'estàndard ignora (Lippi-Green, 1997: 10-29):

- a) Totes les variants lingüístiques parlades canvien al llarg del temps.
- b) Totes les variants lingüístiques parlades són iguals en termes lingüístics.
- c) La gramaticalitat i l'eficàcia comunicativa són qüestions diferents i independents.
- d) El llenguatge escrit i el parlat són històricament, estructuralment i funcionalment creacions fonamentalment diferents.
- e) La variació és intrínseca a totes les varietats lingüístiques parlades a tots els nivells.

Fa dècades que la lingüística accepta aquests axiomes com a fets intrínsecs de la naturalesa del llenguatge. Accepto, doncs, la proposta de crítica de l'estàndard que fa Lippi-Green i és amb aquesta perspectiva que entenc i classifico les representacions expressades per les entrevistes.

6.2.1. *Els joves cada dia parlen pitjor*

Normalment s'entén que el concepte de normalització lingüística inclou dos àmbits diferenciats: la planificació del corpus i la de l'estatus d'una variant. Fixar el corpus es considera fonamental, gairebé una condició prèvia *sine qua non*, en un procés de normalització, i de fet en alguns casos —també el català— es creen institucions per fer-ho i fins i tot se'ls dóna legitimitat jurídica. Ara bé, fixar un estàndard és necessàriament anar en contra del primer fet del llenguatge, el del canvi al llarg del temps. Naturalment aquest és el sentit de mantenir les esmentades institucions estandarditzadores per tal que vagin resolent la tensió immediata que es crea entre fixació i canvi lingüístic. L'efecte secundari, prou conegut i sembla que aguditzat en cultures minoritzades, és la sacralització del model, el purisme. De manera que tot el que s'allunya d'aquest model rep condemna. Però si l'estàndard és estàtic —està fixat— i la pràctica oral dinàmica, per força aquesta se n'ha d'allunyar, i cada vegada més. D'aquí que la percepció des de l'estàndard és que la llengua es corromp de manera creixent.

6.2.1.1. *Cualquier tiempo pasado fue mejor*

Aquesta és, en efecte, la impressió que expressen moltes de les entrevistes. Que els estudiants, els joves, «cada vegada parlen pitjor», és a dir, que s'allunyen del model. Per a castellà1.2 «és una realitat». «Fa trenta-dos anys que estic en el tema, i diria que sí» (castellà3.1). «Sí, és cert. Utilitzen sempre un seguit de lèxic molt reiteratiu i molt escàs. [...] Han sofert una evolució negativa» (castellà3.2). «El problema hi és de sempre. Però jo diria que sí, que ha empitjorat molt» (castellà4.1). «Per descomptat» (català4.1). «Sí. S'ha empobrit molt el llenguatge. Tenen una sèrie de llocs comuns, de paraules comodí, han creat una mena d'argot a partir de comodins. Unes construccions sintàctiques pobríssimes...» (català4.2). «Sí, i tant. Es treballa poc la llengua, per comoditat es relaxa moltíssim. Mira el famós exemple dels missatges per mòbil. [...] És un empobriment molt gros i molt ràpid de la llengua» (català4.3). «Cada vegada hi ha menys paraules en el seu vocabulari, la majoria argot» (anglès7.1). «Trobo que hi ha un empobriment molt important» (català7.1). «Ho constato; la llengua es va empobrint i en comptes de dir les coses

explicant-les, amb frases, s'entenen gairebé amb monosíl·labs o amb poques paraules»³³ (català9.1).

També hi ha, però, professorat que relativitza la qüestió o que s'ho mira amb més perspectiva: «Que parlen diferent, sí. No sé què dir. [...] Ara, que per viure la seva vida quotidiana amb molt poc vocabulari i expressions en tenen prou, això sí. No dic que estigui bé o malament, però en tenen prou. Però no ha sigut un canvi recent. Això que abans eren molt bons i ara no, la veritat és que no ho crec. No diria que ara siguin més dolents que abans» (català2.1). En efecte, en altres casos també es constata la distància entre model lingüístic proposat per l'escola i model de l'alumnat, però no es considera fruit d'una evolució negativa, sinó d'un estadi vital, d'una franja d'edat: «Els joves necessiten trets identitaris i la utilització de cert argot ha existit sempre. [...] No crec que sigui pitjor que altres èpoques» (anglès3.1). «Potser és una mica cosa de l'edat. Quan s'adonen que han de ser més clars, o troben la gràcia en el llenguatge, actuen d'una altra manera. [...] No sé si ha empitjorat» (català9.1).

I finalment, podem trobar també una reflexió més acurada i un qüestionament del tòpic. Per exemple, en el sentit que cal distingir entre registres i no jutjar la parla de manera monolítica: «El que potser els costa més ara als alumnes és el canvi de registre, és a dir, que un alumne que parla amb un professor normalment hi parla igual que amb els col·legues. [...] No és que parlin pitjor, sinó que no tenen un registre més formal i un altre de més col·loquial» (català2.2). Un dels orígens de la percepció negativa del professorat seria, doncs, la subversió per part de l'alumnat d'un repartiment de registres més estratificat, que implica una igualació: el «tracte de respecte» cap al professorat s'hauria erosionat, les formes diferencials s'haurien

³³ Certs llocs comuns entorn del llenguatge són prou sorprenents. La consideració negativa dels monosíl·labs en seria un (Unamuno, 2003a: 29 també la recull com a molt freqüent i atribuïda a alumnat de classes populars: podríem parlar del «mite del monosíl·lab»? Generalment s'atribueix l'ús abusiu de monosíl·labs a la persona que parla poc, que només contesta l'estrictament necessari (sí, no...). Segurament d'aquí ve que s'associï pobresa i monosíl·labs. El que costa de creure és que un determinat col·lectiu humà seleccioni, d'entre els recursos lèxics de la seva llengua, els monosíl·labs i arraconi els polisíl·labs. Si algú fos capaç de fer-ho, demostraria una habilitat verbal molt considerable. D'altra banda, contrasta que es lloï sovint l'economia en el llenguatge i que es consideri eficient, i en canvi es condemni l'estalvi de síl·labes.

l·limat, cosa que qüestionaria la seva posició jeràrquica. És prou comprensible que tal cosa tingui una recepció més aviat negativa per part del col·lectiu que perd el privilegi de ser tractat «amb respecte», d'una manera marcada que li reconeix una posició de poder.

La consciència que potser el que es fa amb afirmacions com la que encapçala l'apartat és senzillament ignorar la distribució d'ús per registres és també present en els comentaris de català7.2: «Depèn del context. Si parlo amb la meua mare, que és catalana, puc dir: “tinc un alumne molt bon *nano*, però té un *pronto...*”, perquè tenim una herència de catanyol, vulguis que no. I en canvi no ho faré servir si parlo amb altres professors. No és necessàriament degeneratiu». Aquest punt de vista porta la professora a valorar positivament la creativitat lingüística de l'alumnat, encara que s'aparti del model considerat correcte: «Els alumnes fan servir un catanyol força elaborat. Em fa gràcia quan ho adapten. Una em va dir una vegada: “sisplaucito”» (català7.2). Sembla que sentim la veu de Labov reivindicant l'ebònic. Però tampoc no és ben bé així, perquè la valoració final és empàtica però torna a l'ortodòxia de l'estàndard: «Crec que ara hi ha el boom de la barreja i les coses s'aniran aposentant de mica en mica. Seria desitjable» (català7.2). No vull deixar, però, d'esmentar una altra tímida reivindicació del valor dels registres suposadament pobres: «Hi ha limitació de vocabulari, però a vegades et sorprenen amb coses molt poètiques, de la parla quotidiana» (castellà5.1).

Una altra posició interessant és la que mostra consciència que —més enllà de la impressió personal, que pot confirmar el tòpic— ens trobem davant d'una reedició del «cualquier tiempo pasado fue mejor»: «No vull contestar ni sí ni no. Recordo que a una catedràtica d'història li van preguntar una cosa semblant i va dir: “Sánchez Albornoz me lo advirtió: cada vez que te pregunten sobre alguien diez años menor que tú, no contestes”» (castellà4.2). «Em sembla que tenim una mica idealitzat com parlàvem nosaltres i com escrivíem. Ni ho fèiem tan bé ni ho fan tan malament» (castellà5.1). És curiosa l'anècdota que explica català2.1 en aquest sentit (fora de gravació): un antic alumne seu al cap d'uns anys va anar a treballar com a professor de llengua a l'institut, i no parava de dir que els alumnes eren un desastre, que quan ell estudiava tot era molt millor, etc. El cas és que ella el recordava com força mal alumne, molt equiparable als alumnes dels quals ell mateix es queixava.

Hi ha també, encara que poques, opinions al contrari, que consideren que no només la capacitat o l'habilitat lingüística de la joventut no ha minvat, sinó que ha crescut. La més clara en aquest sentit és català2.2: «Jo diria que ara hi ha gent molt preparada. Que hi ha alumnes que estan molt més preparats (ho comparo amb la meva generació). Que tenen un nivell de coneixements d'idiomes, de capacitats, que han tingut més estímuls...». Ara bé, aquesta postura no significa necessàriament posar en qüestió la jerarquizació de models i registres. Pot ser simplement una valoració més optimista dels resultats que obté l'escola a l'hora d'ensinistrar en els models adequats, una focalització en la part de l'alumnat capaç d'adquirir la llengua que toca, i no (com fa la majoria) en els que no aconsegueixen o es resisteixen a adquirir-la.

La proposta al meu parer més reflexionada i més crítica amb la ideologia de l'estàndard és la de català8.1: «Davant d'aquest tipus d'afirmacions generals, poso l'alarma i tendeixo a qüestionar-me-les. A més, en la nostra professió hi ha hagut reforma i hi ha gent amb una actitud molt reaccionària i mitificadora del passat, que oblida tot el que no funcionava en èpoques anteriors. [...] Sí que hi ha més permisivitat de registres. Veus a la tele que un personatge es pot expressar col·loquialment amb tota tranquil·litat, i des de conceptes lingüístics antiquats i ja caducats, potser diries que s'expressa malament o que utilitza un model de llengua incorrecte. En els joves potser això és més evident».

6.2.1.2. Què vol dir parlar (i escriure) malament?

L'explicació que algunes de les persones entrevistades intenten donar del significat de l'expressió «parlar malament» és interessant per entendre de quina manera la ideologia de l'estàndard és a la base d'aquesta mena de valoracions. Ja hem vist que no és rara la identificació entre parlar malament i usar registres informals. Això simplement contradiria l'axioma *b* de Lippi-Green, i potser també l'*e*: la igualtat en termes lingüístics de tota varietat i la inevitabilitat de la variació. La idea que totes les llengües són iguals en termes lingüístics moltes persones la interpreten com «tots els estàndards són iguals...», però algunes continuen aplicant la jerarquia entre llengua i dialecte o registre. D'aquí que fer servir un registre determinat pugui ser parlar malament. Fins i tot hi ha una identificació entre la qualitat lingüística i la

urbanitat. Per fer servir un símil alimentari: com si diguéssim que una persona menja malament perquè menja amb els dits (encara que faci una dieta ben equilibrada): «El que detecto és que parlen dient molts *tacos*, fins i tot a classe» (anglès2.1).

Els entrevistats identifiquen també amb molta freqüència la parla de l'alumnat amb la pobresa. Parlar malament seria, doncs, fer-ho pobrament: «Reducció de vocabulari. Pobresa. Clítics: eso, la cosa... sempre. Pocs adjectius: tot “es bonito”» (castellà1.2). «Els pronoms són gairebé desconeguts, el vocabulari és molt estret, molt minso...» (català2.1). «Podem dir que efectivament ha disminuït el vocabulari, fins i tot les construccions» (castellà4.2). «Cada vegada el llenguatge s'empobreix més, n'estic convençuda» (anglès7.1). Tanmateix, novament destaca al respecte l'opinió única de català8.1: «A la classe de llengua l'objectiu ha de ser aquest: partir del que ja saben i ja tenen, no dimonitzar-ho o marcar-ho com una cosa dolenta o negativa, o un element d'empobriment. Al contrari, a partir d'aquí s'ha de treballar i conèixer nous registres». Sembla evident que la impressió d'empobriment no pot ser objectiva: es repeteix generació rere generació, de manera que la llengua, a còpia d'empobriment, ja hauria desaparegut. La reflexió de català8.1 apunta cap a una altra direcció: tot allò que es considera inadequat, perquè és variació social o diacrònica, es converteix en invisible o en marcat com a negatiu. Inventar una paraula, o ampliar-ne el camp semàntic —operacions molt comunes en llenguatges juvenils— no es considera un enriquiment; la creativitat lingüística no es valora, perquè allunya de l'estàndard. En canvi, es focalitzen sempre els elements típics de la parla com les repeticions, les alteracions sintàctiques, la simplificació, la coordinació, els anacoluts, els elements fàtics com les falques, les paraules comodí, etc. i s'avaluen des de referents escrits o des de referents orals altament elaborats com poden ser els estàndards orals de la televisió (on sempre es treballa amb guió, és a dir, sobre la base de llengua escrita).

Tota aquesta perspectiva que mena a la impressió d'empobriment contradiu també dos dels axiomes de Lippi-Green: el *c* (gramaticalitat i eficàcia comunicativa són qüestions diferents i independents) i el *d* (llenguatge escrit i llenguatge parlat són creacions fonamentalment diferents).

6.2.1.3. Les causes de la degeneració

L'opinió més comuna és que la suposada degeneració lingüística de l'alumnat i de la joventut és culpa dels models als quals està exposada. En aquest sentit, molt sovint es dóna la culpa als mitjans de comunicació, que suposadament oferirien un model negatiu de llengua: «les enchufan en la televisión, que cada vez es más morbo, y malas costumbres, y tacos, es lo que más ven. Y si no es el ordenador. No tengo nada en contra de los *emails*, todo evoluciona, pero tampoco ayuda a seguir manteniendo una estructura lingüística. Es que no la pueden coger, porque si ya la tienes, no la vas a perder, pero si no la tienes, ¿dónde la coges?» (castellà1.1). «Els mitjans audiovisuals són una mala influència» (castellà1.2). «Suposo que és que l'exemple que els donem, la televisió, etc., no afavoreix gaire la bona pràctica» (castellà3.1). «Els mitjans de comunicació donen models no prou satisfactoris» (castellà8.1). «Penso que els models que tenen són molt pobres. M'imagino que les sèries que veuen i els programes a què estan acostumats presenten uns models molt pobres» (català9.1). Únicament una professora considera els mitjans de comunicació de manera positiva quant a model lingüístic: «Estamos de acuerdo en que los medios de hoy también ayudan en muchos aspectos, pero tienen sus carencias» (anglès6.1). I en aquest sentit és curiosa la idea que té castellà9.1 sobre els efectes nefastos de l'ús de noves tecnologies en l'habilitat lingüística: «El pitjor és el mòbil. El mòbil en té molta culpa. Els missatges. Quan es posen a escriure, ho fan com amb el mòbil. Sí que ho entens, però perquè hi poses de tu».

Un altre factor que es repeteix és la falta de lectura: «És que tampoc no llegeixen, només llegeixen els llibres que nosaltres els recomanem» (castellà3.2). «Uno de los primeros problemas es que los chicos no leen. [...] Y yo creo que la única posibilidad que hay para evolucionar la lengua es a través de la lectura. Si falla hay que buscar sucedáneos, y la escuela lo intenta, pero no es fácil» (anglès6.1). «Es llegeix menys i la qualitat del seu discurs és inferior» (català7.3). «També és possible que el gran nombre d'hores que passen amb l'ordinador i Internet, alguna en contra del que fa uns anys es podien passar en la lectura, no doni el mateix nivell» (castellà3.1). «El professorat podria ser un model, o la lectura. Però la lectura està demostrat (en reunions de professors s'ha dit) que les ganes que tenen de llegir a final de primària desapareixen a secundària» (català9.1).

Diverses entrevistes expliquen també que una de les possibles causes de la impressió generalitzada d'empitjorament (no només en qüestions lingüístiques) els darrers anys té a veure amb l'organització escolar: la reforma educativa va allargar l'escolarització obligatòria fins als setze anys. Això vol dir que en el sistema anterior els alumnes amb menys capacitat per assimilar les exigències escolars —o amb més resistència cap a aquestes exigències— no arribaven a la secundària, mentre que ara és universal i el filtre no s'aplica fins al batxillerat. Això hauria fet que el professorat de secundària entrés en contacte amb una tipologia d'alumnat molt més universal. «Ara ens arriba un públic a l'institut que abans no arribava [...] Abans ens arribava seleccionat» (català2.1). «També és veritat que el sistema escolar té ara el cent per cent de la població, que abans no hi era. Si fas la mitjana, surt més baixa» (català2.2). «Ens ha entrat un alumnat que abans no teníem. Aquest alumnat s'expressa d'aquesta manera. Passen olímpicament. Només tenen ganes de fer els setze anys i marxar a treballar. Només molesten, no deixen aprendre els altres i tampoc no aprenen res» (castellà3.2). «Crec que ha canviat la realitat de l'alumnat. Antigament només venien uns alumnes d'un cert nivell. Avui tenim barreja d'alumnes i estratificació de diferents nivells» (català8.1). Únicament una professora atribueix a la reforma no només l'entrada d'un alumnat més universal, sinó també una certa marginació de l'ensenyament lingüístic: «Esta última reforma educativa no ha propiciado en nada este aspecto. Se ha dejado de lado. Se ha dado más importancia a las asignaturas tecnológicas y quizá las lenguas están pasando una mala fase» (anglès6.1).

Un altre factor al qual s'atribueix responsabilitat és la crisi d'una suposada cultura de l'esforç: «El llenguatge demana unes capacitats d'atenció i d'esforç que jo crec que avui el cap dels nostres joves no està acostumat a fer i l'educació no ho té en compte, no contempla aquesta realitat» (castellà4.1). «Una de les grans mancances de la societat és la manca d'educació en l'esforç. Ningú no s'esforça per res. Tot és molt fàcil. És un mal social» (català4.3). Un mal social que simplement l'escola reflecteix: «Reflex de la societat, de la televisió escombraries. Moltes famílies desestructurades. Els valors són la cosa fàcil, els esportistes, els cantants... Aquest tampoc no sap parlar i està folrat. La cultura, la intel·ligència, l'esforç... tots els valors que semblaven sòlids se'n van a l'aigua. Caldria canviar la societat» (català7.1). També en aquest àmbit d'explicacions més generals, d'una mala pràctica lingüística com a símptoma d'una realitat social canviant, trobem algunes

explicacions interessants. Per exemple, que l'aparent manca d'habilitats lingüístiques té més a veure amb la pobresa de referents que amb la pobresa de recursos pròpiament lingüístics: «Avui dia no hi ha un sol alumne que pugui llegir un article del diari i que el pugui entendre. [...] Penso que un estudiant no entén un article perquè no coneix els referents que el diari li planteja» (castellà4.1). «Més que pobresa de la llengua, el que hi ha és pobresa en l'observació de la realitat. Com a professor de llengua has de construir fragments de realitat per a ells que o mai no han vist o si els han vist no els ha interessat, no els ha cridat l'atenció. [...] Crec que es deu més a com la gent s'aboca a la realitat que a un problema de llengua. Que no sàpiguen noms d'arbres és absolutament normal» (castellà4.2). Seria, doncs, una llengua pobra per parlar d'un món pobre. «El castellà que parlen els meus pares té una sèrie de paraules que jo ja no faig servir: la paraula *badil* ha passat a ser un *recogedor*. [...] El que passa és que cada cop es matisa menys. Ha canviat la vida, la societat, i això es reflecteix en el llenguatge. [...] Penso que té a veure amb la immediatesa, en general matisem molt menys. Tot és una cosa» (català5.2).

Finalment, podem trobar alguna altra raó puntual. Només una professora esmenta fugaçment la presència a l'institut de moltes llengües com a element pertorbador: «Hi ha molta barreja i no acaben de fer bé l'aprenentatge en cap llengua» (català4.1). Un altre insinua que també hi contribueixen les interferències entre català i castellà: «Aquí hi ha les dues llengües i no hauria de ser cap impediment, perquè des de P3 que poden fer servir les dues. Però a l'hora de la veritat els costa moltíssim» (català7.1). En canvi castellà8.1 aporta com a indicatiu que no és cert que s'hagi empitjorat precisament el fet que ara es treballi escolarmet amb més llengües: «Abans hi havia una sola llengua d'escolarització. Ara en tenen tres. I tenen una capacitat comunicativa superior a la que es tenia antigament». I per acabar, també català7.1 explica la raó per la qual determinat registre considerat argòtic ha envaït l'escola: «Com que ara hi ha una relació alumnes-professors que no és gens autoritària, es pensen que poden redactar de qualsevol manera perquè ets com un col·lega. I això és una barrera. No identifiquen el registre que han de fer servir a cada moment» (català7.1).

És molt interessant també en tot aquest assumpte la freqüent confusió entre llengua oral i llengua escrita que mostren molts entrevistats. Molts passen d'una qüestió a l'altra sense transició, o entenen que les dues dimensions van molt lligades.

En parlarem una mica més al punt 6.2.3, però vegem-ne si més no alguna mostra. Castellà1.1, per exemple, en preguntar-li si els joves parlen cada cop pitjor, contesta que compara les redaccions actuals amb les que li feien fa anys alumnes de vuitè de primària i veu que han baixat molt de nivell. Anglès 3.1, mentre comenta que la llengua s'ha empobrit, afirma que «sí que trobo que és veritat el tema de l'ortografia». Dues professores, per exemple, sí que fan la distinció però afirmen que no solament no saben parlar, sinó que tampoc no saben escriure. Cosa que contrasta amb l'opinió de castellà2.1: «És cert, parlen molt malament. I en canvi escriuen força bé. [...] L'escrit és millor ara que fa cinc o deu anys». Per acabar, també dues professores enfoquen la qüestió —al meu parer més encertadament— des de l'altra banda: hi ha problemes en l'escriptura perquè cert alumnat no distingeix entre les dues dimensions i «escriuen exactament igual com parlen, i això ho fa molt incompreensible» (castellà5.1).

6.2.2. Correcció lingüística i variació

L'axioma *e* de Lippi-Green diu que la variació és intrínseca a tots els nivells de totes les varietats lingüístiques parlades. La construcció de l'estàndard, justament, és una resposta a la suposada dispersió que pot provocar aquesta necessària variació. Ara bé, tradicionalment, amb la identificació de l'estàndard amb la varietat correcta i la seva relació amb el màxim prestigi lingüístic, l'estandardització ha estat una força centrípeta que ha actuat contra la variació. La sociolingüística catalana ha estat sovint sensible a la contradicció que suposava alhora enfortir i estendre l'ús de l'estàndard i conservar i valorar la riquesa sobretot diatòpica. Les variants estrictament socials no han estat mai tan ben valorades, i continuen sense estar-ne entre el professorat, si hem de fer cas del caràcter més aviat negatiu en general que, com hem vist a l'apartat anterior, s'atorga a l'argot, identificat gairebé sempre amb la pobresa i amb el mal ús.

En aquest apartat, doncs, ens interessem especialment per la visió del professorat entorn de la variació dins del que es considera una mateixa varietat, dins d'una mateixa llengua. Alhora, però, recollirem també els pocs punts de vista més o menys explícits que vam poder detectar entorn del concepte de correcció.

6.2.2.1. Varietats dialectals

Ni una sola de les entrevistes ha manifestat cap mena de prevenció explícita contra les varietats considerades territorials d'una llengua, contra els dialectes. En cap de les converses s'ha utilitzat el terme de dialecte com a oposat al de llengua. Les preguntes per orientar l'entrevista cap a aquest tema tenien a veure amb el tractament a classe de l'ús espontani de varietats territorials diferents de la majoria. Sobretot preguntava sovint directament —especialment als professors i professores de castellà— per com enfocaven la presència de parlants americans de castellà. Les respostes, amb algun matis, han estat massivament que no ho consideraven cap mena de problema i que acceptaven les peculiaritats orals de qualsevol origen. Podríem, però, classificar les diferents representacions dels dialectes territorials en dos grups: els que accepten les variants com a subestàndards, i per tant es remeten a l'autoritat lingüística del lloc (sigui Amèrica o el País Valencià), i els que consideren la presència de la variació a classe com un avantatge, una font d'enriquiment. La frontera entre uns i altres no és gaire clara, però em sembla una distinció aclaridora.

En el primer grup podríem incloure els següents punts de vista: «Yo respeto las variantes aceptadas de los sudamericanos, creo que hay que respetarlas. [...] Cuando ellos leen no les voy a corregir por ejemplo las eses y las ces. A nivel escrito sí, porque eso constituiría una falta de ortografía. [...] El barrio ya margina mucho a toda esa gente que viene de fuera. No podemos marginarlos lingüísticamente, sino integrarlos» (castellà1.1). Sembla que hi ha una representació implícita d'acceptació com a acte de generositat, com si calgués ser tolerant amb aquestes variants, encara que es remarca que són les «acceptadas». La impressió és que, malgrat tot, són variants a la frontera de l'estàndard, de la correcció. La professora acaba, però, amb el reconeixement, encara que dins de la ideologia de l'estàndard, que també suposen un enriquiment: «Yo también voy aprendiendo, porque yo tampoco sé todos los giros que son correctos o no son correctos». Sens dubte la creixent presència d'alumnes americans ha fet plantejar la qüestió i ha contribuït també a una reflexió més seriosa. En algun cas, s'admet que fa uns anys sí que es consideraven negativament les variants no peninsulars: «Fa uns anys havíem intentat de fer adaptar els hispanoamericans, sobretot en coses com la qüestió de la *essa*, aquests errors que fan habitualment els corregíem. Però al final [...] vam arribar a la conclusió que era igual.

Perquè també fins i tot a la televisió surten professionals amb varietats canàries o també hispanoamericanes i semblava que s'admetia» (castellà2.1). Tanmateix, és significatiu que continuï anomenant error l'absència de so fricatiu interdental sord, un so que només fan servir una exigua minoria de castellanoparlants nadius del món. De fet, si es recorre a l'autoritat estandarditzadora, no seria lícit anomenar-ne error. Això mateix explica castellà4.2: «Quan feia exàmens de DELE [Diploma de Español como Lengua Extranjera], les instruccions [...] eren que si un estranger havia après castellà a Amèrica, no es podia puntuar negativament cap construcció o vocabulari autòcton d'allà. No crec que sigui cap mena de perill per al castellà». Potser en aquest cas és remarcable l'ús de la paraula perill, encara que sigui per desmentir-lo. Un altre cas d'acceptació de les variants territorials com a subestàndards i de legitimació per l'autoritat fa referència al català: «Jo tenia unes alumnes valencianes i els admetia les formes valencianes, la morfologia dels verbs, etc. Per què no? Normativament està acceptat, a València. Si allà és correcte, per què no? [...] Una cosa és parlar amb vulgarismes, i voler corregir que no hi parlin, o amb paraules que no són apropiades, i una altra corregir la part dialectal. Un professor de llengua ha de saber distingir quina part és dialectal i quina part seria ja fer barbarismes, o fer errades lingüístiques» (català1.2). S'accepta, doncs, la variant dialectal estandarditzada, però no varietats socials estigmatitzades o que incorporin lèxic castellà. Hi ha també algun cas, com a Les Corts, on la qüestió pràcticament no es posa a sobre la taula, per la poca presència de parlants americans: «No ens ho hem plantejat. [...] No ens hi trobem. De vegades em sobta l'ortografia de les sibilants» (castellà8.1).

En diversos casos s'estableix un paral·lelisme amb el català i es reflexiona sobre la legitimitat d'un estàndard basat en una varietat dialectal i que n'exclouï altres: «Si fos professora de castellà no els obligaria a dir “zapato”. Com aquí, obligaríem un lleidatà a dir [kazə] en comptes de [kaze]? Penso que la riquesa està en la varietat. Quina és la llengua model? Per què no pot ser l'andalús? [...] Com en català, hi ha zones on es diu carota i altres pastanaga. Sóc partidària que la riquesa dialectal hi sigui» (català1.2). «No sé què et diria un professor de castellà. Li corregiria a un andalús? Obligaria a parlar un català estàndard barceloní, o un català estàndard central a un valencià?» (català7.2). Aquesta mateixa professora era conscient que sovint qualifiquem negativament una variant en funció de la imatge

negativa que tenim de la gent que la fa servir, cosa que seria un tret de racisme. Així, fora de gravació em va explicar que havia tingut un alumne argentí que deia que el català no li sonava bé. Ella mirava de fer-li veure que si algú de la península se n'anava a Argentina i començava a dir que la manera de parlar d'allà no li sonava bé, segurament el farien fora del país.

La majoria de testimonis sobre variants, però, distingeixen entre l'acceptació oral i l'escripta. «Hi ha un tractament de qüestions ortogràfiques, perquè la majoria són sesseants i confonen essa i ce. Coses puntuals. Però permeto que s'expressin precisament amb la seva varietat, perquè a més tenen una gran riquesa lèxica. Noto que tenen més riquesa lèxica que els peninsulars» (castellà3.2). És molt probable que la percepció de més riquesa lèxica la provoqui simplement la visibilitat més gran de l'ús d'un lèxic poc comú. «Al meu departament no hi ha cap coacció ni molt menys perquè les persones que parlen modalitats diferents canviïn de registre de comunicació oral. Ni andalusos, ni americans. [...] Això sí, s'intenta que en la llengua escrita adquireixin el model estàndard» (castellà4.1). «Ho considerem un enriquiment. L'únic que a vegades confonen l'ortografia: la ce, a vegades la ce trencada del català...» (català7.1). «Jo els ensenyo coses i ells a mi també. No tenim cap problema. Amb l'ortografia sí, però amb la pronúncia cap problema» (castellà9.1).

Tampoc no és infreqüent que s'aprofiti la presència d'aquestes variants a classe per explicar-ne l'existència i per entrar en el tema de la variació lingüística, sobretot quan el professorat detecta que poden patir una certa estigmatització entre els alumnes: «Si alguna vegada se'n riuen, paro i en parlem, que no hi ha una única normativa, que qualsevol variant és vàlida. Però no sol haver-hi burles» (castellà3.1). «Si hi ha alguna actitud així [de burla], procuro llimar-la immediatament. Els faig veure que pràcticament tots els castellanoparlants són sesseants, i queden una mica parats. I els explico que la variant del *seseo* està acceptada com a una varietat estàndard per part de les acadèmies. Amb això ja desapareix la petita burla que hi pugui haver» (castellà3.2).

Curiosament cap dels professors entrevistats reconeix estigmatitzar les varietats diferents de la pròpia, però en canvi més d'un diu que creu que altres ho fan. És possible que es refereixin a la pròpia escolarització, anys enrere, la qual cosa seria un altre indicatiu que les coses en aquest tema han canviat: «Recordo que jo havia

tingut professors de llengua castellana que deien que la millor manera de parlar era la de Valladolid. En canvi, jo quan trobo algú que parla diferent de mi, fins i tot miro que llegeixi i així ens hi acostumem» (català1.2). Però en canvi català2.2, que ha tingut sovint contacte amb professorat molt divers, comentava que «una cosa em va sorprendre: per alguns professors de llengua castellana era un problema que aquests alumnes tinguessin una llengua diferent, amb lèxic diferent, i que consideraven que se'ls havia de donar un model bastant espanyol».

No cal dir que en professors de llengües estrangeres la qüestió gairebé ni es planteja per òbvia. El domini implícit en la distinció de variants dialectals de l'anglès, per exemple, és molt rar a l'ensenyament secundari. El professorat d'aquestes matèries constata que normalment només hi ha una certa consciència de diferències lèxiques. «A vegades els explico variants lèxiques americanes. Ells només s'adonen de les diferències de vocabulari. No hi ha cap problema. L'important és comunicar-se» (anglès1.1). Cal afegir-hi el fet que el professorat no és nadiu, i per tant no pot entrar en qüestions fonètiques, d'accent, sense ser-ne ell mateix possible objecte de crítica: «Els llibres de text que utilitzem nosaltres normalment són en anglès estàndard britànic. A vegades un llatinoamericà té un accent diferent. A classe l'accent que senten és el nostre, que tampoc no és nadiu. Els portem al nord d'Anglaterra i jo els aviso, que potser els costarà» (anglès2.1).

6.2.2.2. Correcció i puresa lingüístiques

Una de les representacions tradicionals de les llengües —i prou vigent— està relacionada amb la metàfora de la puresa. La llengua seria una mena de substància mineral, per exemple, que cal salvaguardar de la contaminació d'altres substàncies que la podrien embrutar. La idea incorpora elements com la netedat.³⁴ No és estrany que les cultures que senten la seva llengua amenaçada per la presència massiva d'una altra llengua recorrin sovint a la metàfora de la puresa. L'escola catalana tardofranquista i postfranquista va engegar una autèntica croada contra el barbarisme,

³⁴ De fet, és el mateix mecanisme metafòric que, aplicat a les persones, ha estat un suport simbòlic clau del racisme, que també ha relacionat sempre puresa i neteja: raça pura igual a sang neta; raça impura igual a sang bruta.

que es considerava una mena de corcó que aniria minant el català i que calia extirpar a tot preu. El purisme és una característica freqüent com a reacció a l'amenaça.³⁵ Però és també una conseqüència gairebé necessària de la prescripció lingüística i l'escola n'ha estat i n'és probablement la principal difusora. Igual com ho és la idea de correcció, en la qual sovint es barregen elements molt diferents com la gramaticalitat i la urbanitat. Em semblava interessant veure alguns indicis d'aquestes representacions en les entrevistes amb professorat de secundària.

D'entrada, una de les funcions que l'escola ha assumit des de sempre és, com hem repetit, la de difondre models legítims i sobretot fer-los reconèixer com a tals. L'escola ensenya l'estàndard i avalua la capacitat de l'alumnat d'adoptar-lo. El professorat fa, com ja hem vist abans, continus judicis de valor lingüístics a través dels quals podem intentar veure com es representen la correcció i la puresa lingüístiques. Vegem-ne alguns exemples.

Castellà1.1 considera que al seu institut «Tenemos alumnado de nivel lingüístico aceptable. Bueno, muy poco; nivel lingüístico medio-alto no existe. Hay alumnos que tienen una expresión correcta, pero en general el vocabulario es muy limitado, la construcción de las frases demasiado coloquial y esto se agrava —por la tipología del alumnado— en los que se mezcla el caló con el castellano. [...] Con la inmersión en catalán, tenemos entonces catalanismos, castellanismos, expresiones cogidas de los sudamericanos que llaman la atención, palabras del caló... Toda esta variación es la que tenemos. Con lo que al final ni nosotros mismos ya no sabemos cómo hablamos». Sembla el somni d'un lingüista, i tanmateix és evident que la valoració d'una situació tan plural no és gaire bona. La variació és enemiga de la correcció. A vegades es constata que la reflexió ideològica ha neutralitzat força les concepcions més puristes, però que en canvi perviuen en el discurs les mateixes

³⁵ El purisme i l'obsessió per extirpar del català les «impureses» és molt present en la militància lingüística catalana. Un personatge —d'altra banda gens sospitós de connivència amb ideologies discriminatòries o antipopulars— com Pere Quart l'any 1977 afirmava: «Vull recordar aquí, tangencialment, la necessitat per als catalans de conèixer de debò el castellà per tal de saber les fronteres de cada idioma i poder eliminar amb el temps la fastigosa barreja que ensutza ambdues llengües. El cert és que els catalans hem d'aprendre encara a parlar amb una propietat i un decòrum mínims» (Oliver, 1977: 31). Les expressions que fa servir Pere Quart són inequívokes: fastigosa, ensutzar, decòrum...

metàfores: «No crec que la coexistència de més llengües a Catalunya vulgui dir que el català està més en perill. Igual que penso que el fet que hi hagi més religions no fa perillar la gent que practiqui la seva. Que tindrem més influències, més impureses? D'això no n'hi ha dubte» (castellà4.1).

Com que no sempre la correcció queda prou ben definida, ens trobem també amb afirmacions força contradictòries: «Aquests sud-americans que arriben porten un nivell de castellà molt més digne que el nostre. Expressions sintàctiques correctes. Comencen una frase i la saben acabar» (català7.1), però en canvi «tampoc és que els sud-americans sàpiguen gaire castellà» (català4.1). Aquesta segona afirmació ens retorna a la identificació entre model escolar i correcció: només «sap llengua» qui és capaç d'adoptar formes com mes acostades a l'estàndard millor. Aquesta mena de representacions traspassen amb força cap als alumnes. Ja hem comentat més amunt la famosa afirmació de molts catalanoparlants en el sentit que «no saben català». Es tracta sens dubte d'un mecanisme generador d'autoodi, com ho exemplifica un cas explicat per català1.2: «Tinc una nena dominicana que no vol parlar mai. Resulta que fins i tot el castellà a vegades li han dit que el parla malament. I un dia em va dir: “jo és que aquí no parlo bé res”. I jo li vaig contestar: “no, nena, no: la teva llengua la parles perfecta”. “Pero claro, yo hablo diferente”... Tu parles així i ja està. Tothom parla diferent. “Pero ellos hablan mejor”. Què carai millor! I alguns és el castellà d'aquí el que creuen que està malament». L'anècdota mostra en primer lloc els efectes paralitzadors de l'estigmatització i l'autoodi; en segon lloc, la possibilitat que l'escola, malgrat tot, transmeti un cert missatge antidiscriminatori, i en tercer lloc, l'eficàcia de l'altra mena de representació, la jerarquitzadora: si no són iguals, un dels dos models de castellà (o del que sigui) ha d'estar equivocat, o el d'aquí o el d'allà.

Una altra identificació clàssica de l'escola és la que es fa entre correcció lingüística i correcció ortogràfica. Un cop més, les entrevistes mostren que és efectiva entre els alumnes: «Quan jo els dic: “aquest text no està bé”, et diuen: “es que yo hago muchas faltas en catalán». La seva concepció de no escriure bé és que “hago muchas faltas”» (català2.1). I és que l'ortografia és molt fàcil d'objectivar i té una gran visibilitat, mentre que altres aspectes es fa molt difícil de valorar-los quantitativament, i com que cal posar nota... La mateixa català2.1 explica el cas d'una redacció molt fluixa. La va deixar llegir a una altra persona i aquesta va

coincidir que era dolenta. Llavors es va preguntar què feia que aquell text fos dolent: «La sintaxi era molt senzilla, no hi havia gairebé subordinació, però s'entenia, no era confusa ni contradictòria ni res d'això. Era un text molt dolent perquè no deia res interessant, perquè era banal. Llavors els professors de llengua diem: "escriuen malament". I el problema no és que escriguin malament, és que pensen malament. En la llengua se'ns barregen molts conceptes» (català2.1).

La preocupació de català2.1 és freqüent. En la llengua s'hi barregen moltes coses i cal establir prioritats, però alhora el sistema escolar té unes inèrcies i una tradició. Per això és comuna la idea que el més important és expressar-se amb eficàcia i tenir recursos, i que en canvi hi ha aspectes molt més accessoris, com ara l'ortografia. Tanmateix, ja sigui per la tradició o per la fàcil objectivació, l'ortografia continua pesant fins i tot en les propostes més crítiques: «L'ortografia es pot aprendre ràpidament, quan ho necessites, quan en tens la voluntat. Mai no posen accents, però quan vulguin ja els hi posaran, perquè això són unes regles que cal aplicar i res més. El problema és com fas entendre que falta un pronom. L'ortografia és el que em preocupa menys, encara que els penalitzo, per exemple els accents, no perquè ho consideri important, sinó perquè a segon de batxillerat considero se n'han de recordar. Però si hi han de posar el pronom "en", i no l'entenen, no se'n poden recordar» (català2.1). I és que més enllà de les pròpies idees sobre què és important i què no en la llengua, o què significa correcció, hi ha també la responsabilitat d'ensenyar allò que la societat probablement t'exigeixi més endavant. I l'ortografia té a veure amb la imatge social. Una professora, fora de gravació, comparava els errors ortogràfics amb portar una taca al vestit: és evident que no té gaire importància quant a passar fred i constipar-se, però pot ser decisiu per causar bona impressió.

És interessant veure com la identificació entre ortografia i correcció es dilueix encara més tant en professorat amb molt contacte amb la diversitat lingüística com en professorat de llengua estrangera. Castellà5.1, per exemple, afirma: «L'ortografia és que ja ni me la plantejo. També és bo que facin faltes, perquè vol dir que han començat a crear coses. Quan saps quatre paraules no fas faltes d'ortografia». Tanmateix, és difícil un cop més fugir-ne del tot: «Però també és preocupant que l'altre dia em van entregar un escrit i era com de 20 línies i excepte dos o tres, no posaven hac al verb haver» (castellà5.1). El professorat es mou entre els dos pols, i els plans d'estudi i els llibres de text estan enfocats a l'ensenyament de llengües com

a L1, quan a classe hi ha un munt d'alumnes per a qui sovint són terceres i quartes llengües, amb la qual cosa «s'ensenyen normes ortogràfiques i excepcions i coses així i en canvi segurament mai no escriuran en català» (català1.1).

La presència a les classes d'alumnes de L1 diferent del català i el castellà planteja també coses interessants quant a consciència lingüística. Per exemple català5.2 comenta que el típic examen de llengua sobre morfologia i excepcions acaba sent més fàcil per als no parlants habituals: «Els aconsello: comença pels exercicis de morfologia i de sintaxi. Perquè tot el que és sistema els és més fàcil. Els pronoms els farà millor que un catalanoparlant perquè no s'embolicarà [...] És més gratificant en el sentit que estudies i aprofites. En canvi, fent redaccions o comprensió sempre em sortiran coses que no sabré. Ni totes les paraules, ni estructures, ni referents. Frases fetes, no?». La mateixa idea hi ha darrere l'afirmació de català2.2: «Amb un alumne [no catalanoparlant] que tingui una certa facilitat, el model de català pot ser correcte. Precisament perquè té models de professors o televisió. Potser amb un alumne catalanoparlant costa més corregir vicis que en altres». I també hi veiem reforçada l'oposició parla espontània vs. estàndard que correspon a parla incorrecta vs. parla correcta.

Malgrat els indicis d'adscripció a la idea de correcció i de puresa, la major reflexió lingüística que necessàriament es dona entre el professorat de llengua com a mínim genera un discurs més complex, ni que a vegades sigui contradictori. Es té la sensació que es tracta de reflexions en procés que han de vèncer moltes inèrcies i moltes constriccions estructurals de la pròpia naturalesa de l'escola. Tanmateix, també hi ha la sensació que en aquesta reflexió van per davant de la resta de professorat: «Els que no són de llengua valoren molt més la part escrita i la correcció gramatical i ortogràfica que la llengua oral. I això crec que és un mal del sistema en general. Es valora molt més que l'alumne sigui capaç d'escriure bé que no pas que sigui capaç d'expressar-se» (català2.2). Quant als de llengua estrangera, en aquest sentit són els més informals, òbviament també perquè parteixen d'una altra situació i tenen moltes menys resistències a vèncer. D'aquí que posin molt més clarament l'èmfasi en una visió funcionalista i poc formalista de la llengua, una mica com si fossin conscients que són en una fase de vestir i encara no cal que es preocupin per les taques: «que la clase no se convierta en un machacar verbos o en copiar textos o traducirlos, porque con eso no se aprende, con eso no se consigue nada» (anglès6.1).

«La gramàtica per si sola no serveix per res. De què et serveix conjugar si després no pots dir res» (anglès1.1).

Finalment, en alguna entrevista hem pogut entreveure que també entre l'alumnat hi ha dues grans cultures davant de la correcció lingüística. Una la podríem anomenar comunicativa, i l'altra formalista. Ho explica molt bé català5.2: «N'hi ha que parlen quatre o cinc llengües. No es preocupen gaire de les formes, si no diuen l'article és igual: el que els importa és la comunicació. Com que són llengües tan diferents del català, per exemple, ells comencen a parlar. Si es deixen els articles, és igual. En canvi els sud-americans ho volen dir bé. Si s'equivoquen amb una paraula de tota una intervenció, ho viuen malament. Perquè els importa més la correcció o que algú no rigui que no pas comunicar» (català5.2). Potser es tracta d'una manifestació més de la cultura multilingüista davant de la monolingüista.

6.2.3. Llengua oral i llengua escrita

Un dels cinc axiomes de Lippi-Green sobre el llenguatge humà encara pot semblar més evident que els altres: llengua oral i llengua escrita no són el mateix. N'hi ha prou a considerar que mentre que tota la humanitat sense excepció parla³⁶ i això és una de les seves característiques intrínseques, biològiques, només una part i durant una ínfima porció de la història ha fet servir l'escriptura. Tanmateix, Lippi-Green i altres crítics de la ideologia de l'estàndard i dels prejudicis lingüístics en general ja citats insisteixen a fer aquesta precisió, senzillament perquè en efecte hi ha hagut una forta tendència a barrejar les dues coses i a jerarquitzar-les.

És evident que si es pregunta directament a qualsevol persona que treballi a l'ensenyament si creu que l'escriptura és la realització superior de la llengua oral i n'ha de constituir el model i guia, difícilment ningú contestarà que sí. Tanmateix, al llarg de les converses ha aflatat alguna vegada la qüestió, i crec que val la pena repassar ràpidament algun cas per tal d'adonar-nos que en efecte hi pot haver encara confusions al respecte. Recordem també els comentaris vistos sobre l'ortografia a l'apartat anterior.

³⁶ Ens permetem fer servir aquest verb amb la voluntat d'incloure-hi també la humanitat signant, naturalment.

Potser el més sorprenent en aquesta qüestió va ser que, davant la pregunta explícita de si pensaven que l'alumnat o el joves en general cada cop parlaven pitjor (aspecte que ja hem exposat extensament al punt 6.2.1), força professorat va respondre coses que estaven relacionades amb l'escriptura. En alguns casos, comentaven les dues qüestions conjuntament, però si més no en feien una distinció explícita: «No solament parlen pitjor, sinó que escriuen pitjor» (castellà3.2). En canvi, altres vegades responen directament coses relacionades amb l'escriptura: «Parlen cada cop pitjor? Segur, segur. És l'invent de partir les paraules. Posen “què” amb una q. I Barcelona bcn. La redacció és fatal. La puntuació. [...] L'ortografia és horrorosa. Això d'alguna manera influeix en la pronúncia» (castellà9.1). Aquest és un cas extrem, excepcional, de confusió oralitat-escriptura i de supeditació de la primera a la segona. Fins al punt de considerar que una pronúncia que es considera inadequada és fruit d'una mala pràctica escrita. Però és interessant destacar el testimoni com a indicatiu també d'inèrcies tradicionals en les representacions, a vegades poc reflexionades, però que poden condicionar d'alguna manera la pràctica pedagògica i es poden transmetre a l'alumnat.

Un altre exemple menys radical, però més comú, de representació sobre oralitat i escriptura és la convicció que una pràctica «bona» de l'oralitat ha de venir a través d'un bon coneixement de la llengua escrita: «Yo creo que la única posibilidad que hay para evolucionar la lengua es a través de la lectura» (anglès6.1). Tinc la impressió que aquesta afirmació la subscriuríem gairebé tots. Però crec que és important adonar-se de què implica: que el model de llengua ha de ser la llengua escrita. No és estrany, doncs, que gairebé inconscientment menystinguem la parla i enaltim l'escriptura: «He conegut professors i directors —de la privada— molt anti[catalans], que digui a un alumne que el català el sap parlar un pagès de l'Empordà... Sí, però escriure'l no, i parlar-lo bé potser tampoc» (català7.2). El testimoni curiosament critica el menyspreu cap al català, no pas el menyspreu cap al pagès de l'Empordà, sense el qual, per cert, el català no existiria ni tan sols escrit.

Finalment, un cas realment sorprenent, indicatiu de l'amplitud de la problemàtica a què fa front l'escola i que a vegades provoca un desplaçament important d'objectius i una pèrdua de vista de les prioritats. El següent comentari correspon un cop més a la pregunta de si l'alumnat parla cada vegada pitjor: «La lletra, horrorosa. No hi ha cal·ligrafia. Això ho valoro molt en els sud-americans, a

aquells països encara fan cal·ligrafia. Potser no tenen gaires coneixements però tenen més bona cal·ligrafia i presentació. Redacció no, però presentació sí. Que aquí ni una cosa ni l'altra» (castellà9.1).

Naturalment, molts dels testimonis consideren la qüestió des d'una altra perspectiva. Distingeixen clarament llengua oral i llengua escrita i les tracten des de posicions diferents. En el cas de professorat més en contacte amb alumnes nascuts fora de Catalunya —sobretot si tampoc no són castellanoparlants— i també del professorat de llengua estrangera novament es nota que l'ordre de prioritats passa per deixar en segon termini els aspectes escrits: «No li dono gaire importància a l'escrit. També escrivim, però és tan important que sàpiguen que l'accent va del revés o del dret? L'important és que se sàpiguen comunicar» (català1.2). «Cal distingir entre [...] el que és la llengua oral i l'escrita» (català2.2). «Crec que és un mal del sistema en general: es valora molt més que l'alumne sigui capaç d'escriure bé que no pas que sigui capaç d'expressar-se» (català2.2). Fins i tot es pot qüestionar l'eficiència del text a l'hora d'aconseguir un veritable aprenentatge, per al qual seria més eficaç l'experiència. «Conèixer la realitat que t'envolta i que no t'ha cridat l'atenció a través de la llengua escrita, dels textos, és tan diferent a adquirir la paraula perquè l'has viscuda, perquè t'has equivocat, perquè la recuperes, la transformes i la fas teva!...» (castellà4.2). I un reconeixement que un cop més hi ha inèrcies que afavoreixen la llengua escrita per sobre de l'oralitat: «Aquí el que es valora sobretot és el treball a partir del llibre de text, que contempla els aspectes de la llengua escrita. La llengua oral gairebé no es valora, no s'avalua, i és aquest tipus de programació que ja et ve donada» (català8.1).

6.3. Representacions sobre la funció de les llengües

A l'apartat 2.6.2. hem afirmat que una determinada visió estrictament funcionalista de la llengua comporta generalment l'adscripció en el monolingüisme. En nom de l'eficiència, el funcionalisme lingüístic defensaria els avantatges de tenir una sola llengua i assenyalaria el multilingüisme com un accident històric produït per l'aïllament o fins i tot per la rivalitat entre grups humans. En canvi, si la diversitat lingüística respon a raons més complexes, si té un sentit per si mateixa, si forma part de les estratègies d'adaptació humana a l'entorn o si és una necessitat espiritual,

evidentment no ens podem limitar a entendre les varietats lingüístiques com a simples instruments. Segons la base sobre la qual ens representem les llengües optarem per justificar i donar suport a unes o altres actuacions lingüístiques i a unes o altres intervencions sobre les llengües. D'aquí que em sembla interessant veure si en les representacions lingüístiques observades a través de les entrevistes a professorat de Barcelona hi ha indicis sobre aquesta qüestió.

No sempre ha estat fàcil, a través de les entrevistes, entendre els punts de vista subjacents en la qüestió de la funció de les llengües. Tanmateix, en uns pocs casos la qüestió sí que ha sorgit explícitament i amb força. Pel que fa a una certa orientació funcionalista, únicament hi ha dos casos interessants, ambdós nascuts fora de Catalunya i professors de castellà. Crec que en aquest aspecte aquesta filiació personal és decisiva. Totes dues posicions presenten un tret en comú: la sensació que a Catalunya hi ha una instrumentalització política de les qüestions lingüístiques, amb la qual estan en contra. La manipulació política de les llengües seria la primera causa d'un suposat problema lingüístic que no és tal.

D'una banda, castellà1.1 afirma d'entrada que «si partimos de un nivel ideológico, para mí cualquier lengua es un sistema de comunicación. Todo lo demás es política». Ara bé, en preguntar-li, arran d'aquesta afirmació tan taxativa, si aleshores creu que el normal seria que hi hagués una sola llengua per comunitat humana, matisa completament la qüestió: «Tampoco es eso. El conocimiento de las lenguas es un enriquecimiento. Una lengua te aporta muchos conocimientos. A nivel de ideología, de pensamiento, de tradiciones, de todo. Cuántas más lenguas conozca una persona, y sobre todo las que va a necesitar, muchísimo mejor. Lo que sí tiene que salir de uno mismo, no que se lo impongan». Hi ha una contradicció: si tot el que no és comunicar-se és superflu, o més ben dit, fals problema i manipulació política, com és que allò que podria entorpir la comunicació, que és la presència de diverses llengües, és vist com a positiu, com una font de coneixement i de riquesa? Aquesta contradicció s'aguditza més enllà de l'entrevista, en parlar de la possibilitat que l'anglès esdevingués una llengua franca europea i fins i tot que arribés a ocupar espais lingüístics que ara ocupen altres llengües vernaculars: [El inglés] «es la lengua del futuro, a nivel comercial. Familiar no. Pero no desplazará el castellano. Entonces sería perder identidades. Una lengua es una identidad» (castellà1.1). Crec que és pertinent interpretar l'aparent contradicció en termes circumstancials: la professora

creu en el paper identitari de les llengües, i en cita justament els exemples ibèrics amb el basc, el català, etc. Però és contrària a una política lingüística catalana que, en el context social on treballa, pretén estendre l'ús d'una llengua —el català— amb una poca presència real, amb una nativització gairebé residual. Però avui a Catalunya no és gaire políticament correcte defensar trets lingüísticoidentitaris dels castellanoparlants, de manera que d'entrada s'evita la part més delicada de la qüestió (si és lícit «imposar» el català a una comunitat castellanoparlant, per més que en bona part sigui ja nascuda a Catalunya) i es proposa l'argument més neutre i aparentment desvinculat de qüestions de conflicte d'identitat com és el de la llengua com a mitjà de comunicació i prou.

El segon cas, castellà 1.2, enfoca la qüestió d'una manera molt semblant, però en cap cas arriba a afirmar que les llengües són sistemes de comunicació i prou. De fet, situa el suposat conflicte lingüístic a l'esfera política i en canvi sosté que la gent no ho viu com un conflicte, sinó que autoregula les actuacions lingüístiques sense cap problema. Aquesta seria una visió liberal de la dinàmica lingüística social: cal deixar les llengües al seu propi arbitri. En aquest cas ens trobem més aviat amb l'altra metàfora que atribuïem al monolingüisme: la llengua com a ésser viu: «Les llengües sorgeixen amb naturalitat. I de les persones, no de les lleis. Sempre he defensat utilitzar la llengua que és autòctona. Perquè si aquesta llengua té una vitalitat, seria una pena que perquè en Carles I deia que calia parlar espanyol, això és perdés. Però si una llengua desapareix, no passa res. És com les paraules, evolucionen, canvien, desapareixen. És natural». Aquest professor insisteix molt en la naturalitat. Podríem considerar que es tracta d'un exemple del que Aracil anomenava «antisociolingüistes» (vegeu apartat 2.1), per als quals hi ha una evolució lingüística natural (en la qual els factors socials hi són transparents) que cal no tocar per tal que les coses segueixen el seu curs. Tanmateix, això no vol dir que les llengües no tinguin components afectius, identitaris o extracomunicatius: «Vaig vindre a Catalunya als trenta anys, em vaig posar a treballar de professor i vaig començar a parlar en català, no per una necessitat de comunicació, perquè jo podia parlar en castellà i em responien en català, sinó per una necessitat d'incorporar-se al que és el sentiment del catalanisme. Jo com a persona em sento català —perquè estic treballant, perquè formo part d'aquesta societat— i em faltava una cosa, que era la llengua. Però no per utilitzar-la totalment, com una imposició, sinó per la necessitat

personal». És a dir, hi ha un reconeixement explícit de les dimensions integradores (o de solidaritat) de l'ús lingüístic.

Aquest reconeixement és freqüent en el professorat, i en alguns casos molt explícit. Hi ha molta consciència que la llengua implica una sèrie d'aspectes molt allunyats de la pura instrumentalitat. Però hi ha un cas que val la pena subratllar per la contundència amb què és capaç d'expressar-ho: «Quan veiem una mica Europa, un continent que ha patit tant per la identitat i les fronteres... tots som molt conscients que la llengua forma part d'un, és com una víscera, si ens la prenen ens maten. La llengua és una part del cos, una part física. Quan adquireixes una llengua adquireixes tot el que una llengua porta. És inapel·lable» (francès7.1). Cal dir que es tracta d'un professor molt poliglòt i amb una relació amb les llengües d'alta intensitat emocional, segons testimonia en tota l'entrevista, on a més expressa clarament una filiació personal multilingüista i el castellà com a L1. És també interessant el testimoni d'una professora d'aula d'acollida, on constata la importància simbòlica i identitària que tenen les llengües per als seus alumnes nascuts fora de Catalunya: «Quan els escric una paraula en àrab a la pissarra, els fa feliços, perquè ho identifiquen com a seu. [...] Si algú quan ets lluny fa una cosa així amb tu, doncs és important. Perquè penses: “si més no, aquesta gent d'aquí sap qui sóc, com parlo, quina és la meua grafia”. Això cal tenir-ho en compte» (català1.2).

La funció identitària de la llengua l'esmenten també altres professors. Ja hem vist, per exemple, el cas d'anglès3.1, per qui «els joves necessiten trets identitàris i la utilització de cert argot ha existit sempre», encara que aquest ús identitàri de determinades formes, en aquest cas d'una variant socialment marcada, no li sembla positiu, sinó «empobridor». Hi ha també un testimoni indirecte sobre la consideració que tenen els alumnes d'aquesta funció identitària del llenguatge: «[Entre els alumnes] hi ha estigmatització de registres més elaborats: “tú eres un pijo”. Els alumnes que llegeixen i dominen més la llengua, dissimulen. Amb els amics usen el registre comú. “Jo no vull ser una mica rar, una espècie a part”, em deia un» (castellà1.2). Per tant, existeix una certa penalització de l'abandó dels usos percebuts com a marca de grup i l'adopció de models vistos com a pertanyents a un estatus social més elevat, «pijo». El model de llengua de l'escola s'identifica amb aquest estrat més alt.

Ara bé, dèiem en l'apartat 3.2 que a les àrees històricament catalanoparlants hi ha una certa crisi en la legitimació de la defensa del català per la via del nacionalisme. La nativització del castellà —en una dimensió espectacular en termes de volum i de velocitat— n'és una raó, però la presència de moltes altres minories lingüístiques en pot ser una altra. D'aquí que, sobretot en un àmbit com el de Barcelona, on sembla clarament majoritària la presència popular del castellà i el nombre de persones amb L1 castellà, la dimensió identitària del català o els arguments integradors no sempre semblin prou convincents. Això porta a buscar per al català un suport instrumental, d'estatus. La qual cosa no deixa de ser també considerar el valor de les llengües en termes d'utilitat, una mica com en el paradigma monolingüista, encara que la motivació d'arrancada sigui ben diferent (defensar en aquest cas una llengua minoritzada que ha esdevingut minoritària). Així, la professora català^{2.2} afirma categòricament que les llengües no són simples instruments per comunicar-se, simples codis sense altres connotacions: «Falta consciència per part del professorat que una llengua és alguna cosa més que un vehicle de comunicació. [...] No es valora la llengua com una cosa més que un sistema de comunicació». Això la porta a criticar la postura de cert professorat, que deixa d'usar el català a classe per tal d'afavorir una millor comprensió de l'alumnat: «Sovint la gent no hi reflexiona, no pensa quin missatge transmet quan en segons quin context parla català i en segons quin altre castellà», és a dir, no tenen en compte la transmissió d'aspectes simbòlics que va lligada a la tria de llengua. Tanmateix, entén que el tema identitari és relliscós en segons quins contextos, de manera que busca una legitimació instrumental per al català: «No entro en la qüestió de si la identitat i la llengua. Penso que és un dret de l'alumnat conèixer les llengües i penso que tenim l'obligació de donar-los l'oportunitat. I amb la situació del català fora dels centres, això només es pot aconseguir amb alguna cosa més que docència. Però per mi dins del sistema escolar l'argument és aquest. Crec que el català és important de cara al futur professional de l'alumnat».

Finalment, hi ha un altre punt de vista remarcable en la qüestió de la funció de les llengües. Es tracta també d'una concepció instrumental de la llengua, però no en el sentit de reduir-la únicament a un codi afectivament neutre ni a una crossa social. La llengua —implícitament s'entén que parlem de l'estàndard, de l'anomenada «llengua culta»— és la via cap al coneixement, cap a l'aprenentatge,

cap a l'apropiació i el control de la realitat. La llengua és pensament, de manera que una llengua pobra, poc esmolada, implica un pensament pobre, rudimentari, mentre que una llengua rica és condició necessària per assolir un pensament elaborat: «Una de les errades que es comet és considerar que el llenguatge és exclusivament comunicació. No és veritat. El llenguatge és fonamentalment estructura mental i coneixement, pensament. No hi ha pensament sense llenguatge. La resta és intuïció, desig... [...] La gent jove no ha après a rebre informació i coneixement a través del llenguatge sinó de la imatge (no dic que sigui negatiu). Això ha configurat una estructura mental i sobretot uns hàbits, que no són els del llenguatge, que és lineal. La ment dels alumnes actua com el zàping» (castellà4.1). Per això cal distingir entre senzillament comunicar-se (per a la qual cosa és suficient un ús rudimentari del llenguatge) i ser capaç de tenir un domini més sofisticat, el que marca la institució acadèmica: «Els vinguts de fora es defensen prou bé en les dues llengües. A nivell de comunicació; no parlo d'ús acadèmic de les llengües, que és una altra realitat que no té res a veure» (castellà4.1).³⁷ Aquest punt de vista recorda una mica les teories del dèficit elaborades a partir de les nocions de Bernstein de «codi elaborat» i «codi restringit», que expliquen «el fracàs escolar de les classes socials més baixes i d'alguns grups ètnics com a conseqüència d'una carència o dèficit lingüístic, el qual era, al seu torn, fruit d'una carència cultural que havia derivat d'una carència econòmica» (Martín Rojo [dir.], 2003: 43-44; Unamuno, 1995).³⁸ Parlar «bé» seria

³⁷ Aquesta professora també fa servir en un moment de l'entrevista la metàfora biològica per caracteritzar les llengües i defensar un cert *laissez-faire*, o més aviat potser una resignació fatalista: «les llengües tenen la seva trajectòria i la seva vida, i de la mateixa manera que ha sobreviscut en situacions tremendes, és possible que arribi un moment que no sobrevisqui perquè la vida de les llengües és així».

³⁸ Aquesta línia, molt present als Estats Units als anys seixanta, va ser molt desacreditada per nombroses investigacions. La crítica principal (que de fet podria atribuir-se ja, si més no per l'esperit, al mateix Edward Sapir) era que no hi havia manera objectiva de demostrar les suposades mancances en termes quantitativs (sobretot s'insistia molt en la pobresa de vocabulari, per exemple), i que en canvi es feien judicis qualitativs sobre l'ús de la llengua que feien certs individus: es subratllava que no usaven un determinat lèxic o unes determinades estructures sintàctiques, i que sí que n'usaven altres considerades ineficients, agramaticals o imprecises. Vaja, que no és que parlessin pitjor, sinó que no ho feien com toca segons les normes de l'escola (Hudson, 1980: 225-226, amb indicacions bibliogràfiques).

un sinònim de pensar bé, i per tant podríem deduir que el contrari també és cert. Naturalment aquestes nocions de llenguatge perviuen malgrat les crítiques radicals de nombrosos sociolingüistes perquè en primer lloc tenen a veure amb la percepció del llenguatge, molt impressionista, que fa que focalitzem determinats elements pel fet de ser poc comuns, exòtics, socialment marcats o desconeguts i en canvi se'ns facin transparents altres elements que trobem predictibles en determinades situacions; i en segon lloc tenen sovint una base empírica en la variació lingüística: les persones van a l'escola amb una varietat col·loquial adquirida en entorns informals que manté distàncies desiguals respecte del model lingüístic escolar. Així, les persones amb un entorn lingüístic informal que s'assembla a l'escolar tenen lògicament més facilitats lingüístiques que les persones amb una varietat informal del tot diferent de la norma. Això és radical quan les dues varietats són llengües completament diferents, com en el cas dels immigrants amb L1 ni castellà ni català, cas en el qual en efecte poden tenir dèficits importants de competència lingüística en la llengua d'escolarització (la qual cosa no és cap dèficit de personalitat, sinó un dèficit provisional mentre dura el procés d'adquisició de la nova llengua). Però també és important, a diferent escala, en alumnat amb un registre molt distanciat del de l'escola, encara que es consideri de la mateixa llengua (recordem que una professora qualificava de «vicis» determinats trets col·loquials d'un catalanoparlant que s'apartaven de la norma estàndard): l'alumnat ha d'aprendre la nova «llengua» escolar, i això no és una mostra de mancances personals, sinó de l'exigència homogeneïtzadora de l'escola.

6.4. Representacions sobre la diversitat lingüística

La professora català^{5.2} explica que fins als dotze anys no va descobrir el català. Havia nascut i crescut en un barri de Barcelona poblat majoritàriament per gent vinguda d'altres bandes de la península i mai no havia sentit ningú parlar en català. Ella mateixa recorda que va ser un xoc. Per a qualsevol catalanoparlant, la seva història és sorprenent: probablement des de fa generacions, seria molt difícil trobar una persona de L1 català que descobrís el castellà tan gran. De fet, diria que per a la majoria de catalanoparlants, seria difícil recordar la descoberta del castellà. Sempre

ha estat una presència visible, hem crescut sabent per experiència directa que hi ha gent que parla d'altres maneres.

Hem vist més amunt que en algunes de les converses amb professorat de secundària ha sorgit la qüestió de com l'alumnat nouvingut reaccionava davant la presència a l'escola de dues llengües. Diversos professors i professores afirmaven que en general detectaven més rebuig a aquesta situació en alumnat procedent d'espais monolingües o d'espais multilingües amb una forta estigmatització de les variants minoritzades, associades a representacions socials clarament classistes o fins i tot racistes (vegeu apartat 6.1.2.). La professora català^{5.3} explicava que no havia vist mai que es produís una revaloració del quítxua a partir de l'aplicació de paral·lelismes amb la situació catalana: «Són *cholos*, és despectiu».³⁹ En canvi, en alumnat procedent d'espais culturals multinlingües com l'Índia i el Pakistan o l'Europa eslava (on també hi pot haver minorització de determinades varietats, però no estigmatització) les representacions cap a l'existència de diverses llengües era més positiva i no s'afrontava com una mena de càstig, un inconvenient incomprensible i inútil.

Doncs bé, sembla que la gent que viu a Catalunya hauríem de formar part del grup dels multilingüistes, i no hauríem de tenir el que hem anomenat ideologia monolingüista (o mentalitat monolingüe, com diu català^{7.1}). I en efecte, el professorat entrevistat es pot dir que es manifesta gairebé unànimement a favor de la diversitat. Vegem-ne algunes mostres.

6.4.1. Les llengües són una riquesa o una nosa?

La pregunta és gairebé retòrica. No hi ha ni una sola afirmació explícita contra la diversitat lingüística en cap de les entrevistes dutes a terme («la mort d'una llengua és una tragèdia» [castellà^{4.1}]). Cal recordar, també, que a banda de la situació lingüística catalana hi ha el pes d'un cert discurs oficial que en els darrers anys (notòriament des de la LOGSE) s'ha intensificat en medis escolars i que té la

³⁹ La professora Sabela Labraña ha observat casos de revalorització de les representacions de la pròpia llengua minoritzada en gallecs a través del paral·lelisme amb els esforços de normalització del català (comunicació personal).

diversitat com un dels eixos fonamentals. Avui manifestar-se a l'escola contra la diversitat —en qualsevol manifestació que pugui tenir— és políticament incorrecte. D'altra banda, això s'afegeix a la convicció ja antiga que el poliglòtisme és molt positiu, encara que en aquesta qüestió sempre hi ha tingut una gran pes la jerarquització de llengües.⁴⁰

Tanmateix, penso que és interessant destacar algunes afirmacions, sovint fetes parlant d'altres qüestions i no específicament de la diversitat, que matisen una mica aquesta adhesió gairebé incondicional a la diversitat. Cal deixar clar des del principi, però, que enfocar precisament allò que potser contradiu una mica el discurs a favor de la diversitat lingüística no ens ha de fer pensar que en el fons el professorat hi està en contra. Simplement indicaria, creiem, que hi ha determinats aspectes d'aquesta ideologia de la diversitat que encara són força superficials, un punt retòrics, i que en segons quines qüestions no es tracta d'una concepció profundament assumida.

L'única afirmació que es podria considerar fins a cert punt una interpretació del mite de Babel és la que fa castellà 1.2: «seria ideal que tothom parlés una mateixa llengua: seria que per fi l'ésser humà en general és un ésser humà, no una diversitat». És a dir, hi ha una valoració negativa de la diversitat lingüística com a element disgregador de la humanitat. Cal matisar, però, aquesta afirmació, pel fet que es contradiu parcialment amb el to general de l'entrevista, en la qual aquest mateix

⁴⁰ Macedo [*et al.*] (2003) comenten que, per exemple, a Grècia el currículum escolar de llengües estrangeres només inclou l'anglès, el francès i l'alemany, i en canvi els seus veïns són fonamentalment parlants de llengües eslaves o de turc. «Per què no es consideren legítimes per a l'ensenyament escolar les llengües veïnes?». D'altra banda, aquest mateix estudi assenyala la paradoxa que als Estats Units hi hagi un important corrent que s'oposa a l'oferta d'ensenyament bilingüe (qüestió plantejada sobretot per les comunitats castellanoparlants) i que creu que és molt positiu per als fills dels immigrants que només usin l'anglès (el corrent English Only) i al mateix temps es doni suport a «l'ensenyament de llengües estrangeres amb el propòsit específic de desenvolupar el bilingüisme» (Macedo [*et al.*], 2003: 59). Sembla que als Estats Units una persona que té l'anglès com a L1 i l'espanyol com a LE és poliglota, mentre que una persona que té l'espanyol com a L1 i l'anglès com a L2 és un immigrant amb greus dèficits lingüístics. Ara bé, no cal anar tan lluny. A Catalunya, algú que parli més o menys bé l'anglès i l'alemany és molt culte, mentre que una persona que domini l'amazig i l'àrab marroquí i que es defensi en francès, castellà i català corre el risc de passar per algú que no sap parlar.

professor es manifesta favorable a la pervivència de les diferents varietats lingüístiques i considera que cal deixar que les llengües tinguin el seu curs «natural». No es pot negar, però, que sembla un índex d'una mena de representació de la diversitat lingüística més aviat problemàtica.

Una mica més freqüent —i lògica en professorat de llengua— és la consideració de la diversitat lingüística concreta, la que hi ha a classe gràcies a la immigració recent, com un problema o un inconvenient. Com veïem a 6.2.2.2, la presència de diverses llengües pot ser enemiga de la «correcció»: «Hi ha molta barreja i no acaben de fer bé l'aprenentatge de cap llengua» (català4.1). «Més minoritàriament hi ha nanos d'altres procedències lingüístiques que suposen un problema afegit de cara a la classe» (castellà3.1). «La problemàtica d'ara és que hi ha un munt de llengües que també pugnen per sobreviure, i el castellà és la llengua de relació intercultural» (català4.1). Però igualment comuna és la posició segons la qual de fet la diversitat lingüística que la immigració recent ha portat a les aules és tot el contrari, un enriquiment: «Es tracta de viure el que aporten els nous no com un problema sinó com un valor afegit» (català1.2). Així, català9.1 (fora de gravació) comentava que té la impressió que el coneixement d'altres llengües ajuda a la comprensió i al desenvolupament lingüístic, tot i que també temia que el multilingüisme no limiti la profunditat del coneixement d'una determinada llengua. Com si afavorís un coneixement més extens, però en perjudicés la intensitat.

Aquest temor no el manifesten altres opinions. Al contrari, extensió i profunditat anirien juntes (com més llengües saps, més saps de llengua): «el que diuen els teòrics d'aprenentatge de segones llengües és que l'adquisició de segones llengües no dificulta la que tu tens, sinó al contrari. La potencia. Crec que això és veritat» (castellà4.1). La tendència a representar-se les llengües com a objectes (que comentàvem en l'apartat 2.6.1), molt popular, estaria equivocada. Molta gent creu que una llengua «ocupa» lloc al cervell, de manera que pot arribar un moment que estigui ple, i que si s'hi volen posar més coses, caldrà treure'n altres. Les interferències freqüents, sobretot en estadis d'interllengua inicials, reforcen força aquesta idea. En canvi, alguns professors acostumats a treballar amb diversitat lingüística a l'aula ho desmenteixen. Les llengües no es desallotgen les unes a les altres en el cervell: «El que falta és que la gent entengui (i això amb la gent que parla castellà és un problema) que per parlar més bé català no parlarà pitjor en castellà.

Encara hi ha aquesta sensació que si estudio català estic renunciant al castellà. Jo crec que la majoria de la gent ho continua pensant. Mentre no s'entengui que com més bé parles una llengua, la segona també la parles millor (que jo crec que és el que passa), hi haurà problemes. La gent pensa que està triant: o una cosa o l'altra» (castellà5.1). Justament com més elements contrastius tens, més capacitat d'aprenentatge: «Estan acostumats a parlar llengües diverses i a transmetre el missatge. Suposo que això és perquè dominar cinc o sis llengües els permet tenir moltes intuïcions lingüístiques» (català5.2). En canvi, el pitjor que et pot passar és pertànyer a la generació de la substitució, aquella a la qual es transmet una llengua segona com a materna: «Els alumnes, per exemple d'origen àrab, que ja no parlen àrab, que només parlen en castellà, tenen menys on agafar-se. Han perdut elements que els permeten fer-se les seves pròpies definicions, etc. En canvi, els que parlen cinc llengües poden construir-se més, tenen més matís. Amb els alumnes que no han estat gaire escolaritzats i que només parlen una llengua que no és la materna, hi tenim molts problemes. És molt més difícil» (català5.2). «És molt important que sàpiguen bé la seva llengua. A vegades hi ha una tendència a dir-los: “és que no hauríeu de parlar entre vosaltres amb la vostra llengua”. És un error grandíssim. Perquè van perdent capacitat per comunicar potser pensament més elaborat. Clar, jo puc parlar en català de moltes coses, però si vaig a Alemanya, no parlaré de grans coses fins que no tingui un domini important» (català5.2).

D'altra banda ja hem vist que, segons el professorat entrevistat, les persones monolingües tendeixen a ser també monolingüistes i a considerar el plurilingüisme com una anomalia, una cosa anormal: «Recordo quan TV3 va emetre Dallas i hi havia gent que trobava molt estrany que en JR parlés en català. Per què en català, si ja ho havien fet en castellà que era tan normal? Són mentalitats d'aquestes. Gent poc crítica, acostumada a una llengua. La gent monolingüe culturalment és molt trista, és molt avorrida» (català7.1).

6.4.2. La transmissió de la llengua

La ideologia monolingüista pot ser més o menys avorrida, però de cara a la preservació del català sembla que no ens convé gaire. El monolingüisme és un gran

instrument de preservació, però només de les llengües oficials,⁴¹ i aquí el català pot nedar entre dues aigües, com comentàvem al capítol 3. Però a Barcelona i a les escoles secundàries, el monolingüisme es percep clarament com a beneficiador del castellà. No és estrany, doncs, que el professorat de llengua (catalana o castellana) tendeixi a no adherir-s'hi conscientment. Cosa que també porta, per coherència, a una posició empàtica vers les «altres llengües», les llengües que han vingut a trencar la dicotomia del bilingüisme català-castellà i han ampliat considerablement els horitzons lingüístics de Catalunya.

És comprensible, per tant, que en un entorn com el nostre hi hagi sensibilitat vers aquestes altres llengües, si més no ideològica: «Seria l'ideal que cap llengua desaparegués. Que perquè vinguin de fora, les llengües no es perdin i tothom pogués conviure» (català7.3). «No han de perdre la seva llengua, perquè és un empobriment de la persona. I així queden desarrelats de tot arreu, quan van cap allà són d'aquí i aquí són d'allà» (català4.3). Hi ha, però, un cert pessimisme sobre les possibilitats reals que es transmeti i es conservi tota aquesta diversitat de la immigració: «Que això sigui factible, ja no ho sé. Donant un valor igual a totes. És complicat» (català7.3). «Qualsevol pèrdua em sembla una pena, però és que ho veig inevitable. És una pura visió romàntica intentar que no passi així» (castellà3.1). «A nivel educacional, el coste lo haría prácticamente imposible» (castellà1.1). Com també hi ha la sensació que l'escola, de moment, no hi posa gaire voluntat: «Multilingüisme? Vull creure que és possible, però cal dedicar-hi molts esforços, i no s'està fent» (català4.3). «S'hauria de cuidar i molt. Si vivim a les nostres carns el fet de ser una llengua minoritària, no em cap al cap que els féssim perdre la seva llengua materna. S'hauria de potenciar, i no es fa. Si hi ha polítiques en aquest sentit, no en tinc constància» (català1.1). «El primer que hauríem de fer és més promoció de la diversitat lingüística. Penso que és una cosa que es treballa molt poc. Del nou alumne nouvingut en tenim en compte la llengua, però penso que potser seria una oportunitat per introduir en els currículums tot el que és la diversitat i més que parlar d'aquesta o d'aquella, parlar de la diversitat, perquè es parla molt de diversitat, però de la lingüística molt poc. Parlem de religions, etc., però poques vegades de diversitat lingüística» (català2.2). És el que constatava Teresa Moure (apartat 4.5). Si no hi ha

⁴¹ I en canvi és la ideologia lingüicida per excel·lència (Skutnabb-Kangas, 2000).

—o aquesta és la impressió que en té el professorat— una orientació general, administrativa, a introduir amb més amplitud la diversitat lingüística en el currículum,⁴² sí que hi ha esforços individuals en aquest sentit, sobretot en professorat més proper a l'alumnat plurilingüe (TAE i aules d'acollida): «Jo intento molt des de l'aula d'acollida que donin molt valor a totes les llengües. Quan fem activitats, els faig que em diguin com es diuen les coses amb les seves llengües. A l'ordinador tenim diccionaris de xinès, d'urdú, d'àrab, i veiem paraules... I veuen per exemple que els àrabs confonen *e* i *i* perquè en la seva llengua només n'hi ha una, o que els xinesos no distingeixen la *erra* i la *ela*. Així s'adonen que hi ha molta varietat i que cal respectar-la» (català1.2). «Jo sobretot el que intento és sensibilitzar els alumnes i que s'estimin les llengües» (francès7.1). «Hi havia una nena que parlava quítxua però el seu germà petit ja no, i vam parlar amb els pares per explicar-los que creïem que calia donar-li importància, que és valuós no perdre la llengua» (català5.1), però segons aquesta professora, això són iniciatives personals, no hi ha cap directriu específica.

També hi ha indicis d'un cert temor que esforçar-se en aquest sentit pugui implicar dispersar esforços que perjudiquin el català: «Tal com tenim ara el català, ens hem de centrar en el català i no tant en la diversitat. Els hem d'ensenyar què és el nostre pa amb tomàquet i no mirar tant el que cuinen ells. Està bé el respecte, però tampoc vendre's d'aquesta manera que ens estem venent. Per què no s'han de trobar bé amb els nostres costums?» (català4.3). Opinió que reflecteix també una certa reivindicació de l'assimilació, o potser una certa desmitificació: no n'hi ha per tant, les cultures no són patrimonis inamovibles, constants. La interacció i la mobilitat han de suposar per força canvis culturals i influències profundes: «Jo no em sento amenaçada [per la presència d'altres llengües]. Em sembla molt bé. Si hi ha una comunitat urdú, està molt bé que ensenyin la llengua als fills, però també saben que si són aquí han d'aprendre les llengües d'aquí i respectar-nos tots. Per mi, això fora

⁴² Tanmateix, en el Decret 179/2002, que modifica els decrets anteriors i fixa el currículum de l'ensenyament secundari obligatori (entre altres), s'afirma: «Cal que no s'ignori la presència de minories lingüístiques i culturals també presents a la societat catalana d'avui, i que s'actui en conseqüència des de la institució escolar» (Catalunya, 2002: annex: llengua catalana i literatura, introducció). I en efecte, la diversitat lingüística apareix en diversos apartats de la concreció del currículum.

ideal. Si tinguéssim un esperit democràtic de debò, ho acceptariem. Hi ha països on s'accepta, com Holanda. Seria una manera de mantenir les diferents llengües i les cultures» (castellà2.1). Alguns professors expressen la consciència que, de totes maneres, per aconseguir una integració no es pot exigir una renúncia als propis trets, sinó al contrari: des de la valoració d'aquests trets es crea una millor disposició per obrir-se a altres. Al capdavant, és un exercici de reciprocitat: «Para que se integren hay que valorar su lengua [...] Hay que dar valor a su propia lengua. Si no, no valorarán la mía» (castellà1.1). «Si aconseguim que la gent que porta aules d'acollida ho faci amb una metodologia que prioritzi per damunt de tot l'estimació per les diferents cultures, crec que aprendran molt més el català» (català1.2).

6.4.3. *És possible la diversitat lingüística sostenible?*

Vèiem al capítol 2 que segons el model clàssic, el bilingüisme social és necessàriament transitori i acaba sempre o bé amb la substitució de la variant inicial o bé amb la restitució de l'hegemonia. Tanmateix, al capítol 3 observàvem que no tots els estudiosos estan convençuts de l'adequació d'un model tan determinista, ja sigui perquè han observat societats amb un multilingüisme més o menys estable (si més no fins que han estat colonitzades: Mühlhausler, 1996), ja sigui perquè proposen models de convivència que trenquin el cercle lingüicida a què aboca la dicotomia substitució o normalització (Bastardas, Boix, Junyent). Vegem a continuació alguns exemples de com es representen aquesta qüestió les professores i els professors entrevistats.

Una part del professorat entrevistat es remet a l'acadèmia: «Segons les teories, el bilingüisme social és insostenible, o és molt difícil» (castellà3.2). «Sempre hi ha una llengua que té més força que l'altra, però això ja és de llibre» (català2.1). Algun altre invoca més aviat l'experiència a països comparables a Catalunya: és del mateix parer, però no atribueix aquesta opinió als experts o als manuals. Però a més introdueix un principi d'incertesa: «Conec molt pocs llocs en el món on es doni [multilingüisme sostenible] sense que hi hagi diglòssia. Un nivell d'igualtat no es dona, o gairebé no es dona bilingüisme social. Ni a Bèlgica, ni a Suïssa, ni al Canadà sol haver-hi un bilingüisme massiu. Sí que es dona força aquí, però és l'únic exemple que conec i no sé si és possible mantenir-ho gaire temps» (castellà3.1). Algun altre

senzillament enuncia l'axioma, sense qüestionaments: «El bilingüisme no es manté. N'hi ha una sempre que domina l'altra» (català3.1). «Això del bilingüisme no és sostenible. És la gran mentida. El català és la llengua vençuda totalment. El bilingüisme és transitori, sempre acaba vençant una llengua» (català6.1).

Un altre cas interessant és el d'una professora que parteix de la idea que el bilingüisme social és necessàriament una transició cap a la substitució, però l'aplica al cas català amb un punt de vista molt inusual: «Hi ha estudis que afirmen que hi ha més famílies originalment bilingües que es passen al català que no pas que es passen al castellà. Parelles mixtes que parlen amb els fills en català més que en castellà, amb una diferència notable. Ara tenim una situació que no s'havia donat mai: una massa que domina les dues llengües molt més àmplia que fa uns anys. Si anem a mirar el que diuen els sociolingüistes, que sempre hi ha un període de bilingüisme transitori que es decanta cap a un lloc o cap a un altre... doncs aquest bilingüisme es va estenent. En certa manera donaria la raó als sociolingüistes. [...] Hi ha més bilingüisme que fa uns anys, que hi havia dos sectors de la societat molt marcadament definits: els bilingües que eren els catalanoparlants i els monolingües. Ara ha canviat, s'ha difuminat més. Si a sobre hi ha una educació que es decanta més cap al català, la situació no és tan dolenta com a vegades creiem» (català3.1B). És a dir, que d'acord, el bilingüisme donarà pas a la substitució, però potser no serà la substitució dels L1 català cap al castellà, sinó al contrari, dels L1 castellà cap al català. L'extensió d'un bilingüisme social de debò (i no d'un bilingüisme asimètric, en el qual hi ha un grup monolingüe de facto) podria afavorir el català, i no ser-ne el motor d'extinció, com sempre ha temut la sociolingüística catalana (apartat 2.4).

Hi ha també, però, dubtes i elaboracions que revisen l'esquema «normalització o substitució». Català4.2, per exemple, considera que la realitat lingüística actual, multilingüe, s'imposa: «Si entenem per normalitat del català que tothom el parli exclusivament, no hi arribarem mai. Hauríem d'acceptar que són també normals altres situacions igual que el monolingüisme. El que no veig possible —sense fer valoracions de si voldria o no voldria—, de la manera que està el món, és que a Catalunya es parli només en català. Desitjable, sí, però... Segons a costa de què. Segons quin cost haguéssim de pagar per obtenir-ho. Si ens haguéssim de tornar molt talibans per la llengua, ja m'estaria bé una societat multilingüista. Estem al començament d'un nou model social que no havíem viscut, i intentar fer ara la tasca

de la Renaixença és impossible perquè no som al segle XIX. Hauríem d'intentar entendre la normalitat d'una altra manera» (català4.2). «A vegades em pregunto: perquè una llengua sobrevisqui ha de ser l'única llengua? M'ho pregunto. Malgrat els estudis, no ho sé» (francès7.1).

També és cert que es detecta una tendència més alta a considerar insostenible, inestable, el bilingüisme o el multilingüisme social entre el professorat de català. En canvi, la visió del professorat de castellà i a més de L1 castellà (són una minoria dels entrevistats) és menys alarmista i veu més factible la convivència estable: «Que aquí sentirem moltes més llengües que les que sentíem abans? Sí, però això no vol dir que el català estigui amenaçat per això. I em pots demanar: “llavors per què moren les llengües?” Doncs per moltes raons, i una llengua que es protegeixi més no vol dir que se salvarà per això. Ho demostra la història. Evidentment que hem de fer el possible perquè una llengua no mori, però sense paranoies. No crec que la coexistència de més llengües a Catalunya vulgui dir que el català està més en perill. Igual que penso que el fet que hi hagi més religions a Catalunya no fa perillar la gent que practiqui la seva» (castellà4.1). «Això [la substitució d'una llengua després d'una transició bilingüe] a l'Edat Mitjana potser sí, quan la Reconquesta i el castellà que s'expansionava... Però amb els mitjans de comunicació, amb una despesa econòmica que evidentment s'ha de fer per potenciar la llengua, de cap manera. [...] Com a societat, veig el bilingüisme totalment sostenible» (castellà7.1). Aquesta mateixa professora expressa un punt de vista força inusual també entorn del bilingüisme: considera que el bilingüisme individual simètric és molt excepcional, «pràcticament impossible» (fins aquí, una opinió prou compartida), però en canvi ho pot ser perfectament una societat. És a dir, tota una comunitat pot fer servir indistintament dues llengües en tots els àmbits, encara que cadascun dels individus que la componen tendeixi a fer servir fonamentalment de manera activa una de sola. Això ens remet a la qüestió del bilingüisme passiu i la teoria de l'adaptació interpersonal en la parla.

Finalment, hi ha una professora que expressa amb vehemència —més enllà de si és possible o no ho és— el desig que, en efecte, ni català ni castellà no desapareguin de la vida lingüística quotidiana catalana: «A mi m'agradaria moltíssim que Catalunya pogués ser bilingüe. No per raons polítiques, sinó per vitalitat lingüística. És una cosa complicada» (castellà4.1).

6.4.4. La viabilitat del bilingüisme passiu

És evident que la norma que ha regit i encara regeix majoritàriament les interaccions entre parlants de L1 castellà i de L1 català és la de convergència al castellà. Així ho veu majoritàriament el professorat en el marc dels centres d'ensenyament de Barcelona (apartat 6.1.1.2). Hi ha hagut, però, en les darreres dècades canvis importants en la representació social de les llengües a Catalunya, cosa que podria (i molta gent esperava que ho fes) haver alterat més o menys la solidesa de la norma de convergència tradicional. Woolard (1992) n'observava algun indici, encara que majoritàriament sembla que la norma es mantindria i com a màxim hauria augmentat una mica el percentatge de persones L1 català que no convergeixen. Aquest fenomen de la divergència mútua (l'anomenat generalment bilingüisme passiu) té una visibilitat notòria només en dos àmbits socials: els mitjans de comunicació i l'escola. En tots dos casos es tracta d'un intent de trencar la norma —d'introduir-hi esclotxes— i de crear un nou *habitus* «des de dalt» (Boix, 1993: 114). Semblava interessant veure quines eren les representacions del professorat —l'agent que fa efectiva aquesta esclotxa en la norma— sobre aquesta divergència mútua.

Sens dubte la norma del professorat de català en els instituts és fer servir la llengua catalana en les relacions amb l'alumnat en tots els àmbits. En aquest cas s'ajunten dues normes que van en el mateix sentit: les instruccions explícites que el català és la llengua docent i de relació en l'ensenyament de Catalunya i la norma pedagògica d'ensenyar llengua fent servir com a vehicle aquesta mateixa llengua. Tanmateix, hi ha una percepció freqüent entre aquest professorat que són els únics que ho fan: «Sí, ho veig factible. És la realitat de les nostres aules. Dins de l'aula els diàlegs que s'estableixen són així i això no crea cap mena de tensió, i es podria extrapolar. Veig més factible i realista això que automàticament es posin tots a parlar en català. Ara, en bona part la gent continuem canviant al castellà. No veig que això hagi canviat. A vegades ens passem al castellà per estereotips, per exemple amb un estranger, sense comprovar si realment parla català. Es dona per suposat que no t'entendrà» (català4.2). «La gent gran, potser per por, o altres per la mania de ser sempre molt amables i molt oberts, potser deixem de banda la pròpia i ens adaptem. Hi ha gent que li costa» (castellà2.1). «Hi ha motius històrics. La gent una mica més grandeta els tenim viscuts. Per un costat la consideració que encara es té que el

castellà és la llengua dominant, la llengua de l'autoritat. I el català és la llengua de casa. No s'arriba a la situació tipus valencià però hi ha una mica d'això. I un sentiment malentès de cortesia o de donar facilitats que va en contra de la utilització del català» (castellà3.1). De fet, en alguns casos la percepció és que ni tan sols en l'àmbit de l'ensenyament s'ha aconseguit canviar la norma tradicional: «Aquí hi ha quatre o cinc professors que tot i que han estudiat aquí parlen habitualment en castellà. Quan hi ha un claustre o una reunió i hi intervenen aquestes persones, molt sovint la resta canvien al castellà. Fins que algú altre fa una aportació en català i es torna a canviar. Si no, continuaria tot en castellà. I tothom sap que tots l'entenen segur i el poden parlar, han fet els mòduls» (català4.3). «La gent sempre s'acaba passant al castellà, sense necessitat, sense pensar-s'ho dues vegades. El cas més evident és el dels professors que es dirigeixen en castellà als nens. No existeix aquest que cadascú es quedi en el seu idioma. És automàtic. Fins i tot gent jove, que ha estudiat en català, que fins i tot té idees favorables a la llengua. No ho puc entendre» (català6.1).

Hi ha, això sí, força professorat partidari del bilingüisme passiu: «Una de les primeres mesures és aquesta» (castellà3.1). «Ho hem d'intentar. Fins i tot a un estranger que saps que no parla ni català ni castellà, la gent se li dirigeix en castellà. Per què?» (català4.3). «Jo diria que podria funcionar i que potser seria millor que ara. Si la gent [...] es convencesin que poden parlar en català encara que et contestin en castellà, suposo que s'hauria acabat part del problema» (català7.1). Fins i tot algun se'n mostra entusiasta: «Seria un desig. Tenir la possibilitat de converses bilingües amb tots els romànics és ideal. Cadascú s'expressa amb totes les seves capacitats i tothom s'entén. A més, això et fa entrar en l'altra llengua. Ho he viscut a Itàlia. Vaig aprendre l'italià així. [...] Ho trobaria meravellós, un ideal de comunicació, no només aquí, sinó en general» (castellà4.1). En canvi altres ho veuen molt negativament. En algun cas, perquè simplement ho consideren inviable: «És una situació possible, evidentment, però que a nivell social això no s'aguanta» (català2.1). «No és natural. No sé si passa en cap societat. Podria ser una situació transitòria, però no pot ser un objectiu. La situació natural entre dues persones que tenen un idioma comú jo diria que el natural és que es parlin en aquest idioma comú. Aquesta situació només es pot donar com una transició. L'ideal seria que totes dues persones coneguessin les dues llengües i que l'oficial fos el català. Jo ho faig (bilingüisme passiu), i molta gent de

l'ensenyament ho fa, però per una persona que no té plantejaments lingüístics, no sé fins a quin punt és una situació natural. No em sembla una situació ideal. Per la gent no conscienciada, és una situació que mai arribarà a ser normal. La dinàmica que es crea és que tu siguis amable i la tendència a nivell comercial o de situacions de serveis serà normalment que domini la llengua del que fa la demanda. Els ensenyants tenim l'hàbit molt arrelat, però l'altra gent...» (català2.2). Però també n'hi ha que senzillament ho troben pernicios: «El trobo nefast, perquè ens porta on som. Si no fem necessària la llengua... I l'hem de fer necessària entre tots, també per imperatiu. Fa que la gent no s'hagi d'esforçar» (català4.1). O inútil: «És incòmode per les dues parts. I tampoc porta enlloc» (anglès7.1).

Hi ha també algunes valoracions divergents quant a l'esforç que demana violar la norma de convergència del castellà. En algun cas es presenta com un esforç transitori. Cal passar un període de trencament i un cop superat, desapareix la tensió: «No em costa. No és violent. Ara ja no. Em va costar molt, em sentia violent, però quan veus que t'entenen, per què has de canviar? No tinc cap problema. I es podria generalitzar molt més. És que no entenc el canvi que es fa cap al castellà, i ho veig cada dia, però no l'entenc» (català1.1). «Possible és clar que ho és, però costa. Tinc companys professors que sempre els he sentit parlar en castellà i em costa parlar-los en català. Últimament molts han començat a parlar en català, però nosaltres a vegades sembla que pateixes perquè no es poden expressar prou bé i dius: "anem pel castellà que ens entendrem més ràpidament"» (castellà3.2). Però com a mínim un cas afirma que no li suposa cap mena de problema: «A mi no em costa, perquè porto divuit anys fent-ho. Em surt naturalment, com m'és automàtic traduir» (català5.2). I únicament també una professora (català5.1) explica una anècdota sobre resposta violenta: un client d'una botiga que se li va queixar amb força èmfasi que se li dirigís en català, malgrat que ell li parlava en castellà. La resta o no en parla o fins i tot considera que en general és ben rebut: «A la gent no li sap greu. També he notat de pares de fora que et diuen que no en saben però que si els hi vols parlar, així n'aprenen» (castellà2.1).

Finalment, és singular el testimoni de francès7.1. D'una banda, explica la seva experiència com a L1 castellà a qui amb molta freqüència els L1 català es dirigien en castellà. Aquest canvi de codi el rebia de manera afectivament molt negativa: «Jo ho vaig viure com un infern. No hi havia cosa que m'incomodés més

que la gent parlés en català i s'adrecés a mi en castellà, perquè per mi era com si m'expulsessin de la situació. Sempre ho he viscut d'una forma molt violenta, tot això». Tanmateix, reconeix també que —com a persona que té una relació amb les llengües molt marcadament emocional— no se sent còmode en general amb la divergència mútua: «No em sembla una cosa natural. Només quan l'altra persona participa dels mateixos coneixements, o té la mateixa sensibilització i llavors juguem. Quan no és així, ho trobo molt violent». Així mateix, fa una reflexió sobre els possibles significats simbòlics que pot tenir la pràctica de la divergència o de l'adaptació: «Altres catalans de tota la vida passen immediatament al castellà, i entren en el joc (cosa que a mi com a persona sensible a les llengües em molesta molt): històries de poder. Quan estan “sotmesos” es passen ràpidament, i quan tenen el poder poden continuar amb el català per marcar la diferència». De tota manera, en general considera el bilingüisme passiu excepcional, no generalitzable: «Espontàniament ho he vist en un percentatge mínim. A Barcelona ho veig impossible».

6.5. El futur del català

Segons Maria Carme Junyent, no hi ha exemples coneguts que l'alarma davant de l'amenaça de substitució lingüística pugui ser una causa d'acceleració d'aquesta substitució. Sigui com sigui, fa dècades (potser ja segles) que a Catalunya hi ha hagut veus alarmades pel futur del català. Pel que fa a l'època més contemporània, no hi ha dubte que l'article d'Argenté [*et al.*] (ja citat a l'apartat 2.2) n'és un punt de referència. Quina és la percepció del futur de la llengua que expressa el professorat en les entrevistes? Vegem-ne una mostra.

6.5.1. *El català, llengua amenaçada*

Es podria dir que la preocupació pel futur de la llengua catalana és molt estesa entre el professorat entrevistat. Aquesta preocupació, però, es manifesta amb molt diversa intensitat. Un dels exemples més extrems és el de català6.1: «El català està fatal. Estem perdent les estructures sintàctiques. Estem tan imbuïts de castellà que acabem

dubtant de coses molt bàsiques. [...] S'estaria tornant un dialecte del castellà. Ara entràriem en subtileses que no tindrien importància si no estiguéssim tan malament. La pronúncia fatal: neutres, esses... [...] No veig futur per a la llengua. La llengua està morta. Som morts tots. No ens n'adonem, però això ja s'ha acabat» (català6.1). Potser amb menys contundència, però també amb el convenciment que al ritme actual el català té els dies comptats tenim altres testimonis: «Si no hi ha un cop de timó, ho veig fotut. D'aquí a cent anys nombre rodó, deixaria de parlar-se» (català1.1). «Depèn del fet polític. Com està ara, cinquanta anys i em sembla que acabaria amb una situació tipus rossellonès» (castellà3.1). «Amenaçat? I tant. Rotundament sí. Sóc molt pessimista» (català3.1). «Crec que està pitjor que fa 25 anys» (català4.3). «Si no s'hi fa res, és bastant clar que seria qüestió d'un parell de generacions. A Barcelona. Potser a altres llocs és diferent» (castellà5.1).

D'altra banda, hi ha també força professorat que, malgrat constatar deficiències i poca presència de la llengua, no creuen que estigui realment amenaçat de desaparició. En algun cas es considera una situació de minorització, però estabilitzada: «La situació avui dia en general és que el castellà domina moltíssim i el català, si avança o si es fan coses és, més que per una dinàmica social, perquè hi ha gent que s'ho proposa. El català té sempre un paper bastant subaltern respecte del castellà. Diria que no hi ha avenços, que el castellà domina i el català va fent, no? No veig gaire moviment» (català2.2). D'altres consideren que la perspectiva històrica més aviat contraresta el catastrofisme. L'argument seria: sempre ens n'hem sortit; per què no ho hauríem de continuar fent? Hem passat per coses pitjors: «Complicat. No tinc una visió apocalíptica, perquè si amb tot el que ha passat a la història no ens hi hem quedat, no ens hi quedarem ara. La llengua socialment està valorada» (català4.2). «Vaig poder viure dotze anys aquí sense adonar-me'n [que existia el català]. Als meus alumnes això no els ha passat. En aquest sentit, no té perquè ser pitjor» (català5.2). «Hem passat per coses pitjors. Aquesta situació ben manipulada podria causar certa alarma. Però tampoc és la primera vegada que tenim aquestes situacions a Catalunya. Ni l'última ni la pitjor» (català7.2). «El català no ha mort fins ara. I ha tingut moments molt pitjors que aquest. No hi ha cap raó perquè mori» (castellà4.1). «No crec que hi hagi gaire perill en el futur. Si el català ha superat tantes etapes...» (castellà4.2). En fi, hi ha testimonis amb un grau variable de percepció d'amenaça de desaparició: «Desaparèixer no desapareixerà, però serà per

ben poc. Està en regressió, malgrat que a vegades ens expliquen que no. [...] Ara, si em preguntes quan durarà, possiblement molt, perquè hi ha molta gent que el parla. Si jo el parlo, i els meus fills el parlen com a llengua habitual, mal serà que... Però, jo crec que sí que està en regressió» (anglès7.1). «No lo sé. Si impera el poder econòmic, pienso que el catalán poco a poco irá muriendo. A largo plazo. Lo que considero que es una pena, como todas las lenguas minoritarias» (castellà1.1). «No sóc gaire catastròfica. No té per què ser una apocalipsi. És una llengua que no està en una posició gaire bona, però que tampoc té perquè desaparèixer en un futur proper. Això depèn dels que el parlem i del govern» (català7.3). «El català no ho ha tingut mai fàcil i ho continuarà tenint difícil. La composició de la societat ens farà plantejar moltes coses, res no serà com és ara. Però per a l'espanyol també» (castellà8.1). «Perdre's no. Però tot l'avenç que va tenir fa uns anys, a la pública hem tirat enrere» (castellà9.1). «Que l'ús no està gaire estès, segur. Que sigui una situació d'alarma absoluta tampoc» (català9.1). «Crec que ara és normal que hi hagi un cert nivell d'alarma, però no sé fins a quin punt» (català7.2). «Jo era de les optimistes. Cada vegada ho sóc una mica menys. Crec que un element de canvi seran els centres d'ensenyament, i això em fa por. Moltes d'aquestes criatures només sentien parlar català a l'escola, és com la llengua de cultura, al revés del segle XIX, i al carrer sentien el castellà» (català2.1). En un cas, català3.1 (entrevista en què entra una segona professora espontàniament), es comenta que potser la visió des de la secundària obligatòria pública de l'àrea metropolitana aboca més aviat al pessimisme. En altres àmbits les coses es veurien més positivament: B: «Jo no ho sóc tant [pessimista]. No crec que estigui tan malament». A: «És que ella fa classes a la universitat i veu un altre tipus d'alumnat. Jo només percebo això d'aquí» (català3.1).

Quines serien les causes, segons les entrevistes, d'aquesta amenaça? Fonamentalment n'apareixen tres: la pròpia renúncia dels catalanoparlants, la immigració i la voluntat política.

Pel que fa a la responsabilitat dels mateixos catalanoparlants, la queixa més comuna és contra la norma de convergència al castellà: «Abans m'era igual parlar en català com en castellà. Ara ja no m'és igual. Ens hem de posar molt forts. L'altre dia fent cua hi havia tres filipins. Els vaig preguntar qui era l'últim en català i em van contestar en català. Darrere meu va venir un senyor també catalanoparlant i els ho va preguntar en castellà» (català4.3). «A casa hem comentat moltes vegades la situació

que quan algú parla en castellà en un grup tothom es passa al castellà. Des d'aquest punt de vista, malament. Si els parlants entrem en aquesta dinàmica de cedir el terreny al castellà, malament» (anglès3.1). I també la renúncia, l'abandó de la militància lingüística, especialment als instituts: «Però s'està fent el mateix que quan venien alumnes castellanoparlants: com que ha vingut aquesta noia, tota la classe la farem en castellà. [...] És una qüestió de confiança en la pròpia llengua com a vehicle de comunicació» (català5.2). «No sé altres centres, però aquí hi ha professorat que s'ha passat al català, però no tenen la idea que puc tenir jo: no els costa canviar, a vegades pensen que no els entenen prou bé en català, o quan tenen un acabat d'arribar... Si comencem a fer-nos enrere així...» (català2.1). «En els centres en general hi ha poc compromís, poc convenciment o poca idea que sigui una prioritat la situació del català, sobretot a secundària. Pel que jo sé, a primària la cosa és més... Falta consciència per part del professorat que una llengua és alguna cosa més que un vehicle de comunicació i que per tant si es vol que la llengua catalana pugui continuar tenint una presència important, ha de ser amb el compromís del professorat» (català2.2). Aquest cansament de la militància, però, no tindria tant a veure amb la llengua en si com amb la pressió que suporta l'ensenyament públic: «Més que pel tema de si la llengua té o no té futur, el problema és que la gent està cansada amb el tema de la llengua i altres, de predicar, d'intentar moure coses. Hi ha una certa dinàmica que es va crear per la reforma, com de dos estils de fer: reforma/antireforma. Hi ha gent que té una cultura pedagògica que arriba amb la reforma i altres que consideren que la reforma és la mare de tots els mals. I això es va superposant amb altres temes, immigració, llengua, disciplina... Hi ha gent cansada, no per si la llengua té futur, sinó perquè han fet un procés. [...] Perquè un altre problema que té l'ensenyament és que tenim tots els temes del món.» (català2.2).

Quant a la immigració, en altres apartats ja hem vist que hi havia qui la considerava un factor de substitució (fins i tot una arma política manipulada per l'estat contra la normalització). Especialment la immigració sud-americana, amb la seva condició de castellanoparlant d'una banda, i de mentalitat monolingüista de l'altra (vegeu 6.1.1.3). «Al pati es parla en castellà, i abans no passava tant. Tampoc no teníem tants immigrants» (català4.3). «Crec que [la immigració] s'anirà menjant el català. Ja són bastants anys que es fan classes de català i en català i els resultats no guarden relació amb l'esforç que s'hi ha posat. Penso que s'aniran menjant el català,

per una simple qüestió de comoditat. Veuen que aquí també es parla una altra llengua però no hi tenen interès. Vénen de països d'una sola llengua, no tenen tampoc aquesta sensibilitat de dir: aquí n'hi ha dues. Com que no ho han viscut, doncs no li donen importància» (anglès7.1). «Suposo que l'acceleració [de la substitució] va venir a partir dels anys seixanta. Per qüestió numèrica. En un país de dos milions d'habitants en van arribar dos milions més de fora i això ha estat el començament de la fi» (català6.1). També hi ha, però, opinions que creuen que s'atribueix a la immigració una responsabilitat que no té, ja que en general aquesta s'adapta a la situació social i lingüística que troba, sense gaire prejudicis (especialment la immigració que no té L1 castellà): «Pel que fa al català, crec que estem en un procés que no és positiu però que no es relaciona amb la gent nouvinguda, encara que a vegades es vulgui...» (català2.2). Fins i tot la immigració podria ser una esperança: «A vegades penso que els moros que arriben del Marroc potser ens salvaran» (castellà3.2). Sigui com sigui, la immigració es percep com a problemàtica perquè estem que s'ajunti al grup de castellanoparlants. Ningú no atribueix a altres llengües cap amenaça: «Que aquí sentirem moltes més llengües que les que sentíem abans? Sí, però això no vol dir que el català estigui amenaçat per això» (català4.1).

Finalment, s'atribueix també a causes polítiques l'amenaça del català: «Aquestes dues llengües no conviuen en peu d'igualtat, ni molt menys. Una és la llengua de l'estat, la llengua de l'exèrcit, i l'altra és la pobra llengua destrossada per una dictadura i ja abans» (català6.1). «Malgrat que la situació aparentment havia canviat, jo no veig que a Madrid hi estiguin gaire, per un reconeixement real del català com a llengua pública i pròpia de Catalunya. Els entrebancs són els mateixos que abans, més subtils, i si fan alguna cosa és poc compromesa, que no implica gaires canvis» (castellà7.1). En més d'un cas hi ha una queixa contra la politització excessiva i partidista del tema: «Tot l'entramat polític que s'ha anat fent i que no s'ha resolt d'una manera fàcil sinó que s'ha utilitzat políticament és el que ha complicat tota la resta, que podria ser fàcil» (català5.2). Altres desconfien de la fermesa amb què es porta a terme una política lingüística a favor del català: «Vinc d'un departament de la Gene i el conserge m'ha contestat en castellà. Si veus que els de dalt no fan el que haurien de fer per solucionar això, posa-ho a la societat: es multiplica» (castellà3.2). O de la voluntat real: «El que em fa por és que la política lingüística que teòricament tira pel català en realitat no és cert [...] Dependrà de les

polítiques que es facin des de l'administració» (català2.2). Únicament hi ha dos casos explícits que considerin en certa mesura que el desequilibri polític a favor del català no és positiu (o no ho és del tot). En el primer cas es tracta més aviat d'una queixa ideològica, ja que seria contrari a tota intervenció política en l'àmbit de les llengües, que d'altra banda no resulta gaire: «Hi ha un intent dels polítics de: castellà el menys possible» (castellà1.2). L'altre cas entén i justifica la política a favor del català, però considera que hi ha una discriminació per raons de llengua que el suport al català no justificaria: «També t'he de dir que la Gene inverteix molts diners en el català i els castellanoparlants de Catalunya estem en una inferioritat brutal de condicions. No pots optar a certes beques, perquè la teva proposta és en castellà. Hi ha una discriminació molt forta».

Tanmateix, la qüestió de la política lingüística mereix una mica més d'atenció, que li dedicarem a l'apartat següent.

6.5.2. La política lingüística

Què caldria fer per neutralitzar el perill de desaparició del català? És suficient la política actual? No tot el professorat s'ha expressat sobre aquests temes, però sí que hi ha hagut comentaris interessants al respecte.

En primer lloc, alguns dels entrevistats consideren que si Catalunya disposés d'un estat, una part important de l'amenaça de substitució desapareixeria: «Aquí fins que no hi hagi un estat, malament rai. O fins que l'estat que tenim no sigui realment federal i puguem dir: si no em tracteu bé, marxem» (català7.1). [La independència] «hi ajudaria molt, molt. Es faria una política sense por. Els catalans sempre estem amb el seny. Me'n faig creus, del seny català. Sense haver de quedar bé amb la resta, es farien les coses millor» (català1.1). Hi ha també, en aquest sentit, una opinió més escèptica quant a l'eficàcia de la independència: «Tinc algun amic ensenyant escandinau, i estan una mica preocupats pel mateix tema amb el noruec, quan és una llengua amb totes les prerrogatives i un estat. [...] [La independència] pot oferir unes mesures legals i coercitives més àmplies, però no sé si ho garantirà. M'imagino que d'aquí a cinquanta anys la gran majoria dels milers de llengües del món hauran desaparegut o gairebé, a la pràctica» (castellà3.1).

De moment, però, el poder polític que tenim no sempre tindria la llengua com una prioritat. Segons un dels entrevistats, sovint les qüestions lingüístiques esdevenen moneda de canvi en negociacions polítiques i per tant entren en la dinàmica d'interessos polítics, de la qual haurien d'estar per sobre: «En Camps va dir a en Bargalló que si tenia aigua, canviaria la política lingüística. Així no anirem enlloc. Si la llengua és moneda de canvi, malament» (català1.1).

Una de les mesures més invocades a les entrevistes per salvar el català és crear la necessitat de saber-lo i de fer-lo servir. En aquests moments, a l'àrea de Barcelona el català sovint és percebut com a superflu (com hem vist en apartats anteriors, raó per la qual una part important de la immigració no l'adoptaria com a llengua vehicular). Català1.1 opina que «tornem a l'època noucentista, en què les capes altes parlen català i les classes inferiors ho veuen com elitista, com de gent que té estudis, que s'ha format, i que no és necessari». Hi ha alguna proposta per crear aquesta necessitat: «Si no es donés feina a qui no tingués uns mínims coneixements de català... Si no es permetés que alguns funcionaris de tota la vida impunement es neguessin a atendre la gent en català, i no ho veiessin com un càstig això d'aprendre una altra llengua, etc. [...] Si es fessin complir algunes de les lleis que ja hi són sense arrugar-se no dic que fos la gran solució però potser milloraria una mica les coses» (català7.1). Hi ha també diversos testimonis que estan d'acord que cal afavorir el català per la via de l'estatus, perquè la de la solidaritat no és gaire efectiva: «Els joves veuen que la llengua és important quan arriben a la feina. S'adonen que cal donar una imatge, de vestir i de manera de parlar» (castellà1.2). «El català a Europa no vol dir que aquí ens catalanitzem tots. Si cas, té utilitat per vendre el producte, quan diem que quan busquis feina et serà més fàcil amb el català. Si a més de poder-los dir que amb el català podràs ser funcionari de l'Ajuntament de Barcelona, els podem dir que ho podran ser de la Comunitat Europea, doncs potser millor. Amb la feina sí que funciona. Aquí només arriba la solidaritat com a motor d'aprendre la llengua per via amorosa» (català4.2). I la via de l'estatus, a més d'efectiva, no és pas censurable: «També és normal. La gent valora el que l'afavorirà. Però també està bé, això» (català3.1).

Ja hem vist que castellà1.1 declarava que l'obligatorietat és la manera d'anar endavant, per bé que això també crea rebuig. També català4.2 deia que si calia convertir-se en taliban de la llengua, més val deixar-ho córrer. Hi ha, doncs, un cert

rebuig a la imposició lingüística, per més que es consideri justificat protegir el català. La llengua no és en general la prioritat absoluta de bon nombre de professorat, que posaria per davant valors de convivència. Sense comptar els que pensen que és millor la seducció que l'obligació: «La utilització d'una llengua ha de sortir de dins. S'ha de fer una política més de seduir que d'imposar» (anglès3.1).

A banda de si és efectiva o no, si es fa prou bé o si és prou ferma, pràcticament totes les entrevistes que esmenten la qüestió implícitament o explícitament consideren legítima la política lingüística afavoridora del català (llevat de castellà1.2). Amb pocs professors vam tenir ocasió de parlar-ne més específicament, però entre aquests s'observen dues línies de legitimació: la territorial i l'ecologista.

D'una banda, es considera que la llengua de Catalunya és el català. La raó històrica s'endevina com la més evident: «Malgrat el procés d'implantació del castellà i que ja no se'l pot considerar una llengua estrangera, aquesta terra no és naturalment bilingüe. L'única llengua autòctona és el català. No és veritat que sigui un país bilingüe. És l'única llengua pròpia» (català3.1). «No es tracta d'entrar en el menyspreu de l'espanyol ni res d'això. Però si el català ha de sobreviure, ha de ser l'única llengua oficial. Viure simplement en català, que és la llengua del territori. Altres llengües, d'acord, però no en peu d'igualtat» (català6.1).

D'una altra banda, la consciència que es tracta d'una llengua que està en perill, cosa que li donaria prioritat davant del castellà, amb una supervivència més que garantida. Es tractaria d'un argument molt proper al del conservacionisme naturalista: la supervivència de l'espècie és important per si mateixa. «És cert que per molta gent el castellà és la llengua primera, i això s'ha de respectar, però és que això no corre cap perill. Això està perfectament garantit. Doncs resolguem on hi ha el problema, encara que sigui per qüestió d'equilibri. Perquè si no, s'ensorra. [...] Encara que només sigui per equiparar, és just protegir el català» (català3.1). «La llengua dominant ha d'entendre que quan n'hi ha una de dominada, ha de treure mecanismes d'on sigui per poder sobreviure. Quan estiguem en una situació d'igualtat, de bilingüisme, no hi hauria cap problema. Però és que estem en una situació de diglòssia i de monolingüisme exagerat» (català4.1).

6.6. L'anglès

L'última qüestió tractada a les entrevistes tenia relació amb la comunicació internacional. En les darreres dècades l'anglès s'ha convertit en la llengua estrangera hegemònica de l'escola catalana a tots els nivells. No hi ha dubte que existeix a la societat catalana una sòlida representació social que l'anglès és la llengua auxiliar internacional per excel·lència. En molts cercles socials l'anglès té la consideració de llengua imprescindible. D'altra banda, l'ús quotidià efectiu d'aquesta llengua a Catalunya està restringit a col·lectius professionals molt específics i quantitativament molt minoritaris, sens dubte. Els coneixements d'anglès com a exigència professional estan molt per sobre de les autèntiques necessitats del món laboral. I a més a més l'expansió d'aquesta llengua a moltíssims llocs del món ha provocat substitucions lingüístiques massives. De fet, alguns autors consideren «l'imperialisme lingüístic anglès» (Phillipson, 1992: 47) el principal exemple de lingüicidi i d'ús de la llengua com a instrument de repartició desigual de poder (Lippi-Green, 1997; Skutnabb-Kangas, 2000; Macedo [*et al.*], 2003).

Hi ha, doncs, moltes qüestions entorn de l'anglès. Una d'important és que l'escola participa des de la primera línia en la difusió de la idea que l'anglès és imprescindible per assolir un bon estatus professional futur.

6.6.1. Cal saber anglès?

La majoria del professorat entrevistat tendeix a valorar positivament l'aprenentatge i el domini de l'anglès: «Intentamos aprender inglés para seguir el ritmo. Si no, es que te vas quedando» (castellà1.1). «Per anar bé tothom hauria de parlar català, castellà i l'anglès i una altra llengua» (anglès2.1). «Que tothom sàpiga anglès, sí. Una altra cosa és que ens posem a parlar anglès a casa. L'anglès no és una amenaça per a nosaltres. L'ideal seria que fóssim trilingües» (castellà3.1). «Seria bo que tothom parlés l'anglès, ara per ara és la llengua internacional. Sí, és una llengua que seria bo que conegués la gent» (castellà3.2). «Hem d'assimilar l'anglès d'una vegada. Que és una llengua de països imperialistes? Sí, però la veritat és que a vegades fa vergonya anar per Europa i no saber-ne i la gent parlant en anglès. L'altre dia, en el partit

Chelsea-Barça, quan es va acabar en Mourinho va fer una roda de premsa i ningú de l'equip del Puyal entenia el seu anglès. Trobo que va ser una mica vergonyós» (català3.2B). «Estaria bé. Imprescindible depèn per què. Està bé, ja que t'hi poses, saber anglès. [...] Negatiu no ho veig. [...] No li has de restar al català o al castellà per parlar anglès. [...] Sí que estaria bé que parléssim anglès» (castellà5.1). «Muy positivo. El abrirle la mente a un chaval de doce años, porque no solamente es aprender una lengua, es aprender una cultura, una serie de cuestiones sobre otro país, incentivarlo a ir a conocer a esa gente... Eso evitaría muchos de los problemas que estamos teniendo por ejemplo de racismo, de incompatibilidad en las aulas, que la hay» (anglès6.1). «Diguem que no em sembla malament. Si no és l'anglès, quina seria? Tampoc hi ha on escollir» (anglès7.1). «Diria que s'ha d'aprendre. M'agradaria. Una llengua franca penso que estaria bé, i si no és l'anglès l'esperanto, tant de bo, però com que malgrat que tothom és molt demòcrata tothom tira cap a casa i pensa que la seva llengua és la més important, suposo que anglesos i americans no es farien enrere. Però encara que sigui anglès, crec que sí» (català7.1). «És una llengua important. Internet tot ve en anglès i se n'ha de saber. És una llengua que els nanos haurien de conèixer» (català7.3). «L'anglès és necessari. M'agradaria saber-ne. Em sembla imprescindible, per viure on vius i per viatjar. [...] Seria bo que tothom sabés anglès. Com a mínim el comunicatiu» (català9.1).

És evident que hi ha diferents graus d'entusiasme quant a la necessitat i la virtut de saber anglès. En alguns casos fins i tot és difícil per l'entrevista distingir si es tracta de l'acceptació més o menys positiva d'un fet que es considera inqüestionable (és a dir, que l'anglès ja és de fet la llengua internacional per excel·lència i que és necessària o si més no afavoreix qui el sap) o si només és una actitud resignada davant d'aquesta fatalitat. Castellà1.1, per exemple, comenta que realment els joves expressen demanda d'anglès (és l'opció clarament majoritària a l'escola, com també a les acadèmies o escoles d'idiomes). «Es la lengua del futuro», afirma, però rebutja completament que pugui arribar a substituir-ne altres, i en aquest sentit reivindica l'actitud que creu que tenen catalans, bascos o gallecs de defensa de la pròpia llengua. O català2.2, que accepta la importància i la necessitat de l'anglès, però amb un cert recel: «Sembla que saber anglès, com a mínim a un nivell instrumental, és bàsic. Poder consultar bibliografia, Internet, etc. Un altre tema és que hagi de ser la llengua que es potencia al màxim. [...] Una altra cosa és dir que ha

de ser la tercera llengua de tothom». Com també anglès3.1: «L'anglès guanya terreny a grans passos. Com a llengua de relació ningú li pot discutir. Però com a llengua comunitària, s'hauria de mirar que no fos l'única». O castellà7.1: «Suposo que saber anglès t'obra moltes portes. Ara, que hagi de ser la llengua comuna per tothom, això no ho sé». O castellà8.1: «És l'anglès. És un fet. Si ho ha de ser no ho sé. Ho és. Com ho havia estat el francès».

En d'altres casos, però, la posició de rebuig o de resistència cap a l'anglès és més clara, tot i que també es dona una certa gradació: «Sempre he estat en contra de l'anglès. [...] Una llengua universal és una utopia. Hi ha unes societats que s'han de diferenciar» (castellà1.2). «Desgraciadament [l'anglès] serà la llengua oficial [de la Unió Europea], tot i que només es parla a les illes, no al continent. Però acabarà sent llengua oficial» (català1.1). «A Europa, malauradament suposo que ens tocarà l'anglès. Malauradament, perquè a Europa no té gaire sentit. Podria funcionar perfectament amb tres llengües, àrea anglòfona, francòfona i no sé, alemany o espanyol» (català4.2). «La història d'una llengua franca no la veig clara. Quan veiem una mica Europa, un continent que ha patit tan per la identitat i les fronteres... tots som molt conscients que la llengua forma part d'un, és com una víscera, si ens la prenen ens maten. La llengua és una part del cos, una part física» (francès7.1).

6.6.2. *L'anglès, amenaça o oportunitat?*

Les posicions més o menys favorables davant de l'anglès generalment comporten representacions de què significaria que aquesta llengua es consolidi com a auxiliar internacional. La posició favorable li atribueix en general, com hem vist, avantatges d'estatus: «Crec que una persona que vulgui tenir una vida més o menys acadèmica o que vulgui treballar en segons què necessita tenir un domini instrumental de l'anglès...» (català2.2). «Ara no trobes segons quines feines si no tens un nivell d'anglès molt millor que el de la teva pròpia llengua. Tothom es posa a estudiar anglès perquè suposa que li portarà una millora. Econòmica, de comunicació quan viatja, laboral... Els pares volen portar els nens a la guarderia i que facin anglès, perquè se suposa que els reporta un benefici claríssim. La que tothom té clar que és necessària és l'anglès» (català5.2). En canvi en el cas de posicions menys favorables, s'apel·la més a les motivacions de solidaritat. Per exemple en català1.1 hi ha una

posició més o menys explícita de valoració de les llengües anomenades locals o petites davant de les que generalment es relacionen amb l'expansió econòmica, amb el poder, amb el colonialisme: «Jo sé l'anglès que vaig fer fins a COU. Tinc dificultats a Internet per això, i en canvi he estudiat gallec i estudio euskera. No tinc cap necessitat d'anar més enllà. [...] En el meu àmbit social, no és cap limitació no saber anglès. Però entenc que hi ha gent que sí, un empresari...». Hi ha també, com es pot veure, un qüestionament de la necessitat real de saber anglès, que «s'està potenciant moltíssim ja fa molts anys». Ja hem vist que altres professors entenen que sí que és necessari, i en diversos casos s'invoquen les noves tecnologies, molt especialment Internet.

Una idea interessant, que apareix en més d'una entrevista, és que en un món globalitzat precisament una llengua internacional auxiliar pot ser l'antídote de la substitució:⁴³ «Entre altres coses potser faria que es mantinguessin les altres llengües. Seria com una mena de llengua de comunicació internacional i les altres potser no mirarien de menjar-se les unes a les altres. Cadascuna tindria el seu territori» (castellà3.2). «A vegades crec que les llengües que tenen un nombre petit de parlants han de tenir potser una altra llengua que t'ajudi a comunicar amb el món sense perdre la teva. Però encara falta això, creure que no ho has de restar al català» (castellà5.1). Sense una visió tan positiva ni optimista, sí que és força comuna la idea que l'anglès no ha de ser cap amenaça, que no necessàriament, en el nostre context, serà un factor de substitució: «[L'anglès] m'afegeix coses, no em treu de les meves per posar-hi les seves» (anglès1.1). «L'anglès s'utilitza, a les noves tecnologies, en el poder econòmic..., però això no vol dir que desplaci les altres» (castellà1.1), i en aquest cas esmenta la força creixent que suposadament té el castellà al cor del poder anglòfon, els Estats Units. Anglès2.1, al seu torn, creu que es tracta d'un fenomen cíclic, que la preponderància d'una llengua internacional ja s'ha donat amb, «en un altre moment, el llatí, el francès o pot ser el swahili a Àfrica». No creu que l'anglès pugui tenir a Europa l'efecte que va tenir als Estats Units d'Amèrica, encara que la diferència s'expressa amb un argument molt poc acceptable per un lingüista: «És molt diferent, perquè suposo que les llengües autòctones [dels Estats Units d'Amèrica] van desaparèixer perquè van desaparèixer els parlants, o perquè no tenien gramàtica...

⁴³ No deixa de ser la idea dels esperantistes.

Aquí no». Altres professors observen que en altres espais lingüístics on l'anglès ja s'usa força generalment com a llengua internacional no s'ha produït una substitució lingüística: «A Europa no passarà. Als països nòrdics els nanos parlen en anglès perquè l'estudien, però després tothom parla suec. Penso que no, que hi ha molt esperit de país» (castellà2.1). «L'anglès no és el perill del català, em sembla. Encara que es generalitzi. A més és un procés que nosaltres no podem evitar. I no és l'anglès qui traurà espais d'ús al català. Mira a Suècia (hi he viscut), que a vegades es diu que és un lloc bilingüe. Mentida. Parlen en suec. El que passa és que saben l'anglès, i molts l'alemany i altres. Però no són bilingües. L'anglès no els pren cap espai d'ús» (català3.2A). «A Suècia parlen el suec. Jo trobo que parlar anglès els ajuda a mantenir el suec. Tenen aquest sistema de comunicació amb el món però allà tot és en suec» (castellà5.1). Fins i tot una professora observa una certa aturada en l'expansió de l'anglès: «Cada vegada veig que el castellà és més llengua franca. Vas per Nova York i no necessites l'anglès. Potser fa cinc o sis anys hagués pensat que l'anglès tenia més força, malgrat que jo seguís defensant el francès a Europa. Ara ho dubto». Si més no, no es concep que substitueixi altres llengües amb poder i demografia, ni tan sols a Europa: «L'espanyol és fortíssim, el francès és una gran llengua. Anem cap a grans àrees lingüístiques i prou» (català6.1).

Així doncs, es podria dir en síntesi que les representacions del professorat van en el sentit de reconèixer el paper de l'anglès com a factor potenciador de l'estatus a Catalunya. En aquesta línia hi hauria defensors, resignats i algun detractor que això sigui així. Però és molt rara la posició que el consideri una amenaça per al català. Fins i tot al contrari: alguns el veuen com una bona opció, una llengua franca que permetrà continuar amb la comunicació quotidiana en tota la resta de llengües.

6.6.3. *L'anglès que s'aprèn a l'escola*

S'aprèn anglès durant l'escolarització obligatòria? Hi ha punts de vista diversos al respecte. Des de la constatació que hi ha força frustració: «A vegades ens trobem pares que diuen que després de passar-se dotze anys... Això és molt frustrant. Els alumnes comencen a aprendre anglès als set anys i porten deu o dotze anys. I és que és tot: poques hores, molta diversitat... Al que li interessa, n'aprèn. Però perquè fora de l'escola n'han fet més, per l'intercanvi... Pots aprendre, perquè nosaltres intentem

donar els recursos, però costa» (anglès2.1); fins a una posició relativament més optimista: «Crec que la quantitat d'anglès que se'ls dona és suficient. De fet, fa quatre anys vam anar amb alumnes de batxillerat quinze dies a Gal·les, cadascú a casa d'una família, i tots se'n van sortir bé» (anglès7.1). És clar que —aclareix la professora— «parlem de gent de primer de batxillerat. Ara, també és veritat que parlem de fa quatre anys, i com que el batxillerat s'està devaluant, d'aquí a quatre o cinc no ho sé. Tampoc no hi acaben d'entrar, en l'anglès. Pots explicar una cosa vint vegades aparentment fàcil i sembla que no hi entren». En general, doncs, hi ha força escepticisme quant a la competència que pot adquirir l'alumnat fins al final de l'etapa obligatòria.

Quines són les raons d'aquesta mancança de competència de l'alumnat, segons les entrevistes? D'entrada hi ha força crítiques al mètode: «Potser és la metodologia que es fa servir, no es provoca que el nen t'hagi de demanar les coses en anglès. Motivar-los a parlar, sense vergonya. Desmitificar una mica aquesta vergonya que tenim aquí, no sé per què» (castellà7.1). En aquesta mateixa entrevista s'apunta la necessitat de començar ben aviat: «Penso que a la primària s'hauria de parlar en anglès des del primer dia». Però això no tothom ho veu igual: «No ho sé. Aquest sistema d'avançar l'edat. Així no és. Vas a països que la gent té bona competència en anglès i no comencen fins als sis o set anys. La qüestió no és amb quants anys sinó com t'ho ensenyen» (castellà5.1). Hi ha algunes propostes molt genèriques per millorar la metodologia d'ensenyament. D'entrada, la professora anglès6.1 proposa que es facin grups de nivell, perquè, encara que «Suena mal, porque es antisocial y es discriminar a los alumnos desde pequeños [...], a nivel de idiomas yo creo que es la única alternativa, y si nos vamos a países por ejemplo centroeuropeos donde el nivel de inglés es bastante más alto, veríamos que se hace desde que tienen cinco años». A més, caldria «reforzar las clases de lengua teniendo medios: aula de audiovisuales, que no es que sea una panacea, pero ayuda a incentivar y a que la clase no se convierta en un machacar verbos o en copiar textos o traducirlos, porque con eso no se aprende, con eso no se consigue nada. Luego también tener más facilidad de intercambio con países de lengua inglesa. Todo eso facilitaría lógicamente la enseñanza de la lengua. Mientras eso no cambie, creo que por mucho dinero que inviertan en otras cosas, no adelantaremos nada» (anglès6.1). I una altra opció és la que ja es fa amb el català: la immersió lingüística. Segons

anglès3.1, és l'opció que es fa a països que tenen fama de tenir èxit en la consecució d'una bona competència d'anglès a l'escola: «Quan es diu: és que a Suècia tothom parla en anglès, deuen ser més llestos. No és això. Als països escandinaus, que tenen llengües minoritàries i que els interessava no quedar-se aïllats, van fer l'opció d'immersió lingüística en anglès. Pràcticament la meitat o més de les hores d'aprenentatge són en anglès. A partir d'aquí l'aprenentatge es fa a través de continguts curriculars i a partir d'edats molt petites, i això permet una competència oral». Ara bé, considera que aquí es va fer l'opció legítima i necessària de prioritzar el català, i que no era possible plantejar-se dues immersions alhora. D'altra banda, «hi ha el problema de formació del professorat de matèries específiques en llengua estrangera». És el mateix que creu anglès6.1: «Para eso [aconseguir una bona competència en anglès] es necesario tener un profesorado muy bien preparado con el que se puedan compartir distintas áreas en la lengua extranjera y eso no se soluciona en dos días».

Però potser l'aspecte més interessant i que ens agradaria subratllar de les entrevistes quant a l'aprenentatge de l'anglès és la constatació d'horitzons molt diferenciats entre l'alumnat (vegeu apartat 6.1.2.1, on ja hem tractat la qüestió). La percepció de l'anglès és un símptoma —entre altres, com hem vist— molt significatiu. Mentre que en instituts de població més aviat econòmicament feble com pot ser el del Besòs o els del Raval l'alumnat «tenen la impressió que l'anglès no és per a ells» (anglès1.1), a zones econòmicament més afavorides hi ha la consciència que «l'anglès no es considera una matèria de lletres. [...] L'anglès fa falta i prou» (castellà8.1). Català8.1, també de Les Corts, comentava que entre l'alumnat és freqüent una actitud de menyspreu cap a l'ensenyament en general. Creuen que no se'ls ensenyen coses útils. Tanmateix, tenen consciència que necessiten l'aval de l'escolarització, que els serà imprescindible per a la consolidació d'un estatus social, cosa que els estimula a, si més no, cobrir l'expedient. En les classes baixes no és així.

El cas és que, quant a l'anglès, diversos professors comenten que hi ha també una relació entre aprenentatge d'idioma i procedència geogràfica. Un exemple: «Hi ha xinesos que sí [que saben anglès], altres no. Els pakistanesos no. Els xinesos són els que més ràpid aprenen. Els pakistanesos també, cuiden la pronúncia. Els magribins, al final de la cua. No en saben i tampoc no els interessa. Els de l'est vénen amb nivells molt baixos, però interessats. Han de barallar-se amb dues llengües i

entenc que una tercera costi, però ho intenten. Els sud-americans, sota zero» (anglès1.1). Aquesta mena de configuració és abundant entre les representacions del professorat respecte de l'alumne, i no es limita a l'aprenentatge d'idiomes. Naturalment, la justificació no és mai de tipus racista (els d'aquí són més dotats que els d'allà), sinó que es busca normalment en el sistema escolar d'origen i en la intensitat de l'escolarització. I també en la classe social o en l'estatus professional de la família: «A l'Equador, per exemple, es veu que la classe mitjana-alta estudien tots en anglès. Les classes més baixes no és l'anglès, és tot» (anglès2.1). «Depèn del tipus d'immigració. És molt diferent venir a buscar a veure què troben o venir amb el pare professor universitari que té plaça aquí. I una altra també classe mitjana alta» (anglès3.1). «Yo creo que es porque vienen de familias donde el nivel cultural es más alto y no sólo han aprendido el inglés, sino que también han leído, han ido a actividades, han estado en países de habla inglesa... Son varios condicionantes. Mientras que los chicos centroamericanos no tienen en absoluto. Yo diría que los alumnos rusos o ucranianos tienen padres con estudios superiores, entonces claro...» (anglès6.1). En un cas concret aflora, però, la representació academicista de la competència lingüística. La professora anglès7.1 comenta també les diferències de competència per grups, i la capacitat d'adaptació que té l'alumnat provinent de l'Europa de l'est.⁴⁴ Però llavors comenta el cas d'alumnes anglòfons i no sembla valorar-los la competència comunicativa: «Fins i tot a vegades han arribat nanos que parlen anglès, parlen l'anglès del carrer, i no tenen interès a aprendre un anglès... Amb això ja en tenen prou. Algun nano que ha vingut dels Estats Units, d'algun barri. Que amb això ja en tenen prou, que el meu anglès és molt rar». Malgrat el discurs general del professorat de llengües estrangeres sobre la necessitat de comunicar-se i la importància de superar mètodes massa academicistes, davant del cas concret les inèrcies semblen continuar pesant.

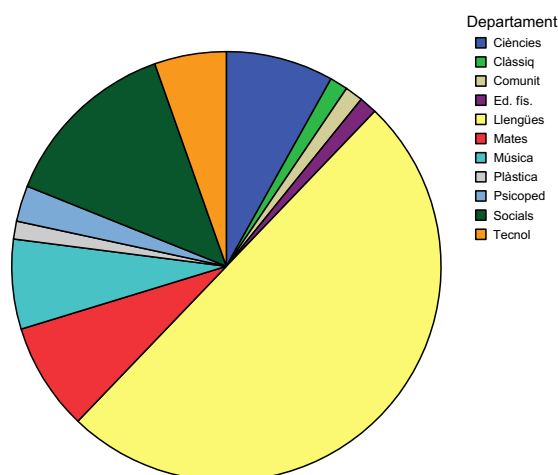
⁴⁴ Es constata en les entrevistes la presència freqüent de l'anomenat «mite de l'alumne polonès» (Martín Rojo, 2003: 156).

7. Les enquestes

Hem col·locat les dades extretes de les enquestes més en brut a l'apèndix 2 per tal de fer constar en aquest apartat les dades elaborades (amb les seves representacions gràfiques quan ho estimem oportú) que ens semblen rellevants i informatives.

7.1. Dades personals

Com hem vist, únicament prop d'un 18% dels professors als quals es va lliurar el qüestionari el varen retornar emplenat. D'aquests, hi ha un fort desequilibri entre els diferents departaments dels centres. De fet, el 50% del total de qüestionaris resposts són de professorat de llengües. El segon departament amb més enquestes, ja molt lluny, és el de socials (13,5%). Per tant, és evident (i previsible) que l'escàs interès que hem aconseguit despertar entre el professorat és relativament més alt entre el de llengües, cosa que de fet va en el sentit de saturar (sens dubte en aquest cas la paraula és excessiva) l'espai simbòlic, ja que se suposa que és a les classes de llengua on hi ha més ocasions de produir i transmetre representacions sobre el llenguatge i les llengües. El desequilibri per departaments queda ben palès en el gràfic següent:



Quant a la L1 del professorat, un 60% de les respostes són de catalanoparlants i una sola enquesta dóna com a L1 dues llengües, castellà i català en igualtat de condicions. Pel que fa a l'edat, la mediana se situa en 47,50 anys, mentre que la mitjana és de 46,15. Bona part, doncs, té una trajectòria professional considerablement llarga.

Pel que fa a la llengua que declaren utilitzar a classe, si no considerem rellevant l'ordre en què declaren les llengües, el quadre ens quedaria com segueix:

| | Freqüència | Percentatge | Percentatge acumulat |
|--------------------------------|------------|-------------|----------------------|
| anglès/castellà/català | 6 | 8,11 | 8,11 |
| anglès/català | 3 | 4,05 | 12,16 |
| francès/català/castellà | 2 | 2,70 | 14,86 |
| català/castellà/signes | 1 | 1,35 | 16,21 |
| castellà | 6 | 8,11 | 24,32 |
| català | 26 | 35,14 | 59,46 |
| català/castellà | 30 | 40,54 | 100,0 |
| Total | 74 | 100,0 | |

Les tres primeres categories corresponen a professorat de llengua estrangera. És remarcable que de les 11 enquestes, només 3 declaren fer servir la llengua que ensenyen i el català. A continuació hi ha el cas especial de l'usuari de llengua de signes. Després n'hi ha sis que declaren fer servir exclusivament la llengua castellana, dels quals un és de matemàtiques i la resta, lògicament, de castellà. Fins aquí representa a prop d'una quarta part dels enquestats. De la resta de professorat, que correspondria a l'àrea de català o a altres matèries no lingüístiques, només un 35% declara fer servir a classe el català en exclusiva, mentre que l'altra 40% diu que fa servir totes dues llengües. Tenint en compte que la legislació assenyala el català com a la llengua vehicular de l'ensenyament secundari, és evident que la presència del castellà a l'àmbit formal de la classe és molt superior al que es podria creure partint de la llei.

D'altra banda, si fem cas del que el professorat entrevistat ha manifestat, és molt probable que hi hagi una tendència a contestar l'enquesta a favor del català. Segons algunes de les entrevistes, certament el professorat que fa les classes

exclusivament en castellà seria una minoria, però no pas tan exigua ni molt menys com el que podem extreure dels qüestionaris: només un dels professors (que no sigui de castellà) afirma que fa les classes en aquesta llengua i prou. D'altra banda, entre els que les fan servir totes dues, les entrevistes manifestaven que molt sovint només es fa en català el discurs estrictament magistral, mentre que qualsevol intercanvi comunicatiu a la pròpia classe motiva un canvi cap al castellà.

7.2. Visibilitat i jerarquització de varietats lingüístiques

7.2.1. Les llengües visibles

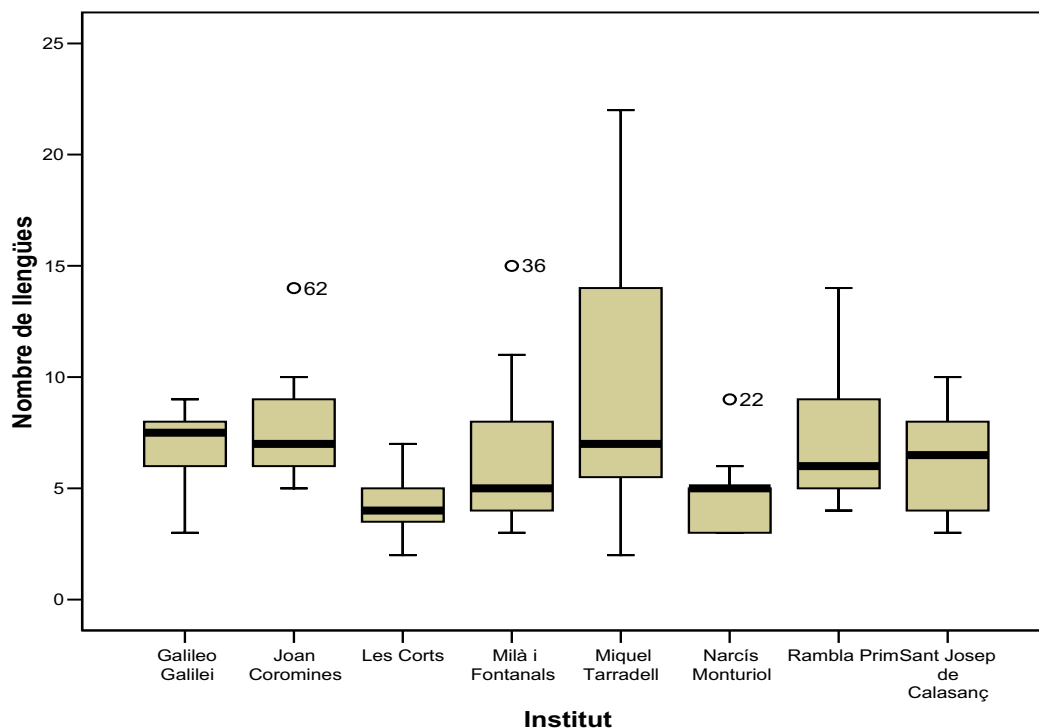
Els instituts públics de secundària de Barcelona concentren un percentatge molt alt d'alumnat nascut fora de Catalunya. En els darrers anys, amb un increment exponencial de la immigració (que a més es concentra notablement a les zones urbanes) i el gran desequilibri que es dona entre escola privada i escola pública a l'hora d'acollir de fet els nous alumnes, determinats centres com ara els dos del Raval estudiats o el Joan Coromines d'Hostafrancs superen amplament el 50% d'alumnat estranger. La presència d'altres llengües a l'escola pública, doncs, s'ha incrementat també exponencialment. Semblava interessant mirar d'esbrinar en quina mesura es feien visibles aquestes llengües entre el professorat, com a símptoma de sensibilitat cap a la diversitat lingüística. El grau de visibilitat d'una varietat lingüística està relacionat generalment amb la representació que es fa del col·lectiu que la parla. Però a més és també un indicatiu del «valor de mercat» que té. Com diu Bourdieu:

Si el lloc que el sistema d'ensenyament reserva a les diferents llengües (o als diferents continguts culturals) és tan important, és perquè aquesta institució té el monopoli de la producció massiva de productors-consumidors i, per tant, de la reproducció del mercat del qual depèn el valor social de la competència lingüística, la seva capacitat de funcionar com a capital lingüístic.

Bourdieu, 1982: 31

Evidentment, a cada centre l'alumnat té un perfil lingüístic diferent. La composició social dels diferents barris a què corresponen són, en alguns casos, força diferents. I com sempre destaca especialment l'IES Les Corts, amb una presència manifesta d'alumnat nascut fora de Catalunya comparativament molt minsa i sovint d'un estatus social mitjà-alt, com ja hem assenyalat en l'anàlisi de les entrevistes. Ara bé, dins de cada institut no tot el professorat té la mateixa consciència de la diversitat lingüística que l'envolta, i això queda molt ben reflectit en l'apartat A del qüestionari.

Comencem per intentar visualitzar les diferències de percepció pel que fa a la quantitat de llengües per instituts:



El diagrama de caixa precedent ens permet caracteritzar en bloc les respostes per instituts. La resposta mínima és 2, lògicament (per bé que, en instituts com el de la Rambla Prim en alguna entrevista s'arribava a afirmar que el català entre l'alumnat hi era pràcticament absent). Però aquest mínim només apareix a dos centres, el de Les Corts i el Miquel Tarradell. Cal dir que sorprèn que hi hagi una resposta (encara que és una de sola) tan minsa en aquest segon centre, un dels més multilingües sens dubte de Catalunya. Multilingüisme que evidencia un diagrama notòriament més extens que el de la resta. De fet, destaquen en el diagrama quant a percepció homogènia a la baixa —és a dir, on en general el professorat percep la presència de

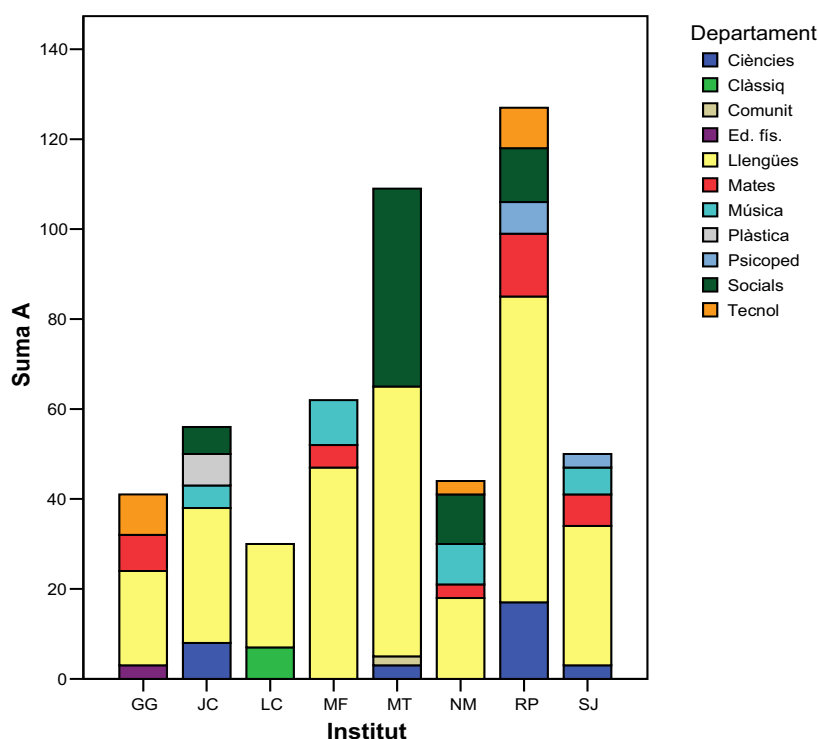
poques llengües— l'IES Les Corts i l'IES Narcís Monturiol.⁴⁵ En efecte, les entrevistes confirmen que en aquests dos instituts l'alumnat de llengües diferents del català i el castellà hi és escàs. En canvi, és sorprenent la caixa que correspon al Milà i Fontanals, on la percepció immediata és la d'un ampli multilingüisme, del tot comparable amb el del Miquel Tarradell, i tanmateix la percepció de les enquestes és molt més baixa. De fet, les enquestes del Milà mostren una percepció quantitativa de llengües per sota del Joan Coromines (també amb un percentatge amplament superior al 50% d'alumnat estranger), però també del Galileo Galilei, de Nou Barris, i el Rambla Prim, i gairebé idèntica a la del Sant Josep de Calasanç (i encara la mediana d'aquest és més alta). Tots aquests instituts, però, estan ubicats en zones de Barcelona amb uns índex d'immigració notablement inferiors al del Raval. És clar que la poca quantitat d'enquestes recollida pot ser un factor de distorsió. Així, a l'IES Milà i Fontanals hi ha una observació atípica de 15 llengües. Potser si hagués emplenat el qüestionari tot el professorat, hi hauria hagut valors més alts i el diagrama de caixa seria més semblant al del Miquel Tarradell. Ara bé, també cal dir que les observacions més altes corresponen gairebé sempre al professorat de llengües, que és qui també ha respost més. En el cas del Milà, amb aula d'acollida (i del Tarradell i del Rambla Prim) i per tant professorat amb un contacte molt intens amb l'alumnat multilingüe, també és normal que es doni un valor màxim d'observació de llengües considerablement alt.

Finalment, pel que fa a aquesta qüestió, cal remarcar que l'IES Miquel Tarradell, a banda de la ubicació al cor del Raval i de l'ampla majoria d'alumnat nascut fora de Catalunya i amb una gran varietat, ha tingut des de fa temps una política de visibilització i valoració del multilingüisme molt destacada, que es fa evident en la seva pàgina web (www.ravalnet.org/iestarradell), la qual cosa sembla que té un efecte clar en les representacions del professorat. Cal dir també que per les entrevistes la impressió és que tant aquest institut com el Milà i Fontanals són molt semblants pel que fa a composició i origen de l'alumnat; és possible que la diferència que mostra el diagrama sigui deguda no tant a una menor percepció de la diversitat

⁴⁵ En aquest darrer cas, amb una observació atípica, la de l'enquesta núm. 22, que llista nou llengües, però curiosament palesa conèixer el país d'origen d'alumnat estranger, però no està segur del nom de la llengua que parlen. Així, les tres últimes llengües que anota són: llengua d'Uzbekistan, llengua d'Armènia i llengua d'Iran (i col·loca un interrogant a continuació de cadascuna).

per part del professorat com a una més gran capacitat del del Miquel Tarradell per nomenar, per explicitar amb noms de llengües aquesta diversitat difusa i generalitzada que a tots dos llocs es percep.

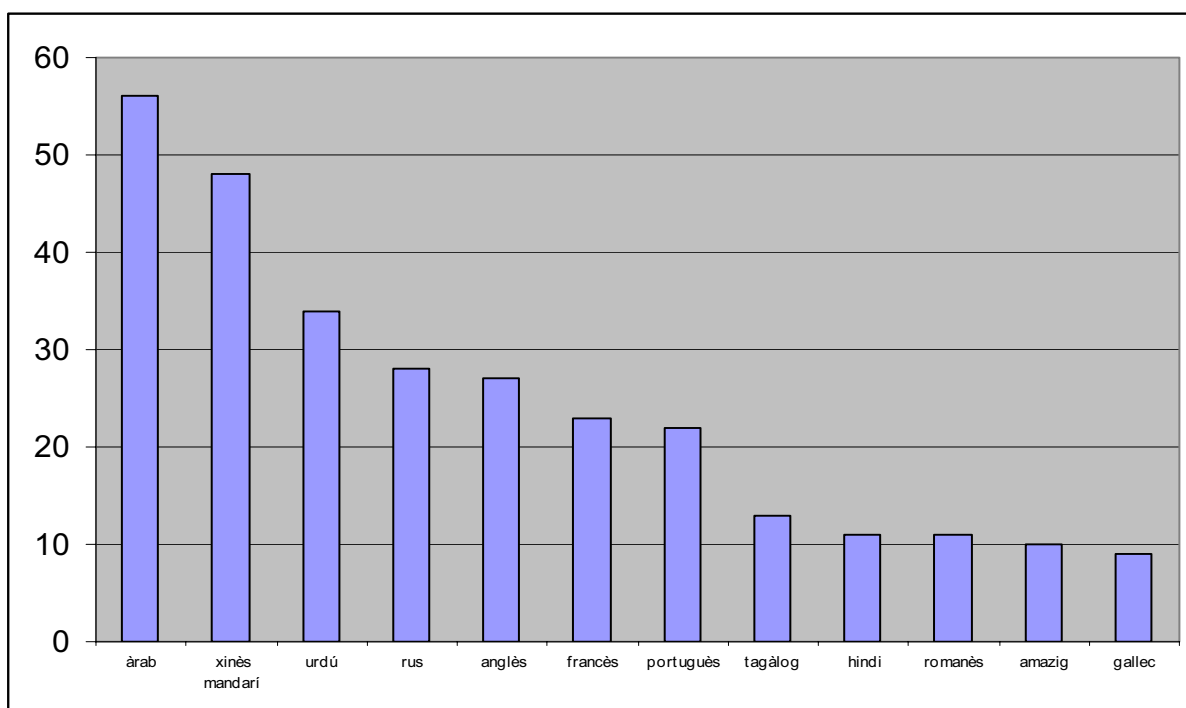
Vegem ara un altre quadre que representa clarament el pes de les respostes del professorat de llengües. Cada barra suma el nombre de llengües declarades per cada enquesta per instituts, i els colors representen els departaments.



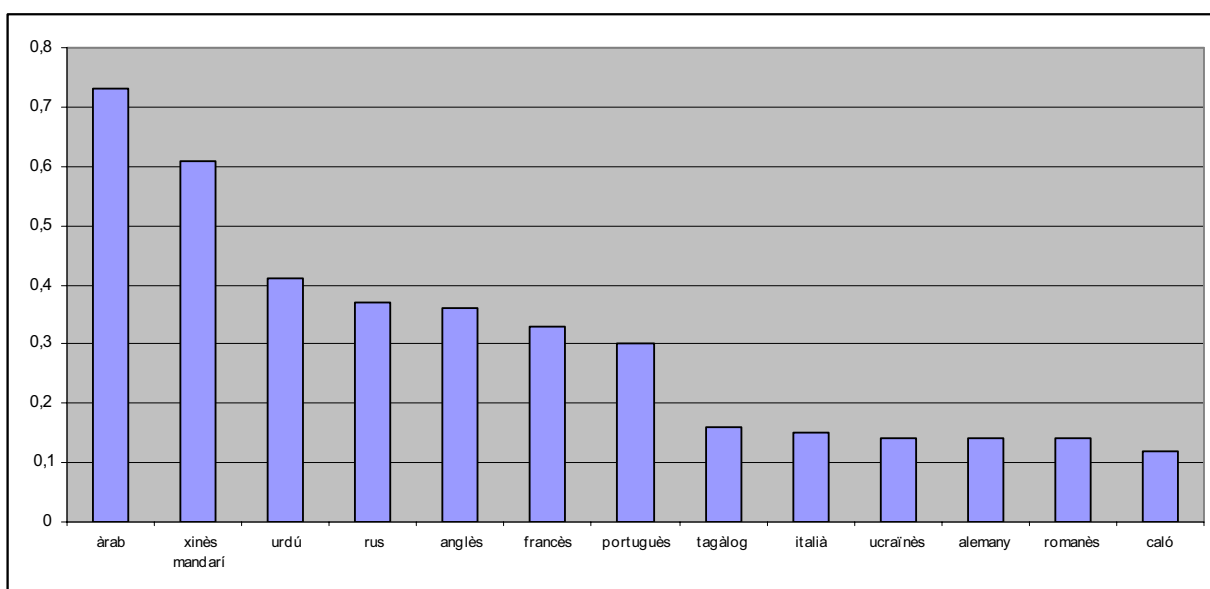
Pel que fa a les llengües més visibles pel professorat, queden representades en els quadres següents. En el primer, de valors absoluts, s'han exclòs les llengües que tenen menys de nou valors, així com el castellà i el català (per les dades completes, vegeu el quadre Aa de l'annex 2⁴⁶). En el segon, en dades relatives⁴⁷ (el valor 1 indicaria que tot el professorat ha esmentat una determinada llengua), s'han exclòs els valors per sota de 0,1, és a dir, que menys del 12% del professorat esmenta:

⁴⁶ Dues de les llengües referenciades no les he pogut ubicar: el ballarenque, esmentat per dues enquestes de l'IES Rambla Prim, i el tuanganès, que surt en una enquesta del Miquel Tarradell.

⁴⁷ Per tal de no distorsionar el pes relatiu dels diferents instituts en funció del nombre variable d'enquestes que s'han recollit en cadascun, hem calculat el percentatge de cada llengua per instituts, de tal manera que les magnituds relatives estan representades com si tots els instituts haguessin tingut el mateix nombre d'enquestes.



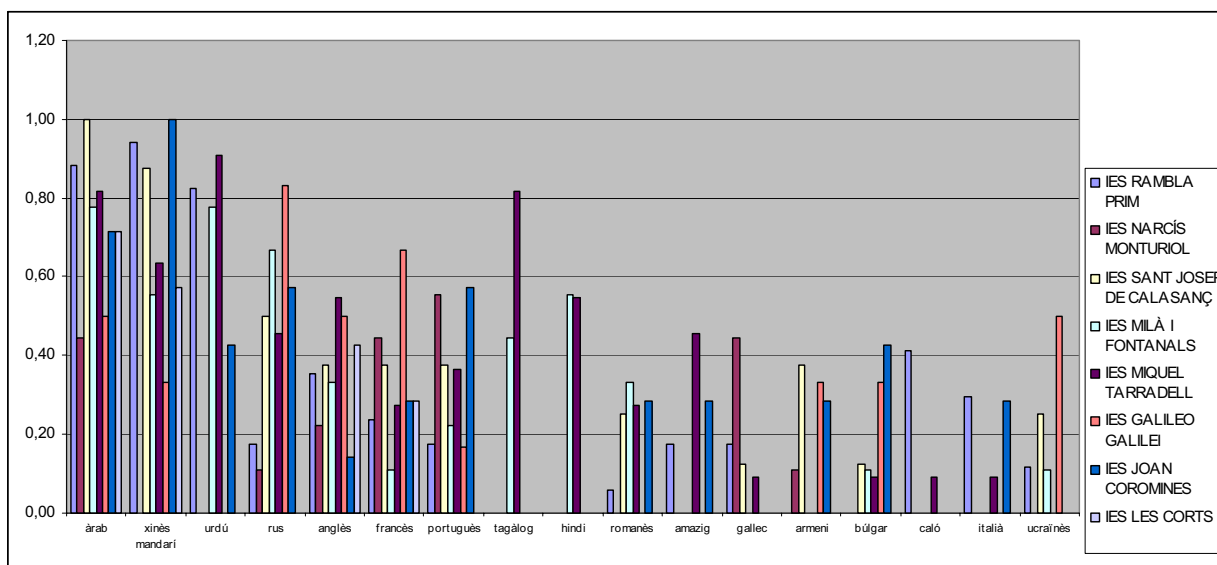
Nombre d'enquestes que esmenten una llengua com a present al seu institut



Proporció de professorat que esmenta una llengua com a present a l'institut (el valor 1 representaria que ha estat esmentada per la totalitat de les enquestes)

El primer que cal ressaltar és la forta presència de llengües «estatal». Pel que fa al primer classificat, l'àrab, la immensa majoria de l'alumnat que es podria considerar d'aquest origen és marroquí, i només una enquesta específica aquesta varietat (i per

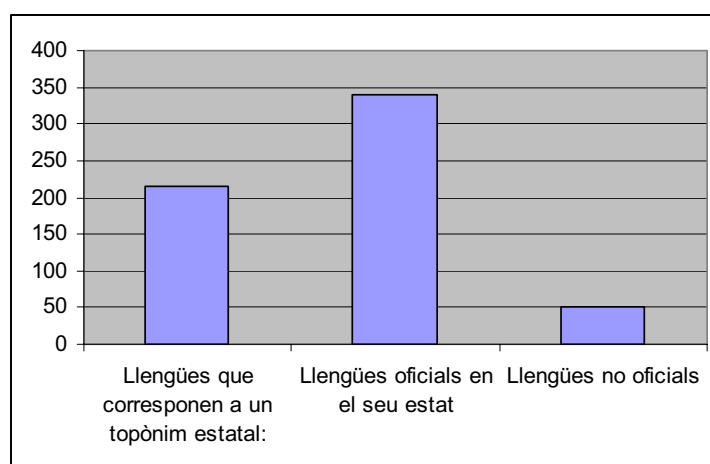
tant no surt als quadres). Aquest cas, però, és comprensible, ja que és molt poc comú considerar les diferents varietats de l'àrab com a llengües. Una altra qüestió és la de l'amazig, que només assenyalen 10 professors (i que en percentatge ja queda fora del segons quadre). Pel que fa al xinès, únicament dos professors es mostren conscients de la varietat lingüística dels alumnes xinesos (un anomena la varietat de Xangai i l'altre el cantonès). Però la immensa majoria percep només el xinès oficial. Un cas semblant, per bé que menys extrem, és el de l'urdú i la resta de llengües del Pakistan. La majoria dels pakistanesos parlen panjabi com a L1, però en canvi l'urdú és visible per a 34 professors i el panjabi només per 7, mentre que el paixto només el detecten dos. Entre les llengües de Filipines, també apareix destacat el tagàlog, amb 13 professors, mentre que les altres llengües de la zona esmentades són molt menys visibles (ilocano 3, pangasinan 2, ambdues al Miquel Tarradell). Tot seguit adjuntem el quadre de dades proporcionals però per instituts. Reflecteix el desequilibri de percepció de diversitat lingüística que també és fruit de l'efectiva diferència de situacions dels respectius alumns:



Proporció de professorat que esmenta una llengua per instituts

Del llistat total de llengües esmentades (46 referències), el 54% (25) aproximadament tenen un nom que fa referència directa a un topònim estatal o subestatal (català, gallec). Les 12 primeres llengües percebudes (fins a l'amazig) són totes oficials. I de les 46 anomenades, només 16 no són llengües estatals. D'aquestes

16, algunes de fet tenen també algun estatus d'oficialitat (com el quítxua i l'aimara a Perú i Bolívia, per bé que no en feu d'igualtat amb l'espanyol, o el panjabi i el paixto⁴⁸). També per territoris hi ha un gran desequilibri: 18 europees, 17 d'asiàtiques, 6 d'africanes (3 del Magrib comptant l'àrab com a tal i com a àrab marroquí, i 3 de subsaharianes), 3 d'americanes i 2 de desconegudes per mi. En el quadre següent es reflecteixen aquestes característiques agafant les mencions a cada llengua en termes absoluts, és a dir, que les columnes no reflecteixen el nombre de llengües, sinó el nombre de vegades que les llengües d'aquell grup són citades a les enquestes (el dibuix que fa el gràfic si en comptes de valors absoluts sumem percentatges compensats per esquivar el major pes dels instituts amb més respostes és pràcticament idèntic):



Nombre de vegades que se citen les llengües per topònim estatal i oficialitat

D'altra banda, l'escassa visibilitat de llengües no oficials està molt mal repartida per instituts. En dos dels centres —el Narcís Monturiol i Les Corts— ni una sola enquesta cita una d'aquestes llengües. En un tercer, el Sant Josep de Calasanç, únicament hi ha una menció i és totalment genèrica, llengües hispanoamericanes, és a dir, el professor manifesta saber que hi ha parlants d'aquestes llengües a l'institut, però no en coneix el nom concret. Al Joan Coronimes, només s'anomenen l'amazig (2) i el panjabi (1), i al Milà només hi ha un esment a l'aimara i un al quítxua. Cal

⁴⁸ Hem inclòs el paixto i el panjabi en les llengües no oficials perquè, tot i que la primera és oficial a l'Afganistan i la segona al Panjab indi, la percepció als instituts de Barcelona prové de l'alumnat pakistanès, estat en el qual no són oficials.

dir, pel que fa al Milà, que hi ha tres mencions al «pakistanès» que hem comptat com a urdú perquè vam poder comprovar que generalment s'entén que es tracta d'aquesta llengua (però no ho podíem preguntar concretament als enquestats, ja que el qüestionari era anònim). Per tant, doncs, concentren la major part de les 52 mencions a llengües no oficials l'IES Miquel Tarradell i l'IES Rambla Prim (i aquest juga amb avantatge en magnituds absolutes, perquè té el nombre d'enquestes més alt). A més, cal recordar que 8 de les llengües no oficials citades només tenen un valor. Un sol professor d'aula d'acollida, evidentment molt millor informat que la resta pel que fa a les llengües primeres de l'alumnat, pot ser el responsable de la presència de diverses d'aquestes llengües al quadre general.⁴⁹

7.2.2. Les llengües que cal saber

Era impensable que la llista de llengües que el professorat considera ideal conèixer no anés encapçalada pel català i el castellà. En el quadre resum (vegeu taules Ba i Bb de l'annex 2) apareix en primer lloc el català, però això es pot atribuir, si més no parcialment, a un d'aquests biaixos inherents a les enquestes: el qüestionari demanava les sis llengües que consideraven més important saber per ordre de preferència, i per tant la norma no permetia que es qualificuessin dues llengües en la primera posició, cosa que malgrat tot ha fet algun dels enquestats (i aleshores hem comptat la mateixa puntuació per a una i l'altra). Sobre això, doncs, l'única dada que podem comentar és que el català obté més puntuació en tots els instituts llevat del Rambla Prim, on empata exactament amb el castellà.

Deixant de banda, doncs, la qüestió del català i del castellà, evidentment el més significatiu d'aquesta àrea és la preponderància de l'anglès i l'enorme distància que el separa del quart classificat en importància, el francès. Si prescindim del català i del castellà, el quadre d'importància seria el següent (prescindint dels valors inferiors a 0,1):

⁴⁹ I per cert, tant la professora d'acollida del Miquel Tarradell com la del Rambla Prim són dues coneixedores profundes de la diversitat lingüística i tenen una especial sensibilitat per la qüestió, cosa no gens estranya en aquesta mena de professorat, com ja subratllava una de les entrevistes.

| | IES RAMBLA PRIM | IES NARCÍS MONTURIOL | IES SANT JOSEP DE CALASANÇ | IES MILÀ I FONTANALS | IES MIQUEL TARRADELL | IES GALILEO GALILEI | IES JOAN COROMINES | IES LES CORTS | TOTAL |
|-----------|-----------------|----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|--------------------|---------------|-------|
| anglès | 8,97 | 9,72 | 10,00 | 8,89 | 9,32 | 9,58 | 9,64 | 10,00 | 8,46 |
| francès | 3,82 | 6,39 | 5,63 | 3,89 | 0,00 | 7,08 | 6,43 | 6,07 | 4,37 |
| alemany | 1,76 | 4,17 | 2,50 | 1,11 | 0,68 | 5,00 | 2,50 | 3,57 | 2,37 |
| àrab | 2,79 | | 1,56 | 3,06 | 1,14 | 1,25 | 0,71 | 1,79 | 1,37 |
| pròpia | 0,29 | 1,11 | | | 6,82 | | 2,14 | | 1,15 |
| xinès | 1,03 | | 0,94 | 0,83 | 0,23 | 1,67 | 0,71 | 1,43 | 0,76 |
| italià | 0,59 | 0,56 | 0,63 | | | 0,42 | 1,07 | 2,50 | 0,64 |
| rus | 0,59 | 0,28 | 0,63 | 0,56 | | | | | 0,23 |
| portuguès | 0,15 | 0,28 | | | | | 1,43 | | 0,21 |
| urdú | 0,44 | | | 0,28 | 0,23 | | | | 0,11 |

Importància atribuïda a cada llengua. El valor 10 representa la puntuació màxima: primera opció de tot el professorat (no es tenen en compte ni castellà ni català)

Caldria subratllar dos aspectes de la taula precedent. En primer lloc, que el professorat percep que les llengües importants per als seus alumnes no són necessàriament les que tenen més a prop, les del seu voltant. Si comparem les llengües més necessàries d'aprendre amb les més visibles, observem un decalatge considerable. Anglès, francès i alemany són menys visibles a l'institut que àrab, urdú o rus, i tanmateix tenen més prioritats d'aprenentatge. L'anglès sens dubte destaca extremadament perquè es beneficia de l'estatus de suposada llengua auxiliar internacional. Però ¿i el francès, que —malgrat que a molta distància de l'anglès— conserva un paper molt important en les representacions de prioritats d'aprenentatge del professorat? Probablement hi ha diversos factors que contribueixen a posar-lo a la llista: tradició escolar, passat com a llengua internacional, prestigi cultural, proximitat geogràfica... Encara que moltes vegades s'argumenta que el nombre de parlants d'una llengua és proporcional a la seva utilitat o importància, evidentment un cop més les enquestes desmenteixen no ja que això sigui un fet o no, sinó que realment ho considerem així. Llengües com el bengalí o el hindi, amb moltíssims més milions de parlants que el francès, l'alemany o l'italià, no apareixen a la llista.

La segona observació interessant és la posició de la «llengua pròpia». D'una banda podríem pensar que moltes enquestes no l'esmenten per la senzilla raó que es dona per suposada, que la pròpia llengua no cal aprendre-la. Però això seria contradictori amb el fet que totes les enquestes sí que esmenten el català i el castellà, malgrat ser conscients (en uns instituts més que en altres, és clar) que bona part de l'alumnat en té una de les dues com a L1. Per tant, podem deduir que el professorat entén la qüestió en termes academicistes, de lectoescriptura i domini de l'estàndard. És relativament baixa, doncs, la preocupació que manifesten les enquestes per la potenciació d'una alfabetització que inclogui la L1 diferent de les oficials a Catalunya. A quatre dels instituts no hi ha ni una sola resposta de «llengua pròpia»: Sant Josep de Calasanç, Galileo Galilei, Les Corts i Milà i Fontanals. Dels altres quatre destaca moltíssim el Miquel Tarradell, on 6 de les 11 enquestes col·loquen aquesta opció en alguna posició. La resta, Joan Coromines, Narcís Monturiol i Rambla Prim tenen només una enquesta on hi figuri en alguna posició d'importància la llengua pròpia. L'IES Miquel Tarradell es consolida com a col·lectiu al davant de la preocupació per la diversitat d'una manera molt destacada. Quant a àrees, tot i que amb aquests nombres tan petits no es pot fer cap mena d'elucubració, de les nou enquestes en total que esmenten la necessitat d'aprendre la llengua pròpia, quatre són de l'àrea de llengües, tres de l'àrea de socials, una de plàstica i una de música. Gairebé empatats els departaments lingüístics amb els no lingüístics.

7.2.3. Les llengües no oficials

Igual que quan un es trenca una cama no deixa de veure cames trencades, una comunitat que hagi patit i pateixi situacions de minorització lingüística sembla que hauria de ser més conscient d'altres realitats semblants, si més no de les pròximes. La pregunta C del qüestionari anava en aquest sentit. Es demanava de fer una llista de llengües que no tinguessin estatus d'oficialitat en algun dels territoris on es parlen.

A partir del quadre C (annex 2) podem treure la mitjana de nombre de llengües minoritzades citades per enquesta a cada institut:

IES Les Corts: 3,57

IES Rambla Prim: 3,24

IES Sant Josep de Calasanç: 2,38

IES Joan Coromines: 2,14

IES Narcís Monturiol: 1,67

IES Miquel Tarradell: 1,64

IES Milà i Fontanals: 1,56

IES Galileo Galilei: 0,00

Mitjana total: 2,18

Pel que fa a departaments, el nombre d'enquestes és massa petit en general per ser significatiu, però cal dir que la mitjana de llengües minoritàries citades per professorat del departament de llengües és de 3,27, superior, per tant, a la mitjana total.

Quant a les llengües llistades, en el quadre és força evident que el veïnatge aquí té importància en la visibilitat: les dues més citades de molt són el bretó i l'occità.⁵⁰ A continuació dues llengües no oficials de l'illa de Sardenya: el català i el sard. Però en aquest darrer cas les mencions ja són menys de la meitat que les de les primeres posicions. Són molt sorprenents i preocupants les sis mencions de l'aranès, ja que indicaria que força professorat no és conscient de l'oficialitat d'aquesta llengua. La infravaloració d'estatus passa també amb altres de les llengües citades (que sí que tenen alguna posició d'oficialitat), però això és del tot comprensible si tenim en compte la poca presència que té la realitat lingüística en general en les representacions socials. En alguns casos s'anomenen llengües que poden tenir un estatus oficial i ben conegut i reconegut en certs territoris però que en efecte no estan reconegudes jurídicament en altres (l'alemany, l'armeni, el gaèlic o el mateix gascó, només oficial a la Vall d'Aran; el cas del flamenc crec que deu ser un error, com ho podria ser el gallec, però és impossible per l'enquesta saber-ho del cert). Altres llengües citades senzillament amplien l'abast de la pregunta (que només demanava llengües europees) o bé consideren que aquestes llengües, arribades de fa relativament poc a Europa, ja s'hi han naturalitzat: és el cas de l'amazig (3

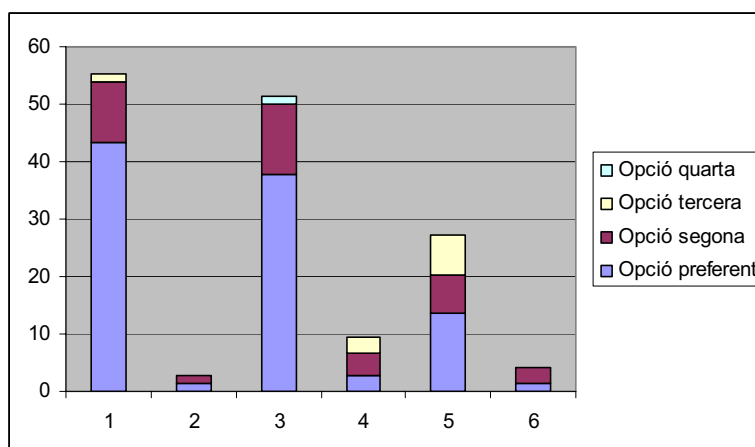
⁵⁰ Ens plantejava dubtes si agrupar el gascó en l'occità o en l'aranès, però finalment l'hem deixat com a grup a part, perquè tampoc no feia canviar les coses (una sola menció del gascó). Pel que fa a occità i aranès, creiem que la representació que en general es fa en usar una o altra denominació és excloent: en parlar d'occità es pensa només en els parlars de territori francès.

respostes), el quítxua (2), l'aimara (1), els dialectes àrabs (1), llengües ameríndies (1) o el tibetà (1). En tot cas és molt remarcable que de les 47 llengües de la llista, 30 les hagin esmentat com a màxim dues enquestes (7) o una (23). I que sovint aquestes mencions individuals de fet corresponguin als mateixos dos o tres professors. Per tant, podríem dir que només tenen una visibilitat significativa les dues primeres, bretó i occità, amb 20 mencions (de les 74 possibles!).

7.2.4. La comunicació internacional

Segons Umberto Eco, «el tema de la confusió de les llengües i l'intent de posar-hi remei mitjançant la recuperació o la invenció d'una llengua comuna a tot el gènere humà apareix en la història de totes les cultures» (Eco, 1993: 12). I en la història recent de la nostra cultura aquesta idea ha tingut moments molt àlgids (Catalunya és terra d'esperantistes). Al mateix temps, però, gent també de totes les cultures s'han preguntat si realment era necessari disposar d'una llengua comuna, o fins i tot si suposant que això acabés sent possible, no podria arribar a ser desastrós. Deixant de banda aquesta interessant discussió, s'ha de reconèixer que amb la globalització capitalista (tant se val si la datem el 1492 o el 1885) s'ha escampat la sensació —en l'aspecte lingüístic— que calia buscar una manera de fer possible i pràctica la comunicació internacional. I en la conjuntura política i econòmica a partir de la segona meitat del segle XX, l'anglès ha apostat fort per esdevenir l'eina universal, l'autèntica llengua auxiliar internacional que de moment cap llengua artificial ha aconseguit ser. Ens semblava interessant preguntar al professorat sobre aquesta qüestió, per veure també si sentien l'existència d'una llengua internacional com una amenaça o al contrari, com una taula de salvació per a les llengües minoritzades (dues posicions que es reflectien a les entrevistes).

Com es pot veure en els quadres de l'apartat Dc de l'annex 2, de les sis opcions possibles que oferia l'enquesta per aconseguir una comunicació internacional fluida, dues s'emporten més del 70% de les preferències com a primera opció (l'enquesta permetia respondre diferents opcions i ordenar-les). Vegem gràficament els resultats:



Percentatge de suport a les diferents opcions per a una bona comunicació internacional

El primer que cal subratllar és el baixíssim èxit de l'opció 2, la tradicional opció esperantista («la creació d'una llengua artificial que s'adoptaria a tot el món com a llengua segona»), sobretot en contrast amb l'opció 1 («l'extensió d'una llengua viva concreta —com ara l'anglès— com a llengua d'intercanvi mundial»), que de fet es basa teòricament en el mateix principi radial, suposadament el més econòmic (essent bilingües, tothom es pot comunicar amb tothom). Realment les llengües artificials semblen tenir mala premsa, mentre que l'anglès no fa gaire por (com ja vèiem a les entrevistes).

Si les opcions 1 i 2 representen un principi radial, l'opció 3 representaria el principi de xarxa: «la potenciació del multilingüisme individual sense donar preferència a unes llengües concretes». I aquesta opció és l'única que obté també un suport significatiu, no tant alt com l'opció 1 però gairebé. Tot i representar models diferents, però, una part significativa del professorat no troba contradictòries o incompatibles les opcions 1 i 3. De fet, 14 de les enquestes que proposen més d'una opció (que en total són 28) trien totes dues possibilitats, ja sigui en l'ordre 1-3 o 3-1. Finalment, obté també un suport, encara que a força distància, l'opció 5 («l'impuls d'eines de traducció automàtica i del bilingüisme passiu»), una modalitat també de xarxa. Ja hem vist a les entrevistes que el suport al bilingüisme passiu està molt repartit.

Quant a les opcions proposades a banda de les ofertes (opció 6), han estat molt escasses (només 3 enquestes). Dues fan referència a l'estímul de l'aprenentatge de llengües, i per tant es podrien considerar reformulacions del punt 3. La darrera,

«reconeixement i potenciació institucionals de les llengües minoritàries» és interessant perquè demostra que la prioritat de l'enquestat és la preservació del multilingüisme, més que no pas la comunicació internacional.

7.3. Representacions sobre el llenguatge

Les preguntes del segon bloc de l'enquesta es presentaven dividides en quatre subapartats: «E.1. Les llengües a Catalunya», «E.2. Les llengües a Espanya», «E.3. Les llengües al món» i E.4. Les llengües a l'escola». De fet, però, s'orientaven segons els eixos transversals següents:

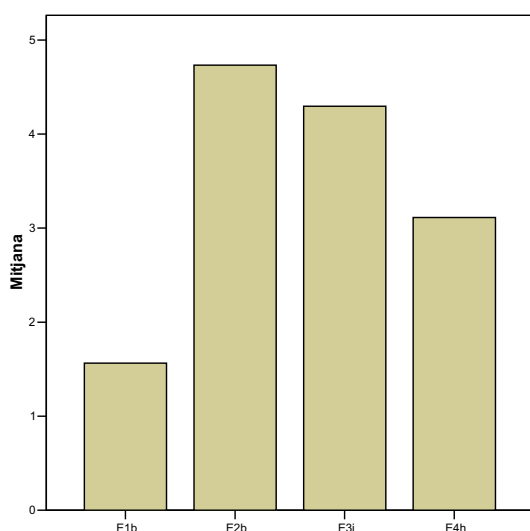
- 1) Preservació de les varietats dels migrants: afirmacions E1b, E2b, E3i i E4h
- 2) Futur de les llengües de pocs parlants / viabilitat de les normalitzacions: afirmacions E1a, E1c, E2b, E3a i E3d
- 3) Polítiques de preservació del multilingüisme: afirmacions E1d, E2a, E2f, E2h, E3g, E3h i E4d
- 4) Aspectes econòmics del multilingüisme: afirmacions E1h, E1g, E2g i E3b
- 5) Transitorietat del multilingüisme: afirmacions E1e, E1i, E2c, E2e, E3f i E4b
- 6) Llengües i unitat d'Espanya: afirmacions E1f i E2d
- 7) Correcció lingüística i ideologia de l'estàndard: afirmacions E3c, E4e, E4g i E4i
- 8) Igualitarisme: afirmacions E3e i E3k
- 9) Llengües estrangeres: afirmacions E3j, E4a, E4c i E4f

Tot seguit presentem el grau d'acord resultant d'aquest bloc segons els eixos enunciats.

7.3.1. Preservació de les varietats dels migrants

L'enquesta proposava quatre qüestions entorn d'aquest eix. Tot seguit les reproduïm, juntament amb un gràfic de mitjanes del grau d'acord i els mateixos valors però tenint en compte les variables de departament (únicament es pren en consideració «llengües» i «altres») i de L1:⁵¹

⁵¹ Són les úniques variables independents que ens semblen mínimament significatives, ja que divideixen les enquestes en dos grups d'una mida mínimament consistent.

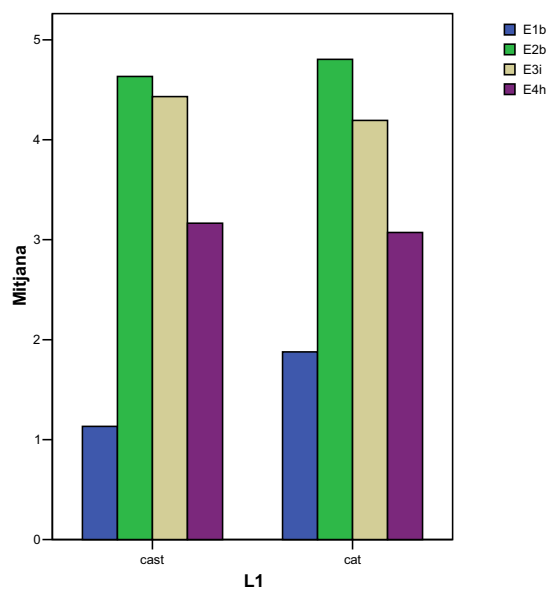
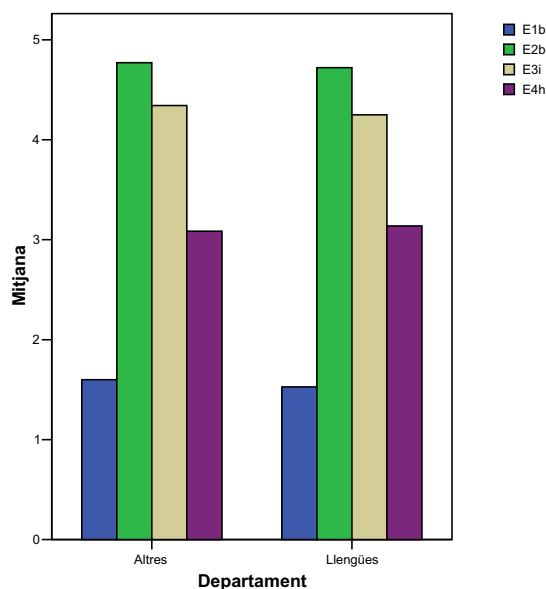


E1b: És bo per als fills d'emigrants que els pares els parlin en la llengua d'aquí i no en la seva

E2b: És molt positiu que les comunitats catalanes instal·lades a altres zones d'Espanya mantinguin la llengua catalana a casa i la transmetin als fills

E3i: L'ideal seria que cadascú pogués conservar la pròpia llengua, fins i tot quan marxa a viure lluny

E4h: L'escola hauria d'ajudar els alumnes a mantenir viva la seva llengua materna



Els gràfics indiquen que la ruptura lingüística generacional dels migrants obté un desacord considerable, mentre que la transmissió del català als fills per part de catalanoparlants residents fora de Catalunya aconsegueix un grau d'acord molt alt. El mateix problema plantejat en abstracte (E3i) també té una mitjana d'acord superior a 4, i finalment la idea que l'escola ha de col·laborar en la manutenció de la L1 de l'alumnat (E4h) s'acosta més a una zona neutral, per bé que encara obté més acord que desacord. Aquest eix temàtic és sens dubte un dels més cohesionats i que permet una anàlisi més conjunta. D'entrada, entre les afirmacions E1b, E2b i E3i caldria esperar una simetria total. Una posició del tot coherent seria la que donés una suma de grau d'acord 5 entre E1b i E2b o E1b i E3i, és a dir, que a qualsevol posició

d'acord en la primera li correspongués un desacord simètric en la segona i tercera i viceversa (a molt desacord amb la interrupció de la transmissió generacional per als migrants a Catalunya correspon molt acord amb la conservació del català per migrants catalanoparlants i molt d'acord amb la conservació en general de la pròpia llengua en els desplaçaments).

Veiem, però, que les mitjanes d'E1b + E2b i d'E1b + E3i no sumen 5. És a dir, hi ha un grau d'incoherència de les respostes que es manifesta pel fet que l'acord sobre la transmissió del català fora de Catalunya és més fort que el desacord sobre la conveniència que els migrants transmetin la pròpia llengua als fills i no la d'aquí. Igualment, encara que amb menys intensitat, el grau d'acord amb una afirmació abstracta com la d'E3i és més alt que el de desacord quan la situació es concreta en els immigrants a Catalunya (veurem amb una mica més de detall la qüestió de la suposada incoherència entre afirmacions a l'apartat 7.3.10). En síntesi, de mitjana el professorat veu millor que els catalanoparlants emigrants conservin el català com a llengua familiar que no pas que els immigrants facin això mateix a Catalunya, com també (amb menys diferència) que aquesta mateixa regla de conservació s'apliqui de manera general (l'ideal de conservació de la pròpia llengua en qualsevol circumstància té una mitjana d'acord de 4,32, davant del 4,74 del català emigrant). Pel que fa a la darrera pregunta de l'eix, E4h, obté una mitjana d'acord favorable però molt més matisada, molt més propera al que seria el punt de neutralitat (la mitjana 2,5, que indicaria una posició conjunta ni d'acord ni de desacord): 3,15.

Vegem, però la dispersió. És evident que, sobretot en mitjanes properes al centre com la de l'afirmació E4h, la diferent dispersió ens dona lectures radicalment diferents. Mentre que una dispersió baixa indicaria un grau elevat de dubte o d'indiferència per determinada representació, una dispersió alta indica una polarització del professorat entorn d'aquesta representació. Així, la dispersió més alta la tenim precisament en l'afirmació E4h referent a l'escola (1,611⁵²). En canvi,

⁵² En una escala com la utilitzada, amb 6 opcions discretes i una mostra de 74 casos, la dispersió màxima donaria 2,517 (seria el cas, per exemple, que la meitat de la mostra respongués 0 i l'altra meitat 5). La dispersió màxima possible varia una mica si fem subconjunts de dades, però no considerablement: si només tinguéssim en compte la meitat de les dades (els subconjunts de departament), seria de 2,535, mentre que si només considerem el grup d'enquestats de L1 castellà, pot arribar a 2,540 (els L1 català la tindrien com a màxim de 2,529).

la transmissió familiar del català fora de Catalunya té una dispersió molt baixa (0,578). D'altra banda, la dispersió sobre si els immigrants han de transmetre la llengua pròpia i no la d'aquí també és considerable, 1,552, però una afirmació gairebé idèntica formulada en abstracte com és l'E3i es queda en 1,091, menys polaritzada. Les afirmacions genèriques i que podríem considerar políticament correctes generen menys polarització que les que poden afectar d'una manera directa la persona enquestada.

Vegem ara les respostes a aquest eix però tenint en compte les variables independents que hem decidit considerar: departament i L1. Com veiem en els gràfics, el perfil general de les mitjanes és força proper, especialment en la variable departament. L'única cosa que destacaríem en aquest cas és una molt petita diferència en la relació entre les diferents afirmacions: la suma dels valors mitjans d'E1b i E2b del professorat de llengües és una mica més pròxima a 5 (6,25) que no pas el dels altres departaments conjuntament (6,37), encara que la diferència és mínima. El mateix passa amb la suma d'E1b i E3i (5,78 i 5,94 respectivament). És a dir, en aquest cas el departament de llengües és una mica més coherent de mitjana. Quant a la variable L1, les coses es posen més interessants. Aquí ja d'entrada destaca el menor desacord dels L1 català sobre el fet que els immigrants substitueixin la seva llengua familiar (1,88 sobre 1,13 dels L1 castellà, una distància molt considerable). En canvi, l'acord sobre el manteniment del català dels emigrants catalanoparlants és el més alt i s'acosta a l'acord absolut (4,81). Això indica un grau d'incoherència entre les dues qüestions també força més alt que en el grup L1 castellà: la suma de les dues mitjanes E1b i E2b és 6,76 entre els L1 català i només 5,78 entre els L1 castellà.⁵³ El professorat de L1 català veu molt més clar que cal que els emigrants catalans transmetin la seva llengua que no pas que ho facin els immigrants no catalans a Catalunya. Estan pensant en la immigració castellanoparlant? En tot cas, sembla que aquest punt més alt d'incoherència hauria de tenir a veure amb el sentiment de llengua amenaçada. Podríem dir que els L1 castellà poden tenir una

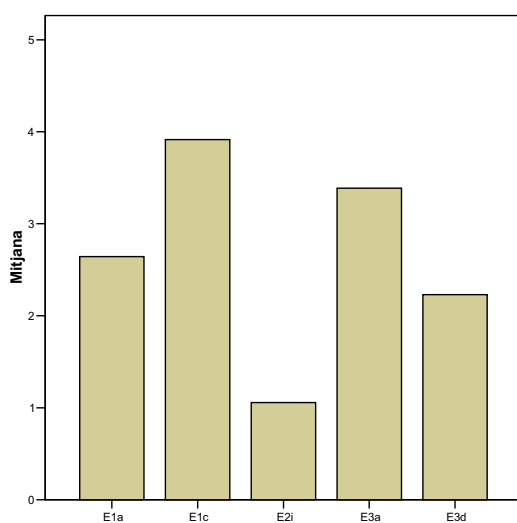
⁵³ Si calculem l'índex de correlació de Pearson entre E1b, E2b i entre E2b i E3i, per a tota la mostra, el primer parell dóna un resultat mínimament significatiu (-0,389), semblant al d'E2b i E3i (0,354). Però en canvi si només tenim en compte les dades del grup L1 castellà, la correlació és molt més alta (0,687 entre E1b i E2b, i 0,730 entre E2b i E3i!). En el grup L1 català no ens dóna cap correlació digne d'esment.

posició menys afectivament compromesa en aquesta qüestió. Fem un cop d'ull ràpid a una afirmació de l'enquesta que pot reforçar aquesta hipòtesi, l'E1a («el català és una llengua amenaçada de desaparèixer en un futur proper»). En efecte, la mitjana d'aquesta afirmació se situa en 2,65, un grau d'acord molt neutre (i la polarització és alta però no excepcional, 1,466). Tanmateix, si només tenim en compte els L1 català, el grau d'acord mitjà puja a 3,02, mentre que entre els L1 castellà baixa a 2,13. És a dir, el grup L1 català està «d'acord amb molts matisos» que el català està amenaçat, mentre que el grups L1 castellà no hi està «gaire d'acord». Per tant, en efecte la percepció del perill del català és més alta en el grup L1 català, i aquest perill podria justificar un grau d'acord menor sobre el fet que les persones de L1 diferent del català mantinguin la seva llengua si es desplacen a viure a Catalunya. En canvi, en la qüestió genèrica E3i, on no es concreten les circumstàncies de transmissió de la llengua pròpia per part dels immigrants, la diferència d'acord mitjà és molt més petita entre grups de L1 diferent, encara que continua lleugerament per sobre l'L1 castellà (4,23 entre L1 català i 4,43 entre L1 castellà). Finalment, en l'ajut de l'escola a mantenir les L1, no hi ha gens de diferència en les mitjanes (3,14 i 3,16), però sí en la polarització de l'opinió: mentre els L1 català presenten una desviació típica moderada, d'1,177, els L1 castellà se situen més en els extrems amb una desviació típica de 1,408.

7.3.2. El futur de les llengües minoritàries o minoritzades: perill de desaparició i viabilitat de les normalitzacions

Aquest eix constava de 5 afirmacions entorn de la possibilitat que les llengües amb pocs parlants o en situació de minorització desapareguin. L'E1a afirmava el perill de desaparició del català, mentre que l'E3a i l'E3d situaven el tema en un marc més genèric: la tendència a la desaparició de tota llengua no oficial i la substitució lingüística en grans àrees d'influència de llengües amb molts parlants i molt poder polític. Una de les afirmacions, E1c, feia referència també a la necessitat del català actualment (un dels factors de pervivència de qualsevol cosa, sens dubte, és que sigui percebuda com a necessària). Una altra, E2i, pretenia sondejar el grau d'acord amb els processos de normalització, però sense exemplificar-ho a Catalunya per intentar crear una distància afectiva: «no és possible ni desitjable que totes les persones que

viuen al País Basc sàpiguen euskera». Algunes enquestes feien constar que aquesta afirmació era doble i per tant no es podia valorar amb un sol grau d'acord, ja que es podia estar d'acord amb la possibilitat però en desacord amb la conveniència i al contrari. Tanmateix, només tres persones van deixar de respondre-la. Vegem a continuació la representació gràfica de les mitjanes d'acord, primer generals i després per departament i L1 com en l'eix anterior:



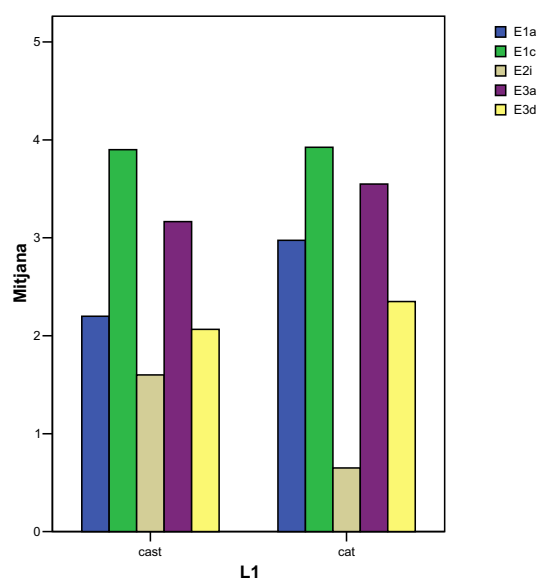
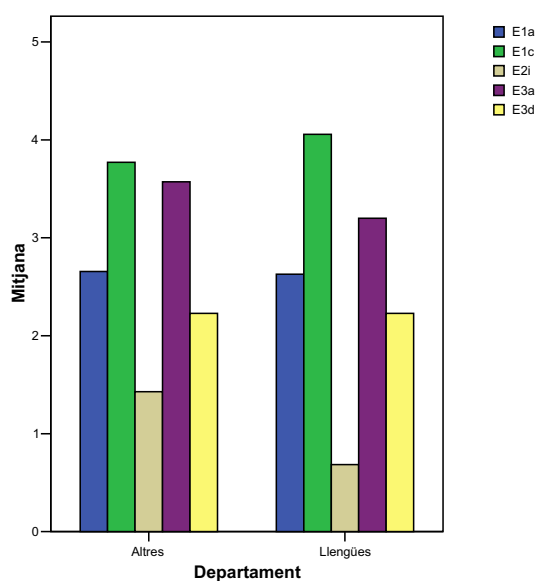
E1a: El català és una llengua amenaçada de desaparèixer en un futur proper

E1c: Per integrar-se a Catalunya és imprescindible aprendre català

E2i: No és possible ni desitjable que totes les persones que viuen al País Basc sàpiguen euskera

E3a: La tendència natural del món actual porta a la desaparició de les llengües no oficials

E3d: D'aquí a un segle només quedaran al món un grapat de llengües com el xinès, el castellà o l'anglès



Ja hem comentat parcialment la primera afirmació, sobre la percepció del català com a llengua amenaçada. El grau d'acord mitjà se situava en una zona molt neutra, però

després vèiem que hi havia una diferència molt significativa entre la percepció de l'amenaça segons la L1 dels enquestats. Aquesta afirmació estaria relacionada amb l'E3a, sobre la tendència a la desaparició de les llengües no oficials, i amb l'E3d, sobre la supervivència únicament de les llengües amb una gran demografia. En aquestes tres afirmacions hi ha una escala de grau d'acord: l'acord mitjà més alt (3,92) és per a E3a, la idea que el món actual tendeix a fer desaparèixer les llengües no oficials; després (2,65) ve E1a, la impressió que el català està amenaçat, i finalment (2,18, per tant amb un cert grau de desacord) E3d, la previsió que en un segle únicament subsisteixin les llengües de gran demografia. La dispersió entorn d'aquests valors és semblant en totes tres (1,453 per a E3a; 1,466 per a E1a, i 1,586 per a E3d), força alta, és a dir, no hi ha un gran acord de tendència en cap de les tres representacions.

Les altres dues afirmacions del bloc són les que obtenen valors més extrems. D'una banda, E1c (per integrar-se a Catalunya és imprescindible aprendre català) obté un acord proper al 4 (3,92), mentre que E2i (la inconveniència que tota la gent que viu al País Basc sàpiga euskera) se situa en un desacord mitjà d'1,04. Semblen afirmacions molt complementàries: la percepció que la llengua autòctona és imprescindible per a la integració seria contradictòria amb la idea que no cal aprendre aquesta llengua. Per les entrevistes podem pensar que l'alt acord amb l'afirmació E1c té molt més a veure amb una idea del paper identitari de la llengua que no pas amb una necessitat funcional estricta. Idea que explicaria també el desacord amb la renúncia a estendre a tothom l'euskera al País Basc (potser no és necessari, però és bo i possible que tothom l'apregui). Les dispersions de totes dues afirmacions són més baixes que les anteriors (1,301 per a E1c i 1,247 per a E1i), però tampoc no es pot dir que es tracti d'un cos d'acord gaire cohesionat.

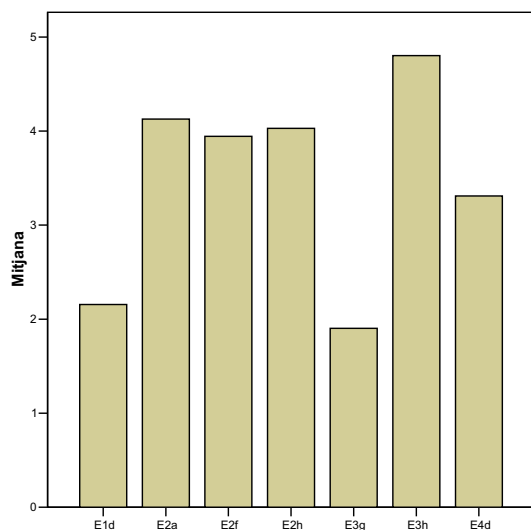
Pel que fa a les variables de departament i de L1, ja hem esmentat la forta diferència en la percepció de l'amenaça del català segons la L1 dels enquestats. Però també cal destacar especialment la mínima diferència en aquesta afirmació pel que fa a la variable departament: tant la mitjana de llengües i altres com la desviació típica són menyspreables: 0,04 de diferència de mitjana i 0,005 de diferència de desviació. Això a banda, el més remarcable és sens dubte la diferència de desacord amb la inconveniència que tota la gent del País Basc sàpiga basc. Una diferència que afecta gairebé igual les dues variables: tant els del departament de llengües com els de L1

català mostren un desacord molt més clar que els seus companys d'altres departaments i de L1 castellà: 0,67 i 0,63 davant d'1,43 i 1,60 respectivament. En L1 la diferència és encara més gran, de manera que mentre que els L1 castellà s'acosten a un «no gaire d'acord», els L1 català estan entre el «força en desacord» i «desacord total».

La necessitat del català per integrar-se és una mica més sentida en la gent de llengües (4,03 de mitjana d'acord davant del 3,82 d'altres departaments), però en canvi no hi ha gens de diferència entre L1: 3,90 i 3,93. Per contra, la impressió que les llengües oficials tendeixen a desaparèixer (E3a) és més baixa en el departament de llengües (3,22) que en els altres (3,42), però més alta en els L1 català que no pas en els L1 castellà (3,51 i 3,06 respectivament). També hi ha una petita diferència quant a l'afirmació E3d sobre la permanència d'unes poques llengües en un segle: els L1 català són un cop més una mica més pessimistes que els L1 castellà, però poca cosa. En aquest sentit, la mitjana per departaments està molt a prop.

7.3.3. Polítiques de preservació del multilingüisme

Aquest eix consta de 7 afirmacions relacionades amb accions de preservació i promoció lingüística. La primera, E1d, i la darrera, E4d, són clarament simètriques però aplicades en àmbits diferents. E1d afirma que caldria fer present l'aranès en l'ensenyament català, mentre que E4d afirma que caldria fer present a l'ensenyament espanyol les llengües de tots els territoris. E2a proposa una mesura concreta de multilingüització de l'estat: l'acceptació de documentació en qualsevol llengua, mentre que l'E3h fa una declaració genèrica de la necessitat que els estats preservin les seves llengües, però sense concretar com. E2f afirma que l'Estat espanyol en concret no fa prou per seguir el principi de preservació de què parla E3h. E2h afirma que el multilingüisme afavoriria la cohesió social (sovint des de posicions monolingüistes es fa l'afirmació contrària), i E3g qüestiona la compatibilitat entre multilingüisme i construcció d'un estat. Vegem-ne els resultats gràficament:



E1d: Com a mínim un institut de cada comarca hauria d'oferir una optativa de llengua aranesa

E2a: Totes les oficines de l'administració pública, en tot el territori espanyol, haurien d'acceptar documentació en qualsevol de les llengües oficials de l'Estat

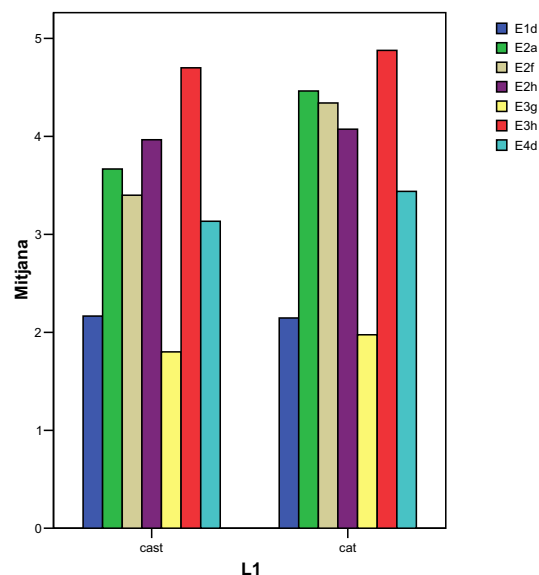
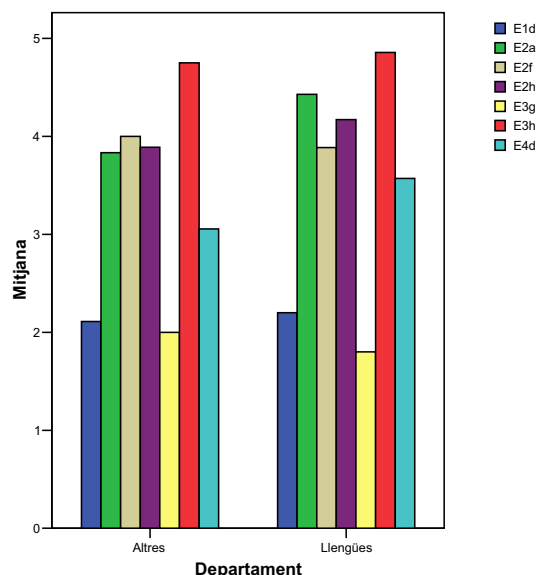
E2f: L'Estat espanyol fa poc per preservar i fer conèixer la diversitat lingüística d'Espanya

E2h: Fer més visibles i conegudes les diferents llengües d'Espanya a tot el territori contribuiria a cohesionar la societat espanyola

E3g: La progressiva construcció d'un estat europeu farà imprescindible una llengua comuna

E3h: Un estat hauria d'esforçar-se a preservar totes les llengües que es parlen al seu territori

E4d: Tots els instituts d'Espanya haurien d'oferir assignatures de totes les llengües oficials de l'Estat



De les set afirmacions, dues tenen una mitjana d'un desacord moderat i cinc un grau d'acord de moderat a molt alt. La simetria possible que apuntàvem entre E1d i E4d el professorat no l'ha percebut. L'aranès als instituts catalans obté un grau de desacord de 2,13 (un valor molt central, molt neutre), amb una desviació típica alta, 1,565 (només 5 respostes d'acord total, i 12 d'acord en línies generals, però 14 respostes en total desacord i 14 més força en desacord). En canvi, el català als instituts espanyols obté un grau d'acord mitjà del 3,32, amb una desviació gairebé igual, 1,580. 1,16 de diferencial de mitjanes, índex força alt d'incoherència.

Pel que fa a les polítiques de promoció del multilingüisme, l'acord és molt més fort en l'afirmació genèrica (E3h, 4,81 de mitjana, és l'afirmació amb el grau d'acord mitjà més alt i la desviació típica més baixa de tota l'enquesta, 0,488!) que no pas en la proposta de poder-se dirigir a l'administració en diferents llengües oficials (E2a: 4,15 i una desviació d'1,382). Quant a si l'Estat espanyol es queda per sota d'aquest «esforçar-se per preservar totes les llengües» amb el qual es mostraven tan d'acord els enquestats (E2f), l'afirmació obté un acord de 3,92, amb una dispersió més baixa que la de poder-se dirigir a l'administració en qualsevol llengua: 1,225. Al seu torn, E2h i E3g es podrien interpretar com a afirmacions simptomàtiques de plurilingüisme i monolingüisme respectivament: E2h sosté que la visibilitat de la diversitat lingüística ajuda a cohesionar, mentre que E3g apunta cap a una concepció de l'estat unitarista (si Europa ha de ser un estat, ha de tenir instruments unitaris com una llengua comuna). Si acceptem aquest enfocament, el professorat enquestat és més aviat plurilingüista (E2h obté un 4,07 de mitjana i una dispersió de dades baixa, 1,051) i per tant no gaire monolingüista (E3g obté una mitjana de desacord d'1,86, valor més proper al centre que el de la pregunta anterior, però també amb una desviació força alta, 1,616). En principi es podria pensar que les afirmacions tindran una distribució simètrica, més acord amb una implicaria més desacord en l'altra. Si més no matemàticament, els enquestats pecarien, però, d'una certa incoherència. Ara bé, cal subratllar que l'afirmació sobre la necessitat d'una llengua comuna per a Europa no s'entendrà necessàriament de manera excloent, és a dir, podem pensar que l'enquesta 38, per exemple, que dóna el màxim acord a ambdues afirmacions (així com a la que fa referència al suport de totes les llengües per part de l'estat) entén que una llengua estatal comuna no és cap obstacle per a la preservació de tota la resta.

Si observem l'impacte de les variables departament i L1 en els resultats, haurem de posar en relleu les diferències en el grau d'acord sobre l'acceptació administrativa de documentació en totes les llengües oficials (E2a): mentre les enquestes L1 castellà (previsiblement seria una mesura sense impacte personal) només li donen de mitjana un 3,71, les L1 català (possibles beneficiaris directes de la mesura) li donen un 4,47, un grau d'acord molt alt. Igualment, els del departament de llengües hi estan més d'acord (4,42) que els dels altres departaments (3,89), i en

aquest cas les opinions estan més polaritzades en el grup dels altres (desviació típica d'1,556) que no pas en els de llengües (1,131).

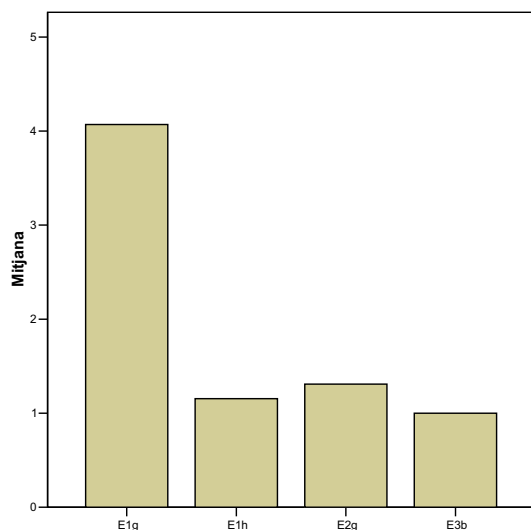
Una altra diferència remarcable la trobem en l'afirmació E2f, però només entre els L1 català i castellà. Mentre que el professorat catalanoparlant manifesta un grau mitjà d'acord del 4,33 sobre el fet que l'estat no fa prou per preservar i visibilitzar la diversitat, entre els castellanoparlants l'acord mitjà és de 3,35, gairebé un punt menys! I la dispersió d'uns i altres és gairebé idèntica i força baixa, 1,107 i 1,170, cosa que indicaria una tendència de posició molt cohesionada d'un i altre grup. En una de les entrevistes, una professora L1 castellà va expressar la seva queixa que la Generalitat discriminava els projectes i propostes que no eren presentats en o per al català. Potser aquesta diferència tradueix una mica aquest sentiment. Tanmateix, cal no oblidar que malgrat la distinta intensitat en el grau d'acord mitjà, també el grup L1 castellà se situa en l'àrea d'acord amb l'afirmació que l'estat no fa prou per la diversitat. Aquesta diferència d'intensitat s'intuïa també en entrevistar el professorat (com es veia la distinta ansietat provocada per la possible desaparició del castellà segona la llengua 1 de cadascú).

Finalment, l'afirmació E4d (oferta d'assignatures de totes les llengües oficials) obté un diferencial de grau d'acord més significatiu en funció del departament que en funció de la L1. Així, les enquestes del departament de llengües donen una mitjana de 3,61, mentre que els d'altres donen 3,03 (però una desviació típica idèntica, 1,573 i 1,554). En canvi, la diferència és menor en la variable L1: 3,48 pels de L1 català i 3,10 pels de L1 castellà. És normal que el professorat relacionat més directament amb l'ensenyament lingüístic valori més l'ampliació d'oferta educativa de la seva àrea que els altres. Sembla que també els catalanoparlants valorarien una mica millor que s'ensenyessin totes les llengües oficials a tot arreu, cosa que implicaria evidentment l'ensenyament del català a instituts de tot Espanya.

7.3.4. Aspectes econòmics del multilingüisme

Sovint les orientacions monolingüístiques —com ja hem comentat als primers capítols— recolzen les seves propostes en la suposada disfuncionalitat de la diversitat lingüística. La idea és que el monolingüisme no seria un determinat model

de gestió lingüística, sinó una imposició de l'eficiència. L'eix d'afirmacions entorn de temes econòmics en la nostra enquesta consta de 4 elements. El primer, independent de la resta, té a veure amb la rendibilitat pràctica (la dimensió de l'estatus dels treballs sobre actituds lingüístiques) que s'atribueix a una determinada llengua. En el cas català, en una situació complexa que no es pot classificar ni entre el model clàssic de llengua minoritzada (on la dimensió de l'estatus va a favor de la llengua majoritzada i en canvi se solen invocar valors de solidaritat com la integració) ni entre el de llengua dominant (que s'associa a l'accés a més recursos, més que no pas a qüestions afectives), en algunes entrevistes vam veure que l'argument de l'avantatge comparatiu del domini del català en el mercat es feia servir a vegades com a alternativa a arguments més relacionats amb la solidaritat o amb el nacionalisme. L'afirmació E1g, doncs, és feta per veure si aquesta relació entre progressió social i català és present entre el professorat. Les altres tres afirmacions són més genèriques. E2g planteja la qüestió de si el bilingüisme oficial a Catalunya és un entrebanc econòmic, i està molt relacionada amb l'E3b, que sosté que la diversitat lingüística és un obstacle econòmic. En teoria, haurien de ser dues afirmacions convergents (qui està d'acord o en desacord amb una, hauria de tenir la mateixa posició en l'altra). Finalment, l'E2g fa referència a la idea que l'esforç de normalització lingüística té un cost que podria ser invertit en aspectes més prioritaris. Hi hem posat «despesa social» perquè se suposa que és una inversió que té molt bona premsa, i per tant és una bona coartada moral per al trasvàs de fons d'una qüestió que potser es considera més prescindible com és la política lingüística. Vegem els gràfics de grau d'acord:

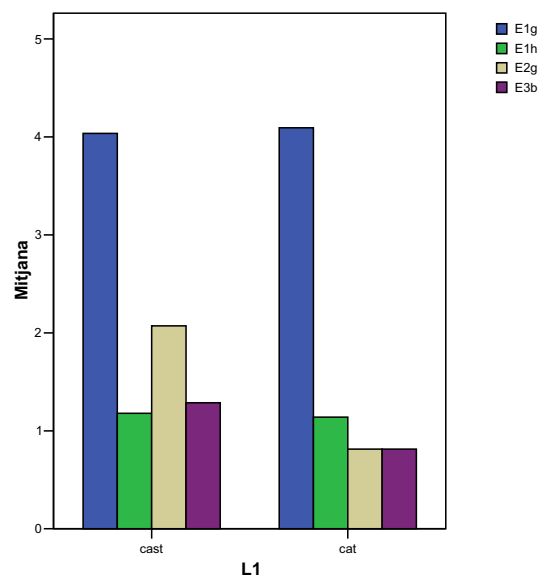
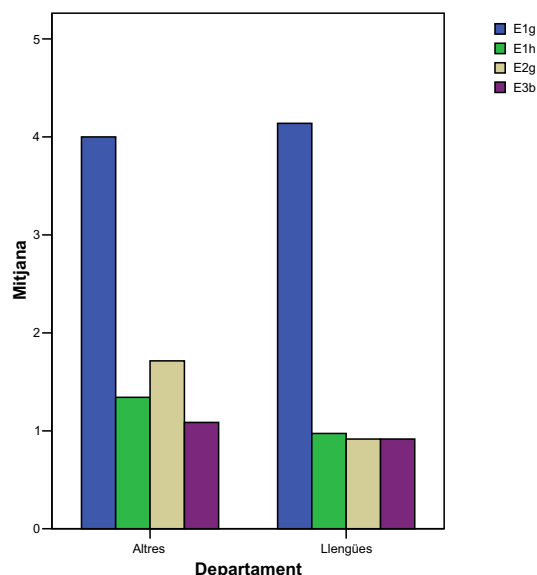


E1g: A una persona immigrant que parli català li serà més fàcil millorar la situació socioeconòmica

E1h: El cost de mantenir l'oficialitat de dues llengües perjudica l'economia catalana

E2g: Seria millor que els diners per normalització lingüística s'invertissin en despesa social

E3b: La gran varietat de llengües és un obstacle per al desenvolupament econòmic



El grau d'acord sobre l'avantatge d'estatus que suposa el català és alt (4,03) i a més hi ha poca dispersió d'opinió (1,193 de desviació típica: només hi ha dues respostes de total desacord i cap de força desacord). A més, no hi ha al respecte tampoc diferències notables per variables (un lleuger grau d'acord superior en el departament de llengües i en L1 català, però gairebé imperceptible, d'unes poques dècimes). Les altres tres afirmacions reben totes graus de desacord considerables: 1,14 per a E1h, 1,32 per a E2g i 0,96 per a E3b (el grau de desacord més gran de totes les afirmacions de l'enquesta). Així doncs, novament una afirmació genèrica, de principi, és la que obté valors més extrems (amb una desviació molt moderada, 1,254: només una enquesta mostra acord total i cinc força acord, i en canvi hi ha 35 opinions de desacord absolut). I un cop més també, quan el principi es concreta, els

resultats són més matisats. Aquí, quan la idea que la diversitat lingüística és un obstacle econòmic es concreta en l’afirmació que l’oficialitat doble perjudica l’economia de Catalunya, el grau de desacord es suavitza una mica, encara que realment en aquest cas la diferència és molt suau: 1,14 (només 18 centèsimes més). Finalment, la qüestió de fer servir els recursos de la normalització per despeses socials també rep un desacord clar, però encara una mica més suavitzat, 1,32 de mitjana (i més dispersió d’opinions, 1,452 de desviació típica, amb 12 enquestes amb un acord suau, 4 força i 2 total).

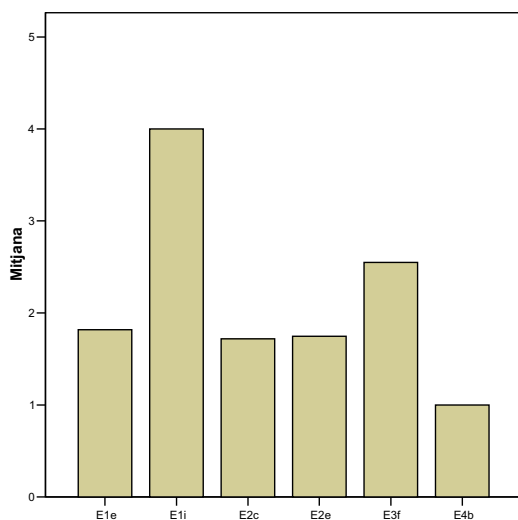
Si ens fixem en la distribució segons les variables, hem de subratllar justament el contrast en aquesta afirmació E2g (diners de la normalització cap a despesa social) entre L1 català i L1 castellà: 0,81 (un desacord molt pronunciat) dels primers davant d’un 2,03 (desacord força acostat al valor mitjà neutre) dels segons. Es tracta d’un cas semblant al que comentàvem en el punt anterior, afirmació E2f sobre si l’estat feia prou per preservar la diversitat. En aquest cas, els L1 català consideren més prioritari invertir en la normalització que no pas els L1 castellà. Aquesta diferència remarcable hi és també en la variable departament, però molt menys acusada: 0,92 dels de llengües davant d’1,70 dels d’altres àrees (una diferència de 0,78 davant d’1,22 entre els de distinta L1).

Finalment, també hi ha diferències suaus entre el grau de desacord de l’afirmació E1h (perjudici de la doble oficialitat) en el departament de llengües (0,97) i els altres (1,31), així com en l’afirmació E3b (la diversitat és un obstacle econòmic) entre els L1 català (0,81) i les L1 castellà (1,16), que per cert coincideixen al mil·límetre en la qüestió de la doble oficialitat: 1,14 de mitjana tant els uns com els altres. I malgrat les diferències, tothom es manté força a prop d’un desacord contundent de mitjana.

7.3.5. *Sostenibilitat del multilingüisme*

La possibilitat que el multilingüisme sigui sostenible no és una qüestió tancada. Ja hem vist al començament que de fet el model clàssic de normalització entén el bilingüisme social com un moment de transició cap al monolingüisme, que seria la situació estable, no conflictiva, normal. Però també hem vist que aquesta idea no té pas un consens sòlid entre els estudiosos. D’altra banda, ens semblava un tema molt

important de cara a la transmissió de representacions de l'escola. Les afirmacions de l'enquesta que s'hi refereixen d'una manera o d'una altra són sis. Novament tenim el mateix tema plantejat en certs casos des d'una perspectiva genèrica i en altres concretant a Catalunya. L'afirmació E3f és genèrica: la convivència de llengües és transitòria i acaba amb la imposició d'una de sola. Aquest principi estaria darrere de les afirmacions E1e («l'única possibilitat que té el català de sobreviure és desplaçar el castellà») i E2e («a llarg termini el castellà serà l'única llengua d'Espanya»). Podríem considerar novament que les tres afirmacions haurien de tenir una relació de coherència. Si creiem que el bilingüisme no és sostenible, és evident que o el català desplaça el castellà (E1e) o al contrari (E2e). L'afirmació E4b (sobre si la política lingüística autonòmica posa en perill la competència en castellà) apunta en un altre sentit, la creença (també expressada en alguna entrevista) que l'adquisició d'una llengua perjudica l'adquisició d'una altra, és a dir, que o se'n sap una o se sap l'altra. Pel que fa a E1i (la necessitat que tothom sigui bilingüe a Catalunya) i E2c (la necessitat d'una llengua comuna a l'Estat espanyol) són aspectes contraris d'aquesta mateixa possibilitat de multilingüisme sostenible. A continuació els gràfics de grau d'acord mitjà expressat a les enquestes:



E1e: L'única possibilitat que té el català de sobreviure és desplaçar el castellà

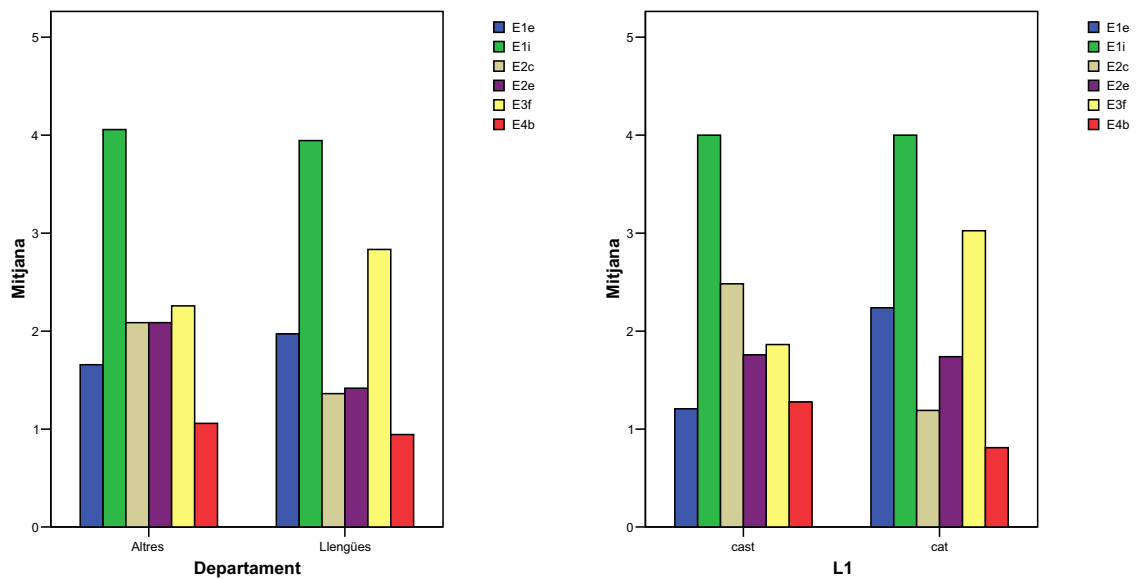
E1i: Cal que tothom a Catalunya sigui com a mínim bilingüe castellà i català

E2c: L'Estat espanyol ha de tenir necessàriament una llengua general, no pot funcionar en un territori amb una llengua i en un altre amb una altra

E2e: A llarg termini el castellà serà l'única llengua d'Espanya

E3f: El bilingüisme social sempre és transitòri: quan dues llengües conviuen en el mateix territori, al final una de les dues s'imposa a l'altra

E4b: La política lingüística actual de les comunitats autònomes amb llengua oficial pròpia posa en perill la competència lingüística en castellà de l'alumnat



Com es pot veure gràficament, dues de les sis afirmacions de l'eix reben un grau d'acord i de desacord simètric. E1i (la necessitat o el desig que tothom sigui bilingüe) obté 4,01, amb una desviació típica baixa, d'1,153, mentre que E4b (el perill contra el castellà) rep un desacord 1 (i també té una dispersió moderada, 1,239 de desviació). La primera afirmació no presenta diferències significatives per departament o per L1: per grups l'acord ronda sempre el 4. En canvi, són importants les diferències en l'afirmació sobre el perjudici en la competència de castellà segons si respon professorat de L1 català o castellà: 0,79 davant d'1,29. De fet, és la tendència que hem vist en altres afirmacions i que veurem: la representació d'un fet lingüístic està parcialment condicionada per la pròpia posició en l'espai simbòlic de les llengües. Els L1 castellà «pateixen» més pel castellà i al contrari.

És curiós que en aquest cas l'afirmació més genèrica, E3f, sobre l'essència transitòria del bilingüisme social en general, té un grau d'acord que es pot dir neutre, 2,56. La dispersió d'opinió és alta, però no dels valors més extrems, 1,572 (hi ha 10 enquestes que hi estan totalment d'acord i 10 totalment en desacord; 15 hi estan no gaire d'acord i 18 d'acord amb molts matisos, és a dir, la polarització màxima està igualada i no és majoritària, mentre que la majoria se situa en graus mitjans). I en aquest punt un cop més hi ha una diferència significativa entre el grup L1 català i castellà, i també però en menor mesura entre el departament de llengua i els altres. De fet, L1 català està d'acord de mitjana amb la inviabilitat del bilingüisme social: 3,05 de mitjana, però la dispersió és molt semblant a la general, 1,527. En canvi L1

castellà està en desacord amb un 1,87 de mitjana, i menys desviació típica, 1,383. Com és que qui teòricament més hi pot perdre està més convençut? En primer lloc, crec que la dada es pot interpretar parcialment en el mateix sentit que l'anterior i que la de l'amenaça del català: qui més hi pateix ho veu més negre. L1 català i L1 castellà tendeixen a subratllar els aspectes que perjudiquen les seves primeres llengües, i a treure importància d'allò que podria perjudicar més l'altra. Ara bé, potser tampoc no hem de descartar un impacte més gran de la sociolingüística catalana i per tant una influència directa del model de normalització entre els L1 català. Aquesta idea estaria també recolzada pel fet que, encara que amb menys distància, el col·lectiu del departament de llengües mostra més acord amb la idea (2,83) que el d'altres departaments (2,30): de fet, com veiem, les mitjanes també se situen en l'acord i en el desacord respectivament, encara que en valors molt propers al centre. I les desviacions són altetes en tots dos grups, 1,502 i 1,614. Curiosament, de les 10 enquestes que estan totalment d'acord amb l'afirmació, 5 són de professorat de català; en canvi, de les 10 que hi estan totalment en desacord, no n'hi ha ni una de català.

Quant a les afirmacions que concreten la idea d'E3f, i que per tant sembla que haurien de tenir graus d'acord molt semblants, novament hi ha desajustos. Si el bilingüisme social és insostenible, l'única possibilitat de sobreviure que té el català és desplaçar el castellà (afirmació E1e). Si les normalitzacions no tenen èxit i no desplacen el castellà (sempre segons la lògica d'E3f), aleshores al final el castellà serà l'única llengua d'Espanya (E2e). Els graus d'acord mitjans d'E1e i d'E2e, però, no són tan lineals. Això sí, mostren entre si un desacord semblant: 1,82 per a E1e i 1,73 per a E2e. I ambdues tenen una dispersió alta (desviacions típiques de més d'1,6 que se situen entre les més altes del qüestionari). Així doncs, se situen a 0,74 i a 0,83 del valor d'E3f amb el qual haurien de coincidir en una hipotètica coherència. Com passa sovint, l'acceptació del principi genèric és més alta que les conseqüències concretes d'aquest principi en una situació que ens afecta.

I un cop més —i en un tema tan delicat no és gens estrany— trobem diferències rellevants per variables. De fet, algunes de les quantitativament més rellevants del qüestionari. En el grup L1 català, l'afirmació que el català només sobreviurà desplaçant el castellà té un grau de desacord mitjà de 2,28, molt menys desacord que la mitjana, però sobretot a gran distància del desacord del grup L1

castellà: 1,19, a més d'un punt! Amb tot, cal també recordar que el resultat del grup L1 català continua estant en la zona del desacord, de manera que la polarització és relativa. De fet, on sembla haver-hi més polarització és dins del propi grup L1 català, que té una desviació típica d'1,804, altíssima, mentre que l'L1 castellà sol es queda en una desviació d'1,276, molt moderada. Sigui com sigui, la diferència entre un i altre grup crida l'atenció (una diferència que no hi ha entre departament de llengües i altres: 1,97 i 1,68 respectivament).

En canvi, a E2e, l'afirmació que el castellà acabarà sent l'única llengua d'Espanya, els dos grups de L1 tenen valors gairebé idèntics, 1,71 i 1,74. Però per departaments sí que observem distància: llengües dona desacord d'1,42 mentre que la resta donen desacord de 2,03. El professorat de llengües està més convençut que el castellà no acabarà desplaçant definitivament les altres llengües, per bé que tothom va en aquesta línia.

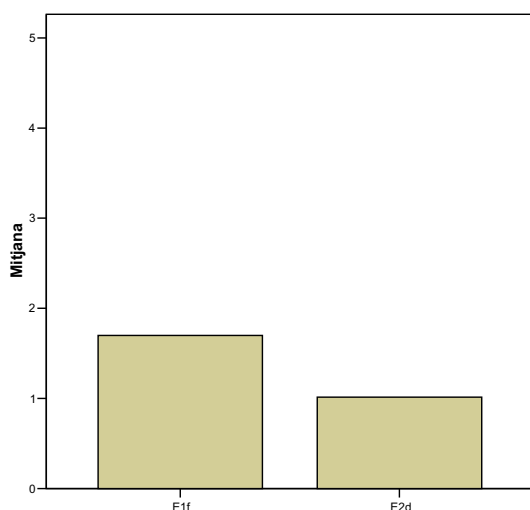
Finalment, E2c, que es planteja la impossibilitat d'un multilingüisme territorial a la suïssa per a Espanya, obté un grau de desacord d'1,68, molt a prop d'E1e i E2e, és a dir, que en general el professorat no creu que sigui imprescindible una llengua comuna entre territoris administrats pel mateix estat; per tant, que és possible un multilingüisme territorial de «cadascú la seva». Com en les altres dues, però, es tracta d'un desacord mitjà moderat, força proper al 2. Encara que un cop més les diferències significatives són entre grups de L1. De fet, es tracta d'una de les diferències més grans també: L1 català dona una mitjana de desacord d'1,16 —un desacord molt més radical— i una desviació d'1,430, mitjana alta; L1 castellà s'acosta a l'acord, 2,43 de mitjana, un valor pràcticament neutre, però una desviació típica d'1,813, molt alta: aquí l'opinió del grup estaria tan polaritzada com ho estava l'opinió de l'altre grup en l'afirmació E1e. Amb unes proporcions una mica més suavitzades, passa el mateix si dividim les enquestes per departaments: les de llengua se situen en un desacord mitjà d'1,36, mentre que la resta queda en 2, força menys desacord, però encara clarament desacord. Les desviacions respectives —1,588 i 1,780— són altes, molt especialment la del conjunt de departaments no lingüístics: sembla que es tracta també d'una qüestió polaritzada. De fet, hi ha 29 desacords absoluts i 15 entre acords totals i acords en línies generals.

Vam decidir incloure l'afirmació E2c en aquest eix, però és evident que també té una relació directa amb l'afirmació E3g sobre la necessitat d'una llengua

comuna per avançar en la construcció d'un estat europeu. Certament, els graus de desacord són semblants (1,68 per la qüestió situada a Espanya i 1,86 quan la situem a Europa), però és molt curiós que la petita diferència sigui de desacord en el cas espanyol (on, necessari o no, ja fa dècades que s'ha imposat el castellà com a llengua estatal). Totes dues afirmacions pateixen polarització: desviacions típiques altes en els dos casos. Però el més interessant d'aquesta comparació és que mentre que en el cas d'Espanya hem vist la significació de pertànyer a una o altra L1, per a Europa això no significava res: precisament es tracta d'una de les afirmacions on el grau de desacord era més semblant entre un grup i l'altre de mitjana. La desviació era també alta en tots els casos, cosa que voldria dir que hi ha polarització d'opinions, però no segueixen un eix lingüístic (ni de departament, on les dades també eren molt semblants). Constatem un cop més la gran influència que té en les representacions la pròpia implicació emocional i l'espai simbòlic concret a què un està adscrit. Com dèiem a l'apartat 4.4, una cosa és la teoria i l'altra la pràctica.

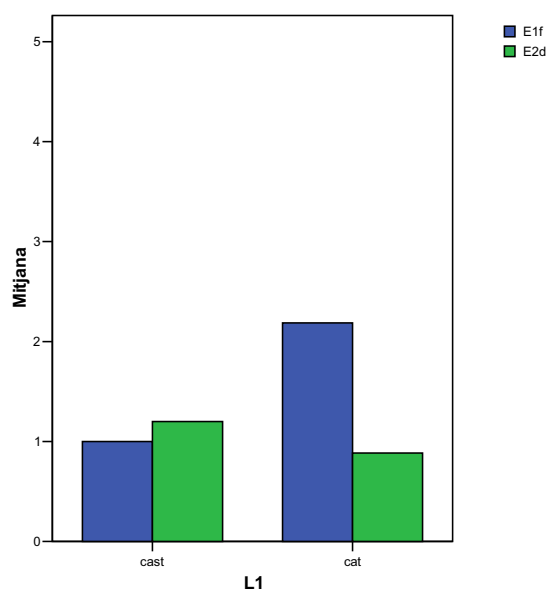
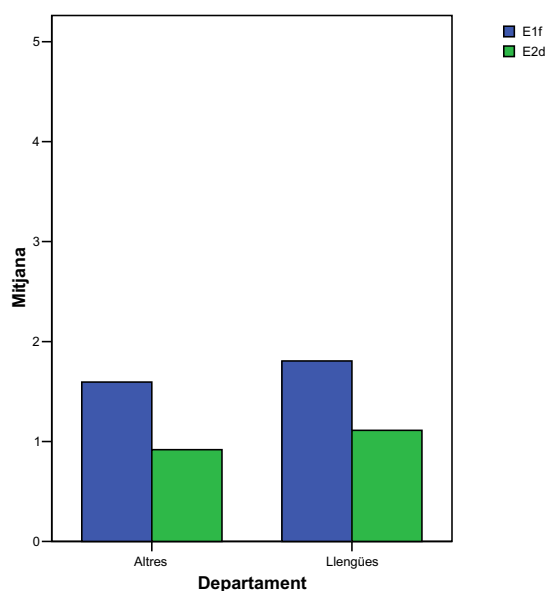
7.3.6. Llengües i unitat d'Espanya

La identificació entre estat i llengua típica del projecte polític que generalment s'associa a la Revolució Francesa és una representació necessàriament lingüicida: no és fàcil concebre de quina manera es podria dur a la pràctica sense que suposés l'eliminació de milers de llengües. Tanmateix, la capacitat de maniobra dels estats i l'èxit d'algunes de les polítiques lingüístiques estatals fan sovint que les llengües minoritzades s'apunten al carro i creguin que una solució per garantir la continuïtat de la llengua pot ser associar-la a un estat. La primera afirmació d'aquest bloc, E1f, va exactament en aquest sentit aplicat a Catalunya. La segona, E2d, enfoca la qüestió des de l'altra banda i afirma que si en l'estira i arronsa entre voluntat homogeneïtzadora estatista i realitat lingüística diversa s'imposa aquesta darrera en el sentit que aconseguix trencar l'hegemonia lingüística de la llengua estatal en certs territoris, forçarà necessàriament la fragmentació d'aquest estat per tal de crear nous binomis llengua-estat (binomi que l'afirmació dona per fet). Vegem-ne els gràfics:



E1f: El català només pot subsistir amb la independència política

E2d: Si les llengües oficials diferents del castellà aconseguissin ser hegemòniques en els seus territoris, seria impossible mantenir la unitat política d'Espanya



Com veiem, la mitjana de totes dues afirmacions se situa en l'àmbit del desacord, però amb diferències substancials. Mentre que E1f (la independència política com a única solució per a la viabilitat del català) obté un desacord d'1,70 i una polarització força alta (desviació d'1,561), la idea que l'hegemonia d'altres llengües provoqui un trencament polític queda força per sota i té una valoració mitjana propera a l'1 (1,01), un desacord, per tant, més profund, i amb una desviació típica més moderada, 1,359. Ara bé, fins i tot només amb els gràfics de barres sobta immediatament el contrast de perfils quan ens ho mirem segons les variables de cada vegada, departament i L1. En el cas del departament, es manté el perfil, senzillament hi ha un petit grau de desacord superior en els departaments no lingüístics, però és poc

important. Ara bé, en la variable L1 hi ha diferències més substancials respecte de la mitjana global. Primer, en el grup L1 castellà hi ha més desacord entorn de la necessitat d'independència (1,00) que de la possibilitat que la disgregació lingüística disgregui l'estat (1,20). A la inversa, en el grup L1 català se segueixen les tendències generals, però en el cas d'E1f (l'afirmació de la independència), força per sobre i a molta distància de l'altra L1: 2,19. De fet, molt a prop del centre neutre de l'escala d'acord. Això sí, amb una dispersió molt alta, 1,622 de desviació típica. Per visualitzar una mica més detalladament la diferent repartició d'opinió en aquest àmbit, a continuació reproduïm les taules de contingència de les dues afirmacions amb la variable L1:

Taula de contingència E1f * L1

| | | L1 | | Total |
|--------------|---|-------------|-------------|-------|
| | | cast | cat | |
| E1f | 0 | 14 (46,67%) | 10 (23,26%) | 24 |
| | 1 | 7 (23,33%) | 5 (11,63%) | 12 |
| | 2 | 5 (16,67%) | 8 (18,60%) | 13 |
| | 3 | 3 (10%) | 11 (25,58%) | 14 |
| | 4 | 1 (3,33%) | 5 (11,63%) | 6 |
| | 5 | 0 | 4 (9,30%) | 4 |
| Total | | 30 (100%) | 43 (100%) | 73 |

Taula de contingència E2d * L1

| | | L1 | | Total |
|--------------|---|------------|-------------|-------|
| | | cast | cat | |
| E2d | 0 | 12 (40%) | 25 (58,14%) | 37 |
| | 1 | 9 (30%) | 6 (13,95%) | 15 |
| | 2 | 4 (13,33%) | 8 (18,60%) | 12 |
| | 3 | 3 (10%) | 2 (4,65%) | 5 |
| | 4 | 0 | 0 | 0 |
| | 5 | 2 (6,67%) | 2 (4,65%) | 4 |
| Total | | 30 (100%) | 43 (100%) | 73 |

En efecte, doncs, sembla que en aquesta àrea de representacions —com en altres però amb força intensitat aquí— la variable L1 pot ser considerablement influent a l'hora de fer previsions.

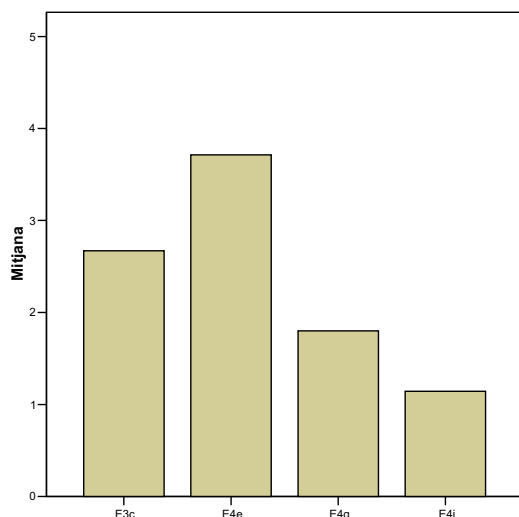
7.3.7. Correcció lingüística i ideologia de l'estàndard

La idea de la correcció lingüística és sens dubte molt escolar. Durant segles s'ha utilitzat la idea de correcció com a eina de discriminació i d'estigmatització de determinats grups (els que parlaven malament: dialecte, *patois*, pagès..., cada època i lloc ha fet servir les seves denominacions). L'escola n'ha estat sens dubte un dels

principals proselitistes, i amb la democratització de l'ensenyament també ha revisat —si més no parcialment— algunes de les posicions més clàssiques. En l'entrevista vam intentar parlar amb el professorat una mica d'aquestes qüestions, com hem vist. L'enquesta també volia abordar-les d'alguna manera. Per fer-ho, hi vam incloure 4 afirmacions que toquen temes diversos entorn d'aquesta idea de correcció. En part ens vam basar en les idees de crítica de la ideologia de l'estàndard de Lippi-Green (que ja hem citat diverses vegades). La primera afirmació, E3c, és complexa i ambigua, i per tant difícil d'interpretar en una enquesta. Preteníem verbalitzar la idea dels racionalistes antisociolingüístics de què parlàvem al començament d'aquest treball, que sovint fan servir per desautoritzar la planificació lingüística (si més no, la no transparent, la que no consideren «normal»), però al mateix temps és una idea del tot contrària a la ideologia de l'estàndard, que prioritza sovint determinades formes i n'estigmatitza altres independentment de l'eficàcia comunicativa que tinguin. La segona afirmació, E4e, és el clàssic tòpic pel qual també vam preguntar en les entrevistes: «els alumnes cada vegada parlen pitjor». Aquesta afirmació sí que revela inequívocament una forta tendència a la ideologia de l'estàndard: el canvi és inherent al llenguatge, mentre que l'estandardització pretén immobilitzar-lo. Per tant, un observador estandarditzador per força ha d'entendre el canvi com una degeneració: d'aquí la idea que cada cop es parla pitjor. D'altra banda, a l'escola secundària catalana els darrers anys hi ha hagut un canvi molt important: l'entrada d'alumnat escolaritzat obligatòriament. El professorat que havia viscut l'etapa anterior, en la qual hi havia una selecció prèvia, associa a vegades l'empitjorament general de condicions a aquest allargament de l'obligatorietat i a la presència a les aules d'un tipus d'alumnat que abans no coneixien. Aquest factor observat a les entrevistes complica la interpretació de l'afirmació E43.

La següent afirmació (E4g) fa referència a l'estigmatització de varietats territorials, en aquest cas el castellà d'Amèrica. També és un tema profusament tractat en les entrevistes. Finalment, E4i pretén veure en quina mesura el professorat creu que en llengües la profunditat està renyida amb l'extensió. En alguna entrevista vèiem que apareixia la idea que conèixer moltes llengües pot implicar aprofundir poc en cap, però al mateix temps hi havia també professorat (especialment el que té més contacte directe amb el multilingüisme) que afirmava el contrari: un coneixement extens fa més fàcil un coneixement intens, per la flexibilitat i la major quantitat de

recursos que donen diverses llengües. Els resultats de les enquestes en aquestes qüestions han estat els següents:

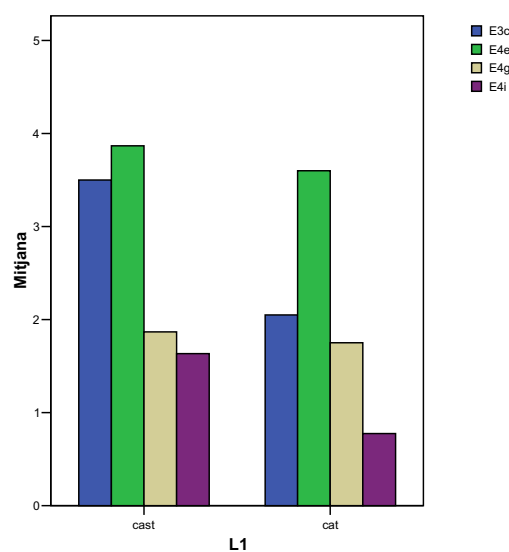
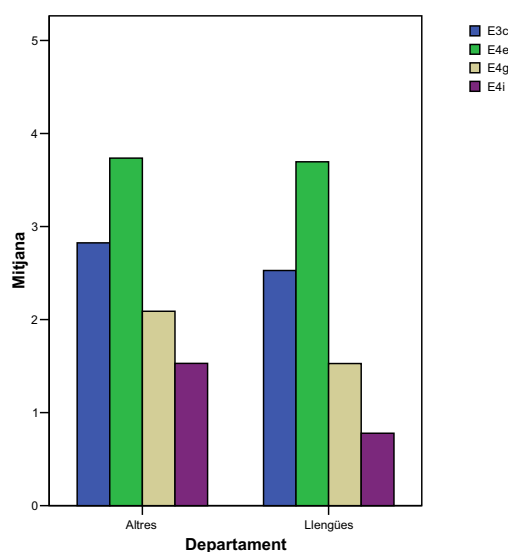


E3c: El més important és ser capaç de comunicar-se. els elements formals (llengua, varietat dialectal o social, convencions d'escriptura, etc.) són secundaris

E4e: Els alumnes cada vegada parlen pitjor

E4g: L'alumnat d'origen llatinoamericà escriu i parla pitjor el castellà que el d'origen peninsular

E4i: La necessitat d'adquirir simultàniament diverses varietats lingüístiques interfereix negativament en el rendiment escolar de l'alumnat



L'afirmació E3c, sobre la importància de l'eficàcia comunicativa per sobre dels elements formals, se situa de mitjana molt a prop de la zona neutral, però amb algunes centèsimes de grau d'acord: 2,64. Ara bé, l'E4e, que els alumnes cada cop parlen pitjor, obté un grau d'acord mitjà molt per sobre, 3,71, i mentre l'anterior estava molt polaritzada (una desviació d'1,678, molt alta), aquesta agrupa més els resultats: 1,379 de desviació, moderada. N'hauríem de deduir que aquest «parlar pitjor» es refereix sobretot a l'eficàcia comunicativa? En tot cas, cal reconèixer que per tractar-se d'una afirmació estereotipada, té un suport molt considerable.

Quant a E4g, si els alumnes llatinoamericans escriuen i parlen pitjor que els peninsulars, tenim un grau mitjà de desacord moderat, d'1,81, i una desviació típica alta, 1,507. De fet, hi ha 3 enquestes que hi estan totalment d'acord i 8 d'acord en línies generals. Per contra, 20 enquestats s'hi mostren en desacord total. Finalment, el desacord és força profund amb la idea que la necessitat d'adquirir diverses varietats lingüístiques alhora interfereixi en un bon rendiment escolar: 1,11 de mitjana.

Un cop més, en certs aspectes la variant departament i la variant L1 són significatives. En l'afirmació E3c la mitjana per departaments és molt semblant (tot i que més alta als no lingüístics), però en canvi destaca la polarització d'opinions: els de llengües, amb una mitjana gairebé ni d'acord ni en desacord exacte (2,53), estan molt dividits: 1,828 de desviació típica, una de les més altes de tota l'enquesta. Fixem-nos en la taula de contingència:

Taula de contingència E3c * Departament

| | | Departament | | Total |
|-------|---|-------------|----------|-------|
| | | Altres | Llengües | |
| E3c | 0 | 5 | 7 | 12 |
| | 1 | 3 | 7 | 10 |
| | 2 | 4 | 2 | 6 |
| | 3 | 14 | 6 | 20 |
| | 4 | 6 | 8 | 14 |
| | 5 | 5 | 6 | 11 |
| Total | | 37 | 36 | 73 |

Mentre que en els que no són de llengües la freqüència més alta se situa en el 3, un acord amb molts matisos, entre els de llengües es reparteix més i ambdós extrems, total acord i total desacord, tenen força adeptes. D'una banda això ens indicaria que és a llengües, com seria d'esperar, on es dona més importància als aspectes formals, i també on les idees de correcció lingüística estan més arrelades, però de l'altra, també és a llengües on hi ha un nivell més alt de reflexió lingüística que podria portar precisament a la crítica d'aquests plantejaments. A més, també seria a llengües on més prevenció podria generar el racionalisme antisociolingüístic que es pot associar a

l’afirmació. D’aquí la gran polarització. Una polarització que també esperàvem trobar en l’afirmació E4e, sobre si els alumnes cada cop parlen pitjor. No ha estat així. D’entrada el grau d’acord mitjà és pràcticament idèntic (3,69 a llengües i 3,73 a altres). Però és que la desviació típica és més moderada a llengües (1,283) que a altres (1,484). Ja sigui l’estereotip o la reforma educativa, el cas és que sembla que hi ha força percepció d’un empitjorament de les habilitats verbals de l’alumnat. Aquí, però, podria semblar pertinent explorar la variable edat. En efecte, el professorat de més edat és molt probable (naturalment, depèn de cada biografia individual) que hagi viscut una etapa professional prèvia a la reforma i hagi passat per l’aplicació d’aquesta i per tant de l’allargament de l’escolarització obligatòria (cosa que, com vèiem en alguna entrevista, hauria provocat la fi de la selecció a l’educació secundària). Per tant, hem creuat el grau d’acord amb l’afirmació E4e amb l’edat, considerada a intervals de 5 anys des de 25 a 60. Aquesta és la taula resultant:

Taula de contingència E4e * edat

| | | Intervals d’edat | | | | | | Total | |
|--------------|---|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | 26-30 | 31-35 | 36-40 | 41-45 | 46-50 | 51-55 | | 56-60 |
| E4e | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 3 |
| | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 3 |
| | 2 | 0 | 0 | 1 | 2 | 2 | 1 | 0 | 6 |
| | 3 | 0 | 1 | 1 | 3 | 6 | 2 | 2 | 15 |
| | 4 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 1 | 4 | 17 |
| | 5 | 1 | 1 | 3 | 3 | 10 | 5 | 4 | 27 |
| Total | | 4 | 5 | 7 | 10 | 25 | 9 | 11 | 71 |

Potser sigui novament per causa de la baixa quantitat de dades, però realment no es veu una divisió significativa per edat quant al grau d’acord sobre si l’alumnat cada vegada parla pitjor. Fins i tot en el primer grup, que només pot haver treballat ja sota la reforma educativa, totes les enquestes se situen en els dos graus més alts d’acord. Això seria un indicatiu que en la representació sobre una evolució negativa de les habilitats verbals hi ha més de ideologia de l’estàndard que no pas de situació conjuntural provocada pels canvis d’organització de la secundària.

Però tornem al departament de llengües. On sí que hi trobem una mica de diferència respecte de la resta és en la valoració dialectal. Les enquestes del departament de llengües no subscriuen que els americans parlin pitjor el castellà que els peninsulars: mostren un desacord molt moderat, però desacord, d'1,53, i una dispersió tirant a alta però no excepcional: 1,404. Els d'altres departaments reben el castellà americà una mica pitjor, de mitjana atorguen un 2,08 de desacord al fet que parlin i escriguin pitjor, un valor molt més central que el de llengües. Finalment, també hi ha força diferència en la mitjana de desacord sobre la interferència en el rendiment del fet d'haver d'aprendre diverses llengües: tothom hi està en desacord, però el del departament de llengües és molt profund, 0,78, un dels més baixos de l'enquesta, i a més molt unànime, desviació típica baixa de 0,989, sobretot davant l'enorme desviació típica dels altres departaments, 1,725, molt polaritzats doncs (hi ha 10 enquestes que estan força d'acord que interfereix, 7 de les quals no són de llengües; i 4 que hi estan totalment d'acord, totes 4 de departaments no lingüístics).

I el paper de la L1? En alguns aspectes, altament significatiu. A E3c és fonamental. És en l'afirmació de tota l'enquesta on els dos grups es diferencien més radicalment, i a més les mitjanes queden una a la banda de l'acord i l'altra a la del desacord. Els L1 castellà estan d'acord de mitjana amb la idea que l'important és comunicar-se (3,43, acord considerablement alt), mentre que els de L1 català s'hi mostren lleugerament en desacord, per bé que en una posició prou central, 2,02, i una polarització important, 1,703 de desviació típica (davant de l'1,235 de l'altre grup). Probablement això reflecteix clarament la desconfiança que els L1 català senten cap a afirmacions d'aquesta mena pel que hi perceben d'amenaça: en una societat on durant dècades el bilingüisme només era patrimoni dels catalanoparlants de primera llengua, qualsevol esment a la preeminència de la comunicació per damunt d'altres consideracions feia ferum de monolingüitzadora. De fet, es tracta d'un argument llargament utilitzat pel monolingüisme estatista⁵⁴ per justificar l'adaptació de l'altre però mai la pròpia. Ara bé, els L1 castellà probablement no tenen prevenció davant

⁵⁴ I a vegades amb un cinisme digne de millor causa: a les colònies africanes la llengua colonial s'ha volgut vendre sovint com un esplèndid instrument de comunicació... amb la gent de la metròpoli. Llocs amb menys d'un 10% de parlants d'aquests llengües s'han vist bombardejats amb la idea que calia afanyar-se a aprendre-les per poder-se comunicar (Junyent, 1992, 1996).

una interpretació en aquest sentit de l'afirmació, ja que no n'han patit els efectes: novament la perspectiva es modifica segona la pròpia posició simbòlica.

En canvi, la convicció que l'alumnat ha empitjorat és una mica més alta en el grup L1 castellà, per bé que amb molt poca diferència: 3,84 davant de 3,62. Considerable en tots dos grups, doncs. I tampoc no hi ha gens de diferència (menys encara) en el desacord cap al fet que l'alumnat americà tingui menys destreses lingüístiques: 1,87 i 1,76 (encara que la desviació típica del grup L1 català és alta: 1,609).

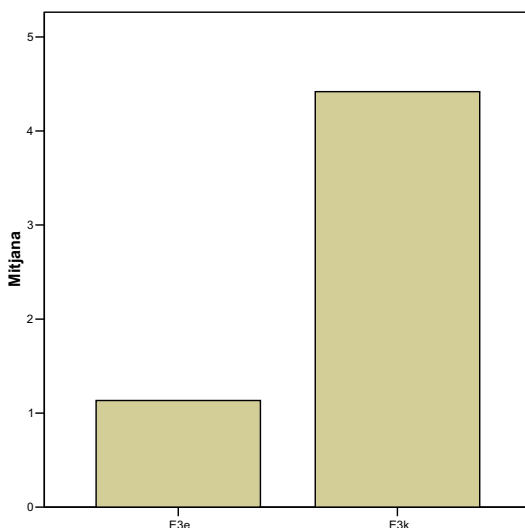
Finalment, en la interferència de l'aprenentatge de llengües en el rendiment, el panorama és molt simètric al dels departaments. Aquí, L1 castellà mostra un desacord d'1,63, molt més alt que el de L1 català, 0,74, radical. És de suposar que la biografia torna a pesar: si creiem que massa llengües alhora perjudiquen l'alumnat, no serà el castellà la primera de caure del currículum. Ara bé, també cal dir que en les entrevistes (com ja hem assenyalat més amunt) vèiem que el professorat molt proper al plurilingüisme —que gairebé sempre és professorat de llengua catalana, és a dir, que ajunta les dues variables— constata per experiència pedagògica que unes llengües permetien fer transferència en les altres, cosa que contribuïa a l'aprenentatge i no al contrari. Recordem també tota la qüestió, molt present en les entrevistes, que no hi ha relació entre rendiment escolar i monolingüisme inicial, sinó més aviat al contrari.

7.3.8. Igualitarisme

La lingüística i l'antropologia —o determinades lingüística i antropologia sobretot— han contribuït durant dècades a legitimar amb un vernís científic representacions discriminatòries destinades a justificar jerarquies de poder i formes de racisme (Calvet, 1974). Una d'aquestes representacions és la creació de jerarquies de varietats lingüístiques: una certa manera de parlar seria superior, més eficient, més adaptada, més evolucionada, etc. que una altra (i per tant la gent que la parla gaudiria igualment d'aquests avantatges). Tanmateix, des de les mateixes lingüística i antropologia ja fa també dècades que es predica que aquestes jerarquitzacions solen basar-se en simples impressions no contrastades o bé en manipulacions descarades d'un grapat de dades insuficients. Ara bé, malgrat aquesta feina de crítica i

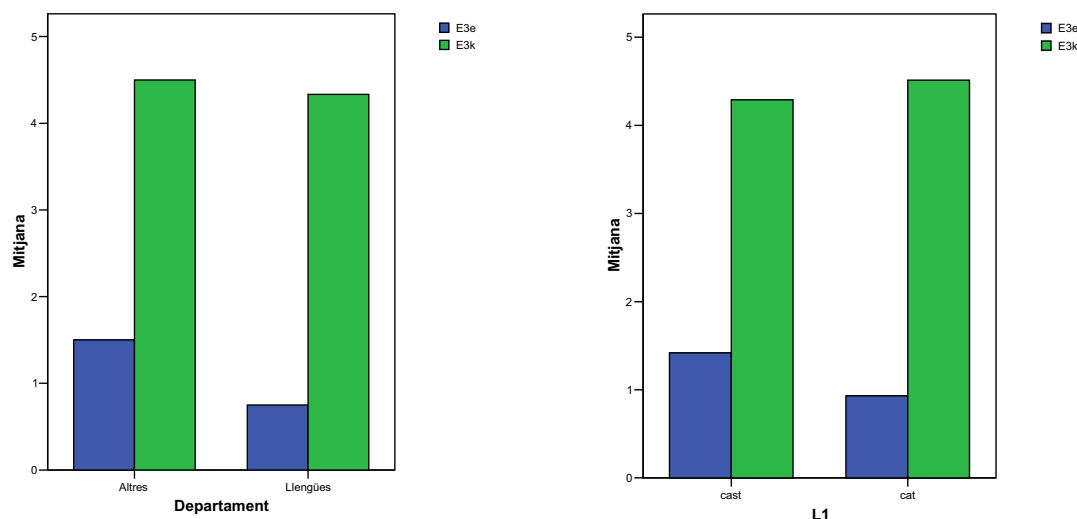
divulgació (ja hem citat bibliografia sobre els prejudicis lingüístics), encara avui és prou freqüent topar-se amb afirmacions sobre les llengües que van en aquest sentit, ja sigui per denigrar o pintoresquitzar una certa varietat (el famós cas de l'absència de marques morfològiques de futur en una llengua, interpretada com a símptoma que el poble que la parla no té una idea de futur), o al contrari per lloar una determinada cultura (hi hauria alguna cosa en la llengua alemanya que impulsaria a filosofar).

Al mateix temps, però, en aquesta època de correcció política circulen eslògans que es repeteixen sense treure'n cap conseqüència pràctica pel sol fet que van d'acord amb l'estètica contemporània. En aquest eix hem ajuntat dues afirmacions per cobrir aquestes dues línies. La primera, E3e, és el tòpic de les llengües més aptes (i es posa com a exemple la tecnologia i la filosofia precisament perquè són dos camps molt invocats en positiu pel racisme lingüístic; si s'hagués formulat l'afirmació en negatiu, és previsible que precisament la correcció lingüística n'hauria ocultat el possible acord que pugui tenir). La segona, E3k, és un d'aquests eslògans que sembla que tothom subscriuria en públic i que en principi contradiu completament l'afirmació anterior: postula la igualtat de les llengües i per tant la necessitat que totes gaudeixin dels mateixos drets. Vegem els graus d'acord que han obtingut una i l'altra:



E3e: Hi ha llengües més aptes que altres per a determinades àrees com la tecnologia o la filosofia

E3k: Totes les parles són iguals i haurien de gaudir de la mateixa acceptació i dels mateixos drets



Novament ens trobem amb dues afirmacions que podríem considerar contradictòries: si algú està d'acord amb la primera, sembla que no pot estar d'acord amb la segona i al contrari. Si la mitjana de grau d'acord seguís estrictament aquest principi, doncs, una i l'altra columna haurien de sumar 5. De fet, veiem que en efecte les barres es distribueixen força simètricament, per bé que no fan el dibuix complementari perfecte. L'acord amb la primera afirmació, E3e, sobre la major aptitud d'unes llengües que altres, obté un desacord pronunciat, proper a l'1 (1,14), però una desviació considerable, 1,465 (més del 54% del professorat hi està en desacord total, però després la resta es distribueix força pels valors mitjans entre poc desacord i poc acord: 10 casos en 2 i 10 en 3; finalment, també hi ha valors en 4 i 5, que fan augmentar la desviació). Al seu torn, l'afirmació de principi sobre la igualtat de les llengües obté un grau molt alt d'acord, 4,42, i una desviació baixa, 1,085.

Si observem les dades per departaments, és molt remarcable la diferència entre els de llengües i la resta pel que fa a l'afirmació E3e. El professorat lingüístic mostra un grau de desacord molt profund amb la idea que unes llengües són més aptes que altres, 0,75. La resta de departaments mostren més dubte. La mitjana de desacord és també baixa, però molt menys que l'anterior: 1,50 (més a prop de la zona neutre que del desacord absolut), i presenten una desviació típica molt considerable, 1,573 (12 de les 38 entrevistes atorguen a l'afirmació valors d'acord, de 3 a 5). Una situació semblant, per bé que no tan pronunciada, es dona entre els L1 català i els L1 castellà: els primers mostren més desacord (0,93) que els segons (1,42), però en aquest cas la dispersió és semblant, força alta (1,486 i 1,409). Curiosament, només

dues entrevistes mostren un acord total amb l'afirmació, i són L1 català, però el 65% d'aquest grup mostra un desacord total (un 39% dels L1 castellà).

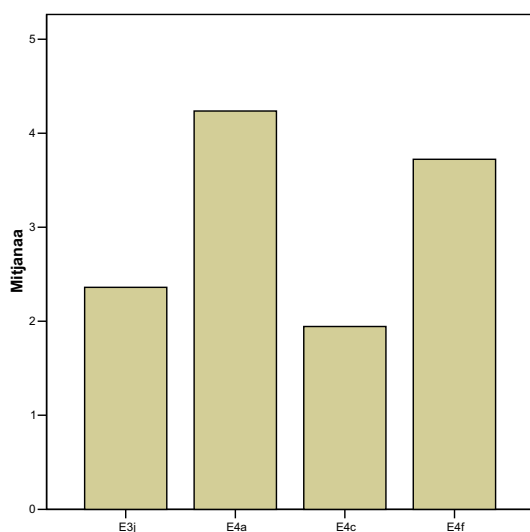
Quant a la distribució de grau d'acord de l'afirmació sobre la igualtat, les mitjanes per departament o per L1 no presenten variacions remarcables. Com a curiositat (sense rellevància quantitativa, donades les dimensions de la mostra), en els departament lingüístics hi ha un grau d'acord una mica inferior que en la resta (4,33 i 4,50), però això es deu sobretot a 2 desacords absoluts a llengües. Curiosament, un de L1 català i l'altre de L1 castellà, i el primer dona un acord total a l'afirmació anterior sobre més aptitud d'unes llengües que d'altres (per tant, tindria una posició que consideràvem coherent), però el segon també es mostra totalment desacord amb aquella idea (i per tant, tindria una posició de màxima incoherència). Cal també subratllar la baixíssima desviació típica de l'acord dels departaments no lingüístics, 0,762; de fet, gairebé el 90% de les enquestes se situa o en el desacord total o en el força en desacord.

7.3.9 Llengües estrangeres

L'últim eix de l'entrevista està dedicat d'una banda a l'evolució de l'anglès com a llengua auxiliar internacional i el seu possible paper substitutori a Catalunya, i de l'altra a les llengües arribades de poc per la via de la immigració recent. Sobre la primera qüestió, tenim les afirmacions E3j (en pocs anys, la majoria dels humans parlaran en anglès), que situa la qüestió en un pla una mica abstracte, però que lògicament inclou la nostra situació, i E4f, (és molt important saber anglès), que proposa el tòpic que en les darreres dècades s'ha imposat gairebé com una premissa inqüestionable gràcies a una associació directe de valors molt diversos i en general molt positius (des de la creativitat musical a la vitalitat econòmica) que globalment podríem etiquetar com a progrés, per més que la polisèmia del terme el fa extremadament ambigu.

Pel que fa a la segona, està molt enfocada cap a la presència de noves llengües a l'escola i la percepció de l'impacte que hi poden tenir. Tenim l'afirmació E4a (el coneixement de llengües estrangeres és avantatjós per al rendiment), que fa servir l'expressió «llengües estrangeres» precisament pel prestigi que normalment s'hi associa —un prestigi molt diferent del que algunes persones atorguen a altres

maneres d'anomenar-les, com ara llengües de la immigració (Macedo [*et al.*], 2003)— . I finalment, l'afirmació E4c (el principal problema és la baixa competència lingüística de l'alumnat immigrant), que fa el contrari, introduir precisament el concepte d'immigració i restringir la competència lingüística a la competència en les nostres llengües, encara que no es digui explícitament (ha de ser evident que la competència en la pròpia llengua serà normal). Un cop més les dues afirmacions estaven plantejades com a complementàries: si algú creu que saber llengües estrangeres és un avantatge, no hauria de creure que sigui alhora un problema escolar (llevat que faci una interpretació molt estereotipada de les afirmacions, cosa que esperàvem poder intuir en funció de la comparació de resultats). Vegem-ne els gràfics resultants:

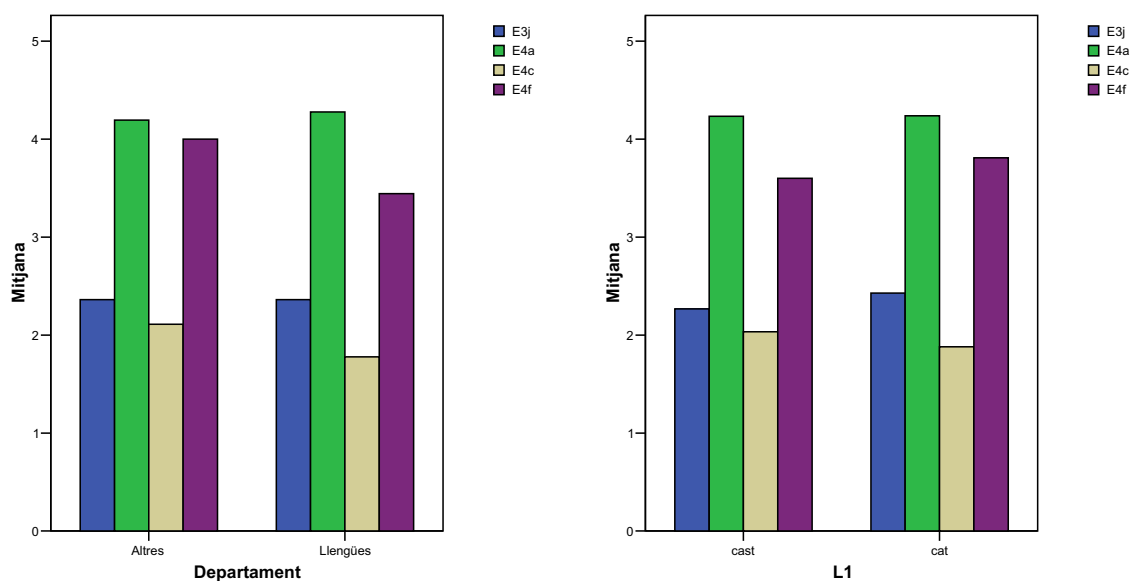


E3j: En pocs anys la immensa majoria de la humanitat parlarà en anglès

E4a: El coneixement previ de llengües estrangeres suposa un avantatge per al rendiment dels alumnes

E4c: El principal problema escolar actual és la baixa competència lingüística de l'alumnat immigrant

E4f: És molt important per a tothom avui dia parlar raonablement bé l'anglès



Per bé que amb un lleuger desacord, la mitjana de les enquestes se situa molt a prop dels valors centrals, neutres, quant a la idea que l'anglès s'anirà estenent per tot el món. La desviació típica, però, és alta, 1,608, i és que trobem enquestes en tot l'espectre d'acord: gairebé el 19% hi estan totalment en desacord, i més del 21% hi estan d'acord en línies generals, per exemple. La dispersió i els dubtes pel que fa a la creixent extensió de l'anglès no impedeixen, però, que l'afirmació E4f, sobre la importància que tothom parli anglès, obtingui un elevat grau d'acord, 3,72 de mitjana, i amb una dispersió d'opinió moderada, 1,277 (només un 16% de les enquestes se situa en algun grau de desacord). L'anglès com a llengua auxiliar internacional té —també ho vèiem a les entrevistes— ben poca oposició entre el professorat estudiat. Curiosament quan mirem les dades en funció del departament i de la L1, són els ensenyants de llengües els menys convençuts de mitjana (3,44), per bé que l'opinió està dividida (1,443 de desviació, no especialment alta, però déu n'hi do): 7 enquestes (prop del 20%) se situen en algun grau de desacord, i el 25% li atorguen el grau d'acord més baix, el 3. Els altres departaments, en canvi, estan més d'acord (1,052 de desviació) en la importància de l'anglès: 3,97 de mitjana. Ara, que se li concedeixi importància no vol dir que se'n doni per feta l'extensió en la mateixa mesura. En aquest aspecte no hi ha cap diferència entre el professorat lingüístic i la resta, però sí que n'hi ha una mica entre els de L1 català i els de L1 castellà (2,43 de desacord i 2,19 respectivament: els castellanoparlants la veuen menys sòlida, aquesta

extensió). I potser en aquest aspecte el més remarcable és l'altíssima desviació típica dels L1 català, 1,741: aquest grup discrepa molt internament sobre el tema.

Però tornem a la importància de saber anglès. Les diferències per L1 no són tan acusades com per departament, però també n'hi ha: els L1 català valoren més la importància de l'anglès (3,81) que els de L1 castellà (3,58). També vèiem en alguna entrevista que l'anglès no es percep en general com a amenaça per al català, i a vegades ben bé al contrari, es veu com una manera de fer que el castellà deixi de ser imprescindible, que assoleixi la mateixa categoria en la jerarquia lingüística que el català. De tota manera, la diferència entre els dos grups és molt suau: no es pot dir que hi hagi orientacions d'opinió diferents en funció de la primera llengua (la dispersió és pràcticament idèntica).

D'aquest eix d'afirmacions, la que més grau d'acord mitjà obté és l'E4a, l'avantatge que suposa el coneixement previ de llengües estrangeres per al rendiment: un 4,24. Més remarcable és encara que hi hagi molt poca polarització entorn d'aquesta afirmació: la desviació típica és de 0,948. No hi ha ningú que digui estar-hi en total desacord, i només un 4% hi mostra algun grau de desacord. En canvi, més del 50% hi està totalment d'acord. Ara, el que nosaltres hem considerat (si més no en cert sentit) l'afirmació simètrica, E4c, si el principal problema escolar és la baixa competència lingüística de l'alumnat immigrant (que sens dubte és competent en una o més llengües estrangeres), no té un desacord equivalent, sinó més suau, d'un 1,97, és a dir, un «no gaire d'acord», i a més amb una polarització considerable, 1,500: un 23%, per exemple, hi està totalment en desacord, però un 24% hi està «d'acord amb molts matisos». I això que la formulació de l'afirmació inclinava al desacord, en fer servir l'expressió «principal problema» i no una de més ambigua o poc compromesa com ara «un dels principals problemes». Creiem que el nombre d'enquestes que hi mostren algun grau d'acord (cap a un 40%) confirmen el que comentàvem al començament d'aquest apartat: el professorat accepta implícitament una jerarquització lingüística que considera de manera molt diferent les «llengües estrangeres» i les «llengües de la immigració».

Certament l'afirmació E4a sobre la importància de saber llengües és una de les més monolítiques de l'enquesta. Perquè tampoc entre departaments o entre L1 s'hi observen diferències remarcables: per grups la mitjana sempre és molt a prop de la general (4,28 i 4,21 llengües i altres; 4,26 i 4,23 L1 català i L1 castellà), i no hi ha

en cap cas polarització: desviacions entre el 0,884 i el 1,002. En l'E4c, en canvi, s'hi observa alguna diferència, tot i que prou minsa, entre departaments (entre L1 no n'hi ha gens): els departaments de llengües —precisament els que avaluen la llengua en si— són els que menys problemàtica veuen la baixa competència lingüística de l'alumnat immigrant, 1,79 de mitjana. Això sí, amb fortes diferències internes (1,495 de desviació): només un enquestat hi està totalment d'acord, però en algun grau d'acord s'hi mostra prop d'un 46%.

7.3.10. Coherència i valors extrems

Al llarg dels eixos en què hem classificat les afirmacions de tot l'apartat E de l'enquesta, hem anat veient que hi havia alguns temes que presentàvem com a molt relacionats. Certes afirmacions semblaven clarament contradictòries amb altres, de manera que semblava a priori que el grau d'acord i de desacord en una i altra hauria de ser simètric. Així, si algú està molt d'acord —dèiem a 7.3.1— amb el fet que les persones han de transmetre la seva llengua als descendents encara que no visquin en el seu territori d'origen, sembla que ha d'estar molt en desacord amb la idea que els immigrants d'altres llengües hagin de parlar en català o en castellà als fills. Si el grau d'acord amb la primera és moderat, també ho hauria de ser el grau d'acord amb la segona i al contrari. Dèiem, doncs, que la suma de les dues afirmacions en aquesta casos hauria de ser 5, tenint en compte l'escala de 0 a 5 que hem fet servir per quantificar l'acord o el desacord.

D'altres afirmacions, en canvi, estarien en sintonia. Si, continuant amb exemples del mateix eix a, una persona està molt en desacord amb el fet que els catalans que marxen a viure fora de Catalunya continuïn transmetent el català als fills, hauria d'estar també molt en desacord en l'afirmació genèrica en aquest sentit, i viceversa. De fet, ja hem esmentat les diferents situacions en què ens semblava que aquestes simetries es donaven. Però creiem que és interessant escollir les principals i sistematitzar-ne el resultat per tal de visibilitzar millor la coherència del professorat enquestat.

Hem escollit com a més significatives de coherència quatre relacions entre afirmacions: un trio i tres parelles. Totes ja han estat comentades des del punt de vista de les mitjanes de grau d'acord, tant globals com per les variables de

departament i L1. Aquí ens interessa analitzar-ne la coherència no mitjana, sinó individual. Veure quin grau de coherència en aquestes quatre relacions té cada enquestat.

7.3.10.1. Transmissió de la llengua dels migrants

La primera relació, la més comentada perquè és la més clara, és la que defineix la postura davant de la preservació de les llengües de les persones que migren. Tradicionalment (Bastardas, 1985) s'ha dit que en general les persones migrants passaven per un procés de substitució lingüística en tres etapes, que sovint coincidien amb tres generacions (encara que no necessàriament). Tanmateix, l'esquema no sempre és vàlid (Bastardas, 1996: 129-134), i la magnitud i la freqüència de les migracions actuals (juntament amb l'experiència de comunitats migrants que han aconseguit trencar el determinisme substitutori) ha portat a fer-nos pensar si aquesta fatalitat és inevitable i fins i tot si és positiva, especialment per a les llengües minoritzades que reben migracions (Junyent, 2005).

Recordem que les tres afirmacions de l'enquesta entorn d'aquesta qüestió eren E1b («És bo per als fills d'emigrants que els pares els parlin en la llengua d'aquí i no en la seva»), E2b («És molt positiu que les comunitats catalanes instal·lades a altres zones d'Espanya mantinguin la llengua catalana a casa i la transmetin als fills») i E3i («L'ideal seria que cadascú pogués conservar la pròpia llengua, fins i tot quan marxa a viure lluny»). E1b és contradictòria amb E2b i E3i, que naturalment són simètriques entre si. Per tal de quantificar la coherència de cada enquesta, en tindrem prou a tenir en compte que en les preguntes contradictòries la posició òptima sumaria 5 (màxim acord d'una implica màxima acord de l'altra; acord mitjà d'una implica desacord mitjà de l'altra, etc.). En canvi, en les afirmacions en el mateix sentit, la resta de valors hauria de ser sempre 0. Per a aquest primer cas, en què comparem tres afirmacions, podem obtenir tres indicadors d'incoherència per enquesta: el resultant de $(E1b+E2b)-5$, el d' $E2b-E3i$ i el de $(E1b+E3i)-5$. Els resultats enquesta per enquesta són al punt Eo de l'annex 2. Vegem aquí el resum de freqüències:

Incoherència entre E1b i E2b

| | | Freqüència | Percentatge | Percentatge vàlid | Percentatge acumulat |
|---------------------|-------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Vàlids | -1 | 2 | 2,7 | 2,8 | 2,8 |
| | 0 | 22 | 29,7 | 30,6 | 33,3 |
| | 1 | 23 | 31,1 | 31,9 | 65,3 |
| | 2 | 12 | 16,2 | 16,7 | 81,9 |
| | 3 | 7 | 9,5 | 9,7 | 91,7 |
| | 4 | 3 | 4,1 | 4,2 | 95,8 |
| | 5 | 3 | 4,1 | 4,2 | 100,0 |
| | Total | 72 | 97,3 | 100,0 | |
| No contesten | | 2 | 2,7 | | |
| Total | | 74 | 100,0 | | |

Com es pot veure, prop d'un 30% dels enquestats tindria una incoherència 0, és a dir, haurien mostrat a E1b un grau d'acord simètric al grau de desacord a E2b i al contrari. La resta mostren incoherència creixent, però no arriba al 20% el nombre d'incoherents de més de 2 graus de l'escala. Aquí la incoherència negativa significaria que el grau d'acord és més feble que el grau de desacord, i al contrari, la positiva indica que els valors donats pequen per massa acord. Vegem si les variables de departament i L1 incideixen en la incoherència mitjançant unes taules de contingència:

Taula de contingència incoherència E1b i E2b * Departament

| | | Departament | | Total |
|---------------------|----|-------------|----------|-------|
| | | Altres | Llengües | |
| Incoherència | -1 | 1 | 1 | 2 |
| | 0 | 15 | 7 | 22 |
| | 1 | 7 | 16 | 23 |
| | 2 | 4 | 8 | 12 |
| | 3 | 4 | 3 | 7 |
| | 4 | 3 | 0 | 3 |
| | 5 | 2 | 1 | 3 |
| Total | | 36 | 36 | 72 |

Pel que fa a departament, sembla que hi ha més casos d'incoherència lleu entre els de llengües que entre la resta, tot i que és veritat que en els graus més alts (que són pocs en tots dos grups) la incoherència té més incidència en departaments no lingüístics.

Taula de contingència incoherència E1b i E2b * L1

| | | L1 | | Total |
|---------------------|----|------------|------------|-------|
| | | cast | cat | |
| Incoherència | -1 | 1 (3,2%) | 1 (2,4%) | 2 |
| | 0 | 14 (45,2%) | 8 (19,5%) | 22 |
| | 1 | 10 (32,3%) | 13 (31,7%) | 23 |
| | 2 | 4 (12,9%) | 8 (19,5%) | 12 |
| | 3 | 1 (3,2%) | 6 (14,6%) | 7 |
| | 4 | 1 (3,2%) | 2 (4,9%) | 3 |
| | 5 | 0 | 3 (7,3%) | 3 |
| Total | | 31 (100%) | 41 (100%) | 72 |

Quant a la L1, clarament es dona més coherència entre el grup castellanoparlant. Gairebé la meitat d'enquestes d'aquest grup se situen en la coherència total, mentre que entre l'L1 català només s'hi situa una cinquena part.

Pel que fa a la coherència entre E2b i E3i, dues afirmacions convergents, aquestes en són les freqüències:

Incoherència entre E2b i E3i

| | | Freqüència | Percentatge | Percentatge vàlid | Percentatge acumulat |
|---------------------|-------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Incoherència | -1 | 5 | 6,8 | 6,9 | 6,9 |
| | 0 | 46 | 62,2 | 63,9 | 70,8 |
| | 1 | 12 | 16,2 | 16,7 | 87,5 |
| | 2 | 6 | 8,1 | 8,3 | 95,8 |
| | 3 | 1 | 1,4 | 1,4 | 97,2 |
| | 4 | 1 | 1,4 | 1,4 | 98,6 |
| | 5 | 1 | 1,4 | 1,4 | 100,0 |
| | Total | 72 | 97,3 | 100,0 | |
| No contesten | | 2 | 2,7 | | |
| Total | | 74 | 100,0 | | |

Veiem en la taula que una majoria àmplia, molt superior a la de la comparació anterior, se situa en la incoherència 0. I en els valors alts, únicament hi ha 3 enquestes. No hi ha dubte que s'ha percebut més clarament la sintonia entre aquestes dues afirmacions que no pas la contradicció entre les dues que hem vist abans. Vegem les contingències amb departament i L1:

Taula de contingència incoherència E2b i E3i * Departament

| | | Departament | | Total |
|---------------------|----|-------------|----------|-------|
| | | Altres | Llengües | |
| Incoherència | -1 | 1 | 4 | 5 |
| | 0 | 24 | 22 | 46 |
| | 1 | 7 | 5 | 12 |
| | 2 | 4 | 2 | 6 |
| | 3 | 0 | 1 | 1 |
| | 4 | 0 | 1 | 1 |
| | 5 | 0 | 1 | 1 |
| Total | | 36 | 36 | 72 |

Entre departaments, no hi ha diferències significatives d'incoherència. Únicament podríem destacar el valors una mica més extrems de llengües, i també una petita incidència més gran en la coherència negativa, que voldria dir que mostren més grau d'acord en l'afirmació genèrica de la conveniència de mantenir la llengua quan s'emigra que no pas en la concreta dels catalans a Espanya.

Taula de contingència incoherència E2b i E3i * L1

| | | L1 | | Total |
|---------------------|----|------------|------------|-------|
| | | cast | cat | |
| Incoherència | -1 | 2 (6,7%) | 3 (7,1%) | 5 |
| | 0 | 22 (73,3%) | 24 (57,1%) | 46 |
| | 1 | 4 (13,3%) | 8 (19%) | 12 |
| | 2 | 2 (6,7%) | 4 (9,5%) | 6 |
| | 3 | 0 | 1 (2,4%) | 1 |
| | 4 | 0 | 1 (2,4%) | 1 |
| | 5 | 0 | 1 (2,4%) | 1 |
| Total | | 30 (100%) | 42 (100%) | 72 |

Quant a L1, novament hi ha una inclinació més gran cap a la incoherència per part dels catalanoparlants, encara que en aquest cas és una diferència menys important. Veiem que els valors extrems d'incoherència pertanyen a professorat catalanoparlant del departament de llengües.

Finalment, vegem la incoherència trobada entre E1b, l'afirmació sobre la transmissió de la llengua per part dels immigrants aquí, i E3i, l'afirmació genèrica que cal conservar la llengua ni que es marxi:

Incoherència entre E1b i E3i

| | | Frequència | Percentatge | Percentatge vàlid | Percentatge acumulat |
|---------------------|----|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Incoherència | -4 | 2 | 2,7 | 2,8 | 2,8 |
| | -2 | 4 | 5,4 | 5,6 | 8,3 |
| | -1 | 4 | 5,4 | 5,6 | 13,9 |
| | 0 | 20 | 27,0 | 27,8 | 41,7 |
| | 1 | 17 | 23,0 | 23,6 | 65,3 |
| | 2 | 13 | 17,6 | 18,1 | 83,3 |
| | 3 | 8 | 10,8 | 11,1 | 94,4 |
| | 4 | 1 | 1,4 | 1,4 | 95,8 |
| | 5 | 3 | 4,1 | 4,2 | 100,0 |
| No contesten | | 2 | 2,7 | | |
| Total | | 74 | 100,0 | | |

Aquí la incoherència torna a valors percentuals molt més semblants al primer quadre. Només un 27% presenta incoherència 0. I tenim prop d'un 20% amb incoherència superior a 2 punts. Un factor més a favor de la idea que el professorat enquestat ha vist més la relació simètrica que la contradictòria en aquest tema. Sobre el signe positiu o negatiu del grau d'incoherència, la tendència és a donar valors més alts a l'afirmació E3i, genèrica, que a la dels immigrants a Catalunya. Quant a departament i L1:

Taula de contingència incoherència E1b i E3i * Departament

| | | Departament | | Total |
|---------------------|----|-------------|----------|-------|
| | | Altres | Llengües | |
| Incoherència | -4 | 0 | 2 | 2 |
| | -2 | 3 | 1 | 4 |
| | -1 | 2 | 2 | 4 |
| | 0 | 12 | 8 | 20 |
| | 1 | 5 | 12 | 17 |
| | 2 | 6 | 7 | 13 |
| | 3 | 5 | 3 | 8 |
| | 4 | 1 | 0 | 1 |
| | 5 | 2 | 1 | 3 |
| Total | | 36 | 36 | 72 |

Sens dubte, i un altre cop curiosament, el professorat de llengües manifesta un grau més alt d'incoherència lleu, però aquí no hi ha grans diferències en el nombre d'enquestes que presenten un grau d'incoherència alt. La reflexió lingüística no estalvia la incoherència.

Taula de contingència incoherència E1b i E3i * L1

| | | L1 | | Total |
|---------------------|----|-----------|------------|-------|
| | | cast | cat | |
| Incoherència | -4 | 0 | 2 (4,8%) | 2 |
| | -2 | 1 (3,3%) | 3 (7,1%) | 4 |
| | -1 | 1 (3,3%) | 3 (7,1%) | 4 |
| | 0 | 15 (50%) | 5 (11,9%) | 20 |
| | 1 | 8 (26,7%) | 9 (21,4%) | 17 |
| | 2 | 3 (10%) | 10 (23,8%) | 13 |
| | 3 | 2 (6,7%) | 6 (14,3%) | 8 |
| | 4 | 0 | 1 (2,4%) | 1 |
| | 5 | 0 | 3 (7,1%) | 3 |
| Total | | 30 (100%) | 42 (100%) | 72 |

Igualment es repeteix l'esquema entre E1b i E2b: hi ha una incoherència clarament més alta en el grup L1 català que en l'L1 castellà, més pronunciada en els valors que

afavoreixen l'afirmació genèrica, però igualment més gran en aquest grup en totes dues bandes del 0.

7.3.10.2. Les llengües oficials a l'ensenyament obligatori

El segon parell de relació que hem triat per mesurar la incoherència té relació amb la presència al currículum escolar de llengües que tot i no ser del territori, formen part de l'entitat administrativa. Així, l'aranès, llengua oficial de la Vall d'Aran, podria ser ensenyat a centres de territori català, o el català podria ser ensenyat a instituts de territori espanyol. Entenem les dues situacions com a simètriques, i es corresponen a dues afirmacions de l'enquesta, E1d («Com a mínim un institut de cada comarca hauria d'oferir una optativa de llengua aranesa») i E4d («Tots els instituts d'Espanya haurien d'oferir assignatures de totes les llengües oficials de l'Estat»). Es tracta d'afirmacions convergents. Vegem quines incoherències han manifestat les enquestes (la taula de dades enquesta per enquesta, com sempre a l'annex 2):

Coherència entre E1d i E4d

| | | Freqüència | Percentatge | Percentatge vàlid | Percentatge acumulat |
|---------------------|-------|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Incoherència | -5 | 2 | 2,7 | 2,8 | 2,8 |
| | -4 | 7 | 9,5 | 9,9 | 12,7 |
| | -3 | 6 | 8,1 | 8,5 | 21,1 |
| | -2 | 13 | 17,6 | 18,3 | 39,4 |
| | -1 | 13 | 17,6 | 18,3 | 57,7 |
| | 0 | 22 | 29,7 | 31,0 | 88,7 |
| | 1 | 5 | 6,8 | 7,0 | 95,8 |
| | 2 | 1 | 1,4 | 1,4 | 97,2 |
| | 3 | 2 | 2,7 | 2,8 | 100,0 |
| | Total | 71 | 95,9 | 100,0 | |
| No contesten | | 3 | 4,1 | | |
| Total | | 74 | 100,0 | | |

Aquí hem respectat el signe del resultat, perquè ens indica quan el primer terme (E1d, l'aranès als centres de Catalunya) obté menys graus d'acord que el segon (E4d, el català als centres d'Espanya), i per tant el grau d'incoherència té valor negatiu, o al

contrari. La coherència absoluta se situa prop del 30% d'enquestes, i hi ha un percentatge d'incoherència molt més gran a favor del català que de l'aranès (més d'un 55% contra prop d'un 11%). A més, només hi ha incoherència màxima (valor 5) a favor del català: 2 enquestes que van optar per estar totalment en desacord amb la presència de l'aranès i totalment d'acord amb la de les altres llengües oficials. Vegem si hi ha distribució significativa per departament i per L1:

Taula de contingència incoherència E1d i E4d * Departament

| | | Departament | | Total |
|---------------------|----|-------------|----------|-------|
| | | Altres | Llengües | |
| Incoherència | -5 | 0 | 2 | 2 |
| | -4 | 4 | 3 | 7 |
| | -3 | 3 | 3 | 6 |
| | -2 | 7 | 6 | 13 |
| | -1 | 6 | 7 | 13 |
| | 0 | 10 | 12 | 22 |
| | 1 | 3 | 2 | 5 |
| | 2 | 1 | 0 | 1 |
| | 3 | 2 | 0 | 2 |
| Total | | 36 | 35 | 71 |

No hi ha grans diferències per departament, però cal posar en relleu un aspecte: el professorat de llengües s'inclina per la incoherència que perjudica l'aranès, mentre que la resta de departaments, on també guanya aquesta tendència, queden més equilibrats: hi ha 6 enquestes que pequen d'incoherència a favor de l'aranès, per (i només un grau) del professorat lingüístic.

Taula de contingència incoherència E1d E4d * L1

| | | L1 | | Total |
|---------------------|----|-----------|------------|-------|
| | | cast | cat | |
| Incoherència | -5 | 1 (3,3%) | 1 (2,4%) | 2 |
| | -4 | 3 (10%) | 4 (9,8%) | 7 |
| | -3 | 0 | 6 (14,6%) | 6 |
| | -2 | 6 (20%) | 7 (17,1%) | 13 |
| | -1 | 7 (23,3%) | 6 (14,6%) | 13 |
| | 0 | 9 (30%) | 13 (31,7%) | 22 |
| | 1 | 2 (6,7%) | 3 (7,3%) | 5 |
| | 2 | 1 (3,3%) | 0 | 1 |
| | 3 | 1 (3,3%) | 1 (2,4%) | 2 |
| Total | | 30 (100%) | 41 (100%) | 71 |

Per L1, aquesta vegada no destaca la incoherència dels catalanoparlants. De fet, no hi ha grans diferències entre els dos grups, que també s'inclinen més per la incoherència contra l'aranès que contra les altres llengües.

7.3.10.3. La sostenibilitat del bilingüisme social i el conflicte entre castellà i català

També en aquesta qüestió teníem dues afirmacions convergents: E1e («L'única possibilitat que té el català de sobreviure és desplaçar el castellà») i E3f («El bilingüisme social sempre és transitori: quan dues llengües conviuen en el mateix territori, al final una de les dues s'imposa a l'altra»). Entenem que en la mateixa mesura que considerem certa o equivocada la segona, haurem de considerar certa o equivocada la primera. Si el bilingüisme social és insostenible, o bé el català desplaça el castellà o al contrari. Vegem com ho han vist els enquestats:

Incoherència entre E1e i E3f

| | | Freqüència | Percentatge | Percentatge vàlid | Percentatge acumulat |
|---------------------|-------|------------|-------------|----------------------|-------------------------|
| Incoherència | -4 | 4 | 5,4 | 5,5 | 5,5 |
| | -3 | 7 | 9,5 | 9,6 | 15,1 |
| | -2 | 12 | 16,2 | 16,4 | 31,5 |
| | -1 | 15 | 20,3 | 20,5 | 52,1 |
| | 0 | 24 | 32,4 | 32,9 | 84,9 |
| | 1 | 4 | 5,4 | 5,5 | 90,4 |
| | 2 | 3 | 4,1 | 4,1 | 94,5 |
| | 3 | 2 | 2,7 | 2,7 | 97,3 |
| | 4 | 2 | 2,7 | 2,7 | 100,0 |
| | Total | 73 | 98,6 | 100,0 | |
| No contesten | | 1 | 1,4 | | |
| Total | | 74 | 100,0 | | |

Novament mantenim el signe dels resultats: el negatiu indica que el grau d'acord amb E1e (el cas aplicat al català i al castellà) és inferior que amb E3f (el genèric). Entorn d'un 30% mostra coherència absoluta, i en aquest cas la incoherència torna a ser més alta en negatiu, és a dir, es tendeix a donar més acord a la idea que el bilingüisme sempre és transitori que no pas a la realització d'aquesta idea en perjudici del castellà (un 36% de les enquestes manifesten una incoherència fins a 2 punts, i en canvi en tota la incoherència contrària només sumen prop d'un 15%). No hi ha incoherències extremes (valor 5), ni en negatiu ni en positiu.

Pel que fa a les variables de sempre, tenim les taules següents:

Taula de contingència incoherència E1e i E3f * Departament

| | | Departament | | Total |
|---------------------|----|-------------|----------|-------|
| | | Altres | Llengües | |
| Incoherència | -4 | 2 | 2 | 4 |
| | -3 | 3 | 4 | 7 |
| | -2 | 5 | 7 | 12 |
| | -1 | 8 | 7 | 15 |
| | 0 | 13 | 11 | 24 |
| | 1 | 2 | 2 | 4 |
| | 2 | 1 | 2 | 3 |
| | 3 | 2 | 0 | 2 |
| | 4 | 1 | 1 | 2 |
| Total | | 37 | 36 | 73 |

Les diferències no són gaire importants. Senzillament el professorat de llengües és lleugerament més incoherent a favor de la teoria genèrica de la insostenibilitat del bilingüisme passiu.

Taula de contingència incoherència E1e i E3f * L1

| | | L1 | | Total |
|---------------------|----|------------|------------|-------|
| | | cast | cat | |
| Incoherència | -4 | 1 (3,3%) | 3 (7%) | 4 |
| | -3 | 2 (6,7%) | 5 (11,6%) | 7 |
| | -2 | 5 (16,7%) | 7 (16,3%) | 12 |
| | -1 | 7 (23,3 %) | 8 (18,6%) | 15 |
| | 0 | 10 (33,3%) | 14 (32,6%) | 24 |
| | 1 | 3 (10%) | 1 (2,3%) | 4 |
| | 2 | 1 (3,3%) | 2 (4,7%) | 3 |
| | 3 | 1 (3,3%) | 1 (2,3%) | 2 |
| | 4 | 0 | 2 (4,7%) | 2 |
| Total | | 30 (100%) | 43 (100%) | 73 |

Pel que fa a la L1, tampoc no podem parlar de diferències significatives, més enllà d'una més que lleugera tendència dels catalanoparlants en el mateix sentit que els departaments de llengües. En general el desequilibri d'incoherències sembla que reforça la idea, ja expressada, que la implicació personal i l'experiència pròpia matisa —moltes vegades considerablement— les representacions socials.

7.3.10.4. La necessitat d'una llengua estatal comuna

El darrer parell escollit per avaluar la incoherència de les enquestes està format per les afirmacions E2c («L'Estat espanyol ha de tenir necessàriament una llengua general, no pot funcionar en un territori amb una llengua i en un altre amb una altra») i E3g («La progressiva construcció d'un estat europeu farà imprescindible una llengua comuna»). Es tracta d'un principi clàssic de la concepció d'estat nació unitarista modern, però aplicat a la realitat espanyola en el primer cas i a un hipotètic futur europeu en el segon. El paral·lelisme entre àmbits diferents (com en el cas de l'aranès i el català a l'ensenyament) és, juntament amb la comparació entre afirmacions abstractes i aplicades, un espai propici per a l'avaluació d'incoherència.

Incoherència entre E2c i E3g

| | | Freqüència | Percentatge | Percentatge vàlid | Percentatge acumulat |
|---------------------|----|------------|-------------|-------------------|----------------------|
| Vàlids | -5 | 1 | 1,4 | 1,4 | 1,4 |
| | -4 | 2 | 2,7 | 2,7 | 4,1 |
| | -3 | 6 | 8,1 | 8,2 | 12,3 |
| | -2 | 5 | 6,8 | 6,8 | 19,2 |
| | -1 | 12 | 16,2 | 16,4 | 35,6 |
| | 0 | 27 | 36,5 | 37,0 | 72,6 |
| | 1 | 7 | 9,5 | 9,6 | 82,2 |
| | 2 | 8 | 10,8 | 11,0 | 93,2 |
| | 3 | 3 | 4,1 | 4,1 | 97,3 |
| | 4 | 2 | 2,7 | 2,7 | 100,0 |
| Total | | 73 | 98,6 | 100,0 | |
| No contesten | | 1 | 1,4 | | |
| Total | | 74 | 100,0 | | |

En aquest cas, la incoherència negativa indicaria un grau d'acord més alt amb la necessitat d'una llengua comuna europea que una llengua comuna estatal espanyola, i està una mica per sobre que la incoherència positiva, encara que menys acusadament que en la comparació anterior. La incoherència 0 se situa en aquest cas per sobre del 36%, i només hi ha un cas d'incoherència màxima (5) a favor de la llengua d'Europa.

Taula de contingència incoherència E2c i E3g * Departament

| | | Departament | | Total |
|--------------|----|-------------|----------|-------|
| | | Altres | Llengües | |
| Incoherència | -5 | 0 | 1 | 1 |
| | -4 | 1 | 1 | 2 |
| | -3 | 3 | 3 | 6 |
| | -2 | 3 | 2 | 5 |
| | -1 | 4 | 8 | 12 |
| | 0 | 14 | 13 | 27 |
| | 1 | 4 | 3 | 7 |
| | 2 | 5 | 3 | 8 |
| | 3 | 2 | 1 | 3 |
| | 4 | 1 | 1 | 2 |
| Total | | 37 | 36 | 73 |

Quant a la incoherència segons la variable departament, únicament hi ha un detall que podríem subratllar: la incoherència del professorat de departaments no lingüístics es reparteix gairebé simètricament entre la negativa (11 enquestes) i la positiva (12 enquestes), mentre que en els departaments de llengües, hi ha un lleuger desequilibri a favor de la llengua comuna a Europa (o en contra de la llengua comuna a Espanya): 15 a 8.

Taula de contingència incoherència E2c i E3g * L1

| | | L1 | | Total |
|---------------------|----|------------|------------|-------|
| | | cast | cat | |
| Incoherència | -5 | 0 | 1 (2,3%) | 1 |
| | -4 | 0 | 2 (4,7%) | 2 |
| | -3 | 1 (3,3%) | 5 (11,6%) | 6 |
| | -2 | 3 (10%) | 2 (4,7%) | 5 |
| | -1 | 2 (6,7%) | 10 (23,3%) | 12 |
| | 0 | 11 (36,7%) | 16 (37,2%) | 27 |
| | 1 | 4 (13,3%) | 3 (7%) | 7 |
| | 2 | 4 (13,3%) | 4 (9,3%) | 8 |
| | 3 | 3 (10%) | 0 | 3 |
| | 4 | 2 (6,7%) | 0 | 2 |
| Total | | 30 (100%) | 43 (100%) | 73 |

En el cas de la L1, les diferències per grup són més notables. Hi ha una simetria entre la incoherència negativa i la positiva: mentre que prop d'un 46% de les enquestes L1 català posen més acord en la llengua comuna europea que en l'estatal, prop d'un 43% dels L1 castellà ho fan al revés. Sembla, doncs, que el fet que la llengua comuna sigui la pròpia afavoreix l'acord amb la representació de la necessitat d'aquesta llengua. En el cas dels L1 català, no es tracta evidentment de la possibilitat que sigui la seva la llengua comuna de la gestió europea, però ja hem vist en algunes entrevistes que la idea d'una llengua d'intercanvi que desfés la jerarquització actual entre castellà i català no sembla una amenaça, sinó més aviat al contrari, una via que podria ser beneficiosa per al català.

7.3.10.5. Valors extrems en les representacions lingüístiques

Finalment quant a aquest bloc més central i extens de les enquestes, ens ha semblat interessant exposar breument quines són les afirmacions que han rebut els valors més extrems.

D'entrada, l'afirmació que aconsegueix un acord més unànime de tot el grup E és l'E3h («Un estat hauria d'esforçar-se a preservar totes les llengües que es parlen

al seu territori»), 4,81, i és també (lògicament amb un valor tan alt) l'opinió menys polaritzada, amb menys dispersió: 0,488 de desviació atípica (amb una escala discreta de només fins a 5, és difícil obtenir-la més baixa): 62 enquestes sobre 74 d'acord total. La segona, molt a prop, és l'E2b («És molt positiu que les comunitats catalanes instal·lades a altres zones d'Espanya mantinguin la llengua catalana a casa i la transmetin als fills»), amb 4,74 de mitjana i també una desviació baixíssima, 0,578, aquí 59 enquestes totalment d'acord. A continuació vindrien E3k i E3i, dues afirmacions genèriques i políticament correctes: la igualtat de drets entre totes les llengües i la possibilitat de conservar la pròpia llengua fins i tot en condicions de migració. Finalment en aquest quintet capdavanter, Ea4 (conèixer llengües estrangeres és un avantatge per al rendiment escolar) és també una idea molt estesa, gairebé un tòpic: la valoració del poliglòtisme.

Pel que fa al desacord, de fet els valors són menys extrems. Únicament una afirmació rep un desacord menor d'1, E3b («La gran varietat de llengües és un obstacle per al desenvolupament econòmic»): 0,96. La segona, amb un 1 pelat, és E4b («La política lingüística actual de les comunitats autònomes amb llengua oficial pròpia posa en perill la competència lingüística en castellà de l'alumnat»). Molt a prop hi ha E2d (la impossibilitat de mantenir la unitat d'Espanya si les llengües oficials diferents del castellà arribessin a ser hegemòniques) i E2i (la impossibilitat i inconveniència que tothom que visqui al País Basc sàpiga euskera), amb 1,01 i 1,04 respectivament. Finalment, la cinquena de desacord és E4i («La necessitat d'adquirir simultàniament diverses varietats lingüístiques interfereix negativament en el rendiment escolar de l'alumnat»), amb un 1,11.

Ja hem vist que les afirmacions amb més grau d'acord eren també les que aconseguien més cohesió d'opinió. En l'altre extrem, les afirmacions on més polaritzat es mostra el professorat sovint tenen a veure amb aspectes delicats de la situació catalana. Així, entre les cinc afirmacions amb més desviació típica, hi ha E2c (si l'Estat espanyol necessita una llengua general i no pot funcionar en diferents llengües segons el territori), E1e («L'única possibilitat que té el català de sobreviure és desplaçar el castellà») i E2e («A llarg termini el castellà serà l'única llengua d'Espanya»).

Quant a L1 dels enquestats, potser el més curiós és que els graus d'acord i de desacord mitjans dels catalanoparlants són més extrems que els dels L1 castellà. La

l·lista de mitjanes dels primers agafa des de l'acord més alt de 4,88 al desacord més profund de 0,63, mentre que la dels segons és una mica més curta, de 4,71 a 1. Un esquema semblant es repeteix entre llengües, més extremistes (de 4,86 a 0,67) i la resta de departaments (de 4,76 a 0,92).

7.3.11. Correlacions no previstes

Per acabar amb el segon bloc de l'enquesta, hem aplicat a tots els parells d'afirmacions la correlació de Pearson. Només comentarem breument les correlacions per sobre de 0,5. El primer que cal dir és que de les set que n'hi ha per sobre d'aquest valor, ni una no és entre dues afirmacions que nosaltres consideràvem coherents (ja sigui convergents o divergents).

La correlació més alta (0,745, altíssima) és entre E1e («L'única possibilitat que té el català de sobreviure és desplaçar el castellà») i E1f («El català només pot subsistir amb la independència política»). 39 entrevistes donen exactament el mateix grau d'acord o de desacord a ambdues qüestions, de les quals 17 els atorguen un total desacord. En canvi, en les combinacions de 0 o 1 amb 4 o 5 n'hi ha una de sola (de fet, d'acord total també només en són 2).

Les altres 6 correlacions altes no en són tant. Són les següents:

E1a (El català és una llengua amenaçada de desaparèixer en un futur proper) i E2e (A llarg termini el castellà serà l'única llengua d'Espanya): 0,559. També aquí la balança s'inclina cap al desacord, però en valors menys extrems que en l'anterior. És evident, això sí, la sintonia que tenen ambdues afirmacions, refrendada pel resultat.

E1f (El català només pot subsistir amb la independència política) i E2f (L'Estat espanyol fa poc per preservar i fer conèixer la diversitat lingüística d'Espanya): 0,532. Aquí la correlació es deu al fet que no hi ha enquestes que atorguin menys acord a la segona que a la primera (però a la inversa sí). És a dir, sempre s'està més en desacord amb la independència que amb la poca voluntat de l'estat de preservar la diversitat. Ni una enquesta no expressa el contrari (com a molt, dona la mateixa xifra a una i altra afirmació).

E2a (Totes les oficines de l'administració pública, en tot el territori espanyol, haurien d'acceptar documentació en qualsevol de les llengües oficials de l'Estat) i E4d (Tots els instituts d'Espanya haurien d'oferir assignatures de totes les llengües

oficials de l'Estat): 0,506. Aquí veiem la mateixa situació que l'anterior, però no tan clara: la tendència és a expressar més desacord amb E4d que amb E2a. La majoria que veu clar que l'administració ha d'acceptar documentació plurilingüe està igualment d'acord o una mica menys amb les classes de les diferents llengües oficials.

E3a (La tendència natural del món actual porta a la desaparició de les llengües no oficials) i E3d (D'aquí a un segle només quedaran al món un grapat de llengües com el xinès, el castellà o l'anglès): 0,562. Naturalment, és una correlació ben lògica i previsible.

E2g (Seria millor que els diners per normalització lingüística s'invertissin en despesa social) i E4i (La necessitat d'adquirir simultàniament diverses varietats lingüístiques interfereix negativament en el rendiment escolar de l'alumnat): 0,515. Aquí la correlació és alta pel gran nombre d'enquestes que coincideixen a atorgar a ambdues afirmacions un grau de desacord total. Potser sigui una simple casualitat.

E3b (La gran varietat de llengües és un obstacle per al desenvolupament econòmic) i E4i (La necessitat d'adquirir simultàniament diverses varietats lingüístiques interfereix negativament en el rendiment escolar de l'alumnat): 0,562. És un cas pràcticament idèntic a l'anterior: la correlació es dona perquè els resultats estan molt agrupats entorn del desacord absolut o alt. Tampoc no sembla fàcil establir-hi una relació significativa.

7.4. Qüestions lingüístiques i fracàs escolar

La denominació de fracàs escolar no és, certament, gens neutre. D'aquí que no tothom l'accepti sense reticències.⁵⁵ He decidit, però, fer-la servir per dues raons: perquè ha estat i encara és una expressió d'ús corrent i contingut semàntic ben comprès tant dins com fora de les institucions escolars, i perquè reflecteix amb cruesa però amb efectivitat el caràcter intrínsecament discriminant que té el sistema

⁵⁵ En publicacions com Aguado [*et al.*] (1999) es fa servir ocasionalment el terme fracàs entre cometes (com si es volgués mostrar que no s'està d'acord amb l'etiqueta però que no se'n té cap de millor a mà). Ensenyants crítics com Garrigós (1998), però, també la fan servir sense cap problema.

de qualificacions escolars. I cap de les persones que han respost l'enquesta s'ha queixat explícitament d'aquest ús, llevat d'una anotació en l'enquesta 45 (de l'IES Miquel Tarradell): «depèn de què s'entengui per fracàs escolar».

7.4.1. Grups lingüísticoculturals percebuts

En primer lloc, l'enquesta pretenia establir de quina manera el professorat classifica l'alumnat en funció de criteris relacionats amb la llengua i la cultura. La pregunta parlava de «grups lingüísticoculturals» perquè no volíem una classificació estrictament lingüística i perquè havíem observat que hi ha professorat que tendeix a construir o a reproduir classificacions que barregen elements lingüístics amb altres característiques, o que tenen en compte també la dinàmica de relacions dels alumnes. Per exemple, des del punt de vista lingüístic hi podria haver un sol grup d'alumnat, el monolingüe de L1 castellà, que tanmateix moltes vegades és percebut de manera més fragmentada per altres raons culturals i de relació. El grup monolingüe L1 castellà se subdivideix de diverses maneres: hispanoamericà i peninsular; sud-americans, centreamericans i espanyols, etc.

Cal dir també que aquest treball no s'interessa pels fets que puguin justificar o posar en entredit aquestes construccions classificatòries. No es tracta aquí d'avaluar la capacitat de construcció de l'altre, ni de criticar o de justificar els estereotips. Creiem que el professorat determina algunes de les seves conductes en funció del seu esquema classificatori (esquema que tendeix a transmetre), independentment del grau d'objectivitat o de fonament empíric que tingui. D'altra banda, l'interessant —per alguna cosa parlem de representacions socials— era veure fins a quin punt les classificacions grupals eren compartides o estrictament personals i individualitzades.

Precisament una de les qüestions que es plantegen immediatament quan en una enquesta es fa una pregunta semioberta és l'homogeneïtzació de les respostes. Quan demanàvem llistes de llengües ja apareixia aquest problema (cal prendre decisions com ara si agrupar la resposta «gascó» amb «occità» o no, perquè no es pot preguntar directament a l'anònim enquestat si entén que són una varietat o dues). Però a l'hora d'anomenar grups, el problema s'aguditza. En aquest sentit, les entrevistes a vegades són útils per comprendre què inclou una determinada etiqueta.

Per exemple, en les diferents enquestes apareixen percebuts grups com ara «àrabs», «marroquins» o «magribins». És evident que podrien ser grups humans ben diferenciats (o jeràrquicament estructurats, encara que sempre hi hauria problemes d'inclusió: potser podríem dir que tots els marroquins són magribins, però no tots són àrabs, com tampoc ho són tots els magribins). Però en el context cultural de l'escola catalana, són tres grups que s'identifiquen. D'entrada, cap enquesta fa diferències entre, per exemple, marroquins i egipcis. O entre àrabs asiàtics (del Mar Roig enllà) i àrabs africans (els del Magrib). Per tant, doncs, tractem les tres categories com a sinònimes. En aquest mateix grup hi podríem haver inclòs la resposta «llengües del grup amazig», però ens ha semblat oportú mantenir-la a part, perquè justament en aquesta enquesta es distingeix aquest grup del de l'àrab. El mateix passa amb les etiquetes «hispanoamericana», «sud-americana» i «llatinoamericana», generalment interpretables com a sinònimes (no n'apareixen mai dues en una mateixa enquesta). Sí que hi ha, però, un parell d'enquestes que distingeixen els sud-americans dels centreamericans o «caribenys», i en tots dos casos especifiquen els països a què es refereixen: Argentina i Uruguai d'una banda, i Equador, República Dominicana i Colòmbia de l'altra. I la distinció entre castellanoparlants espanyols i americans és massiva. En vint enquestes surten tots dos grups. I en moltes altres no surt el grup espanyol o castellà, com no surt el català, perquè aparentment són grups transparents, «normals», que no cal esmentar. Hi ha també, això sí, algunes enquestes que senzillament estableixen dos grups, els «castellans» i els «catalans».

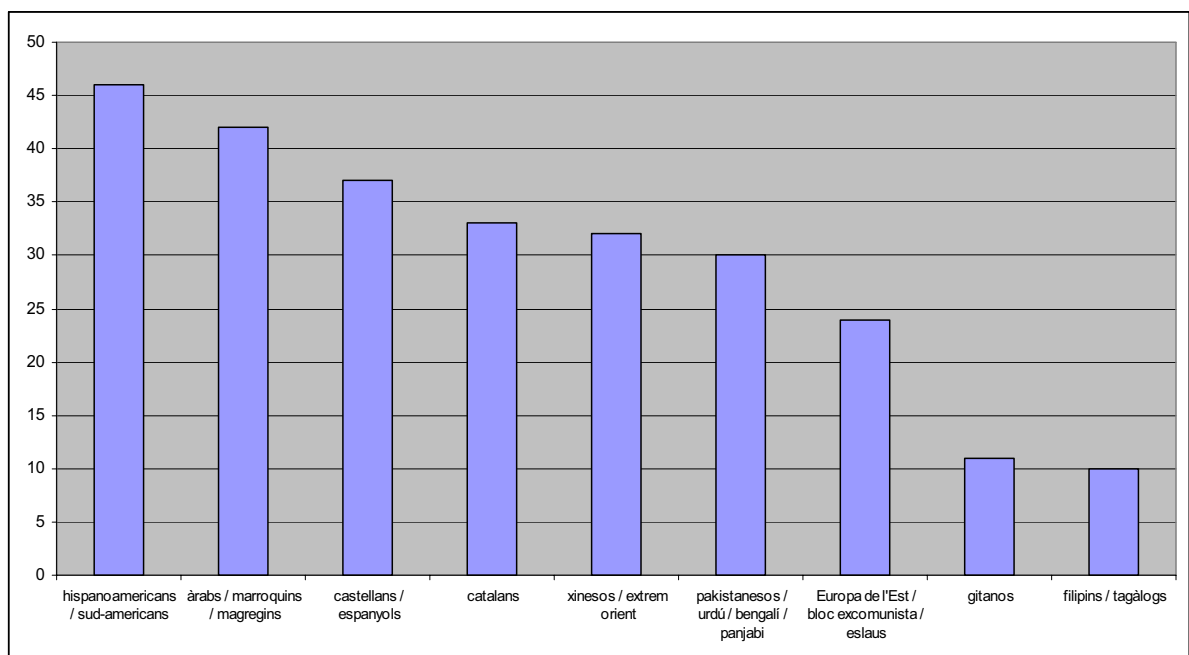
El grup classificat com a africà sembla evident que no inclou el magribí: en l'enquesta on surt així queden distingits. I en una altra enquesta apareix l'etiqueta «subsaharià», que també els exclou clarament.

Una sola enquesta parla d'un grup anomenat «món musulmà» (i hem deixat aquesta etiqueta en la taula resum de l'annex 2), però tota la resta que fa referència a grups que es podrien identificar majoritàriament amb l'Islam o bé els delimita clarament (per exemple, parlant de marroquins o magribins) o bé els distingeix (parlant de magribins i pakistanesos en la mateixa enquesta). Hi ha, en canvi, la inclusió en un sol grup d'indis i pakistanesos. Hi ha també una resposta ambigua: no se sap si agrupa pakistanesos i bengalís o els distingeix (en ser només un cas que esmenta els bengalís, l'hem deixat en el mateix grup). I finalment, hi ha també identificació entre grup dels països de l'est, excomunistes i eslaus. Només en un cas

s'esmenten com a grups diferents en la mateixa enquesta “russos” i “eslaus”, però no ho hem tingut en compte perquè no hem trobat indicis de diferenciació d'aquesta mena ni en altres enquestes ni en cap comentari de les entrevistes.

En resum, doncs, la taula síntesi F de l'annex 2, que presenta els resultats d'aquest apartat, intenta respectar les etiquetes posades als diferents grups pel professorat sense trair-les ni manipular-les, però també cal reconèixer que en algun punt és fruit d'una interpretació qüestionable. De tota manera, els punts conflictius de classificació són en general quantitativament molt ínfims.

Pel que fa als resultats obtinguts, vegem-ne un gràfic resum que exclou els grups esmentats per menys de 10 enquestes de les 69 que contesten l'apartat (hi ha 5 enquestes que no contesten):



És clar que cal llegir els resultats tenint en compte diversos factors. En primer lloc, la presència real d'individus susceptibles de ser classificats en un o altre grup varia força d'un institut a un altre. Això és especialment rellevant en el grup dels gitanos: hi ha dos instituts en els quals la presència d'alumnes que s'autoclassifiquen com a gitanos és molt notable (Joan Coromines i Rambla Prim), mentre que en un institut com el Milà i Fontanals —situat molt a prop d'una de les comunitats assentades de més antic a Barcelona, la comunitat gitana de la zona del carrer de la Cera— no s'esmenta ni una sola vegada aquest grup, perquè realment no hi ha alumnes gitanos

(sembla que la comunitat gitana del barri tradicionalment porta la mainada a una escola no pública).

Això a banda, el que creiem que indica el quadre és que la classificació del professorat segueix molt de prop els estereotips comuns⁵⁶ (entenem estereotip en el sentit explicat a l'apartat 4.3.5). En la immensa majoria de casos la classificació respon a uns criteris molt poc específics del món de l'ensenyament, i utilitzen etiquetes que hauria fet servir molt semblantment qualsevol altre col·lectiu professional. Naturalment hi ha algunes excepcions, però són molt poques. La més notable és la d'una enquesta que sí que classifica, segons sembla, en funció del treball escolar. Aquesta proposa quatre grups: «llengua materna ni català ni castellà amb menys de dos anys d'estada (no dominen el català)»; «llengua materna ni català ni castellà però que dominen el català»; «llengua materna castellà i no dominen el català», i «llengua materna castellà i dominen el català». I val la pena esmentar també una altra enquesta que considera mal formulada la qüestió per culpa de l'expressió (expressament ambigua) «lingüísticocultural». Finalment, és també interessant la remarca d'un altre enquestat en el sentit que la classificació lingüísticocultural no té cap rellevància en termes escolars, i sí que en tindria, en canvi, una classificació social. Ja sabem que sovint en els criteris classificatoris de la gent es barregen ambdues (en l'etiqueta «immigració», per exemple, on no entren les classes mitjanes i altes): és evident en la classificació del treball d'Aguado [*et al.*] que hem esmentat en nota.

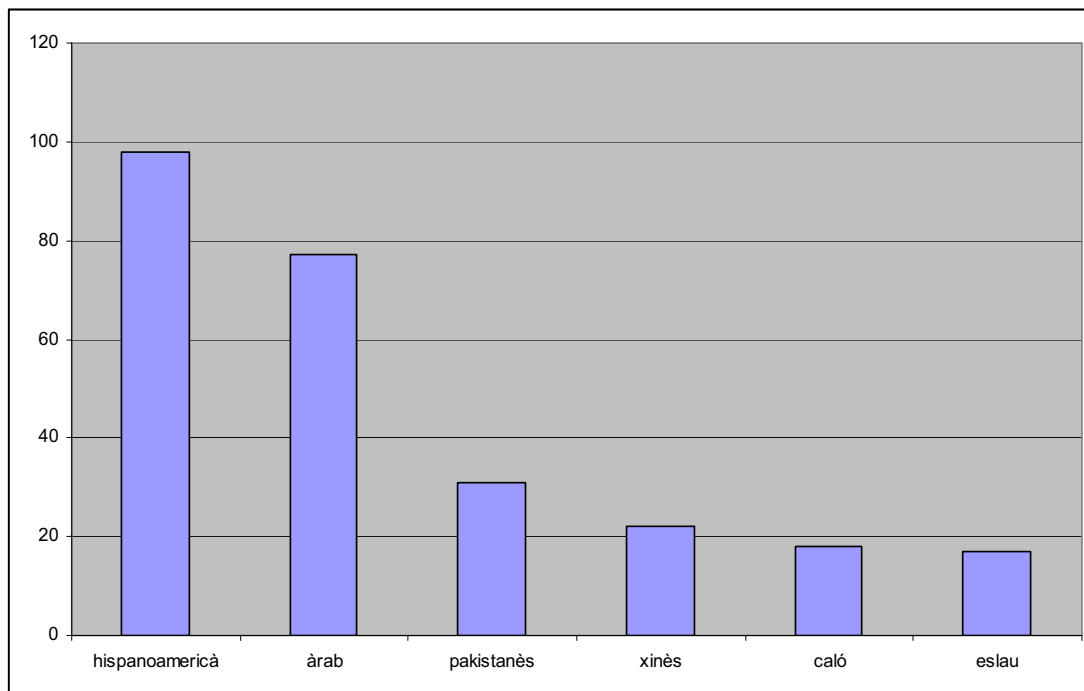
⁵⁶ En el qüestionari passat als alumnes per dur a terme el treball d'investigació publicat a Aguado [*et al.*] (1999), la codificació de «grup cultural» era la següent: 1. gitano / 2. d'Europa de l'Est / 3. àrabs / 4. asiàtics / 5. negres africans / 6. negres americans / 7. nacional / 8. grup religiós / 9. marginal/xabolista / 10. altres / 11. sud-americans (Aguado [*et al.*], 1999: 227). Proposar una classificació pròpia facilita sens dubte la posterior sistematització de respostes, però és evident que en aquest camp impedeix observar potser el més interessant de la qüestió: si hi ha diferències significatives de representació de grups. D'altra banda, tota classificació d'aquest tipus presenta tota mena de problemes, fins i tot lògics. En aquest cas, com la famosa classificació xinesa dels animals de Borges, no se segueix el principi d'exclusió: un pot ser negre americà, d'un grup religiós i xabolista alhora.

7.4.2. *Rellevància acadèmica de la pertinença a un grup*

De les 67 respostes obtingudes a la pregunta de si el percentatge de fracàs en certs grups és significativament més alt que en altres o no hi té res a veure, una majoria folgada consideren que no, que rendiment escolar i grup cultural són variables no relacionades. Només un 36%, doncs, del professorat enquestat considera que hi ha relació. Després de les entrevistes, aquesta dada és relativament sorprenent, ja que la impressió que teníem justament era que en bona part es creia que el model escolar d'origen tenia un gran pes en el fracàs escolar. Ara bé, tractant-se d'una pregunta tancada, ens falten matisos. És possible que una part del professorat interpretés la pregunta en el sentit que si responien afirmativament podien estar atribuint mancances o incapacitats a un grup humà en essència (com dèiem més amunt, estarien dient que tals són més llestos que tals altres). En aquest cas, el sí no només és políticament incorrecte, sinó evidentment fals. D'altra banda, si s'interpretava (com era la pretensió de l'enquesta) en el sentit que, independentment de les causes, havien observat una tendència marcada a poder correlacionar grup i fracàs, la resposta afirmativa semblava que havia de ser més alta, després que en diverses entrevistes s'expliqués que en efecte es tenia aquesta impressió, fonamentalment explicada per les diferències importants de sistema escolar que implicava ser d'un grup o d'un altre.

Naturalment la ja marcada migradesa quantitativa d'enquestes de què partim encara és més acusada en el següent apartat, reservat a les respostes afirmatives de correlació entre grup i fracàs. Ens limitarem a observar quins són els grups aparentment més afectats de fracàs escolar. El següent quadre⁵⁷ reflecteix les dades principals (només s'hi han inclòs les respostes més freqüents):

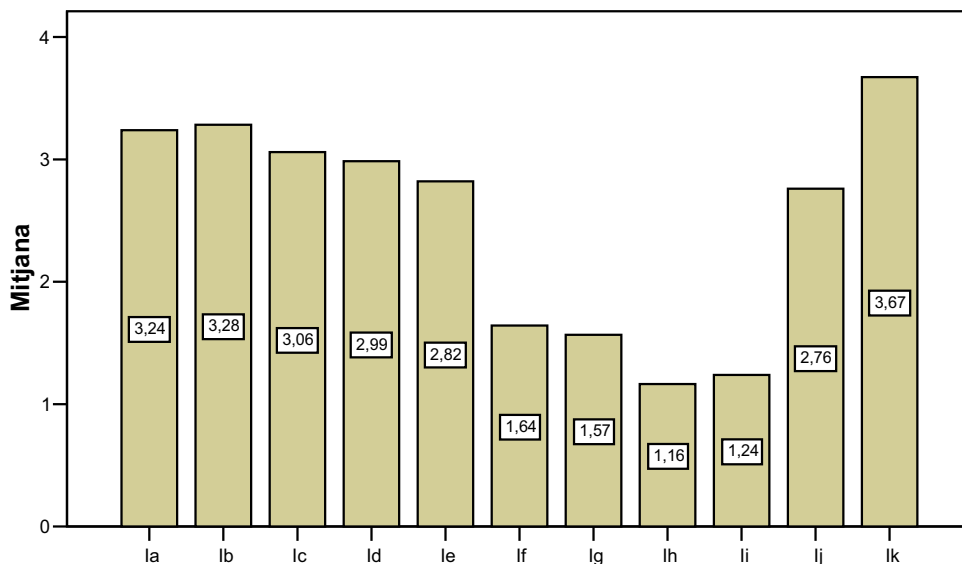
⁵⁷ Com que l'enquesta demanava ordenar de més fracàs a menys els diferents grups, la puntuació del quadre s'ha obtingut donant sis punts a la primera opció, cinc a la segona i així successivament.



Hi ha dos aspectes a destacar dels resultats. D'una banda, és sorprenent des del punt de vista lingüístic que el grup percebut com a més relacionat amb el fracàs escolar sigui majoritàriament de L1 castellà, mentre que els grups «xinès» i «eslau» estiguin molt més enrere. Això coincideix amb la representació expressada en diverses entrevistes, segons la qual la L1 de l'alumnat no és un factor determinant en el fracàs. D'altra banda, també és interessant que el grup gitano surti en cinquena posició, per davant de l'eslau, quan és un grup poc present en la majoria dels instituts investigats. El cas és que només tres enquestes relacionen el grup caló amb el fracàs escolar (dues del Rambla Prim i una del Joan Coromines, centres on la presència gitana és important, com dèiem), però totes tres li donen la primera posició en la perspectiva de fracàs. Naturalment, cal insistir en la migradesa de les dades, però també cal dir que, segons vam poder constatar en algunes converses, especialment a l'IES Joan Coromines, sembla que hi ha la percepció freqüent que la comunitat gitana destacaria molt per la seva resistència a l'escola. Una resistència no pas únicament exercida des de l'alumnat, sinó des de bona part de la comunitat. Una resistència conscient i explícita que tindria molt a veure amb la resistència a ser aculturada. No cal dir que des de la perspectiva de l'escola, això és evidentment fracàs escolar.

7.4.3. Factors lingüístics rellevants en el fracàs escolar

El professorat percep una relació entre fracàs escolar i aspectes lingüístics? En determinats aspectes, les entrevistes contradeien el que moltes vegades es dona per suposat: que un alumne de L1 ni castellà ni català tindrà moltes més dificultats per assolir el rendiment acadèmic mínim que no pas un que no hagi d'afegir a l'exigència escolar normal l'aprenentatge d'una o de diverses llengües noves. Les preguntes de l'apartat I de l'enquesta es referien a qüestions complementàries d'aquesta, i pretenien esbrinar si el professorat considera decisives determinades habilitats lingüístiques de cara a l'èxit en l'avaluació. El següent quadre presenta les mitjanes de cadascuna de les preguntes:



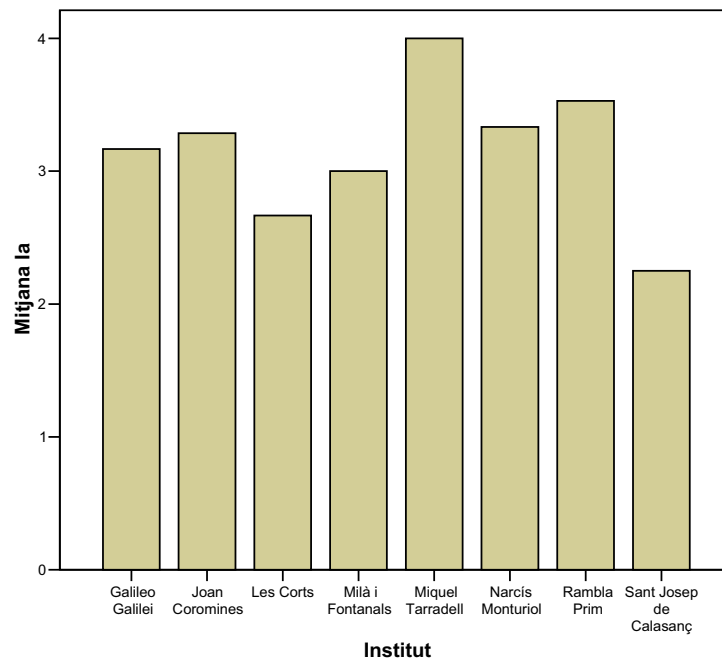
Com es pot veure, el grau d'acord mitjà més alt és per al factor Ik, «insuficiència de recursos expressius (redacció confusa, incapacitat d'argumentar, etc.)». També en les entrevistes s'invocava aquesta mena de problema, sobretot a l'hora d'explicar la freqüent sensació que té el professorat que els alumnes perden capacitats verbals. És cert que l'afirmació és molt genèrica i, com a tal, poc compromesa, però reflecteix bé la idea general que ja hem enunciat diverses vegades: el professorat té la impressió que —quant a qüestions lingüístiques— el problema no és fàcilment aïllable i no es relaciona amb la manca de competència lingüística pel fet de no tenir de L1 el català o el castellà.

En el quadre podem observar també que dels 11 factors de fracàs proposats per l'enquesta, n'hi ha 7 que obtenen una mitjana superior a 2,5 (és a dir, que com a mitjana el professorat els consideraria factors importants de fracàs escolar) i 4 que obtenen una mitjana inferior a 2 (i per tant en general es considerarien factors de poc pes en el fracàs).

Els 4 factors que no es consideren gaire importants tenen relació amb la interferència, ja sigui de varietats allunyades (If i ig) o de varietats considerades dialectals de les llengües oficials d'aquí (Ih i Ii). Aquest darrer factor obté encara menys puntuació que l'anterior. Pel que fa a la interferència d'altres llengües, un cop més confirmaria la tendència a dissociar L1 i fracàs escolar, que ja hem vist. I quant a la interferència dialectal, es tractaria d'una dada molt interessant si la podem interpretar en el sentit d'una superació de la tradicional ideologia escolar de l'estàndard: l'escola hauria començat a admetre la variació i l'hauria deixat d'estigmatitzar. Cal dir que aquesta lectura de les dades se sustenta sobretot en el fet que les puntuacions d'Ih (interferència dialectal en el català) i d'Ii (en el castellà) estan molt properes. Sabem que gairebé tots els instituts on s'han passat les enquestes tenen una presència notable de castellanoparlants d'origen americà. En canvi, és molt més dubtós que hi hagi presència significativa de parlants de L1 català d'origen territorial divers (prou divers per tenir una parla globalment detectable com a diferent del dialecte de Barcelona), cosa que podria haver motivat una puntuació molt més baixa d'aquest factor. Com que no és així, creiem lícit fer la interpretació anunciada: un índex d'obertura ideològica en relació amb l'estàndard. Tanmateix, cal matissar aquesta tendència amb el resultat del factor Ij, «ortografia deficient», que obté una mitjana d'acord propera al 3, és a dir, gairebé «molt important». En aquest camp, les entrevistes ens han fet veure que el professorat sovint revisa i es qüestiona la gran importància que tradicionalment ha tingut l'ortografia a l'escola. Però alhora és un tema socialment complex. Crec que es pot comparar un cop més (com feia una professora de català, que equiparava l'ortografia a anar tacat) a altres qüestions d'etiqueta social: segur que hi ha molta gent que, en preguntar-li si considera fonamental la manera de vestir dels altres contestaria que no, que és un tret molt superficial de la personalitat; però alhora tots som conscients que una part important de la construcció de la imatge de l'altre —sobretot d'una imatge fugaç, immediata— el vestit hi té una gran importància. Conceptualment força professorat considera

l'ortografia secundària, però a l'hora d'avaluar, la continua tenint en compte, perquè en efecte és un tret d'una gran importància a l'hora de construir-se la imatge de la competència lingüística de l'altre (i potser també perquè l'ortografia és tot el contrari del factor Ik: és molt fàcil d'objectivar, i per tant d'avaluar) i la societat penalitza força la ignorància ortogràfica. Per tant, continua sent percebut com un factor de fracàs escolar d'una certa magnitud.

Quant als factors relacionats amb la comprensió, la lectura i l'expressió oral, totes les mitjanes es mouen considerablement a prop del nivell 3. Cal destacar únicament que les mancances en la capacitat lectora es consideren una mica més importants que en l'expressió oral. Pel que fa a la comprensió de la llengua vehicular a classe, obté una mitjana sorprenentment alta, cosa que indicaria, suposem, l'alt grau d'alumnat arribat de poc de fora de Catalunya que hi ha a les aules dels instituts estudiats. És un factor que segurament fa 20 anys hauria estat molt més secundari. D'aquí també que hi hagi certes diferències per instituts en aquesta qüestió, com veiem en el quadre següent:

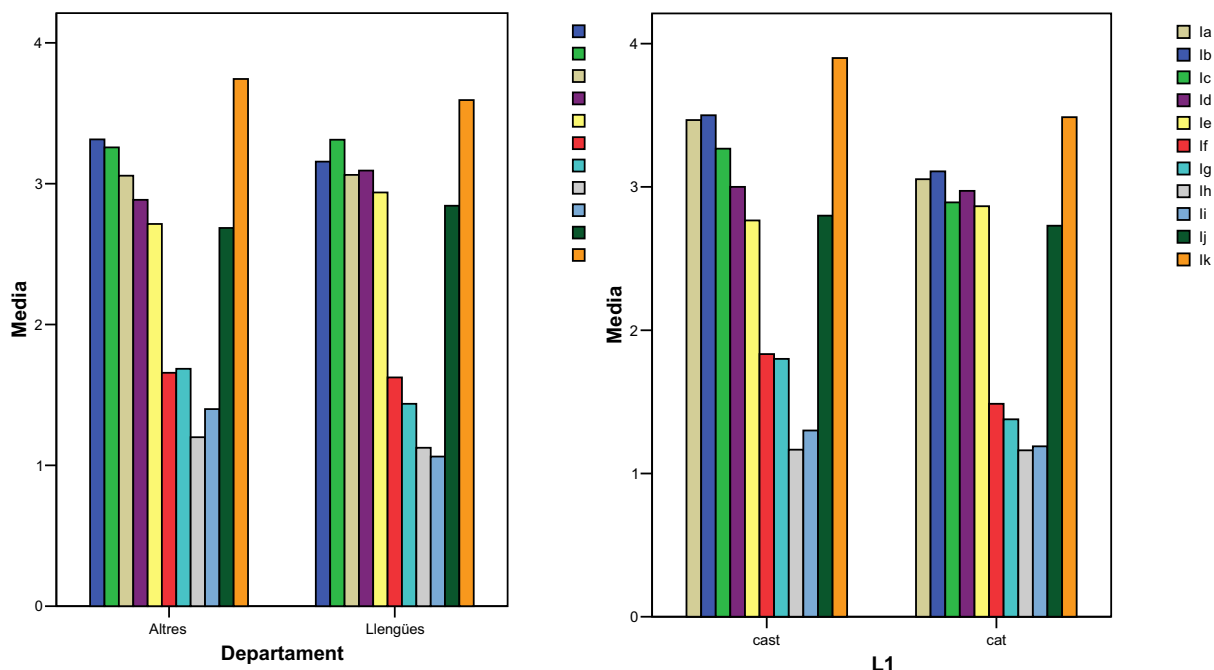


Destaca, per exemple, l'IES Miquel Tarradell, amb un alt índex d'incorporació relativa d'alumnat nouvingut. Amb tot, crec que és remarcable la poca diferència relativa de mitjanes. També cal dir que aquesta és l'afirmació de l'apartat I que presenta més polarització d'opinions, un 1,534 de desviació típica. És curiós que en

tota la resta les desviacions són moderades i fins i tot baixes: en molts dels temes de l'apartat de representacions la dispersió d'opinions era molt més evident.

Finalment, és curiós constatar que, tot i que s'acosten molt, els valors obtinguts pels factors orientats cap al català són una mica més alts que els orientats cap al castellà: la insuficient capacitat lectora en català obté un nivell d'importància del fracàs de 3,28, mentre en castellà obté un 3,6; el mateix pel que fa a expressió oral: 2,99 pel català i 2,82 pel castellà. Els problemes amb el català serien lleugerament més causants de fracàs (sempre en la representació del professorat, sense contrastar realment notes) que amb el castellà. Com sempre, caldria confirmar-ho amb una mostra més àmplia i construïda per fer inferència representativa.

Pel que fa a altres variables, no hi ha diferències significatives de perfil en aquest apartat de l'enquesta. Només com a exemple, vegem el paral·lelisme de les mitjanes de tot el bloc en dos gràfics, segons L1 del professorat i segons departament (llengües i altres):



Si en aquestes qüestions hi apliquem correlacions de Pearson, els resultats no donen sorpreses: la correlació més alta (0,881) es dona entre el factor If i el factor Ig (els relacionats amb la interferència de llengües maternes). També és molt alta la correlació entre Ih i Ii (interferència dialectal: 0,774). Correlacions també molt

significatives s'observen també entre Ib i Ic (capacitat lectora en català i castellà respectivament: 0,775); entre Id i Ie (expressió oral en català i en castellà: 0,747); Ia (problemes de comprensió de la llengua vehicular) amb Ib (0,685), Id (0,548), i una mica menor amb Ic (0,514) i Ie (0,402), les que fan referència al castellà. Sembla que el factor de comprensió de la llengua vehicular correlaciona més amb les capacitats entorn del català que del castellà. Això seria lògic si tenim en compte que en teoria una àmplia majoria de les classes es fan en català, i per tant el factor Ia s'ha de relacionar més directament amb aspectes de competència lingüística en català que no pas en castellà. El factor Ij (ortografia) només té una relació superior a 0,5 amb el factor Ik (insuficiència de recursos expressius: 0,507). Aquesta relació ens podria fer pensar que molts professors identifiquen pobresa de recursos expressius amb aspectes superficials de la llengua com pot ser l'ortogràfic.

8. Els llibres de text de llengua catalana i castellana

Els llibres de text són una eina important a l'educació obligatòria. En primer lloc, estableixen de fet i de manera detallada allò que la legislació sobre currículums escolars prescriu de manera general. Constitueixen, doncs, la plasmació concreta del currículum legalment instituït. En segon lloc, necessiten ser homologats per les institucions competents, de manera que se suposa que es corresponen (o, si més no, no es contradueixen) amb allò que els poder públics volen que els escolars aprenguin. Hi ha, doncs, un aval explícit per part de l'administració cap als continguts dels llibres de text. Finalment, gaudeixen de diversos elements simbòlics que els atorguen un estatut molt considerable: es tracta de textos escrits per autories legitimades (molt sovint, també ensenyants, a més d'especialistes en les diferents matèries⁵⁸) que se suposa que contenen el coneixement contrastat i actual sobre cadascuna de les àrees que toquen. No cal ara insistir en la crítica a aquesta mena de concepció, perquè el que ens interessa és el reconeixement d'aquesta imatge dels llibres de text per part de bona part de la població, inclosa la mateixa població escolar.

D'altra banda, el llibre de text té un paper important en la dinàmica educativa. Un paper que pot arribar a ser central i que en pot fer la principal eina rectora de la tasca didàctica. Joana Lladó i Miquel Llobera, parlant justament de didàctica de les llengües, així ho constaten:

[El llibre de text] a vegades es converteix en l'eix de les activitats de l'aula, determina la dinàmica de les classes, la tipologia de les activitats, condiona les lectures, fixa els objectius, és el responsable de la seqüenciació, i qualche pic gairebé supleix la iniciativa del professor o fa adaptar el grup a la seva programació, en lloc de fer que el material s'adapti al grup.

Lladó i Llobera, 1999: 119

En el mateix sentit s'expressa el col·lectiu de docents Grupo Eleuterio Quintanilla, format per nou professionals de l'ensenyament:

⁵⁸ Moltes vegades es fa constar a la portada l'estatus dels autors, amb referències o bé al grau professional (càtedres, etc.) o bé al crèdit acadèmic (doctorats, etc.).

Existeix una arrelada tendència que el llibre de text sigui l'organitzador del currículum i la seva plasmació real. Els docents solen acomodar les programacions, objectius, continguts, metodologia i fins i tot avaluació a partir del manual escollit. D'aquí que es pugui sostenir que en la majoria dels casos el currículum no estigui definit per les directrius ministerials ni per la programació del docent, tot i la importància d'ambdues, sinó a través del llibre de text. Són, per tant, les empreses editorials les que, interpretant les recomanacions ministerials, fixen els currículums per nivells disciplines i/o àrees de coneixement i estableixen el que l'estudiant ha d'aprendre i el professorat ensenyar.

De la Torre [*et al.*], 1998: 16

D'aquí que considerin —com ho fa aquest treball— «que els llibres de text són un lloc privilegiat d'investigació» (de la Torre [*et al.*], 1998: 20). Tenen, a més, l'avantatge metodològic de tractar-se de textos fixats i a l'abast (no com les enquestes o les entrevistes), i que arriben a una gran quantitat d'alumnat. De fet, tenen un abast molt més ampli i homogeni del que aquí ens hem plantejat, limitat a la ciutat de Barcelona i a l'ensenyament públic.

Ara bé, també és cert —i cal tenir-ho en compte davant la temptació d'identificar representacions lingüístiques reflectides en els llibres de text i representacions lingüístiques hegemòniques a l'ensenyament— que es tracta d'instruments i no pas de textos sagrats. De fet, igual que els guions o les obres teatrals —però encara més—, poden esdevenir coses realment molt diferents en funció de qui els fa servir i amb quins criteris. A les entrevistes hem pogut comprovar que hi ha professorat que a penes els utilitza, sobretot aquells que tenen situacions a l'aula per a les quals els llibres no tenen bones propostes. Dues professores de català de l'IES Sant Josep de Calasanç, per exemple, es queixaven explícitament que el material escolar que tenen a l'abast sovint no s'adequa a les necessitats dels seus alumnes, en aquest cas adolescents amb una competència lingüística molt bàsica (acabats d'arribar d'altres àrees lingüístiques), de manera que necessitarien textos amb la complexitat lingüística de primària, l'atractiu formal de llengua estrangera i la maduresa temàtica de secundària. Com hi ha també professorat que fa servir el llibre de text com a font de material textual, però no en segueix les pautes metodològiques ni la seqüència. De fet, en certes orientacions didàctiques és freqüent la crítica del llibre de text com a font pedagògica única i la recomanació de fer-lo servir en combinació amb altres recursos. Així ho fan Lladó i

Llobera (1999: 119): «És necessari no convertir el llibre de text en l'eix únic sobre el qual es desenvolupa el treball i coordinar l'ús —i abús— d'aquest recurs tantes vegades útil com imprescindible». Relativitzem, doncs, la importància del discurs del llibre de text i el poder de les representacions que s'hi reflecteixen, però no oblidem que és una font que bona part de l'alumnat té a l'abast, una font legitimada i rarament qüestionada.

Hi ha al mercat editorial una certa diversitat de llibres de text. En un treball individual d'aquesta magnitud no podíem intentar abastar-los tots. Hem decidit treballar amb quatre línies de llibres de text de llengua, tant catalana com castellana, que inclouen tots els nivells de l'ESO, de primer a quart. Trenta-dos llibres de text, per tant. Creiem que es tracta de línies ben implantades a les escoles de Barcelona i amb una llarga trajectòria de publicacions pedagògiques. Es tracta dels llibres de text corresponents als crèdits comuns de llengua i literatura catalana i castellana dels dos cicles de l'ESO editats per Edebé, Santillana, Teide i Vicens Vives (referències bibliogràfiques completes a l'annex 3). Naturalment, només es tracta d'una mostra del material disponible, però dóna bones pistes sobre l'orientació de les representacions lingüístiques a l'abast de l'alumnat de secundària obligatòria. Per tal d'identificar amb comoditat els textos, fem servir el nom de l'editorial seguit de l'abreviatura de la llengua corresponent i la xifra del curs, i a continuació, després de dos punts, la pàgina d'on s'extreu la citació o la informació comentada. Així, Santillana cat1: 15 vol dir a la pàgina 15 del llibre de text de llengua catalana de primer d'ESO editat per aquesta empresa.

8.1. La diversitat lingüística

A l'apartat 4.5 citàvem la lingüista Teresa Moure, que denunciava l'escassa presència en el currículum escolar de coneixements explícits sobre els parlars del món, mentre que hi abundaven, al seu parer, informacions com els noms dels estats o les seves capitals. En teoria, l'organització curricular sorgida de la reforma educativa es replanteja aquesta qüestió. Així, el Decret 179/2002 (Catalunya, 2002)⁵⁹ fa

⁵⁹ El decret 179/2002 modifica el currículum oficial de secundària contingut en l'anterior decret 96/1992.

explícita la voluntat d'incorporar en el currículum de llengües aspectes relacionats amb la realitat lingüística del món. Els objectius generals onzè i dotzè de l'àrea de llengua són «conèixer la realitat plurilingüe i pluricultural de Catalunya, l'Estat espanyol i del món actual, i ser conscient de les diverses situacions que plantegen les llengües en contacte» i «Respectar la pluralitat lingüística i prendre consciència de la riquesa que representa aquesta pluralitat» respectivament. En el capítol de continguts d'aquesta àrea, apartat de «valors, normes i actituds», el punt 3.1 és «Valoració de la riquesa que aporta la diversitat lingüística», i el 3.4 «Sensibilització crítica envers els prejudicis lingüístics». Finalment, l'objectiu terminal vintè del primer cicle és «Reconèixer i valorar la diversitat lingüística del món actual, amb especial atenció a les llengües de l'Estat espanyol i d'Europa». En principi, doncs, la legislació permet la introducció de la diversitat lingüística en el currículum de secundària, per bé que cal reconèixer que en general el decret se centra molt més en la situació interna que no pas en el món en general. Naturalment, els llibres de text es basen i estan obligats a respectar la programació legalment establerta, però al mateix temps tenen un marge de concreció relativament gran. Vegem alguns dels aspectes que ens han semblat interessants en els textos estudiats sobre aquesta qüestió de la diversitat lingüística en general.

8.1.1. Visibilitat de la diversitat

En el citat decret 179/2002 l'estudi de les llengües s'estructura entorn d'uns eixos temàtics: «Els continguts [...] s'agrupen, explícitament, en quatre apartats: ús de la llengua (llengua oral i escrita; i recursos comunicatius), literatura, llengua i societat i estudi sistemàtic de la llengua». En general, el tractament de la diversitat lingüística apareix explícitament en els llibres de text sota l'epígraf de «llengua i societat» (títol agafat literalment del decret). La realitat lingüística mundial s'hi tracta d'una manera introductòria, especialment a primer d'ESO. «Les llengües del món» és el títol d'un dels capítols de tres dels quatre llibres de català de primer estudiats. L'altre titula el tema «la diversitat lingüística del món actual». Quant als de castellà, Edebé cast1 té un capítol titulat «la lengua y la diversidad lingüística» i Santillana cast1 «¿Cuántas lenguas hay en el mundo?», mentre que Teide cast3 dedica un parell de temes a «La diversidad de lenguas en el mundo». Per tant, doncs,

certament la realitat lingüística més enllà de Catalunya hi té un paper. Ara bé, de quina manera es presenta aquesta diversitat? En el currículum hi ha la voluntat explícita de superar els prejudicis ancestrals creats entorn de la diversitat lingüística (i que han portat a crear termes com ara bàrbar o *algarabía*). Però no sempre les declaracions generals i de principi es corresponen amb el discurs d'un nivell de concreció molt més elevat. En efecte, la moda del políticament correcte afavoreix les grans declaracions de principis no interioritzats. És fàcil afirmar l'adhesió a certs valors, però és molt més difícil pensar i actuar segons aquests valors. Aquesta idea ens ha portat a fixar-nos en aspectes concrets dels llibres de text que ens semblava que podien reflectir millor quina mena de valors tenen interioritzats i transmeten, més enllà de les bones intencions. En l'àmbit de la diversitat lingüística general, ens ha semblat interessant fixar-nos en dos d'aquests aspectes: la quantificació de llengües i la tria d'exemples de llengües. El primer porta implícita una concepció de llengua. El segon té molt a veure amb un dels instruments bàsics de la minorització i del seu revers: la invisibilització i la focalització de determinades variants.

8.1.1.1. Quantes llengües es parlen?

Pel que fa a la quantitat de llengües del món, gairebé tots els llibres estudiats intenten donar una dada. En alguns casos es dona la xifra aproximada de «més de quatre mil» (Edebé cast1: 20), «cinc mil» (Santillana cat1: 114, Teide cat1: 29) o «sis mil» (Teide cast3: 175). En altres es parla d'un interval: entre dues mil i cinc mil (Vicens Vives cat1: 141), o entre tres mil i deu mil, però amb una postura majoritària d'entre quatre i cinc mil (Santillana cast1: 94). Finalment, algun es planteja la pregunta de quantes són però no dona cap xifra concreta. Naturalment, aquest ball de dades provoca algunes reflexions, encara que no en tots els textos. Santillana cat1: 114 és qui explica millor l'escassa concreció a l'hora de determinar quantes llengües es parlen. S'hi donen dos arguments: *a*) la dificultat dels estudiosos per posar-se d'acord sobre què són llengües diferents i què són varietats territorials de la mateixa llengua, i *b*) el fet que les llengües desapareguin i per tant calgui actualitzar les dades contínuament. Santillana cast1: 94-95 proposa si fa o no fa les mateixes raons, però hi afegeix el fet que en determinades àrees del planeta, com a l'Amazònia, encara es puguin descobrir llengües noves. Trobem a faltar en les explicacions exemples

concrets de la dificultat de determinar què és una llengua (o més ben dit, que no hi ha criteris estrictament lingüístics que permetin delimitar netament el concepte). No seria difícil aportar casos que il·lustressin fins a quin punt els factors extralingüístics intervenen decisivament a l'hora d'establir fronteres lingüístiques. A més, caldria establir una relació entre aquesta qüestió i la de les varietats intralingüístiques, que també figura en el currículum i que tractarem més endavant.

La presentació més controvertida de la dificultat de comptar les llengües és de Teide cat1: 29, que explica senzillament que es tracta d'una «xifra difícil de precisar perquè n'hi ha moltes que no tenen tradició escrita ni tampoc una gramàtica i una ortografia normativitzades». Naturalment, el llibre no diu que siguin llengües sense gramàtica, sinó que no en tenen una de «normativitzada», però tenint en compte els antecedents de prejudicis lingüístics sobre aquesta qüestió i l'ambigüïtat que implica l'expressió —que permet deduir que tenen una gramàtica no normativitzada, és a dir, sense normes—, hauria valgut la pena evitar-la. D'altra banda, l'explicació porta a considerar que l'escriptura esvaeix qualsevol dubte sobre la condició de llengua. Com a conseqüència, doncs, es posa en dubte la condició de llengua per a qualsevol varietat àgrafa.

La resta de llibres no comenta per quina raó és tan difícil precisar un nombre de llengües exacte. Això dona una imatge de la diversitat com a confusió. Una imatge que sovint s'ha donat al llarg de la història en territoris on és impossible una aproximació al mite de la llengua estatal. Així, sovint s'ha dit que a Àfrica, per exemple, es parlen les llengües colonials i un munt de «dialectes», sense precisar-ne mai un nombre. Els llibres de text haurien de trencar aquesta imatge i fer evident que la dificultat de comptar les llengües no té a veure només amb territoris llunyans i exòtics.

Quant al nombre de llengües ja no global, sinó parlades a territoris més propers com Europa o Espanya, en general es tracten en altres seccions. Parlarem del nombre de llengües europees i romàniques en el pròxim apartat. Quant a les llengües d'Espanya, el currículum hi dedica un apartat específic. Les examinarem a l'apartat 8.1.2.

8.1.1.2. Quines llengües s'esmenten en els llibres de text?

Un cop establert el fet que en el món hi ha un gran nombre de llengües, els llibres comenten la possibilitat de classificar-les en funció del parentiu. «Hi ha llengües que comparteixen elements de vocabulari i estructures, la qual cosa demostra que tenen el mateix origen, o el que és el mateix, que provenen d'una mateixa llengua mare. Aquestes llengües s'agrupen en les anomenades famílies lingüístiques» (Edebé cat1: 20). Aquesta explicació només té en compte una de les tres (o quatre) causes clàssiques que la lingüística històrica esgrimeix per explicar les coincidències: no parla ni del manlleu, ni de la iconicitat (ni de la casualitat), únicament de l'origen comú. Ara bé, l'arbre genealògic és una explicació molt elegant, però molt simplista i carregada d'història. La metàfora genealògica fa de mal pair els fenòmens de pidginització o les parles mixtes, i és massa a prop de conceptes racistes com la puresa o classistes com l'existència de famílies il·lustres i per tant de famílies no tan il·lustres.

El concepte de parentiu apareix a la majoria dels llibres de text, però en alguns casos explicat d'una manera menys exclusivista: «Un dels grans objectius dels estudis lingüístics, ja des del segle XIX, ha estat establir una classificació de les llengües del món, tan nombroses i aparentment tan diverses. El criteri que generalment s'adopta per classificar-les és semblant al que existeix entre les persones pel que fa al parentiu. Així parlem de famílies lingüístiques. Una família lingüística és un grup de llengües que tenen un origen comú [...]» (Santillana cat1: 114). A partir de la fixació del concepte de família lingüística, se'n donen exemples. Alguns llibres es limiten a esmentar dues o tres famílies, entre les quals la indoeuropea. És remarcable en aquest grup el cas de Vicens Vives cat1: 177, que fa un quadre de la família indoeuropea i a continuació esmenta que «altres famílies importants són: la sinotibetana (amb el xinès mandarí, el tibetà, el vietnamita...), la camitosemítica (amb l'àrab i l'hebreu com a llengües més conegudes), les negroafricanes (swahili, boiximà, massai...) i les llengües americanes (esquimal, apatxe, quítxua...)». Destaca de la llista la denominació camitosemítica —en general abandonada—, extreta de la història bíblica de Noè que dividia la humanitat en tres branques, segons els descendents dels tres fills d'aquest personatge. Fer servir, encara que sigui sense

explicació, aquesta etiqueta⁶⁰ és avui innecessari i excessivament connotat per la tradició judeocristiana. També és curiosa la denominació de la família negroafricana, estranya també a la lingüística històrica de les darreres dècades, que segons sembla seria una macrofamília, ja que entre els exemples hi ha llengües khoisans (boiximà), nilosaharianes (massai) i nigerokordofaneses (swahili). Finalment, tampoc no és gaire ortodoxa la família de les llengües americanes, amb exemples també de famílies diverses com la esquimoaleuta, la nadene o l'ameríndia —segons la classificació de Greenberg, la menys fragmentadora (Junyent, 1989). Com tampoc no queda clar l'adjectiu d'importants per a aquestes famílies esmentades, que implica que hi ha famílies menys importants.

En general, els exemples de famílies dels altres llibres són menys polèmics. En alguns casos són força diversificats. En aquest sentit destaca Santillana cat1: 114, amb un quadre on hi apareixen vuit famílies d'arreu del món amb denominacions més consensuades: nigerocongolesa, afroasiàtica, finoúgrica, etc. Així mateix, els exemples concrets de llengües que ofereix aquest text són també força exemplars. Hi figuren llengües el nom de les quals coincideix amb un topònim estatal (anglès o indonesi), llengües oficials però amb un nom que no remet directament a un estat (zulu o khmer) i llengües ni estatals ni oficials (amazig o nàhuatl). Teide cat1:29 no fa cap llista d'exemples de llengües en general, però proposa un exercici de recerca d'informació sobre llengües del món en el qual es prioritzen clarament llengües amb una visibilitat generalment baixa: apatxe, romaní, guaraní, bambara i kurd. L'exercici, a més, fa evident la falta de correspondència entre llengües i estats: d'una banda evidencia que hi ha llengües que es parlen en diversos estats i de l'altra que en la majoria d'estats s'hi parlen diverses llengües. Al seu torn, Santillana cast1: 94 introdueix el tema de la diversitat en un destacat lateral que comença per una llista: «inglés, francès, alemán, italiano, ruso, árabe, chino, japonés... Sin duda, todos podemos enumerar unas cuantas lenguas. Pero hay muchas otras menos conocidas, algunas con nombres tan exóticos como el suahelí, el yoruba o el bambara, que se hablan en África; el inuí, el quechua o el aymará, que se hablan en América; el tamil,

⁶⁰ Cal recordar que, segons la Bíblia, els fills de Cam estaven condemnats a ser els esclaus dels fills de Sem i de Jàfet pel fet que el seu pare havia contemplat Noè quan estava borratxo i nu: se suposava, doncs, que l'esclavitud tenia una legitimació bíblica (per bé que, de fet, sigui una interpretació molt generosa del brevíssim passatge que la Bíblia dedica a la qüestió a Gènesi 10).

el malabar o el manchú, que se hablan en Asia; o el mabuyago, el valpirí o el carduchara, que se hablan en Australia». Tot i que podríem qüestionar l'ús de l'adjectiu «exòtics», molt connotat, és evident la voluntat de mostrar que hi ha un enorme camp per conèixer darrere de la llista de llengües conegudes de tothom que solen coincidir amb un topònim estatal.

Aquest, però, no és el cas de tots els llibres. Ja hem vist l'exemple de Vicens Vives cat1, que també fa la llista de les sis llengües més parlades (xinès, hindi-urdú, anglès, espanyol, rus i àrab) i incorpora un quadre de llengües indoeuropees. Edebé cat1: 177 esmenta en general el mandarí, el tibetà, l'hebreu i l'àrab, i a continuació detalla també en un quadre els membres de la família indoeuropea. Teide cast3: 176 afirma que cal destacar dues famílies, la indoeuropea i la sinotibetana, i tot seguit deixa clar per què: són les dues famílies amb més parlants del món. Per tant, també les exemplifica amb llengües en funció dels parlants: «el inglés, con más de seiscientos millones, y el español, con más de cuatrocientos millones son las lenguas más habladas. De la familia chinotibetana destaca el chino, que es la lengua que cuenta con el mayor número de hablantes del mundo: más de mil millones». I a Santillana cast3: 25 també s'aplica el criteri de nombre de parlants. Després d'enunciar l'estimació del nombre de llengües totals, diu que «las más habladas son el chino mandarín, el inglés, el indostaní y el español». En una il·lustració al marge de la pàgina, apareix una joguina i a sota la paraula «joguina» en quatre llengües i amb una bandera al costat de cada terme: l'espanyola per *juguete*, l'anglesa per *toy*, la francesa per *jouet* i l'alemanya per *Spielzeug*. Sembla evident la identificació entre llengua i país, o com a mínim la il·lustració no contribueix gaire a dissociar les dues entitats. Cal tenir en compte que venim d'una forta tendència a identificar llengua i estat, i per tant l'educació hauria de tenir com a objectiu no només no contribuir a determinats prejudicis, sinó aspirar a destruir-los.⁶¹

Pel que fa a mapes lingüístics, Teide cast3: 176 ofereix un mapa d'Euràsia amb la distribució geogràfica de les dues famílies que ha esmentat, la indoeuropea i la sinotibetana. D'altra banda, tres llibres de text opten per presentar el mapa

⁶¹ Cuenca i Todoli (1996: 183) afirmen que «Un tractament docent de les llengües que sigui adequat a les necessitats actuals passa per determinar quines són les actituds i els valors dels alumnes, quins són els prejudicis lingüístics que tenen i els que hi ha al seu entorn, ja que tard o d'hora poden acabar per assumir-los com a propis».

lingüístic d'Europa. Edebé cat1: 21 el col·loca en un petit capítol titulat «Les llengües d'Europa», que ve a continuació de «Les llengües del món». En el text adjunt al mapa s'afirma que a Europa es parlen 50 llengües, que només hi ha 3 estats monolingües i que les fronteres polítiques i lingüístiques no coincideixen, la qual cosa també es destaca gràficament gràcies a un traç diferent dels límits lingüístics i estatals. El mapa presenta les llengües en colors per grups i damunt dels dominis el nom escrit de la llengua. Tot i la pretensió d'enumerar-les totes, no cal dir que n'hi falten: segons Ethnologue —per bé que, com se sap, la tendència d'aquesta base de dades és molt diversificadora— a Europa hi ha 239 llengües, de les quals 47 són romàniques. D'altra banda, Ethnologue tampoc no està d'acord amb el monolingüisme dels tres estats, que segons el llibre de text són Portugal, Islàndia i Albània: anomena tres llengües a Islàndia (islandès, danès —una comunitat d'unes 2.250 persones— i llengua de signes islandesa), set a Albània (la base compta com a dues llengües diferents el que molts lingüistes consideren les dues gran variants de l'albanès) i set a Portugal (on consten també com a diferents l'asturià i el mirandès). Naturalment no es pot pretendre aquest nivell de detall en un llibre de text, i menys de primer d'ESO. La crítica és cap a l'afirmació que el mapa inclou «totes» les llengües d'Europa. La mateixa crítica que es pot fer a Vicens Vives cat1: 219, amb un mapa excel·lent, amb més llengües que l'anterior, però presentat amb aquesta frase: «El mapa de les llengües d'Europa és el que tens a continuació». No tan pretensions i igualment excel·lent és el mapa de Santillana cat1: 116, titulat «mapa d'algunes de les principals llengües d'Europa», la qual cosa deixa clar que n'hi ha més.⁶²

El criteri general de presentació de la diversitat és per cercles concèntrics: de la diversitat global a les famílies lingüístiques, a l'indoeuropeu i a les llengües romàniques per tal d'arribar al català i/o al castellà. Tanmateix, Edebé cast1: 10-11,

⁶² Tal com comentàvem a l'apartat anterior, no hi hauria d'haver aquest contrast entre la dificultat de comptar les llengües del món i la possibilitat d'establir un nombre concret de llengües d'Europa. Al revés, parlar de les llengües d'Europa hauria estat una bona oportunitat per mostrar la problemàtica del concepte de llengua en un espai geogràfic i simbòlic proper. Això contribuiria a combatre l'associació que comentàvem entre diversitat, confusió i exotisme. I a deixar ben clar que no són les llengües amazòniques que es puguin encara desconèixer la causa de la gran variació entre xifres segons la font.

per exemple, prescindeix dels nivells intermedis i passa directament del món a les romàniques. La llista que ofereix és de deu, amb un mapa de distribució geogràfica. També són deu a la proposta de Teide cat1: 74, Teide cast3: 201 i d'Edebé cat1:36, però aquí galleg i portuguès estan diferenciades i desapareix el francoprovençal, present a la llista anterior. Vicens Vives cat1: 198-199 proposa una llista de nou (galaicoportuguès aquí unificat), que inclou el dalmàtic com a desaparegut, i a continuació hi afegeix un punt d'«altres llengües, molt minoritàries, que no han arribat a desenvolupar-se plenament: asturialleonès o bable, l'aragonès o fabla aragonesa i el francoprovençal (llengua de transició entre l'occità i el francès)». No s'explica què significa que aquestes llengües no s'han arribat a desenvolupar plenament. Per contra, tot seguit presenta un quadre de correspondències d'alguns mots entre llatí i algunes llengües romàniques i hi inclou la fabla aragonesa i l'aranès, mentre que en altres casos es constata la tendència a fer aquestes correspondències amb llengües estatals i com a molt amb el galleg i el català (com a Edebé cast1: 10 o a Teide cat1: 74).

La millor presentació de les llengües romàniques torna a ser la de Santillana cat1: 115-116. Sobretot per l'encert a no fer llistes tancades. A més, en fa una classificació sociolingüística: extingides, amb dificultats serioses de supervivència, en procés de normalització i majoritàries.

Com a crítica general, es troba a faltar en aquests apartats la cristal·lització d'una de les recomanacions del decret 179/2002: «Cal que no s'ignori la presència de minories lingüístiques i culturals també presents a la societat catalana d'avui, i que s'actui en conseqüència des de la institució escolar». Evidentment els llibres de text no poden preveure les llengües que tindran parlants en cadascun dels instituts de Catalunya. Però les estadístiques d'immigració a Catalunya sí que permeten establir probabilitats. Donar més informació sobre àrees lingüístiques com el Magrib, Amèrica andina, Pakistan, Àfrica occidental o Xina, que previsiblement continuaran sent els orígens més comuns de l'alumnat arribat de poc,⁶³ o aprofitar les llistes i els exemples per fer sentir més sovint noms com panjabi, wòlof o ilocano.

⁶³ Segons la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (www.idescat.net), la nacionalitat estrangera més comuna a Catalunya l'any 2004 era la marroquina, amb més de 135.000 persones, seguida de l'equatoriana (35.522) i la xinesa (22.960). Molt a prop vénen Perú i Colòmbia. Els italians passen de 17.000, pakistanesos en són més de 11.000, etc. Segons dades del Departament

Finalment, en aquesta mateixa línia es troben a faltar encara més radicalment les llengües de signes. La invisibilitat d'aquestes llengües en els apartats sobre diversitat és total. També ho és, com veurem, en els apartats de les llengües d'Espanya. La idea que una llengua de signes és una llengua i no un sistema de representació subordinat a una llengua oral (com si fos una mena d'escriptura) no apareix en els llibres de text. Els signants són un col·lectiu lingüístic absolutament invisible.

8.1.1.3. Com es valora la diversitat lingüística?

«Cada lengua es un tesoro único y irreplicable», afirma en un destacat Santillana cast1: 94. Aquesta perspectiva patrimonial preval en general: «Es necesario concienciarse de que la desaparición de lenguas es un daño cultural irreparable» (Edebé cast1: 10). «La diversidad lingüística representa una riqueza cultural que es preciso respetar y proteger» (Santillana cast3: 12). «Les llengües del món, un patrimoni de la humanitat» (Santillana cat1:114).

Més enllà d'aquesta idea de llengua com a objecte valuós que cal conservar, alguns llibres de text plantegen la qüestió de l'igualitarisme. Vicens Vives cat1: 141 afirma que «la importància mundial d'una llengua tampoc no va lligada a la seva estructura gramatical, ni a la facilitat per aprendre-la. Quan una llengua s'estén és bàsicament perquè el país o els països on es parla són poderosos políticament, econòmicament i militarment». Aquesta mateixa idea que les vicissituds històriques d'una llengua no depenen de la seva naturalesa és el que pretén evidenciar un exercici de Vicens Vives cast3: 68, a través d'un text on s'explica que semblava que aragonès i lleonès havien de ser llengües d'estat, però com que els parlants de castellà van arribar a constituir-se en un poderós regne, van arraconar-les, i es convida l'alumne a reflexionar sobre les causes d'aquest èxit.

d'Educació, mentre en el curs 2001-2002 els dos col·lectius estrangers més grans a les escoles era el magribí i el d'Amèrica Central i del Sud (pràcticament empatats), el curs 2003-2004 mostra una tendència diferent: ara la procedència hispanoamericana és clarament majoritària (Departament d'Educació, 2004). És cert que les dades poden canviar amb força rapidesa, però també les revisions dels llibres de text són freqüents. D'altra banda, no es tractaria d'ajustar-se exactament a la distribució de la immigració, sinó d'acostar-s'hi una mica.

Pel que fa a qüestions quantitatives, Teide cat1: 99 qüestiona que la importància d'una llengua sigui proporcional al nombre de parlants: «El valor d'una llengua, però, no es mesura per la quantitat de parlants [...] No hi ha, per tant, llengües millors o pitjors que altres». Tanmateix, defineix els termes de llengua majoritària i minoritària d'una manera esquemàtica: «Les llengües més esteses s'anomenen majoritàries i les que tenen menys parlants reben el nom de llengües minoritàries». Al marge de la pàgina, però, hi trobem qüestionada aquesta simplicitat d'una manera molt efectiva: hi ha el dibuix d'un indi amazònic que diu: «Minoritari, minoritari... No conec ningú que parli xinès a la meva selva!». En la mateixa línia tenim Santillana cat1:116: «Malauradament hi ha gent que pensa que parlar una llengua minoritària és perdre el temps, que és més pràctic fer servir llengües que parlen milions de persones. La realitat, però, demostra que a la majoria d'estats es parlen moltes llengües i que el 99% de les llengües de la terra són petites o minoritàries». Es qüestiona també el binomi llengua important-llengua amb molts parlants, però no hi observem l'eficàcia del missatge de l'indi: no importa quina és la llengua que parla més gent, sinó quina parlen els teus veïns. En canvi, a Santillana cast4: 238, el plantejament és diferent. En principi, també és qüestiona la identificació de nombre i importància: «El peso de una lengua no se mide sólo por el número de personas que la hablan. Cada lengua representa una historia, una cultura, una forma de entender el mundo». Ara bé, a continuació estableix un altre criteri de jerarquització: «La importancia de una lengua depende, sobre todo, de las ideas y conocimientos que transmite», criteri que exemplifica amb l'espanyol: «En el campo de la cultura, el castellano ha sido y sigue siendo una lengua de referencia», gràcies, diu, als grans noms que ha donat la seva literatura, «lo cual contribuye a incrementar el prestigio internacional del español».⁶⁴

⁶⁴ Els llibres de text de llengua castellana presenten una contradicció en aquest àmbit. Mentre que en parlar de les llengües en general poden donar el missatge que el nombre de parlants no fa millor ni més important una llengua, en l'apartat de l'espanyol al món s'afanyen a insistir en el gran nombre de parlants, com també practiquen el típic còmput abusiu d'incloure-hi tots els parlants de L2 i tots els habitants d'estats on és llengua oficial (com Guinea o Guatemala), alhora que també els hispanòfons emigrats (especialment els dels Estats Units).

En alguns dels textos hi trobem també intents de combatre el prejudici d'identificar llengua i estat.⁶⁵ Ja vèiem en els mapes que en alguns casos es cridava l'atenció cap a la no coincidència entre frontera política i frontera lingüística. Vicens Vives cat3: 47 dedica tot un apartat als estats plurilingües, i afirma que són molt pocs els estats on només s'hi parla una llengua (posa com a exemples Portugal i Islàndia, que com hem vist tampoc no són monolingües). Exemplifica la gestió estatal del multilingüisme amb els casos suís i belga i proposa un exercici de veritat o mentida amb afirmacions com ara «La llengua de Bèlgica és el belga». El mateix proposa un exercici de Teide cat1: 121: «No hi ha cap llengua que s'anomeni argentí, austríac, belga, canadenc, iugoslau, brasiler o suís. Busca quina llengua o quines llengües es parlen en cadascun dels estats corresponents a aquests gentilicis i comprovaràs que llengua i estat no sempre coincideixen». Potser aquí podríem criticar l'èmfasi de la frase. Llengua i estat, de fet, es pot dir que no coincideixen mai.

Únicament un dels llibres estudiats explica el mite de la torre de Babel (Santillana cast1 194): «Y desde entonces Babel quedó como sinónimo de confusión». Si multilingüisme s'associa a confusió, se suposa que monolingüisme s'associarà a ordre.

8.1.2. Diversitat lingüística a Espanya

8.1.2.1. Quantes llengües es parlen a Espanya?

A la composició lingüística d'Espanya hi dediquen en general molta més atenció i extensió els textos de llengua castellana que els de llengua catalana. Tanmateix, hi ha dues crítiques bàsiques que es poden fer al tractament del tema: confusió entre allò que és oficial i allò que és lingüístic i excés de simplificació. Probablement una cosa porta a l'altra.

⁶⁵ Tanmateix, les fronteres polítiques estan sovint tan interioritzades que es fan presents d'una manera inconscient en tots els àmbits. Vicens Vives cast3: 56, en parlar del basc, afirma que «Cuando los romanos llegaron a la Península Ibérica, esta lengua ya era hablada por los primitivos habitantes del País Vasco y en una zona del sur del territorio francés».

Segons Vicens Vives cast1: 259, «en España se hablan cuatro lenguas: el castellano, el gallego, el catalán y el euskera o vasco». La llista és idèntica a Edebé cast1: 24 i a Teide cast1: 162. Entre els llibres de text de llengua castellana únicament Santillana cast1: 26 amplia el repertori i presenta la situació per territoris multilingües. D'entrada afirma que «en toda España se habla castellano», i a més en certs territoris es parlen altres coses. Tot i que la llista peca també de certes faltes de precisió (no es diu que a Astúries i a Castella-Lleó també es parla gallec, per exemple, o que a Olivença es parla portuguès), si més no hi tenen entrada el bable, l'aranès o les parles aragoneses. Quant als textos de llengua catalana, la confusió entre oficialitat i realitat també és present a Teide cat1: 120, encara que aquí com a mínim s'han recordat de l'aranès. Al seu torn, Vicens Vives cat4: 180 presenta un panorama també més complet, amb un esment a l'aragonès i al bable. Les llengües signants no surten enlloc.

Els mapes lingüístics que mostren gràficament la situació espanyola són també força deficitaris i mantenen la confusió. En el de Vicens Vives cat1: 260 el gallec es limita estrictament a la frontera de Galícia, i el català està correcte pel cantó espanyol, però s'acaba justament a la frontera, i taca la Vall d'Aran, però Andorra no. Només el basc, que s'estén per gairebé totes les tres províncies basques, el nord de Navarra i Iparralde, es podria considerar adequat. Encara més oficialista és el mapa d'Edebé cast1: 24: el català ocupa exactament el territori de les comunitats autònomes de Catalunya, el País Valencià (sencer) i les Balears, inclosa la Vall d'Aran i sense travessar ni a França ni a Andorra. El gallec es limita estrictament també a la comunitat autònoma, i en aquest cas el basc també ocupa només una part de la comunitat basca i Navarra però tampoc no travessa cap a França. Edebé cast4: 210 i Edebé cast2: 170 repeteixen el mateix mapa. Al final de la unitat didàctica d'aquest darrer, però, s'hi afegeix un segon mapa inclòs en un apartat titulat «otras lenguas peninsulares», on apareix l'asturleonès i l'aragonès. Curiosament, Vicens Vives cast3: 54 afina més en els límits lingüístics de gallec i català i es mostra més oficialista en el basc, on la taca, a banda d'Iparralde i el nord de Navarra, agafa exactament la comunitat autònoma basca; fins i tot deixa fora l'illot que oficialment pertany a Castella però que està envoltat per Àlaba. En aquest cas, a més, no hi ha cap esment d'altres llengües que no siguin les oficials. Finalment, Santillana cast4: 206 és potser el que menys es deixa influenciar per l'oficialitat: inclou en el mapa

bable, parles aragoneses i aranès, i fins i tot anota variants considerades diatòpiques com ara l'extremenya, l'andalús, el valencià o el balear, amb una grafia que les diferencia de les «llengües». Així, la tipografia distingeix entre llengües (en majúscula: gallec, castellà, català i basc), variants dialectals (en minúscula) i una tercera categoria no explicada, en cursiva, que només inclou bable, parles aragoneses i aranès.

En cap dels llibres estudiats hi ha referències, en els espais dedicats a la diversitat lingüística d'Espanya, a les llengües de la immigració recent. Ni tampoc, insistim, a les llengües de signes.

8.1.2.2. Com són les llengües d'Espanya?

La crítica més evident que es pot fer al tractament de les llengües parlades a Espanya en els llibres de text és la freqüent manca de rigor i els buits explicatius. Hi ha una idea general en els llibres de llengua castellana estudiats: el castellà és la llengua general o comuna d'Espanya, mentre que la resta són llengües parcials. Ara bé, aquest fet s'explica molt poc o gens i es presenta d'una manera fatídica, inevitable, natural.

Vicens Vives cast3: 54, per exemple, es limita a enunciar que «el castellano es la lengua común y oficial de todos los españoles». Com s'ha esdevingut aquest fet? Al llarg del llibre es troben algunes pistes: «El castellano, gracias a estos hechos [annexió de Canàries, unificació de Castella i Aragó, descobriment d'Amèrica i publicació de la primera gramàtica], a la difusión de la imprenta y a la nueva apreciación de las lenguas vernáculas en el Renacimiento, se convierte en la lengua del Estado y en un idioma de proyección internacional». En canvi, el altres idiomes perden vigor: «La literatura catalana y gallega, cultivadas con esplendor en la Edad Media, viven desde el siglo XVI una etapa de decadencia». Potser per això «A partir del XVI se identifica el castellano como lengua de la nación española y se empieza a emplear el término español para referirse al idioma» (p. 52). L'evolució de les llengües es presenta com si depengués d'un vigor intern, com si fossin organismes biològics. Les pistes sociolingüístiques i polítiques de l'èxit del castellà no comencen fins una mica més avall del mateix text: «En 1857, con la Ley de Instrucción Pública, se produce el primer intento de crear una escuela primaria para toda la población que

erradicara el analfabetismo. Este sistema educativo estaba concebido únicamente en castellano, por lo que se empieza a imponer una educación en lengua distinta a la materna de los hablantes del catalán, gallego y vasco» (p. 53). Finalment, s'explica que la dictadura de Primo de Rivera intenta frenar els esforços de recuperació dels «vernacles». Només es fan servir paraules crítiques com «persecución y marginación» per al període franquista. I a l'apartat d'activitats, es proposa la pregunta següent: «El hecho de que el castellano se convierta en lengua mayoritaria, ¿obedece a razones exclusivamente lingüísticas?», que implica, naturalment, que també hi ha raons lingüístiques.

El fet que Vicens Vives cast³ triï textos de Menéndez Pidal o d'Amado Alonso per il·lustrar aspectes de la història lingüística d'Espanya ja és prou indicatiu de la seva línia ideològica (Rodríguez Alonso, 2002; 2004). Textos que contenen afirmacions com ara «Las otras lenguas que se hablan en la Península son ciertamente españolas también, pero no son el español por antonomasia» expressen bé la mena de jerarquia que s'estableix. En aquesta jerarquitització més o menys subtil és curiós també l'ús a vegades d'un doble criteri de valoració. Així, a Vicens Vives cast⁴: 97 es diu que «La lengua judeoespañola tuvo importantes manifestaciones literarias. Son especialmente numerosas las muestras de poesía tradicional recogidas en la zona de Marruecos», mentre que a la p. 56, en parlar del basc, afirma que «su cultivo literario ha sido, históricamente, escaso». És a dir, el que per a allò que es considera una varietat del castellà són importants manifestacions literàries (la poesia tradicional, les cançons), per al basc no existeix. Tampoc les llengües diferents del castellà reben en el llibre panegírics com ara els següents: «Las gentes de aquella comarca vivían lo heroico como la normalidad de sus vidas, y, haciendo de la necesidad virtud, desarrollaron unos rasgos peculiares de carácter. [...] Los leoneses sabían que aquéllos, sus arriscados súbditos, hablaban la misma lengua que ellos, pero con cierta desgarrada rusticidad y extranjería, y sin tantos miramientos conservadores y latinizantes [...]» (Amado Alonso, p. 50). «Este idioma rico, culto, preciso y extenso [...] Ninguna lengua hay más homogénea que la nuestra. Alrededor del español se separan el portugués europeo y el americano, que empiezan a ser dos idiomas distintos; se enfría el inglés funcional en las viejas colonias que nunca lo asumieron como lengua materna; pelea el francés con los idiomas árabes de quienes

lo usan sólo como instrumento de comercio. Se aísla el chino con sus 1.000 millones de hablantes y se divide en innumerables dialectos» (Álex Grijelmo, p. 70).

Certament Vicens Vives cast³ és el cas més clar i extrem de jerarquització entre les llengües d'Espanya i de mitificació del castellà. Els altres textos estudiats són molt més neutres en la presentació del fet, per bé que sobretot també pequen de manca d'explicació per a la posició privilegiada del castellà respecte de la resta de llengües. Així, Santillana cast⁴: 207 afirma que «El castellano o español es la lengua común a todos los españoles», i més avall explica que «Al éxito del castellano contribuyeron en buena medida la protección oficial —el rey Alfonso X el Sabio (1252-1284) hizo del castellano lengua oficial al ordenar que todos los documentos de su reino se redactaran en esta lengua—, la existencia de normas —el propio rey Sabio fue el primero en unificar los usos del castellano para su representación escrita— y el desarrollo de una brillante literatura». No hi ha raons polítiques, econòmiques o militars.

8.1.3. *Dinàmica sociolingüística*

La caracterització dels fenòmens de contacte de llengües, minorització o conflicte lingüístic, conceptes que pretenen explicar precisament la situació lingüística d'Espanya, es tracten força per sobre en els llibres de text de llengua castellana, i en canvi són molt més presents i gaudeixen de més extensió en els de llengua catalana. Però a banda de l'extensió, hi ha també diferències significatives quant a la manera d'enfocar-los, no tant teòriques com de valoració de situacions concretes, bàsicament situacions d'Espanya o relacionades amb les llengües d'Espanya.

En general, el primer aspecte que toquen els llibres de text és el del fet —que ja hem vist en l'apartat anterior— que en molts llocs del món conviuen dues o diverses llengües en un mateix territori, és a dir, que no hi ha coincidència entre llengua i estat. A partir d'aquesta constatació, s'expliquen conceptes com bilingüisme social i individual, conflicte lingüístic, llengua minoritària i llengua minoritzada o normalització lingüística. Els llibres de text de llengua castellana que tracten més detalladament la qüestió són els de l'editorial Santillana. La línia argumental és la següent: en un contacte de llengües es poden donar dues situacions, que totes les llengües tinguin la mateixa consideració en la comunitat o que hi hagi

una llengua dominant i una de minoritzada. En el primer cas som davant d'un bilingüisme. En el segon, la situació planteja un conflicte lingüístic. Quan hi ha conflicte lingüístic és perquè hi ha un repartiment desigual de funcions entre les llengües presents. La llengua dominant tendeix a ocupar les funcions públiques i de més prestigi, mentre que la minoritzada ocupa les familiars i informals. Això s'anomena diglòssia. Com que sovint el conflicte lingüístic porta a la substitució, els poders públics «deciden a veces intervenir en apoyo de una lengua minorizada. Se inicia entonces un proceso de normalización lingüística que intenta compensar la tendencia a la sustitución de la lengua minorizada por la dominante».

Aquest desenvolupament és compartit de manera gairebé idèntica per tots els llibres de text estudiats. Tanmateix, com dèiem, hi ha diferències importants en l'enfocament i l'exemplificació de la dinàmica sociolingüística explicada. Cap d'ells, però, posa en qüestió —com ha fet tan sovint la sociolingüística catalana en una discussió que es pot dir que encara dura— l'adequació del concepte de diglòssia en processos de substitució.

Potser el tret diferencial més vistós entre llibres de text de llengua catalana i de llengua castellana pel que fa a aquesta qüestió és el grau d'optimisme en l'avaluació de la situació espanyola. A Santillana cast4: 206, per exemple, després de caracteritzar el bilingüisme com una situació equilibrada i la diglòssia com una situació conflictiva, s'afirma que «En España se produce en diversas Comunidades Autónomas —Galicia, País Vasco, Navarra, Cataluña, Valencia y Baleares— una situación de bilingüismo». La mateixa absència de conflicte es dedueix de Vicens Vives cast4: 97: «En este sentido podemos considerar que en España existen tres comunidades bilingües: Cataluña, el País Vasco y Galicia,⁶⁶ puesto que las lenguas propias de cada una de estas comunidades conviven con el español en igualdad de situaciones comunicativas (enseñanza, medios de comunicación, política, etc.)». I finalment Teide cast3: 310 enuncia un conflicte lingüístic a Espanya, però el considera superat: «En épocas pasadas, se ha dado en España el fenómeno de diglosia ya que existía una situación de desigualdad entre la lengua castellana, que se utilizaba en la administración, enseñanza, medios de comunicación, etc., y las otras

⁶⁶ Navarra, País Valencià o Balears no s'esmenten, per no parlar d'Aragó, Extremadura, Astúries, Castella-Lleó, etc.

lenguas (gallego, euskera y catalán) que quedaban relegadas al uso familiar o coloquial en los territorios en donde se hablaban. En la actualidad, a partir de la promulgación de la Constitución y de los estatutos de autonomía, el gallego, el euskera y el catalán, en sus respectivas comunidades, son oficiales junto con el castellano. Al mismo tiempo, se lleva a cabo un proceso de normalización lingüística, que consiste en recuperar el uso de estas tres lenguas en todos los ámbitos sociales. Esta situación potencia el desarrollo gradual del fenómeno del bilingüismo en las comunidades autónomas donde se habla el castellano y la lengua propia de la comunidad». L'únic exemple de diglòssia que apareix en aquests llibres és el que aporta Santillana cast3: 115: «Esta última situación [el desequilibrio de prestigio entre dues llengües], por ejemplo, es la que puede llevar a algunos hispanos de Estados Unidos a preferir el uso del inglés al uso del español; el español está en Estados Unidos en una situación diglósica frente al inglés».

En els llibres de llengua catalana la visió és ben diferent. En primer lloc, tots expliquen —amb l'ús de paraules inequívocament crítiques— que el català ha passat per etapes de repressió política: «Cal recordar que la repressió lingüística perpetrada per les autoritats franquistes (1939-1975) va significar el pitjor moment per al català» (Edebé cat4: 14); «La dictadura franquista (1939-1975) havia pretès fer recular l'ús del català a l'àmbit familiar, fet que hagués pogut abocar la llengua a la desaparició» (Santillana cat4: 121).

En segon lloc, difícilment accepten d'una manera tan clara com els de llengua castellana la possibilitat de l'existència d'un bilingüisme equilibrat. De fet, per a Edebé cat4: 14 «Tot i que la societat catalana demostra una bona convivència entre les dues llengües, la naturalesa mateixa del bilingüisme comporta l'existència d'un conflicte lingüístic». Segons Teide cat3: 223, «Aquest tipus de bilingüisme [social] respon sempre a un procés transitori, la solució del qual dependrà de l'evolució que segueixi la societat en qüestió», és a dir, no hi ha bilingüisme sostenible. Aquesta idea s'expressa molt clarament en diversos textos, seguint el model proposat per Aracil. A Edebé cat3: 32 hi llegim: «La història sociolingüística mundial demostra que bona part dels conflictes lingüístics que es produeixen en situacions de bilingüisme social són una etapa transitòria que condueix, en la majoria dels casos, a la desaparició d'una de les dues llengües en contacte», i per evitar-ho s'engeguen les normalitzacions. Més taxativament, i sense les expressions de prevenció com «bona

part» o «en la majoria de casos» contingudes en el text anterior, s'expressa Vicens Vives cat3: 89: «El conflicte lingüístic té dues possibles solucions: la substitució lingüística (la llengua invasora dominant fa desaparèixer la llengua dominada); la normalització lingüística (la llengua dominada recupera i “normalitza” els usos lingüístics que li eren propis)». Com també de nou Teide cat3: 250: «Històricament, els conflictes lingüístics s'han resolt de dues maneres diferents. D'una banda, mitjançant la substitució lingüística [...]. De l'altra, la normalització lingüística».

Finalment, aquest procés de normalització, que vèiem que els llibres de text de llengua castellana donaven en certa manera per assolida, en els de llengua catalana es considera en general molt incomplet. Santillana cat4: 122-123 fa una llarga anàlisi de la situació de la normalització catalana, entesa com el procés que culmina en l'equilibri amb el castellà.⁶⁷ La conclusió és que encara falta molt. Per exemple, «Els àmbits de les revistes esportives, del cor, de moda, d'informàtica... són pràcticament ignorats per la llengua catalana. [...] El cinema en català [...] és merament testimonial. [...] En el món socioeconòmic i comercial, la presència del castellà hi és majoritària». Vicens Vives cat3: 190 també fa un repàs —molt més ràpid— del grau de normalització assolit pel català i afirma coses com ara: «La quota de la llengua catalana és inferior a la meitat en cadenes de televisió i emissores de ràdio, inferior a la quarta part en la premsa diària i en la venda de llibres i més que minsa en revistes setmanals i mensuals». En general, la valoració de la situació és més o menys positiva (Vicens Vives cat3: 171: «En el cas de la llengua catalana, es donen més o menys aquestes condicions [per a la normalització]»), però incompleta. Ho resumeix molt clarament Edebé cat4: 14: «Amb l'arribada de la democràcia, però, la situació de la llengua va millorar ostensiblement i el català va recuperar posicions en la societat, tot i que encara avui és una llengua que es troba lluny de la seva normalització».

En cap cas hem trobat en llibres de llengua catalana afirmacions com ara la següent: «A veces, una lengua se impone sobre otras simplemente por el uso. Los hablantes sienten que el empleo de esa lengua les resulta ventajoso y la van

⁶⁷ Cap llibre no proposa el bilingüisme territorial, és a dir, la monolingüització dels territoris històricament catalanoparlants. Com a màxim s'explica que països com Suïssa o Bèlgica compten amb aquest sistema d'organització lingüística.

adoptando como vehículo de intercambio habitual. Los emigrantes, por ejemplo, se esfuerzan por aprender y utilizar la lengua del país de destino como medio de acelerar su integración. De la misma manera, las tribus autóctonas de América fueron asimilando el uso del español o del inglés, a la vez que iban prescindiendo de sus propias lenguas» (Santillana cast3: 115). Es tracta d'una versió de la línia ideològica de Lodaes segons la qual la substitució lingüística seria un procés indolor i autoassumit de càlcul de beneficis. De fet, tota la unitat té aquest to de negació de conflicte. La diglòssia, per exemple, es dona «cuando en una zona bilingüe la mayoría de los hablantes prefiere utilizar una lengua u otra según las situaciones».

El que sí que hi ha en algun llibre de text de llengua catalana és una certa culpabilització de la immigració pel que fa a la situació de preeminència del castellà. Edebé cat3: 14, en explicar el concepte de bilingüisme social, diu que es produeix per la presència en un territori de «la llengua pròpia de la comunitat i una nova llengua que s'ha fet present, en general, per fluxos migratoris, imposició militar...». Més avall enumera els obstacles de la normalització, un dels quals és que «Un sector molt important de la població té com a primera llengua el castellà. Són els ciutadans que van arribar a Catalunya en plena època franquista [...]. Cal afegir, també, les noves immigracions procedents de l'Amèrica del Sud, el Magrib...». És molt sorprenent que s'atribueixi a la immigració magribina el castellà com a llengua primera. El fet migratori com a factor d'importància lingüística és també present a Santillana cat2: 115, però s'enfoca amb una altra perspectiva: «L'arribada de grans contingents immigratoris [...] no s'ha traduït en un abandó del català per part dels autòctons sinó que, en la majoria de casos, són els nouvinguts o els seus fills els que adopten la llengua pròpia del país». De tota manera, sembla que de manera implícita es fa entendre que el conflicte lingüístic a Catalunya és entre la comunitat catalanoparlant i la castellanoparlant, i no en l'àmbit d'ús d'una i altra llengua.

És també remarcable en general una característica molt present en els llibres de text de llengua catalana i del tot absent en els de llengua castellana: la distinció entre el català llengua pròpia i el castellà. Una distinció més o menys paral·lela a la que fan els textos de llengua castellana entre castellà llengua comuna i les altres llengües, «vernaculars».

8.2. La variació lingüística

Ja hem dit que ha estat tradicionalment l'escola un dels mecanismes més eficaços i voluntariosos a l'hora d'establir models de llengua «cultes» o «correctes» o «adequats». L'any 1971 Newmeyer i Emonds (Tusón, 1988: 147) es planyien que els lingüistes, en comptes de dedicar-se a combatre el prejudici contrari a segons quines maneres de parlar o segons quins accents, s'aplicaven a eradicar aquestes maneres de parlar i aquests accents. Ara ja no es pot dir que no hi hagi un munt de lingüistes que han canviat d'objectiu. Hem citat persones com Calvet, Tusón, Junyent, Phillipson, Moreno, Skuttnab-Kangas, Lippi-Green, Martín Rojo, Unamuno, Boix, Cuenca... que treballen justament en aquesta direcció. També hem comprovat que determinades idees que probablement havien estat dominants a l'escola —com ara l'estigmatització sistemàtica de les variants territorials— tenen en aquests moments pocs adeptes entre el professorat, que en algun cas reconeixia que havia canviat de parer els darrers anys al respecte. Amb tot, no fa gaire el govern andalús va fer una queixa formal als mitjans de comunicació pel fet que en molts àmbits es continua ridiculitzant la manera de parlar castellà del sud de la península o es relaciona amb models socials subordinats i considerats paradigmes d'ignorància. Tota aquesta qüestió, que forma part del que, com hem vist, Lippi-Green anomenava la «ideologia de l'estàndard», es reflecteix també en els llibres de text escolars.

8.2.1. Llengües i dialectes: variació en funció del parlant

Tots els llibres de text estudiats dediquen un espai a explicar que les llengües presenten sempre variació. En general, divideixen la variació segons si depèn del parlant o de l'ús (Santillana cat1: 222 s'estima més parlar de «variació en l'àmbit de la llengua» i «en l'àmbit de la parla», difícil d'entendre). En aquest apartat ens fixarem en la variació en funció del parlant. Aquesta gairebé sempre es divideix en els textos entre la geogràfica, la social i la històrica o generacional.

8.2.1.1. Variants geogràfiques

La primera distinció clara en aquest àmbit que podem fer entre els llibres de text estudiats és la mateixa concepció de variant geogràfica. La línia divisòria s'establiria entre els que deixen clar que «tothom, quan parla, utilitza dialectes» (Teide cat1: 145) i els que defineixen els dialectes com a les maneres de parlar una llengua només en determinats territoris, és a dir, que hi ha parlants de llengua i parlants de dialecte. Tots els llibres de text de llengua catalana s'alineen en la primera concepció. Consideren els dialectes com la concreció d'una llengua: «La llengua és una entitat abstracta que es fa concreta a través d'aquests [els dialectes]» (Teide cat1: 145); «Les característiques específiques que pren la llengua en un lloc determinat s'anomena dialecte» (Edebé cat1: 52). I tenen l'avantatge que, encara que puguin donar una definició de dialecte que podria arribar a ser ambigua en aquest sentit (Santillana cat4: 204: «Les varietats geogràfiques d'una llengua s'anomenen dialectes»), en el desenvolupament del tema aplicat al català tots utilitzen la divisió dialectal tradicional que sempre inclou tot l'àmbit lingüístic. També són aclaridors sobre la concepció de dialecte els exemples que es trien per il·lustrar-la. Vicens Vives cat1: 46 presenta el tema dient que «no parlen català de la mateixa manera un valencià o un mallorquí, un barceloní o un lleidatà; ni parlen castellà de la mateixa manera un andalús o un madrileny; ni tampoc parlen el mateix anglès una persona de Londres o una de Nova York», de manera que sembla que cal entendre que cadascú parla un dialecte diferent, també la gent de capitals com Madrid o Londres. Encara més clar és Edebé cat1, que introdueix el tema amb un exercici on sis persones diferents diuen frases i l'alumnat ha de triar-ne una amb la qual s'identifica per la manera de parlar. Així es fa palès que l'alumne, com tothom, fa servir un dialecte.

Entre els llibres de llengua castellana, en canvi, dues de les quatre editorials presenten llengua i dialecte com a entitats diferents. Edebé cast1: 25 no dedica gaire espai a la qüestió: «Las características (fonéticas, morfológicas, léxicas...) del castellano varían según la zona geográfica donde se hable. Así, distinguimos entre las variedades meridionales y el español de América». A continuació explica algunes de les característiques d'aquestes dues branques. La meridional la divideix entre andalús i parles de transició (murcià, extremeny i canari), mentre que de l'americana n'enumera dos o tres elements característics. Queda clar, per tant, que andalusos o

hispanoamericans parlen un dialecte del castellà, però no pas castellans o aragonesos. La idea es confirma al capítol sobre varietats geogràfiques d'Edebé cast4: 194: «Estas variedades se deben a las características específicas que el castellano adopta en determinadas zonas de la Península». Determinades zones són dialectals i altres no. Idea novament confirmada per la classificació de dialectes del castellà peninsular que segueix: andalús, extremeny, murcià i canari. I finalment, «Además de estas variedades, conviven en el territorio español dos dialectos del latín que sufrieron distinta suerte que el castellano en su evolución como lengua. Son el asturleonés y el navarroaragonés».

En la mateixa línia s'expressa Vicens Vives cast2: 285. Però aquí s'explica una mica més per què hi ha gent que parla una llengua i gent que parla un dialecte: «El número de hablantes, la tradición literaria, un código sistematizado y diferenciado son, entre otros, los elementos que marcan la diferencia entre lengua y dialecto». És evident que ja no es tracta d'un diferent grau d'abstracció, sinó de conceptes diferents i excloents. Per això no tots els parlants de les llengües parlen dialecte, sinó només una part: «Así, son dialectos o variedades del castellano el extremeño, el andaluz, el murciano y el canario. En el ámbito del catalán se distinguen, por ejemplo, las variedades del valenciano y el balear».⁶⁸

Les altres dues línies en llengua castellana—Santillana i Teide— plantegen el tema des de la mateixa perspectiva que els de llengua catalana. Així, «en un sentido estricto, todos hablamos una determinada variante geográfica de la lengua, es decir, un dialecto» (Santillana cast1: 190). Per això tant Santillana cast1 com Santillana cast4, en caracteritzar les variants geogràfiques del castellà, hi inclouen tot l'àmbit castellanoparlant i el divideixen d'entrada en dos grans grups: l'espanyol septentrional i l'espanyol meridional o atlàntic. Molt semblantment, tant Teide cast1

⁶⁸ En la introducció de l'annex on s'especifica el currículum de llengua de l'ESO (Catalunya, 2002), s'hi afirma el següent: «Cal fer una consideració especial referent a l'anàlisi dels fenòmens sociolingüístics que revelen un ús del llenguatge tenyit de prejudicis: sexistes, socials o de classe i territorials. És tasca de l'àrea de llengua i literatura, però no únicament d'aquesta àrea, fer notar aquests aspectes i donar als alumnes els elements necessaris per tal d'analitzar-los i evitar-los. I, en canvi, potenciar les actituds de respecte per totes les manifestacions humanes del llenguatge, com un valor estimable, que cal respectar, protegir i desenvolupar». És sorprenent que s'hagin homologat llibres de text que respecten tan poc aquesta instrucció oficial.

com Teide cast4 classifiquen les variants geogràfiques castellanques de la península (de l'americà en parlen a banda) en aquests dos grans grups, septentrional i meridional. Tanmateix, és curiós que Teide cast4 només dona alguns trets característics dels dialectes meridionals, però no dels septentrionals, cosa que contribueix a identificar la manera de parlar septentrional com a la «normal», mentre que la meridional seria la marcada.

Hi ha una altra distinció clara entre llibres de text de llengua catalana i de llengua castellana pel que fa a les varietats geogràfiques. En tres de les quatre línies de català estudiades es fa esment explícit de l'estigmatització que tradicionalment ha rebut el concepte de dialecte o s'afirma que no hi ha jerarquització de varietats geogràfiques. Santillana és qui hi dedica més espai, ja que repeteix més o menys la mateixa idea a tres cursos diferents, primer, segon i quart. Tanmateix, considero que el redactor manifesta una certa dependència justament del prejudici que pretén combatre: «Històricament s'ha entès que el dialecte era una manera de parlar poc culta, pròpia d'ambients rurals, de zones allunyades de la capital i de gent amb un nivell social o cultural baix. Tanmateix, en l'actualitat es tendeix a respectar la parla pròpia de cada indret i a considerar els dialectes catalans simplement com la manera de parlar el català en una zona determinada». Per bé que mapes i explicacions de la dialectologia catalana expliquen en el llibre que aquesta zona determinada és totes les zones, la manera d'expressar-ho aquí sumada a l'existència entre l'alumnat del prejudici tradicional deixa les coses massa ambigües. Podria semblar que la diferència entre l'estigmatització tradicional i el respecte actual és simplement un canvi d'actitud, no un canvi de concepció. Al seu torn, Teide cat1: 145 afirma que «És absurd menystenir els dialectes o considerar que uns són superiors als altres», i Vicens Vives cat1: 64 diu que «Totes les varietats geogràfiques conformen una llengua i cap varietat no és superior ni inferior a cap altra».

En els llibres de text de llengua castellana no hem trobat aquesta mena d'afirmacions explícites. Més fàcil ha estat trobar pistes de l'estigmatització dialectal, fins i tot en línies que conceben dialecte i llengua com a diferents nivells d'abstracció i no de correcció. A Teide cast1: 33, en una unitat allunyada del tema de la dialectologia i la variació, apareix, per exemple, el comentari següent: «La h carece de sonido. Pero en algunas zonas de España (Andalucía y Extremadura) se

aspira como una j suave. La norma culta indica que debe evitarse esta aspiración».⁶⁹ I a Teide cast2: 296 hi ha una llista de «Algunos de los dialectalismos o rasgos propios de los dialectos del castellano más frecuentes, que la norma culta aconseja evitar», i que són, per exemple, l'ús del pretèrit *indefinido* (canté) en comptes del *perfecto* (he cantado) o l'ús d'*ustedes* en comptes de *vosotros*. Altres cops es descriuen trets com a incorrectes, inadequats, que cal evitar, sense dir que són dialectals. A Vicens Vives cast2: 287 es diu que «los errores de pronunciación más frecuentes se producen en las sílabas trabadas», i s'exemplifica amb diversos casos, un dels quals la caiguda de /k/ en certs grups consonàntics com ara a la paraula «directo» (pronunciada «direto»). Totes aquestes pronunciacions «incorrectes» es col·loquen sota l'epígraf de «pronunciación vulgar», però no es diu que són pronúncies típiques de certes zones. Evidentment no es diu explícitament que certs parlants lleonesos, per exemple, parlen malament el castellà, però es diu que certes característiques són incorrectes i vulgars, quan resulta que són característiques dialectals.⁷⁰ Altres comentaris d'aquest mateix llibre (p. 286) posen de manifest la identificació entre parla dialectal i parla incorrecta: «Esta forma de pronunciar [el seseo] es bastante

⁶⁹ La problemàtica relació entre lletres i sons i el munt de confusions que certa lingüística ha arrossegat al respecte han estat estudiats per Lourdes Romera (1999). Hem pogut constatar que la majoria d'embolics i despropòsits que Romera denuncia continuen apareixent en els llibres de text, com es veu en aquest exemple del so de l'hac. La definició del DRAE de *letra* continua essent «cada uno de los signos gráficos con que se representan los sonidos de un idioma», cosa del tot contradictòria amb l'afirmació que «la h carece de sonido». És molt significatiu el fet de suposar una essència a la lletra: es diu que la hac, en si, no té so, malgrat que tot seguit s'afirma que certs parlants n'hi atorguen. En general, es dona una inversió (que podríem atribuir a un dels aspectes de la ideologia de l'estàndard, la subordinació de l'oralitat a l'escriptura, tema que tractarem més endavant en relació amb els llibres de text) en la relació entre so lingüístic i representació gràfica: ja no és la llengua oral el que es representa a través de diferents sistemes, sinó que és la representació gràfica el que genera el so lingüístic. D'aquí que es pugui afirmar que tal lletra o tal altra es pronuncien de certa manera. Com diu Romera (1999: 266): «si les lletres es pronunciessin, ens trobaríem davant d'una situació ben curiosa: què pronuncien els parlants abans d'aprendre a llegir?, què pronuncien els parlants que mai no han sabut llegir?, què pronunciava qualsevol parlant abans que es desenvolupés l'escriptura alfabètica?».

⁷⁰ La simplificació de grups consonàntics és motiu freqüent de burla cap als parlants de L1 gallec, però no és un fenomen exclusiu de parlants de castellà com a L2. El ministre Blanco, parlant de la zona lleonesa, fa aquesta supressió, i de fet per aquesta raó també se'l satiritza sovint.

general en diversas zonas [...], y en estos lugares incluso se admite como correcta». «El ceceo es un fenómeno poco extendido, sólo se da en algunas zonas de Andalucía y se considera vulgar». És curiós que aquesta mena d'idees d'estigmatització de variants regionals conviuen amb les políticament correctes: «Estos rasgos [dialectals] contribuyen así a la riqueza lingüística de nuestro país» (Vicens Vives cast2: 292). Per bé que l'estigmatització dels dialectes meridionals té una llarga tradició i està molt arrelada, els autors a vegades també utilitzen adjectius avaluadors en altres direccions. Santillana cast4: 226 afirma que l'espanyol septentrional «es la variedad más tradicional», mentre que l'espanyol meridional «es el español más evolucionado». Evidentment des del punt de vista lingüístic aquesta mena d'adjectius només volen dir el grau d'innovació que presenten un i altre respecte del dialecte històric comú, però en un llibre de secundària cal filar prim amb les implicatures.

En les línies de llengua catalana és difícil trobar-hi descripcions de trets dialectals tan clarament marcades. Ara bé, tampoc no n'estan del tot exempts. Santillana cat4: 90, per exemple, en una unitat didàctica allunyada de la que tracta de la variació geogràfica, titula un capítol «Localismes i vulgarismes». Aquí explica que hi ha característiques lingüístiques que només són pròpies d'una comarca o localitat, i que per això s'anomenen localismes. Els exemples que dóna són «dugues per dues, nosatres per nosaltres o endimari per andròmina». I a continuació identifica varietat geogràfica amb variació d'ús i no d'usuari i estigmatitza aquests localismes, per bé que amb menys contundència que en el cas vist del castellà: «Tot i que els localismes estan admesos normativament en contextos informals, cal evitar-los en àmbits formals com el de l'escola, l'Administració, els mitjans de comunicació, etc.».

En tot cas, en els textos de llengua catalana s'hi dóna també aquest fenomen d'una adjectivació que pot ser perfectament neutra per a una persona que es dedica a la lingüística, però que es pot interpretar connotadament: «Destaquen els parlars ribagorçà i pallarès, que es caracteritzen sovint per haver conservat trets fònics, morfològics i lèxics arcaics» (Santillana cat4: 206). Tampoc s'observa en aquests textos una descripció des d'una normalitat implícita, que implicaria que si més no, hi ha un dialecte de referència.⁷¹ Vicens Vives cat1, per exemple (84 i 102), presenta

⁷¹ En aquesta qüestió, però, sempre hi ha un problema: les descripcions de trets dialectals estan concentrades en algun capítol del llibre, mentre que la major part d'aquest mateix llibre es

quadres comparatius de trets dialectals perfectament paral·lels, i en cap cas es dona el fet que comentàvem de només explicitar trets d'un gran grup dialectal, però no de l'altre. També en llengua castellana Santillana cast1: 190, per exemple, fa una presentació de trets distintius del tot neutre: «Entre los rasgos que distinguen al español septentrional destacan la articulación de la s en posición final de sílaba o de palabra y la distinción de S y Z como dos sonidos».

8.2.1.2. Varietats socials

La variació social és la variació en funció de «la pertinença a un àmbit professional, social o cultural» (Vicens Vives cat2: 180). La majoria de llibres de text relacionen la variació social amb el concepte d'argot. En general, es dona a argot un sentit doble: variant professional i variant de grup social. Els exemples són «el món estudiantil, de la gent jove, dels polítics, dels esportistes, de la delinqüència, dels advocats, dels gitanos, dels metges, etc.» (Edebé cat1: 179). En aquest àmbit, la crítica bàsica als llibres de text és, com en el cas anterior però encara amb més intensitat, la jerarquització i l'estigmatització de determinades varietats.

Si en la variació geogràfica s'ha fet un esforç en els textos —a vegades explícit, com hem vist— per denunciar el prejudici lingüístic que estipulava que hi havia parlants de varietats inferiors (els dialectes) i parlants de varietats superiors (les llengües), en el cas de la variació social hi ha encara més camí per fer. Vegem, per exemple, la definició de variació social (aquí s'anomena diastràtica) de Vicens Vives cast4: 47: «Es aquella que resulta del diferente nivel sociocultural de los hablantes. Sus variedades abarcan desde el nivel culto, que caracteriza a hablantes de nivel cultural alto (vocabulario amplio y variado y sintaxis compleja), hasta —en el extremo opuesto— el nivel vulgar o popular, que es el que caracteriza a los hablantes

dedica a la descripció de la «llengua», és a dir, de l'estàndard. Si els estàndards fossin realment varietats interdialectals equitatives, la posició simbòlica dels dialectes, per bé que subordinada, seria igualitària. El problema és que molt sovint s'identifica l'estàndard amb una determinada varietat geogràfica, amb la qual cosa la resta de dialectes sempre són allò marcat, mentre que el més proper a l'estàndard es presenta com la nomalitat (Cuenca i Todoli 1996 denuncien aquest biaix en els llibres de llengua per a estrangers com ara el *Digui digui*, on valencià i balear tenen un capítol específic i no una presència constant en la descripció del català).

de limitada instrucció y que se percibe en su escaso vocabulario y en su pobreza sintáctica». No gaire diferent és el plantejament d'Edebé cast4: 193: «El español presenta diferentes variedades determinadas por el nivel sociocultural que el hablante posee. Estas variedades suelen clasificarse en tres niveles: Nivel culto, utilizado por personas con un alto conocimiento de la lengua. Se caracteriza por la precisión y la riqueza léxicas, la corrección y la complejidad de las construcciones sintácticas, y el dominio de las normas ortográficas. Nivel medio o estándar [...]. Nivel vulgar, determinado por la deficiente formación lingüística de los hablantes. Se caracteriza por la pobreza léxica, la falta de precisión y las incorrecciones [...]». La mateixa jerarquització s'expressa a Santillana cat2: 225: «En algunes llengües, és l'estatus o nivell social dels parlants el criteri determinant a l'hora d'establir cada varietat: les classes altes parlen una llengua refinada i polida, les classes mitjanes una llengua col·loquial i les classes baixes una llengua popular». Llengua popular que s'entén per oposició que no és ni refinada ni polida. Ara bé, «En el cas de la societat catalana, les classes socials són relativament permeables i aquesta classificació no acabaria de reflectir la realitat».

Certament més neutres són les presentacions de Teide cat1: 167, per exemple: «Varietats socials: depenen del grup social al qual pertany el parlant. Un grup de persones que comparteixen una mateixa professió o una mateixa afició fan servir determinades expressions que la resta de gent moltes vegades no entén, ja que són pròpies del seu grup social o professional. En aquests casos es parla de l'argot dels metges, dels estudiants, dels advocats, dels mecànics, dels delinqüents, etc.», o de Vicens Vives cat2: 180, molt semblant i que també identifica varietat social amb argot.⁷² Aquí no se'ns presenta una escala clarament jerarquitzada segons el criteri de més o menys cultura, i a més en relacionar la idea d'argot tant amb col·lectius

⁷² És remarcable en aquest sentit la posició de Teide cast2: 167, que distingeix entre argot i *jerga*. Mentre la *jerga* seria la varietat professional, l'argot seria la varietat lingüística del marginals: «Los hablantes pertenecientes a grupos sociales marginales generan variedades sociales, llamadas argots marginales, que suelen ser conocidas y usadas sólo por los miembros que forman dichos grupos. Existen argots marginales como el talegarío (de la cárcel), el caliente (de los delincuentes para desarrollar una actividad delictiva), el cheli (juvenil urbano marginal), etc.».

prestigiosos com els metges com amb col·lectius desprestigiats com els delinqüents, s'evita aquesta creació d'una escala de valor per criteris lingüístics.

Vèiem en l'apartat anterior que hi havia la concepció de dialecte com a manifestació concreta de l'abstracció llengua o bé com a llengua subordinada i inferior. La distinció es feia evident perquè el primer grup considerava que inevitablement tothom parla una varietat mentre que el segon grup només qualificava de dialectes unes certes varietats. En l'àmbit de la variació social, en teoria hauria de ser igual. Tothom pertany a un, de fet a més d'un grup social. No hi ha persones socialment neutres. Tanmateix, els únics intents de fer una classificació totalitzadora de les varietats socials són els que hem vist més amunt, completament jerarquitzadors en funció d'un suposat «nivell cultural». En altres casos, com a molt es donen exemples. Destaca en aquest sentit la proposada per Santillana cat2: 225-226 i per Santillana cat4: 108, on es caracteritzen tres varietats socials del català: l'argot (exemplificat amb grups marginals i juvenil), el parlar xava i la varietat *pija*.

Així doncs, hi ha indicis d'estigmatització de certs argots socials en pràcticament tots els textos que tracten la qüestió. Ara bé, l'exemple més acabat i més extens és el de Vicens Vives cast4, que fa una detallada caracterització de la jerarquia lingüístic-social molt interessant també perquè planteja qüestions ben característiques de l'esmentada ideologia de l'estàndard: identificació del «nivell culte» amb la llengua escrita; confusió de varietat social i registre, sentit restringit del terme cultura, etc. Aquí ens limitarem a destacar l'adjectivació amb què descriu els diferents estrats lingüístic-socials. En el nivell culte «el emisor del texto adecua el código utilizado para que cumpla eficazmente su función comunicativa», mentre que el nivell vulgar o «uso popular» «emplea un código lingüístico caracterizado por el descuido o la improvisación». El culte «tiende a reflejar el español correcto», mentre que en el vulgar «la incorrección en el uso de la lengua (vulgarismos) se observa en los diferentes planos de estudio de la lengua». En el culte «se presta un especial cuidado a la entonación, con una finalidad expresiva, y se evitan determinados desgastes fónicos, como la relajación de la -d intervocálica (*reío, *comío) o de consonantes finales (*Madrí, *Valladolí)»; en canvi en el vulgar hi ha «confusión de fonemas /l/ y /r/» o «desaparición o incremento de consonantes». Com es pot veure, estigmatització d'una banda i identificació de certs trets regionals o de

registre com a socials d'una altra. Som davant de la teoria del dèficit. La breu descripció d'aquesta teoria que fa Martín Rojo sembla pensada per a aquest text:

La teoria del dèficit [...] neix als anys seixanta, quan alguns psicòlegs de l'educació com Bereite i Engelman (1966), portats per la seva interpretació dels treballs del sociòleg de l'educació Basil Bernstein, van explicar el fracàs escolar de les classes socials més baixes i d'alguns grups ètnics com a conseqüència d'una carència o dèficit lingüístic, el qual era, al seu torn, fruit d'una carència cultural que havia derivat d'una carència econòmica. Malgrat les dificultats trobades a l'hora de detallar en què consistia la carència en el nivell lingüístic, es van adduir trets lèxics com la manca de vocabulari, trets sintàctics com un sistema gramatical pobre o deficient i, per últim, trets semanticopragmàtics tals com falta d'explicitud o de definició en precisar referents.

Martín Rojo, 2003: 43-44

Veurem més endavant que aquesta mena d'atributs com la pobresa lèxica o la imprecisió —combatudes per la sociolingüística des de fa dècades— s'atribueix encara amb més força a l'anomenat registre vulgar.⁷³

8.2.2. *Els registres: variació en funció de l'ús*

En els llibres de text estudiats s'observa un decalatge important entre la presentació general i la definició de la variació funcional o en funció de l'ús i la posterior caracterització concreta de les varietats o registres. D'entrada, es caracteritza el registre o varietat funcional com la manera adequada de fer servir la llengua en funció de la situació comunicativa. L'adequació a aquesta situació ens indicaria com a parlants quina mena de varietat hem de fer servir. «De hecho, un hablante competente se distingue por su capacidad de expresarse de acuerdo con lo que exige cada situación» (Santillana cast2: 196). Sovint es posen exemples concrets d'adequació: «Imaginem-nos que, davant d'una situació que ens deixa perplexos, en comptes d'exclamar Què passa, aquí?, diguéssim Què s'esdevé, en aquest indret? Probablement faríem el ridícul» (Santillana cat3: 233). Tot i que hi ha algunes

⁷³ Si més no, se suposa que els registres no són propis d'una determinada persona, sinó d'un determinat ús. En canvi, en atribuir dèficit a una variant social s'està qualificant un grup.

variants a l'hora de presentar la qüestió, en general queda clar que del que es tracta és d'adequar unes determinades formes lingüístiques a unes determinades situacions comunicatives, i que una persona no serà un parlant competent si tria malament: tant si encapçala una invitació com a alcalde amb «El menda que mana en el municipi us convida a una farra» (Edebé cat4: 208) com si un professor comença una classe dient «Queda inaugurada la unitat 7» (Vicens Vives cat1: 25).

Tanmateix, la majoria de llibres de text ofereixen a continuació una classificació més o menys detallada dels registres de la llengua. Se solen enumerar les circumstàncies situacionals que condicionen l'ús d'una o altra varietat funcional —canal, tema, intencionalitat i relació entre els participants o grau de formalitat— i a partir de cadascuna es caracteritzen registres concrets (oral i escrit, especialitzat i general, etc.). A la variable que més extensió se li dedica és a la de la formalitat. D'entrada es caracteritzen com a formals i informals, classificació en principi encara neutre. Però si fins aquí el que s'avaluava negativament era el desajust entre situació i registres, a partir d'ara ja s'avaluen i es jerarquitzen els mateixos registres en si, sense referència a la situació: «El nivell de formalitat. Pot ser alt (literari i científicotècnic), mitjà (estàndard) o baix (familiar)» (Edebé cat4: 208). «Se pueden distinguir, básicamente, tres niveles de habla: El habla culta [...]. El habla popular o coloquial [...]. El habla vulgar [...]» (Vicens Vives cast1: 220).

Un cop jerarquitats els registres mitjançant denominacions tradicionals clarament situables en una escala de valor (i sospitosament semblants a les que es feien servir per denominar les varietats —i les classes— socials: culte i vulgar, alt i baix...), se n'especifiquen les principals característiques lingüístiques. Santillana cat2: 227 enumera com a varietats informals la col·loquial, la íntima o familiar i la vulgar. La varietat col·loquial «Sol ser poc acurada a causa de la seva espontaneïtat». La íntima «sovint varia de llar en llar» i la vulgar «arriba a contenir molts elements que es consideren inadequats, des d'incorreccions fonètiques, gramaticals o lèxiques (*dingú* per *ningú*, *intel·ligenta* per *intel·ligent*, *engranatge* per *drenatge*) fins a renecs, blasfèmies, insults i paraulotes en general». Segons Teide cast2: 191, mentre que en els registres formals «El hablante utiliza un lenguaje cuidado, tanto en la pronunciación como en la construcción de las oraciones y la selección del léxico», els informals es caracteritzen per «Los recursos propios de la comunicación dialogada: estructuras simples, uso de interjecciones, exclamaciones, diminutivos,

frases inacabadas, incorrecciones sintáticas, etc.». Per Santillana cast2: 196, en el registre col·loquial són freqüents «las inexactitudes en el vocabulario, el empleo de construcciones poco cuidadas», o «una actitud descuidada en la pronunciación». En canvi, en el formal «se utiliza un vocabulario preciso y se cuida la pronunciación y la construcción de frases». Edebé cat2: 52 afirma del registre col·loquial o familiar que «És un llenguatge espontani i expressiu, la qual cosa fa que hi apareguin força irregularitats», algunes de les quals són «femenins inexistent, com difícil», i al costat hi ha un dibuix amb un noi i una noia carregats de llibres en què la noia diu «La lliçó d'avui era molt difícil» i el noi li contesta «No es diu difícil, es diu difícil». El llibre s'ha oblidat completament de l'adequació a la situació comunicativa: es tracta d'una conversa informal. D'altra banda, és ben curiós que mentre es fan grans esforços per introduir fórmules no sexistes i s'insisteix en la necessitat de fer servir expressions dobles (mares i pares, nens i nenes, etc.)⁷⁴ perquè no es veu adequat considerar el gènere masculí com a no marcat, es rebutja la creació espontània de femenins com intel·ligent o difícil. A més, topem com sempre amb la sacralització de l'estàndard: el text afirma que el registre vulgar fa servir «femenins inexistent»: al que no forma part de l'estàndard se li nega fins i tot l'existència. De la mateixa manera, es qualifica la creació de femenins com a «irregularitat», perquè els valors associats a la racionalitat i a l'ordre s'atribueixen a l'estàndard. De fet, l'analogia (típic mecanisme d'innovació lingüística) és exactament el contrari, un mecanisme regularitzador. El que no es pot considerar regular és que hi hagi adjectius amb morfologia de gènere i sense.

Una acusació freqüent per als registres informals, especialment l'anomenat vulgar, és la pobresa. Segons Teide cat1: 235, el registre popular o vulgar «Es caracteritza per l'ús d'un lèxic molt pobre, sovint inadequat (vulgarismes) i groller. En són exemples expressions com ara: *punyefla!*, *vatua l'olla!...*». I per Edebé cat2: 52, el registre vulgar «Es caracteritza per l'ús de codis més pobres». En canvi,

⁷⁴ Santillana cast4: 237, per exemple, explica que «La tradició utilitza el gènere masculí com a no marcat; és a dir, el masculí es pot referir tant a homes com a dones segons el context. Així, podem dir *els actors* d'«*El cor de la ciutat*» volent referir-nos a actors i actrius. Aquest ús del masculí ha estat interpretat com a sexista perquè pot contribuir a ocultar la presència de la dona, i es pot resoldre amb el nom doblat, *les actrius i els actors*, o, molt millor, buscant un nom que representi la col·lectivitat i faci el text més lleuger: *el repartiment* d'«*El cor de la ciutat*»».

adjectius com correcte, precís o ric s'associen sempre a les varietats formals. La idea de l'adequació queda si no anul·lada, força matisada per l'associació de determinats registres a baix nivell cultural, pobresa i incorrecció. Ara bé, és evident en els textos que l'esmentada pobresa no fa referència a una dimensió quantitativa, sinó qualitativa. Un llibre de text pot considerar típic de la pobresa del registre vulgar una repetició com ara «le dije, digo...» (Vicens Vives castl: 239), però mai no consideraria pobres els famosos versos de Lorca «verde que te quiero verde», sinó un recurs literari. No hi ha, de fet, comptabilitat lèxica en les afirmacions de pobresa del registre vulgar. Com no hi ha cap mètode d'atribució quantitativa de precisió o d'imprecisió a determinades formes d'expressió. La riquesa i la precisió s'atribueixen a priori a un determinat model de persona que fa servir un determinat model de llengua.

8.2.3. *L'estàndard, llengua comuna i llengua correcta*

L'estàndard és la varietat de referència en el món escolar: justament l'escola és un dels principals agents d'extensió del coneixement i sobretot del reconeixement de l'estàndard com a referent. És evident que l'estàndard recull l'herència d'una determinada visió de les llengües i és el substitut de conceptes com llengua literària o llengua de cultura.⁷⁵ De fet, no és rar en els llibres de text estudiats l'ús de l'expressió norma culta. La línia de llengua castellana de Teide, per exemple, fa servir aquest epígraf com un eix dels continguts. Tot plegat fa que la varietat estàndard s'hagi de classificar en l'entramat de la variació lingüística d'una manera única, peculiar. La idea és expressar aquest paper de referència, de model, i legitimar-lo.

Es podrien dibuixar dues grans línies en la definició d'estàndard observada en els llibres de text: una basada en la funcionalitat i l'altra en la correcció. No sempre són dues línies ben diferenciades i definides, ni s'exclouen necessàriament, però crec que representen bé dues tendències dels textos.

⁷⁵ I en l'herència hi va l'anomenada per Aracil «Doctrina de la Corrupció» (Aracil, 1983: 77 i s.)

La línia funcional seria la que legitima l'existència d'un estàndard sobre la base d'una necessitat pràctica. La variació lingüística portaria a una possible disgregació, de manera que l'estàndard seria aquella varietat que contrapesa la tendència disgregadora. «Además de estos factores que diversifican la lengua, también existen otros factores (los libros, la prensa, la radio, la televisión, la enseñanza, organismos como la Real Academia Española, etc.) que tienden a darle unidad y que configuran la variedad estándar o común» (Teide cast2: 166). «Davant la gran diversitat de formes que té una llengua (d'una banda, les varietats dialectals: geogràfiques, socials i històriques; i de l'altra, les varietats funcionals: els registres), ha sorgit una varietat comuna per assegurar la comprensió entre tots els parlants d'una mateixa comunitat lingüística: és la varietat estàndard». (Teide cat2: 283). El tret de llengua comuna, per sobre de la variació i com a instrument eficient de comunicació general, és l'argument legitimador principal d'aquesta línia: «Per facilitar la comunicació entre parlants d'una mateixa llengua, independentment de la procedència geogràfica, de l'edat o de la classe social, s'ha establert un tipus de llengua que serveix per a tots els parlants. Aquesta llengua rep el nom de llengua estàndard» (Vicens Vives cat1: 123). En teoria, doncs, l'estàndard seria una varietat funcional més, un registre que caldria utilitzar en les situacions comunicatives en què hi ha circumstàncies que poden dificultar la mútua comunicació. Es tracta d'una posició no jerarquizadora.

El problema és que, com hem vist, d'una banda l'estàndard té una herència històrica, i de l'altra els registres o varietats funcionals sovint se situen en una escala fortament jerarquizada. Així, l'altra línia, la que anomenem de la correcció, recull aquests dos condicionants. Com a exemple del primer, es reconeix a l'estàndard una posició preeminent a priori entre la variació lingüística: «Por lo general, una de las variedades de la lengua se considera más prestigiosa que las demás y acaba imponiéndose en el uso culto. Esa variedad, a la que llamamos lengua estándar, es la que se emplea en la Administración, en la enseñanza y en los medios de comunicación» (Santillana cast2: 196). Hem deixat enrere l'eficàcia comunicativa i ha sorgit la jerarquizació: l'estàndard és una varietat més prestigiosa, que se situa per sobre de la resta de varietats. S'usa, a més, en els àmbits formals, que ja hem vist que eren al capdamunt de l'escala de valor lingüística. L'estàndard, doncs, conserva tota l'herència de llengua de prestigi i per tant llengua model. Aquesta característica

se li reconeix repetidament: «Serveix com a element aglutinant i com a model de referència per a tota la comunitat» (Vicens Vives cat3: 223); «Representa un model a seguir» (Edebé cat1: 29). Un model que cal seguir en tota circumstància: el sentit de la distribució funcional es dilueix, com es diluïa en parlar de registres.

Pel que fa al segon, la pertinença a les varietats altes, riques, precises, adequades, és a dir, a la formalitat —element indestriable, de fet, de l’herència històrica— i encara amb un estatus especial de model, fa que el discurs dels llibres de text creï una mena de cercle causal en què no se sap si és l’estàndard el que fixa allò que és correcte i normatiu o és la correcció i la normativa el que construeixen l’estàndard. En tot cas es tracta d’elements indestriables. Vegem-ne algun exemple. Segons Vicens Vives cast2: 249, l’estàndard «sigue la normativa gramatical y la que pertenece a los diversos usos públicos y formales de la lengua», és a dir, no és la font sinó el fidel seguidor de la normativa preexistent. En canvi, Santillana cast2: 196 considera que «Es además una fuente primordial para fijar la norma, es decir, el conjunto de usos lingüísticos que se consideran correctos. Las gramáticas, los diccionarios y las ortografías recogen esos usos habituales de la lengua estándar y les dan valor normativo», o sigui, que és l’estàndard el que marca la correcció, que les institucions com la Real Academia després sancionen com a norma. Però per a Teide cast4: 250, de fet són les institucions el que configura l’estàndard: «Los libros, los medios de comunicación (prensa, radio, televisión), los escritores y escritoras, los organismos que velan por la pureza de la lengua como la Real Academia Española, etc.». De tota manera, tant si és primer l’ou com la gallina, el que queda clar és que correcció, norma i estàndard (i llengua culta en certs casos) són elements indestriables.

Tota la confusió entorn de l’estàndard i la correcció contribueix a un element bàsic de la ideologia lingüística de l’escola: l’essencialisme de la norma. No hi ha una explicació històrica i social de l’existència de la prescripció lingüística. No hi ha una relativització dels aspectes normatius en el sentit que són d’una manera però podrien haver estat d’una altra i de fet en altres llengües també estandarditzades per a problemes semblants s’han aplicat solucions diferents.⁷⁶ Sembla com si la superació

⁷⁶ A Vicens Vives cast2: 38 hi ha un text extret d’un diari sefardita. La grafia sefardita presenta moltíssimes diferències amb la convenció ortogràfica espanyola actual. Hi ha solucions

dels prejudicis inherents a la idea de llengua culta i de superioritat lingüística de determinades classes socials que hauria d'implicar la introducció de la idea de l'estàndard com a varietat funcional s'haguessin quedat en qüestions superficials. Com si senzillament s'hagués canviat el nom d'una cosa que es conserva idèntica. Quan a Santillana cast3: 116 s'afirma que «El desarrollo de la norma permite a los hablantes identificar qué usos de la lengua son correctos y cuáles no», s'està dient que hi ha uns usos intrínsecament correctes que la norma desentranya, i no que és la convenció normativa el que tria d'entre la infinitat d'opcions possibles.⁷⁷ És remarcable el text de Teide cat2: 283. És un dels pocs que situa explícitament l'estàndard en un marc històric, fruit no d'una veritat revelada als gramàtics sinó d'un procés: «No és una varietat creada artificialment i neutra, sinó que s'ha anat configurant a partir d'una sèrie de condicionants, com ara els grups amb més pes demogràfic, o els centres amb més activitat cultural o més poder polític». Al següent paràgraf explica que segons el moment, l'estàndard català ha rebut més influència d'una variant dialectal o altra, i que «Amb tot, com a varietat comuna, s'ha intentat que reculli els principals trets de cada dialecte». Tanmateix, a continuació comenta que és el registre de l'ensenyament i dels mitjans de comunicació, i que aquests «es decanten pels termes i les expressions més corrents, més comuns i més utilitzats pels parlants, i que siguin correctes, en detriment de les formes arcaïques, literàries, vulgars o massa col·loquials o locals». De sobte la correcció torna a ser ja no un atribut convencional fruit de la història sinó una qualitat intrínseca a certes formes de la llengua, formes ni arcaïques, ni literàries, ni vulgars ni massa col·loquials o locals.

Així doncs, el concepte d'estàndard en els llibres de text no ha alterat significativament certs aspectes de la ideologia lingüística antivariacionista. Podem

ortogràfiques diferents (k per c), tries lèxiques (ande per donde), etc., que permeten comprendre que les propostes d'una o altra convenció escrita no són inevitables, fatals. En les propostes que acompanyen el text, però, no hi ha una orientació clara cap a aquesta mena de reflexió. Al contrari, es convida l'alumne a comprovar que aquesta manera d'escriure li crea dificultats de lectura, amb la qual cosa es pretén reforçar la idea que l'ortografia és necessària, però també se li diu implícitament que hi ha una bona ortografia, la nostra, la que permet llegir còmodament.

⁷⁷ Aquest punt de vista és una premissa de tota teoria del dèficit. Si la norma és essencial, els que no la coneixen és que no estan capacitats o no s'hi esforcen. Si és convencional, només és que no els han agafat a ells com a referència, sinó a uns altres.

comprovar-ho a través d'una sèrie de representacions no sempre presentades de manera sistematitzada ni coherent, però que constitueixen indicis de la connexió directa que esmentàvem entre l'estàndard i els seus predecessors (llengua de cultura, norma culta...).⁷⁸ En el pròxim apartat en veurem alguns exemples.

8.2.4. *El rastre de la ideologia de l'estàndard*

És evident que l'atenció que hem prestat a qüestions com la jerarquizació de varietats geogràfiques, socials i funcionals ja mostra exemples paradigmàtics d'un dels trets fonamentals de la ideologia de l'estàndard: l'estigmatització de la variabilitat lingüística. Afegim-hi una mostra més, en aquest cas manifestació de la construcció d'una dicotomia que té per pols l'estàndard o llengua culta i les varietats geogràfiques: «Existen algunas diferencias entre el español de América y el español de España, sobre todo en el léxico. No obstante, ambas modalidades forman una unidad lingüística, principalmente en el lenguaje culto o formal [...]. Sin embargo, a medida que nos alejamos del lenguaje formal o culto, desde el punto de vista geográfico, podemos encontrar en el español de América diversas zonas dialectales». Potser el més remarcable en aquesta oposició entre llengua culta i llengua dialectal és el fet que col·loca l'estàndard en l'àmbit de la variació en funció del parlant i consolida la vella (i en teoria superada) representació segons la qual només parlen dialecte les persones incultes.⁷⁹

⁷⁸ Hem citat amb freqüència Lippi-Green (1997) i la seva descripció de la ideologia de l'estàndard com a la negació de la variabilitat i la legitimació de determinades discriminacions lingüístiques. En el nostre àmbit, l'ús del terme estàndard per part dels lingüistes ha suposat un intent de superar les connotacions discriminatòries d'altres denominacions i d'introduir un nou concepte. Crec que podríem considerar que es tracta d'un bon exemple del funcionament del pensament políticament correcte: en la representació social general, fora dels àmbits especialitzats, únicament ha cristal·litzat la terminologia, però no el canvi conceptual més profund. D'aquí que —malgrat que pugui ser injust amb la lingüística— critiquem la ideologia de l'estàndard com a continuadora de la ideologia de la llengua de cultura. Ho és en la representació social, encara que no ho sigui en els cercles especialitzats, on l'estàndard es considera realment una varietat funcional no connotada.

⁷⁹ Sovint en els llibres de text els prejudicis més extrems hi estan representats per textos de grans autoritats, com Menéndez Pidal o altres. Santillana cast4: 239 proposa un text de Dámaso Alonso que també es refereix a la variació dialectal i a la unitat de la llengua, i conté afirmacions com

A banda, doncs, de l'estigmatització de la variació, profusament exemplificada, trobem també en els llibres de text estudiats rastres de dos elements més, típicament standardistes: l'estigmatització de la idea d'interferència i la confusió i/o jerarquització de la llengua oral i la llengua escrita.

8.2.4.1. Préstecs i barbarismes

Pel que fa a la interferència, en aquest cas hi ha una diferència de dedicació quantitativament molt inclinada de la banda dels llibres de text de llengua catalana. Això s'explica, naturalment, per la vella amenaça del barbarisme, que durant els primers anys de planificació lingüística i d'ensenyament en català era percebut com l'element visible del procés de convergència que semblava patir aquesta llengua. En l'esquema d'Aracil i de la teoria de la normalització lingüística, la incorporació massiva de termes del castellà era un símptoma evident de dèficit normalitzador (l'abandonament de funcions creava buits en el corpus de la llengua que calia omplir amb aportacions externes) i d'interposició (la font dels préstecs era única). A més, per a qualsevol parlant és molt més fàcil identificar un préstec lèxic —sovint no naturalitzat, amb trets fonològics molt característicament aliens, etc.— que no pas un calc sintàctic. D'altra banda, el català, sobretot a l'escola de determinades zones com Barcelona, té un gran nombre de nous parlants amb una interllengua naturalment molt interferida per la seva L1, el castellà. Tot plegat, doncs, predisposa a la preocupació pel barbarisme en un grau molt més alt en l'àmbit del català que no pas del castellà.

Per bé que la incorporació massiva de préstecs no ha de comportar necessàriament la convergència cap a una altra varietat fins a l'extrem de la substitució lingüística (és famós el cas de l'anglès i els gal·licismes), és força comprensible que hi hagi una certa percepció d'amenaça en aquest sentit, especialment, com dèiem, en llengües interposades. De fet, la posició de diversos llibres de text, tant de llengua catalana com de llengua castellana, al respecte és que

ara: «[...] en todas partes conviene fomentar la cultura para impedir avances del vulgarismo destructor. Es, por tanto, no una unidad total, sino la unidad básica, el modo de hablar de los hombres cultos actualmente en cualquier país de nuestra lengua». El vulgarisme destructor s'identifica amb la variació geogràfica.

és negativa la incorporació de préstecs que substitueixen lèxic de la pròpia llengua amb el mateix camp semàntic, però pot ser positiva la incorporació de préstecs que representen referents nous, que no tenen equivalent en la pròpia llengua. «Los extranjerismos deben evitarse cuando ya existen palabras o giros equivalentes en la propia lengua. Pero, si no existen, pueden incorporarse a ella y reciben el nombre de préstamos» (Teide cast4: 166). De fet, diversos llibres de text fan servir etiquetes diferents per a cada cas: estrangerisme o barbarisme per al primer, i préstec per al segon: «Un barbarisme és un mot d'una altra llengua que fem servir innecessàriament, perquè ja en tenim un de propi. [...] D'altra banda, quan fem servir un mot d'una altra llengua (anglès, francès, italià, llatí...) que no existeix en la nostra, parlem de préstec o manlleu. En aquest cas no podem considerar-los com a barbarismes tot i que es bo no abusar-ne» (Teide cat1: 71). «Cruasán es un préstamo; es decir, una palabra tomada de otra lengua porque la propia carece de un término específico para referirse a una realidad nueva. [...] En cambio, burger es un extranjerismo» (Edebé cast4: 197).

La crítica cap a la condemna de determinats préstecs, doncs, és més aviat pel fet que d'una banda aquests es relacionen en algun cas amb la idea de la contaminació, i de l'altra es classifiquen com a trets típics d'una varietat funcional, cosa que contribueix a estigmatitzar també aquesta varietat. Vegem un exemple de cada.

El primer cas apareix en alguns dels llibres de llengua castellana, generalment en parlar del paper de la Real Academia de la Lengua Española o altres «Organismos que velan por la pureza de la lengua» (Teide cast4: 250). Naturalment, aquesta mena de caracterització implica l'amenaça d'impureses, de contaminacions, relacionades a més amb un exterior lingüístic (i humà): allò que ve de fora fa impura la llengua. La idea, en temps de crítica a la xenofòbia i de lloança del mestissatge, és políticament incorrecte, però, com veiem, encara travessa les defenses de certs autors de llibres de text. És curiós també que en el cas de la llengua catalana s'ha buscat sovint un substitut terminològic però no és gens clar que això vulgui dir una autèntica modificació de la representació (com veiem que passa amb el canvi de llengua literària o culta per estàndard): no es diu que un cert mot o construcció és pur, sinó genuí.

Cal dir també que hi ha indicis de revisió d'aquesta mena de representacions. A Vicens Vives cast3: 50, per exemple, es reproduïx un fragment del pròleg del *Diccionario de Autoridades*, declaració de principis dels fundadors de la Real Academia: «Siendo el fin principal de la fundación de esta Academia cultivar y fijar la pureza y elegancia de la lengua castellana, desterrando todos los errores que en sus vocablos, en sus modos de hablar o en su construcción ha introducido la ignorancia, la vana afectación, el descuido y la demasiada libertad de innovar, será su empeño distinguir los vocablos, frases o construcciones extranjeras de las propias, las anticuadas de las usadas, las bajas y rústicas de las cortesananas y levantadas, las burlescas de las serias y finalmente las propias de las figuradas». Després, es proposa la següent reflexió a l'alumnat: «El texto defiende la pureza de nuestra lengua frente a los extranjerismos. ¿Crees que en la actualidad es sostenible una tesis en los mismos términos?».⁸⁰

Quant a la qüestió de la relació entre barbarismes i varietats funcionals, fa referència al fet que en alguns textos es considera com a característic del registre col·loquial o vulgar l'ús de barbarismes. L'exemple que n'hem trobat és de Teide cat1: 70, que en enumerar els trets del registre col·loquial o familiar hi inclou els «barbarismes (*Bones tardes) i un tipus de lèxic poc formal, sovint considerat incorrecte i poc delicat. Aquest últim cas és el dels vulgarismes, com ara *cada qual, *en sèrio, gratis, en comptes de cadascú, de debò, de franc». Tot seguit explica que els barbarismes són mots d'una altra llengua «que fem servir innecessàriament». Tot plegat conforma la idea que parlar col·loquial és parlar malament, vulgarment i fins i tot poc genuïnament.

8.2.4.2. Oralitat i escriptura

Finalment, hi ha un altre element típic segons Lippi-Green (1997) de la ideologia de l'estàndard que és la confusió entre llengua oral i llengua escrita. Confusió i jerarquització: l'escriptura, exemple acabat d'estandardització i de triomf sobre la variabilitat, és el model lingüístic per excel·lència i una marca distintiva de cultura

⁸⁰ No diu res, però, de reflexionar sobre la identificació entre usos rústics i baixos —dolents— i usos cortesans i alts —modèlics.

superior.⁸¹ Això en general no es diu amb aquesta brutalitat en els llibres de text, però trobem aquí i allà diverses marques que expressen la mateixa idea. Vives cast1: 18 afirma que «La invención de la escritura, que mediante signos gráficos permite reproducir los sonidos del lenguaje humano, es el descubrimiento más importante de la humanidad. Con la invención de la escritura, el ser humano entra en la historia».

També cal reconèixer que en aquest sentit es fa un esforç per superar determinades concepcions entorn de la subordinació de l'oralitat a l'escriptura. De fet, recordem que la oralitat i les destreses relacionades tenen un paper molt important en el currículum de secundària legalment establert en els decrets 96/1992 i 179/2002. Tant en l'apartat de fets, conceptes i sistemes conceptuals, com en el de procediments o en el d'objectius terminals hi apareix profusament la necessitat d'usar, comprendre, formalitzar, estudiar la llengua oral. Entre els gèneres discursius d'aquest currículum —que els llibres de text reflecteixen fidelment— hi ha també l'estudi i l'ús dels gèneres orals, de la conversa a l'exposició a l'aula o la conferència formal. Novament, però, es tracta d'un procés iniciat que no ha estat completament interioritzat, segons els indicis que es poden veure en els llibres de text.

Que sovint els llibres de text confonen escriptura i llengua es pot veure en dos exemples molt propers i molt il·lustratius: la datació d'una llengua per la seva primera manifestació escrita i la identificació de literatura amb literatura escrita. Pel que fa a la primera qüestió, gairebé tots els llibres de text revisats, en fer una breu història de les llengües, esmenten de seguida la data del primer document escrit. Per bé que no sempre es diu explícitament, s'entén que és una mena de data fundacional: «El primer documento que muestra un romance diferenciado en esa zona es una especie de diccionario enciclopédico [...]» (Santillana cast4: 207). Però en algun cas, déu n'hi do l'explícita que pot ser la identificació entre naixement d'una llengua i primers escrits: «A partir del siglo X comienzan a aparecer textos en castellano, catalán y gallego. Este hecho pone de manifiesto que el latín vulgar había dejado de existir para dar lugar a otras tres lenguas diferentes» (Edebé cast2: 171).

⁸¹ La implicació és clara: totes les cultures àgrafes, des de l'aparició de l'*Homo sapiens* fins avui, són cultures inferiors.

Quant a identificar escriptura i literatura, és un tret general i molt més clar i explícit: «La literatura castellana arranca del siglo XII» (Teide cast2: 210). «No hubo, en cambio, una literatura en esta lengua [asturleonès] hasta prácticamente los siglos XVII i XVIII» (Santillana cast4: 209). «Su cultivo literario [del basc]⁸² ha sido, históricamente, escaso» (Vicens Vives cast3: 56). Hi ha també una identificació generalitzada entre estatus de la llengua i literatura escrita, de manera que en explicar els períodes de decadència del gallec o del català com a llengua de la literatura escrita i en esmentar el Rexurdimento i la Renaixença, el lector pot tenir la impressió que en aquests segles de crisi de fet gallec i català no es feien servir, i que se'n reprèn l'ús a partir de finals del segle XIX.

Pel que fa a la jerarquització de llengua escrita i llengua oral, n'hem triat un sol exemple que ens sembla simptomàtic i que està relacionat també amb el tractament de la literatura. Es tracta de la caracterització dels gèneres orals com a gèneres menors i dels escrits com a majors. Això coincideix també amb una jerarquització superposada: la de literatura popular i literatura culta. Així, els termes de l'avaluació serien literatura popular-oralitat (consideració baixa) i literatura culta-escriptura (consideració alta). El cas més clar és el de Santillana cat1: 48, en una unitat titulada «Literatura popular i literatura culta». En primer lloc, s'expliquen els trets que diferencien una i altra literatura. Un d'ells és la forma de transmissió: «En la literatura popular sol ser oral i en la culta predomina la utilització de l'escrit». Un altre és «El grau d'elaboració del llenguatge», que segons el text «Potser és el tret que marca la diferència fonamental entre la literatura popular i la culta. En tots dos casos el llenguatge és literari i, per tant, més artificiosos que el llenguatge corrent. Però en la literatura culta són més abundants i variats els recursos retòrics amb què els autors embelleixen les seves obres i els donen originalitat». Tot seguit el llibre proposa llegir la primera estrofa del poema de J. V. Foix «Ho sap tothom i és profecia» amb la nadala «Fum fum fum». La reflexió posterior és la següent: «De segur que, en aquest fragment culte, hi has llegit mots que has hagut de consultar al diccionari o expressions de comprensió difícil que el poeta s'inventa per suggerir un món de sensacions personals que podem compartir amb ell o no, però que en tot cas són més elaborades que la senzillesa del “minyonet ros i blanquet” de la primera

⁸² Un sol llibre esmenta l'activitat dels bertsolaris com a literatura (Teide cast2: 284).

estrofa d'El vint-i-cinc de desembre». No cal dir que no seria difícil trobar poemes «cultes» (escrits per un autor reconegut) i poemes «populars» (de tradició oral i autoria desconeguda) que podrien invertir la impressió. Aquesta consideració recorda la del registre col·loquial i vulgar com a més «senzills» o «pobres» que els formals.

La mateixa representació jerarquizada apareix clarament en la presentació de Teide cast1: 83 i 106 de dos gèneres literaris, el conte popular i el conte literari. El mateix ús de l'adjectiu literari per al segon ja és prou significatiu, encara que el popular apareix també sota l'epígraf de literatura. En revisar les característiques d'un i altre, veiem que el popular és «Una narración corta, de autor anónimo, que se ha ido transmitiendo oralmente de generación en generación», i «el lenguaje suele ser sencillo y directo para facilitar su memorización». Quant al literari, la primera frase que l'explica és ben clara: «Es en el siglo XIX cuando el cuento adquiere una gran importancia y se convierte en género literario». Per tant, doncs, el popular oral no era un gènere literari: calia que l'escrivís algú reconegut per assolir aquesta categoria.

Una metàfora tanca els exemples de jerarquizació entre oral i escrit. Teide cast1: 8-10 incorpora un conte en el qual les lletres un dia es troben amb la humanitat i és gràcies a les lletres que es crea la literatura: «¡Qué maravillas hicieron juntos! [lletres i persones] Por citar algunas, pensad en *El Quijote*, en *Caperucita Roja* y en toda la poesía del mundo». La lletra és realment la dipositària del llenguatge. Són les lletres el que es pronuncia, com veiem a l'apartat 8.2.1.1., i quan es parla de «dominar la llengua», gairebé sempre vol dir dominar l'escriptura, com queda palès a 8.2.1.2.

9. Monolingüisme i multilingüisme a l'ESO públic de Barcelona

Tots els éssers humans que viuen en contacte amb altres éssers humans basteixen i projecten les seves identitats socials amb l'ajut de la variació lingüística.

Lippi-Green, 1997: 173

Sóc conscient de la generalització i de la simplificació que representa l'ús d'etiquetes com monolingüisme i plurilingüisme enteses com a ideologies entorn del llenguatge. He provat de definir-les mínimament en els capítols 2 i 3, però és evident que es tracta de conceptes vagues i esmunyedissos en molts sentits, especialment quan ens allunyem de les seves manifestacions més prototípiques i estereotipades i ens acostem a aspectes del llenguatge més concrets i a representacions que se situen en espais ambigus i fronterers respecte d'aquesta classificació. El problema és que qualsevol intent de conceptualitzar fenòmens ha de ser necessàriament, en cert sentit, abusiu, manipulador; però si renunciem a interpretar, els fenòmens en si no ens diuen res. Teoritzar sobre l'adscripció de les representacions lingüístiques observades a l'escola secundària pública de Barcelona només és pujar un graó més d'abstracció en una escala irrenunciable: com més amunt ens enfilem, més visió de conjunt i més recursos explicatius tenim, però alhora més lluny som de la suposada realitat. Però els graons més importants ja els hem fet seleccionant i fent aflorar determinats aspectes mentre en negligíem o n'ocultàvem altres, a vegades fins i tot inconscientment. De manera que l'única cosa que es pot fer és acabar honestament el procés interpretatiu i oferir una visió global del que hem cregut observar. Sense eines conceptuals generalitzadores i simplificadores, això no és possible.

9.1. La diversitat lingüística és una riquesa que no es veu

Una primera observació general de les dades obtingudes porta a constatar la distància entre el discurs explícit a favor de la diversitat lingüística i la dificultat d'interioritzar-lo, de desenvolupar la resta de representacions entorn de les llengües

en coherència amb aquest discurs.⁸³ Així, tant en les declaracions generals de la legislació on es fixen els objectius, continguts i procediments del currículum escolar com en les situacions discursives en què es demana una declaració general de principis, la posició de l'escola és gairebé unànimement favorable a la preservació de la diversitat. Ho hem constatat a les entrevistes —on eren freqüents declaracions com «La mort d'una llengua és una tragèdia», i un únic professor afirmava que «si una llengua desapareix, no passa res»—, a les enquestes —amb graus d'acord altíssims per a afirmacions entorn de la preservació en abstracte, com a E3h (vegeu 7.3.3.)— i als llibres de text —on abunden afirmacions com «Cada lengua es un tesoro único e irrepetible».

Tanmateix, les dades ofereixen també indicis freqüents que es tracta d'una posició en certs aspectes superficial. Les afirmacions genèriques s'adiuen amb un corrent discursiu molt present a l'educació els darrers anys que presenta el tractament de la diversitat com un dels eixos didàctics principals.⁸⁴ En teoria, es tracta d'un canvi d'orientació general que qüestiona el paper tradicional de l'escola com a organisme de selecció. Avui, doncs, la línia pedagògica oficial —a partir de la reforma educativa implantada per la LOGSE— passa pel reconeixement i el respecte de la diversitat en tots els àmbits, de manera que ja no es tracta de suprimir-la, sinó d'integrar-la, d'atendre-la, d'adaptar-s'hi. Teòricament el nou enfocament «consagra el principi d'atenció a la diversitat com a eix bàsic de tot el plantejament curricular derivat d'aquesta concepció [constructivista]» (Onrubia, 1993: 45). Aquest és el discurs que s'associa amb valors d'actualitat i de renovació, el discurs amb prestigi, el políticament correcte. Per això és el més públicament acceptat, el més ben vist. Però això no vol dir que sigui fàcil de dur a la pràctica, perquè de fet contradiu bona part de les inèrcies teòriques i pràctiques de l'escola.

⁸³ Borges diu, a propòsit de determinada doctrina filosòfica: «Comprendre-la és fàcil. El difícil és pensar dins del seu límit» (Borges, 1952: 262). Proclamar un principi sol ser fàcil. Mantenir la coherència amb les conseqüències d'aquesta declaració és molt més complicat.

⁸⁴ Per a un resum dels paradigmes educatius desenvolupats com a resposta a la diversitat cultural, Aguado [*et al.*], 1999. Un repàs més enfocat a la diversitat lingüística el fa Martín Rojo, 2003. La diversitat lingüística, però, té un paper molt més modest en les publicacions especialitzades que no pas altres menes de diversitat (com denunciava una de les professores entrevistades).

Així, les declaracions explícites de valoració de la diversitat lingüística, que es considera un patrimoni valuós, conviuen amb una considerable invisibilitat d'aquesta mateixa diversitat. Una part important del professorat ignora fins i tot el nom de les llengües que parlen els seus alumnes. Aquesta apreciació coincideix amb la de l'estudi fet a Madrid i dirigit per la professora Martín Rojo (2003: 196): [El professorat] «no va manifestar gaire interès ni curiositat per les llengües que parlaven els seus alumnes».⁸⁵

D'altra banda, hem observat també la tendència a una jerarquitització de la diversitat: hi ha certs criteris que afavoreixen la visibilitat, com ara la coincidència del nom d'una llengua amb el topònim estatal, l'oficialitat o la posició politicocultural (més que no pas el pes demogràfic —Aracil, 1983: 198— com demostra la invisibilitat de llengües com el bengalí). I aquests criteris provenen de representacions lingüístiques unitaristes, relacionades amb el binomi llengua-estat i amb l'establiment d'un ordre d'importància de llengües (i d'estats). Això no és ben bé responsabilitat del professorat. Com hem vist, sovint l'interès explícit per una determinada realitat lingüística per part d'aquest col·lectiu topa directament amb la reticència o fins i tot amb l'ocultació per part de l'alumnat. La jerarquitització lingüística i l'autodi són, pel que es veu, presents en comunitats humanes de molt diferent història i geografia (del quítxua al sileti). Ara bé, que el treball actiu contra aquesta mena de representacions d'autominusvaloració es limiti a un sector molt petit del professorat (generalment al sector més en contacte directe amb el multilingüisme com són les persones que treballen en aules d'acollida) i que fins i tot entre professorat de llengües es donin situacions d'ignorància lingüística flagrant com l'esmentada per Fuster (citada a l'inici del capítol 6) són indicis d'aquesta manca d'interiorització real d'una ideologia lingüística presumptament plurilingüista.

A banda del valor patrimonial de la diversitat, un altre gran principi és la igualtat de totes les llengües i la necessitat que totes es preservin, axioma que queda reflectit en l'afirmació E3k de l'enquesta, que també obté un alt grau d'acord general. Tanmateix, a l'hora d'establir una llista de llengües que es consideren

⁸⁵ Martín Rojo (2004) explica que la contradicció entre grans principis intencionals i propostes pràctiques concretes és molt present també en els discursos legislatius i de l'administració. Aquesta autora parla de «dobles discursos».

importants per als alumnes, el professorat majoritàriament aposta per l'anglès, i ja a més distància pel francès, l'alemany i l'àrab. Recordem que únicament les enquestes d'un institut —el Miquel Tarradell— atorgaven un índex alt a la llengua pròpia de l'alumne (en segon lloc després de l'anglès, i a molta distància de la resta de llengües). Naturalment, el consens entorn de la importància d'aprendre certes llengües i l'omissió sistemàtica d'altres, encara que siguin ben presents en l'entorn immediat, no significa que sigui el professorat el creador d'una jerarquia lingüística d'importàncies. Probablement en molts casos el professorat reconeix l'existència d'aquesta jerarquització en les representacions lingüístiques de la nostra societat i pensa que en aquest context és molt millor saber francès —que en efecte pot ser considerat un mèrit professional o una habilitat socialment valorada— que quítxua o urdú. Es tracta del que en podríem dir dilema de l'alfabetització colonial (com a exemple extrem): alfabetitzar els colonitzats (cosa que sempre vol dir alfabetitzar-los en la llengua colonial) contribueix al desarrelament, a la pèrdua d'identitat, a l'alienació; no alfabetitzar-los margina de la promoció social i de l'accés a espais de poder. Naturalment el que cal és canviar les regles del joc i trencar la funesta dicotomia, però per a algú que hi està immers no sempre es veu factible aquest trencament i a vegades es tem que la utopia tingui resultats més destructius que el possibilisme. De tota manera, tant si la causa del consens entorn de llengües tradicionalment prestigioses és el possibilisme com si és la convicció, és evident que reflecteix una representació que les noves realitats lingüístiques als instituts no han canviat sensiblement (llevat a l'IES Miquel Tarradell, clarament distanciat en aquest tema de la resta). Les entrevistes confirmen aquesta impressió, molt especialment entorn de l'anglès, al qual dedicarem un apartat més endavant. Com també aquells llibres de text que tendien a exemplificar sempre la diversitat lingüística mundial amb llengües estatals prestigioses.

Un altre aspecte on es constata més fermesa en les declaracions de principis que a l'hora d'afrontar situacions concretes és en la valoració del poliglòtisme. Mentre que una afirmació genèrica sobre l'avantatge de conèixer llengües estrangeres en el rendiment escolar obtenia un consens positiu molt alt, l'afirmació sobre el problema escolar de la baixa competència lingüística de l'alumnat immigrant no tenia un grau de desacord simètric. És cert que no es pot dir que siguin dues afirmacions estrictament simètriques, i que permeten un marge de divergència en la

interpretació. Amb tot, penso que si més no una part de la dissimetria en les respostes es pot atribuir a un contrast d'imatges estereotipades: l'evocació d'alumnat amb coneixements de llengües estrangeres remet a un prototip de nadiu amb llengües adquirides acadèmicament, mentre que l'evocació d'alumnat immigrant remet a una baixa competència en les llengües locals, per més poliglòt que sigui en llengües estrangeres que d'altra banda no li serveixen de res perquè no tenen cap presència en el currículum.⁸⁶ Cal dir també que les entrevistes revelen una forta consciència —per bé que en una mínima part del professorat— de la importància del multilingüisme individual en l'aprenentatge lingüístic. Segons aquesta idea, la familiaritat amb estructures lingüístiques molt diverses dona flexibilitat i més capacitat d'aprenentatge perquè forneix elements contrastius i facilita la consciència metalingüística (recordem la discussió històrica del rendiment d'alumnat escolaritzat en llengües no primeres i les aportacions de l'experiència de la immersió). Segons aquesta idea, és molt positiu que es transmeti la llengua familiar fins i tot de cara a potenciar les habilitats acadèmiques. Això contradiria cert tòpic que es pot trobar entre població desplaçada i que considera que el millor és deixar de parlar amb la mainada en la llengua del lloc de partida i passar a parlar-los en la llengua local. Al contrari, sembla que la pitjor situació lingüística és precisament la d'aquesta generació de la substitució, que ha estat exposada a un estadi d'interllengua a vegades molt inicial (en l'entorn de la generació adulta nouvinguda l'adquisició de la llengua autòctona és precària i incompleta) i que ja no és competent en la llengua del lloc d'origen. Ara bé, aquest punt de vista l'expressa un sector minoritari del professorat, mentre que ens trobem que en l'enquesta l'afirmació «És bo per als fills d'emigrants que els pares els parlin en la llengua d'aquí i no en la seva» obté un grau de desacord menys profund que l'acord que obté l'afirmació genèrica «L'ideal seria que cadascú pogués conservar la pròpia llengua, fins i tot quan marxa a viure lluny».

Aquest contrast en el parell d'afirmacions és un indicador ben clar de la tendència a no aplicar als casos concrets el contingut dels principis genèrics subscrits. La mateixa tendència la subratlla Martín Rojo (2003: 229) en el discurs del professorat de Madrid: «Amb freqüència, es manifesta que és bo que els estudiants

⁸⁶ Recordem la distinció denunciada per Macedo [*et al.*] (2003: 59) als Estats Units entre poliglòts i immigrants.

d'origen estranger conservin les seves llengües. Tanmateix, s'ha assenyalat que en les pràctiques concretes, això no es tradueix en el foment de condicions que de fet ho permetin». Considero un bon resum global de la feblesa de la interiorització dels grans principis multilingüistes la constatació que hi ha un decalatge entre el grau d'acord cap a afirmacions genèriques i cap a situacions de concreció d'aquests principis. Ho acabem de veure en la qüestió de la transmissió de la llengua primera als descendents d'immigrants. El mateix cas es dona en la qüestió de les polítiques estatals de preservació de la diversitat. Quan ens referim a una afirmació genèrica («Un estat hauria d'esforçar-se a preservar totes les llengües que es parlen al seu territori») obtenim la mitjana de grau d'acord més alta de l'enquesta. Però quan concretem el principi en accions, els resultats són més controvertits o fins i tot sorprenentment contrastats, com el desacord mitjà sobre l'afirmació «Com a mínim un institut de cada comarca hauria d'oferir una optativa de llengua aranesa». Novament es podrà argumentar que estar d'acord amb l'afirmació genèrica no ha de voler dir necessàriament estar d'acord amb qualsevol mesura de promoció de les llengües. Una persona podria subscriure amb entusiasme l'afirmació genèrica i proposar un model de monolingüisme territorial per fer-la efectiva, de manera que podria estar completament en contra d'ensenyar aranès fora de la Vall d'Aran i en canvi proposar que tota la comunicació institucionalitzada en aquell territori fos exclusivament en aquesta llengua. D'altra banda, el professorat en general es ressent de sobrecàrrega. Sovint considera que l'escola es veu obligada a assumir excessives responsabilitats, algunes de les quals no li pertocarien. Així, qualsevol mesura que pugui contribuir encara més a aquesta sobrecàrrega no és gaire ben rebuda. Aquesta és la interpretació que fem del baix suport que aconseguixen afirmacions com ara la de la incorporació de l'aranès als instituts o la que diu que «l'escola hauria d'ajudar els alumnes a mantenir viva la seva llengua materna». Recordem que aquesta afirmació obtenia un grau d'acord moderat de mitjana, però els resultats eren molt dispersos, és a dir, un sector del professorat s'hi mostrava molt d'acord i un altre sector molt en desacord. Així doncs, malgrat l'opacitat que implica l'ús de qüestionaris tancats, considero significatiu que les d'afirmacions de principis generals obtinguin resultats més extrems i menys dispersos que les afirmacions més situacionals i concretes, les que impliquen mesures pràctiques. En l'apartat 9.3 veurem que aquesta mateixa incoherència es dona encara més acusadament quan el

que està en joc són d'una banda situacions lingüístiques llunyanes i de l'altra la pròpia.

Finalment, una altra àrea temàtica que forneix nombrosos indicis que hi ha principis multilingüistes assumits amb menys profunditat del que les afirmacions genèriques farien pensar és la de la variació intralingüística. Bona part de les representacions observades en aquest àmbit —a entrevistes, enquestes i llibres de text— fan pensar que el principi de la igualtat de les llengües, que ningú no contradia obertament, s'entén de fet com a igualtat dels estàndards. Ens ocuparem d'aquesta qüestió en el pròxim apartat perquè considerem que és central en la definició de la ideologia lingüística de l'ESO públic barceloní. Però val la pena subratllar que potser és aquí on més clarament es percep decalatge, o fins i tot contradicció, entre discurs genèric i representacions concretes.

9.2. La ideologia de l'estàndard i la diversitat

Dèiem que hi ha indicis que els discursos escolars analitzats interpreten l'igualitarisme lingüístic en un sentit estandardista. La interpretació escolar del principi no seria la tradicional «totes les varietats lingüístiques són iguals», sinó «tots els estàndards són iguals». La identificació entre llengua i estàndard, de fet, és molt comuna en la nostra tradició cultural, malgrat certs esforços crítics de la lingüística que ja hem comentat per sobre. Així, el respecte i la valoració genèrica que es manifesta per les llengües no s'estendria als espais lingüístics no identificables amb l'estàndard, si més no de la mateixa manera. El símptoma més evident d'aquest esquema de representacions és la vitalitat del concepte de correcció, que travessa tots els formats discursius a què hem tingut accés (del currículum oficial a les entrevistes, amb molta força als llibres de text). Recordem l'alt grau d'adhesió que rebia l'enunciat «els alumnes cada vegada parlen pitjor», profusament comentat a les entrevistes i que indica una clara minusvaloració de les varietats lingüístiques emprades per l'alumnat, que es condemnen molt sovint d'una manera general. És cert que hem pogut constatar que també hi ha professorat que matisa o fins i tot rebutja aquesta percepció gràcies a algunes reflexions. De fet, es podria establir una mena d'escala a partir del discurs generat entorn d'aquesta afirmació:

- a) Adhesió total, de manera que es percep que la llengua de l'alumnat és en efecte condemnable i a més progressivament pitjor. Les condicions generals portarien a un empobriment lingüístic progressiu.
- b) Constatació d'un empitjorament, però atribuïble a la causa conjuntural de la reforma educativa recent, amb l'allargament de l'obligatorietat fins als instituts, fet que ha modificat la percepció del professorat de batxillerat, que anteriorment només tenia contacte amb una població prèviament seleccionada per la primària.
- c) Condemna de la llengua de l'alumnat en general, però no acceptació d'una progressió negativa: sempre hi hauria hagut un desnivell que cal corregir.
- d) Relativització de la pròpia percepció: la diferència d'edat, lògicament creixent (l'alumnat sempre és de la mateixa franja, mentre que un mateix se'n va distanciant) provoca distorsió subjectiva. Es jutja el model de llengua juvenil amb cautela.
- e) Reflexió lingüística sobre la variació. L'edat i la necessitat de marques identitàries genera models de llengua distanciats de l'estàndard, que és l'única referència acceptada pel professorat. Això explicaria tant la condemna d'aquestes parles conscientment diferenciadores com la sensació de progressiu allunyament del model, ja que són parles especialment innovadores.

No hi ha dubte que aquesta última línia és més minoritària que les que atribueixen a la parla de l'alumnat un caràcter intrínsecament negatiu. Tenim en aquesta qüestió, des del meu punt de vista, una manifestació de la teoria del dèficit. La distància del model s'interpreta com a mancança, pobresa. D'altra banda, hi ha poques (algunes sí) interpretacions d'aquesta distància en termes de creativitat, i en canvi és majoritària la consideració d'error (com comentàvem a 6.2.1.2.). Una sola entrevista reflectia un plantejament constructivista cap a aquesta qüestió, ja que considerava que calia partir dels recursos de la parla col·loquial de l'alumnat per incorporar-hi altres registres. Per a la gran majoria, la llengua que porten a classe és més aviat un problema, una nosa, una font de «vicis», com deia una professora, de manera que es podria inferir que seria molt millor un alumnat de *tabula rasa*. En algun cas —i potser amb un cert paternalisme— es considera que l'alumnat que no coneix gens la llengua obté en certs sentits uns resultats més satisfactoris que no pas

el nadiu, perquè no està «contaminat». Segurament en aquesta mena d'opinions hi ha un petit efecte de discriminació afectiva positiva: una voluntat d'elogiar aquells que normalment són més víctimes de les diverses formes de la teoria del dèficit.⁸⁷

El discurs dels llibres de text és en aquest sentit més sorprenent encara. El format, per naturalesa, faria pressuposar una profunditat reflexiva i el recurs a fonts teòriques, aspectes que el treball quotidià no sempre posen a l'abast del professorat general. De fet, considero que els llibres de text haurien de ser un instrument de primer ordre en la concreció dels grans principis que la legislació curricular prescriu. Se suposa que les persones que els redacten segueixen de prop aquestes indicacions i que coneixen bé tant els camps d'especialització que toquen com l'àmbit de la didàctica. Potser per causa d'aquest prejudici, el contingut dels llibres de text m'ha semblat especialment sorprenent i contradictori.

Pel que fa al tractament de la variació, hi ha una característica que afecta tots els llibres de text: independentment de quina manera reflexionen explícitament sobre la qüestió, cap no incorpora en la descripció de la llengua elements de la variació dialectal. Potser es podrien trobar algunes excepcions puntuals a aquesta norma, com ara presència d'alguna mostra de registres considerats poc formals, però això només es dóna quan es pot legitimar a través de la literatura (recreació de registres populars o de varietats territorials en obres literàries). Amb tot, a vegades fins i tot es fan servir els exemples literaris per condemnar les formes considerades «incultes», «vulgars» o «locals». En el cas dels llibres estudiats de llengua catalana, per exemple, vèiem que en efecte la reflexió sobre la variació geogràfica no era jerarquitzadora i discriminatòria. Però després es descriu la llengua «correcta» únicament des d'una perspectiva centralitzadora. No es donen solucions lèxiques alternatives, ni tan sols quan són entrades incorporades per l'Institut d'Estudis Catalans al diccionari que suposadament recull «la forma i el significat de les

⁸⁷ Martín Rojo (2003: 196) constata, per al cas de Madrid, que «és freqüent que es consideri que la llengua d'origen interfereix i dificulta el procés d'aprenentatge d'una segona llengua, quan passa tot el contrari, en transferir-se les destreses d'una llengua a una altra». Com dèiem en l'apartat anterior, l'alumnat immigrant no sempre es valora com a poliglòt. A vegades es tracta com si calgués ensenyar-lo a parlar (i no a adquirir una nova varietat), cosa que seria la màxima manifestació de la teoria del dèficit. Naturalment, no hi ha formulacions explícites en aquest sentit, però les conviccions i els principis, com vèiem, no sempre entren en profunditat i amaren les pràctiques quotidianes.

paraules reconegudes com a pròpies i generals de la llengua catalana» (pròleg del *DIEC*), és a dir, el lèxic de l'estàndard. Segurament si es digués al professorat que a més d'ensenyar a escriure els verbs segons el paradigma del català central, cal fer-ho segons el del català occidental i el del balear, hi hauria una revolta (lògica). Tanmateix, quan la morfologia valenciana, per exemple —o paraules com «al·lota» i «xicona» al costat de «noia»— només apareix en el capítol corresponent als dialectes territorials, la impressió que se'n desprèn és que hi ha una manera de parlar normal i una manera dialectal. Potser tal cosa no seria gens remarcable en una societat amb poca mobilitat i sense prejudicis. Però en una societat on les comunicacions permeten difuminar completament els límits lingüístics i que hereta una cultura d'estigmatització del que parla diferent, val la pena insistir-hi.

D'altra banda, és molt remarcable en la qüestió de la variació geogràfica la divisió que comentàvem (vegeu 8.2.1.1) entre la concepció de dialecte com a concreció territorial de la llengua i la de dialecte com a subllengua. En això, la tradició catalana és unànime, mentre que la castellana es mostra dividida. En aquest cas, crec que som davant d'una sòlida herència de prejudicis lingüístics que els plantejaments de la lingüística del segle XX encara no han aconseguit eradicar i que tenen a veure amb la creació de dicotomies conceptuals discriminatòries i jerarquizades entre culte i popular o entre camp i ciutat. Curiosament, el professorat entrevistat té molt més superades aquestes dicotomies —encara que s'hi puguin trobar algunes reminiscències puntuals— que els llibres de text. Ni un sol professor ens va manifestar el convenciment que calia corregir trets dialectals de l'alumnat. És possible que aquest clima sigui conseqüència d'una tradició catalana que com a mínim des de Milà i Fontanals s'adscriu en la concepció de dialecte com a concreció, perquè en un estudi fet a Madrid (Martín Rojo, 2003: 195) es constataven pràctiques que condemnaven els trets dialectals: «Hem registrat casos en què els usos propis de les varietats de l'espanyol utilitzades a Amèrica es qualifiquen d'erronis, i també que amb molta freqüència es percep l'ús d'altres llengües com un acte de mala voluntat».⁸⁸ Virgínia Unamuno (2003a) forneix un munt d'exemples

⁸⁸ En aquest mateix estudi, en parlar del sistema d'aules compensatòries per a alumnat nouvingut, es feia la següent observació: «En alguns casos, es recomanen aquestes classes de “castellanització” a persones que són parlants natives de l'espanyol, com els estudiants d'origen equatorià; cosa que es justificava assenyalant “lo mal que hablan”» (Martín Rojo, 2003: 224). Aquesta

interessantíssims extrets de centres escolars hispanoparlants que condemnen els trets dialectals.

Així doncs, sembla que —llevat d'alguns llibres de text de llengua castellana— l'estigmatització de la variació territorial està superada a l'ESO de Barcelona i en tot cas se li pot fer la crítica que no està prou integrada en la descripció lingüística. Una mica diferent és el cas de la variació social i de la variació de registres. No pas perquè els principis generals i teòrics sobre aquesta qüestió no siguin si fa o no fa els mateixos. Les reflexions al respecte que hem pogut entreveure en les entrevistes incorporen aquesta variació i no la condemnen explícitament. De fet, tant professorat com llibres de text parlen sovint d'àmbits d'ús i d'adequació, conceptes que com a mínim relativitzen la rigidesa del criteri de correcció i incorrecció tradicional. Però en aquest cas les incoherències es multipliquen. En alguns casos són flagrants, com la professora que denuncia el sistema d'escriptura dels missatges de mòbil i el considera una de les principals causes de la degeneració lingüística de l'alumnat. La majoria, però, és més subtil. La impressió general és que hi ha freqüents confusions entre tres aspectes relacionats amb la llengua que caldria mantenir diferenciats: l'etiqueta, l'eficàcia comunicativa i la gramaticalitat. Així, es posen sovint al mateix sac errors purament formals (com fer servir un registre inadequat), produccions agramaticals (anacoluts, errors de concordança, confusió de connectors...) i incapacitat de transmetre informació. Per fer servir la metàfora tèxtil, seria com considerar errors idèntics portar un impermeable que no fa joc amb els mitjons, portar-lo amb estrips o no portar-ne quan està plovent.

Per bé que les qüestions d'etiqueta són sovint poc rellevants des d'un punt de vista estrictament comunicatiu, poden arribar a tenir una gran importància social.⁸⁹ Ara bé, si volem tendir a suprimir el classisme i la discriminació de les nostres relacions socials, hem de ser conscients en primer lloc de la relativitat d'aquesta mena de normes i de la utilitat que tenen. I hem d'aplicar amb coherència aquesta

informació contrasta amb les protestes —comentades en algunes entrevistes— d'alumnat d'origen hispanoamericà a Barcelona quan se'ls destinava a una aula d'acollida per tal d'adquirir el català: ho consideraven innecessari, perquè ja s'entenien amb tothom.

⁸⁹ Per això la didàctica de la llengua ja fa anys que no parla de competència lingüística, sinó de competència comunicativa, que inclou també competències pragmàtiques i sociolingüístiques (Llobera [*et al.*], 1995).

relativitat, com ho fan en teoria els conceptes d'adequació i d'àmbit d'ús. Les pràctiques lingüístiques no són «correctes» o «incorrectes» en si, sinó en funció de factors circumstancials. Aquesta idea, que és present en el discurs escolar (a les entrevistes surt amb freqüència la queixa que l'alumnat no té flexibilitat de registres), s'oblida sovint en les pràctiques concretes. Es continua parlant de correcció en termes absoluts, s'entén la correcció com un element intrínsec, essencial a determinades formes. I el tema dels registres i de la variació es tracta en una lliçó en els llibres de text, però com passava amb els dialectes territorials, no amara tot el discurs.

Un esquema molt semblant el podríem aplicar a la distinció entre oral i escrit. El currículum oficial incorpora nombrosos aspectes de la llengua oral, que tradicionalment l'escola negligia. En els llibres de text es parla de gèneres orals, es mostren les característiques de l'entrevista o de la conferència, etc. Però en la descripció lingüística no es fan grans distincions morfològiques. La idea que la manca de lectura i l'exposició constant a models de llengua dels mitjans de comunicació audiovisuals és una de les causes fonamentals de les deficiències lingüístiques de l'alumnat mostra prou bé quina mena de jerarquització es fa entre les manifestacions orals i les escrites com a models. En els exemples de gèneres orals no s'esmenta que fins i tot en àmbits molt formals són habituals fenòmens que en el llenguatge escrit es considerarien inadmissibles (qualsevol que hagi hagut de transcriure una conferència n'és perfectament conscient). En les reflexions sobre la qualitat lingüística de l'alumnat es percep una freqüent confusió entre oral i escrit, com comprovàvem en les entrevistes: nombrós professorat passava sense transició de la crítica d'aspectes orals a elements inequívocament pertanyents a l'escriptura (vegeu 6.2.1.2). Quant a la lectura, es tracta d'un recurs didàctic molt antic precisament enfocat a modelar la llengua oral sobre la base de l'escriptura, que se suposa superior. És curiós que l'evolució formalment subversiva de la literatura escrita al llarg de les darreres dècades, paral·lela a l'explosió de l'audiovisual, no hagi modificat gaire aquesta idea.

Així doncs, crec que es pot afirmar, a partir dels discursos observats, que la ideologia de l'estàndard —mite d'una varietat intrínsecament superior, estigmatització de la variació directament proporcional al grau d'allunyament d'aquesta varietat, essencialisme de la correcció, mite de la supeditació de l'oralitat a

l'escriptura— continua essent hegemònica en la secundària pública de Barcelona, i en aquest cas no considero gens arriscat generalitzar l'afirmació a tota l'escola. Teòricament, conceptes com adequació o àmbit d'ús haurien d'haver impugnat considerablement aquest cos de representacions que anomenem ideologia de l'estàndard,⁹⁰ però es constata que no ha estat així. I es constata sobretot en els mateixos llibres de text, on s'han trobat els exemples més extrems de contradicció entre principis i pràctica discursiva. Cal subratllar també que en un àmbit com el català, on la percepció d'amenaça és molt considerable, la inseguretat lingüística afavoreix el purisme i l'essencialisme de la correcció (només cal recordar que la primera gran campanya publicitària de la normalització tenia per protagonista la Norma).⁹¹ D'altra banda, el fet d'haver patit la pressió secular d'una voluntat política d'assimilació lingüística també afavoreix la valoració de la diferència, valoració especialment evident en les varietats geogràfiques. Sembla, però, que el mecanisme en aquests casos consisteix a considerar tals varietats com a subestàndards, de manera que l'essencialisme de la correcció no es qüestiona, només es projecta a un altre nivell.

⁹⁰ De fet, per a Lippi-Green la idea d'adequació no és res més que una conseqüència de l'estandardisme: «Si no hi ha una manera lògica o racional de caracteritzar una de les varietats de l'anglès parlat com a superior o estàndard, per extensió no hi pot haver un sistema racional de declarar una varietat exclusivament adequada per a certes situacions» (Lippi-Green, 1997: 107). Tanmateix, considero, seguint Virginia Unamuno (2003a), que l'adequació introdueix un canvi important en la ideologia de l'estàndard: el centre de gravetat de la correcció es desplaça de les formes lingüístiques a les situacions comunicatives. Això permet qüestionar l'essencialisme de la correcció, o si més no el desplaça a l'àmbit de les convencions socials, on l'autoritat de la ciència no s'atreveix a arribar. La lingüística que es dedica a la gramàtica prescriptiva és capaç d'afirmar que en la frase «he set jo qui ha cridat» el participi «set» és incorrecte (encara que sigui calcat a «fet»). Però no ho gosa afirmar de dir «hòstia» en un discurs d'agraïment de la Creu de Sant Jordi. En teoria n'hi hauria d'haver prou per minar els fonaments de la inseguretat lingüística i la idea de molta gent que creu que «no sap parlar». Sobre aquesta qüestió, Unamuno (2003a: 24) afirma que «La noció d'adequació, d'alguna manera, reemplaça la idea que tenim de correcció. Parlar i escriure bé entra, així, en relació amb la funcionalitat de les llengües. És una subtil però crucial diferència».

⁹¹ Ben diferents es mostren els objectius de l'última, amb l'eslogan «parla sense vergonya». Simultàniament, però, hi ha una altra campanya publicitària de la mateixa Generalitat catalana significativament titulada «El català correcte, passa'l».

Finalment, un aspecte que voldria subratllar especialment és el del mite de la pobresa. Els retrets en aquest sentit són de tres tipus: pobresa lèxica, simplicitat sintàctica (poca subordinació, supressió de clítics, abús de certs díctics...) i escassa versatilitat de registres. És remarcable que hi ha poquíssimes al·lusions a la fonètica, i en algun cas encara es reconeix que, per exemple, la desaparició de certes distincions fonemàtiques en nous parlants —com ara la sonoritat en fricatives alveolars— serien «subtiletes que no tindrien importància si no estiguéssim tan malament» (català6.1). En l'àmbit oral —si més no entre el professorat— es prioritza clarament l'ús de la llengua per davant del purisme fonètic: no hi ha crítiques a l'accent i es considera molt més positiu parlar en català com sigui que no pas no parlar-lo.⁹²

Tot fa sospitar que la impressió de pobresa es deu fonamentalment també a l'allunyament de l'estàndard. En el lèxic, per exemple, l'acusació de pobresa conviu amb la condemna de nombrosos recursos considerats negligibles. És a dir, no es mesura realment la quantitat de lèxic usat, sinó la mena de lèxic: els termes «inventats» o «incorrectes» no puntuen. Així, podem suposar (naturalment és una suposició sense cap fonament empíric) que quan una professora afirma que l'alumnat sud-americà té «més riquesa lèxica que els peninsulars» és perquè la singularitat d'aquest lèxic —a les nostres orelles— el fa més visible. Un altre factor, que es barreja amb la queixa de poca versatilitat de registres, és el fet que el professorat sovint no té en compte les regles comunicatives que regeixen a l'escola. És perfectament plausible que una part substancial del professorat no domini excessivament certs registres juvenils, però a ningú no se li acudirà qualificar aquesta mancança de pobresa. En canvi, el fet que l'alumnat no sàpiga fer servir —ni tan sols

⁹² Lippi-Green (1997) fa una interessant crítica de la qüestió a l'àmbit nord-americà, on sembla que hi ha una forta cultura d'estigmatització de l'«accent», malgrat (o potser per causa de) la inevitable varietat d'adaptacions a l'anglès de milions de parlants nord-americans que el tenen de segona llengua. Tot i que en alguns llibres de text apareixia el xava com una varietat social, entre el professorat no vam recollir-ne ni una sola al·lusió. Potser això sigui especialment així a l'àmbit de l'àrea metropolitana barcelonina. D'altra banda, és molt interessant l'explicació d'Unamuno (2003a: 34) del prestigi de l'aspiració preconsonàtica en paraules com *bosque* en el castellà de Buenos Aires, en contrast amb la condemna que rep aquest fenomen en el castellà peninsular. En un lloc s'associa a la classe alta, els descendents criolls dels colonitzadors fonamentalment originaris de l'Espanya meridional; en l'altra, a la classe baixa de la mateixa Espanya meridional.

entengui, moltes vegades— determinats registres acadèmics sí que es qualifica de pobresa. Ja hem esmentat un exemple curiós i radical d'aquesta doble mesura a l'hora de valorar la riquesa lingüística, que a més forma part de l'àmbit de l'escriptura, amb la qual cosa hi intervenen encara més factors del mite estandardista: la tecnologia del correu electrònic i sobretot del mòbil han facilitat les condicions d'una reinvençió de l'escriptura, en la qual, a més, es prioritza molt un valor que sempre ha invocat el racionalisme lingüístic, l'economia. Doncs bé, tota aquesta creativitat, tot el talent i l'habilitat que demostren els usuaris joves d'aquests mitjans es pot despatxar amb una sentència: un altre símptoma de l'empobriment de la llengua. Sembla un bon indicatiu de la minusvaloració de tota creativitat que se situï al marge de l'estàndard. I quan aquest fenomen es produeix, com en aquest cas, en l'escriptura, provoca encara més alarma, ja que aquest és el terreny més consolidat de l'estàndard i en certa manera la font primordial d'aquest concepte de llengua.

Crec, doncs, que la idea d'un empobriment progressiu general de la llengua entre l'alumnat de secundària és fonamentalment impressionista i no respon a criteris quantitius sinó qualitius: registra com a més pobre qualsevol ús lingüístic que no s'adigui amb l'estàndard, el model del qual és fonamentalment l'escriptura. Un últim detall que podria donar suport també a aquesta idea és el fet que en les enquestes es donava una correlació alta entre el factor ortografia i el factor insuficiència de recursos per explicar el fracàs escolar (vegeu 7.4.3).

9.3. Por de desaparèixer i ideologia monolingüista

Jorge Luis Borges (1952: 191) explica en un assaig que H. G. Wells «increïblement no és nazi». Increïblement, perquè segons Borges molts dels seus contemporanis ho són sense saber-ho: «Des de 1925, no hi ha publicista que no opini que el fet inevitable i trivial d'haver nascut en un determinat país i de pertànyer a certa raça (o a certa bona mescla de races) no sigui un privilegi singular i un talismà suficient». D'aquí que, per Wells, la batalla d'Anglaterra no té cap sentit si només és per defensar Anglaterra; té tot el sentit del món si és per combatre la idea que ser alemany és millor que ser anglès. O viceversa. Ara bé, és molt comprensible que mentre l'aviació alemanya bombardejava Londres, florissin les proclames patriòtiques: la gent tenia por, se sentia amenaçada. Però justament la frenètica

necessitat de defensar-se de l'horror del nazisme, la urgència i la importància del fi essencial que era impedir la invasió, els podia dur a adoptar actituds properes a allò que combatien. Aquest era l'autèntic temor de Wells, tant o més que la mateixa invasió militar: la invasió mental, la nazificació d'Anglaterra justificada per defensar-se del nazisme.

Si se'm perdona la truculència de l'exemple històric —terriblement connotat: cal evitar tota projecció metafòrica abusiva—, es podria traslladar l'esquema a la guerra de llengües. L'uniformisme estatista fa segles que amenaça el català, tenim raó de sentir-nos en perill, entenem gairebé com a segura la desaparició de la nostra llengua: només en discutim els terminis (dècades o segles?).⁹³ La qual cosa explica molt bé que estiguem a la defensiva, que temem pel futur. L'amenaça ens fa insegurs i ens ofereix la temptació d'adoptar mesures que funcionin: la mateixa mena de mesures que apliquen els nostres enemics en contra nostra, mesures assimiladores, destinades a forçar la substitució de l'altre. Mesures essencialment monolingüistes, perquè qualsevol altre plantejament està fora de lloc en una situació d'emergència, de perill. Quan tinguem assegurat el futur, ja ens plantejarem el futur dels altres amb més generositat.⁹⁴ De moment, si no ens defensem nosaltres, ningú no ens defensarà.

⁹³ Kundera (2005: 47) comenta que la incertesa d'existir és un lloc comú de certs pobles europeus. L'himne polonès comença, sembla, amb la frase «Polònia *encara* no ha mort», i Gombrowicz, en una carta a Milosz, escrivia aquesta frase: «Si, d'aquí a cent anys, la nostra llengua encara existeix...» (frase que segons Kundera no se li hauria acudit a cap espanyol!). Aquesta incertesa ens impulsaria a una mena de provincianisme que, tot i que per raons oposades, s'assembla molt al provincianisme de les cultures hegemòniques com la francesa, que es creuen autosuficients.

⁹⁴ Aquest esperit és present, al meu parer, en un pla recent de l'Administració que pretén reimpulsar la normalització lingüística a l'ensenyament, l'anomenat Pla per a la Llengua i la Cohesió Social (Departament d'Educació, 2004). En l'annex 4 del pla, s'afirma: «L'escola catalana ha de garantir el coneixement i el domini del català i del castellà, també de l'anglès en grau diferent; ha d'impulsar el plurilingüisme a partir de l'aprenentatge de diferents llengües europees; i ha de facilitar un espai educatiu respectuós de la diversitat lingüística i cultural que conforma la nostra societat potenciant, quan sigui possible, l'aprenentatge de les llengües de la nova immigració». No s'estableix cap vincle entre ús del català i manteniment de la pròpia llengua per a parlants al·loglots, i es prefereix impulsar el plurilingüisme en diferents llengües europees (que poden no tenir parlants nadius a l'entorn) que no pas en altres llengües no europees (les que sí que en tinguin), que es deixen només per a «quan sigui possible».

Estic segur que aquesta mena de plantejament és fàcil de trobar en el nostre àmbit cultural. Però considero que en l'àmbit de l'ensenyament secundari no és en absolut hegemònic. Sí que m'ha semblat, però, percebre indicis, rastres d'aquest discurs, no sempre sistemàtics i explícits. Un d'ells, la poca informació del professorat en general —amb excepcions que justament se situen al pol contrari— sobre altres situacions de llengües interposades. La minorització europea és considerablement invisible a l'ESO, segons el resultat de les enquestes. Fins i tot l'estatus d'oficialitat de l'aranès vèiem que a vegades sembla desconèixe's. No s'aprecia gaire, doncs, un sentiment de destí comú. Cal afegir que en bona part dels casos, les llengües estatals tenen una presència als llibres de text incomparablement més evident que les minoritzades, per bé que seria injust posar-los tots al mateix sac. Com vèiem a 8.1.1., el tractament de la diversitat és més monolingüista en uns que en els altres, igual que la precisió en les dades de determinades situacions lingüístiques. El que no vam trobar en els llibres estudiats és una clara posició de front comú. Els llibres de llengua catalana tendeixen a la militància pel català, i els de llengua castellana a la militància pel castellà.

Però el factor que més contribueix a pensar que la por pel català indueix un cert tancament de files i alimenta una tendència més nacionalista que ecologista és el decalatge entre el discurs que fa referència a situacions alienes i el que fa referència a la pròpia. En l'apartat anterior vèiem que existia un desajust entre els punts de vista genèrics, de principis abstractes, i l'aplicació concreta d'aquests principis. Aquí observem que hi ha un desajust entre les representacions aplicades a situacions lingüístiques més o menys llunyanes i les representacions aplicades a la pròpia situació. Aquest fenomen, difús en les entrevistes, és també més fàcilment observable en les enquestes gràcies a la quantificació del grau d'acord amb certes afirmacions. Així, la primera constatació en aquest sentit és que de mitjana el professorat atorga valors d'acord o de desacord més extrems a tot allò que afecta el català, mentre que les opinions són més matisades quan es tracta de representacions sobre altres llengües. Al mateix temps, es dona més polarització d'opinions. Per això també observàvem en les enquestes sovint diferències significatives en els resultats en funció de la llengua primera o del departament (llengües o altres). Així com graus d'incoherència diferents. Potser l'exemple més paradigmàtic sigui el de l'afirmació sobre la conveniència que els immigrants parlin als fills amb la llengua pròpia i la

conveniència que els catalans que viuen fora de Catalunya parlin als fills en català: el grup de L1 català manifestava una incoherència en el grau d'acord cap a aquestes dues afirmacions sensiblement superior a l'L1 castellà. Hauria estat interessant plantejar la qüestió per al cas específic del castellà per poder avaluar quin impacte en aquest grau d'incoherència es pot atribuir al fet que el català se senti com a llengua amenaçada, cosa que presumiblement no passa amb el castellà.

Així doncs, observem una certa tendència a escombrar cap a casa: el professorat es mostra més sensible a les qüestions lingüístiques que l'afecten com a parlant que a les que —amb molts paral·lelismes amb les pròpies— afecten altres realitats lingüístiques, encara que siguin properes en algun sentit. Els llibres de text, en aquest àmbit, ens donen una altra pista: aquesta posició linguocèntrica es manifestaria en general, però la mena de discurs que la transmet seria diferent per a l'àrea de llengua catalana que per a la de llengua castellana. Mentre el món del català se centra en la preservació d'alguna cosa que es pot perdre a l'ombra d'una homogeneïtzació general, el món del castellà projecta un imaginari de superpotència. El castellà és un elefant que proclama orgullosament la seva presència incontestable, i en tot cas alguna vegada és capaç de recordar que cal vigilar una mica de no aixafar gaires formigues. El català és una formiga esporuguida i indignada perquè l'elefant castellà s'ha entossudit tradicionalment a posar-li la pota al damunt. Potser se li pot retreure al català que no sempre es fixi prou que hi ha altres formigues al voltant encara més petites i trepitjades, o que estigui disposada a mossegar la pell de la pota que l'aixafa i que no té cap culpa de ser part de l'elefant. Però a l'elefant se li pot retreure molt més. En genèric, totes dues posicions s'inclinen per una legitimació de l'existència de tipus nacionalista, però presenten evidentment diferències essencials de plantejament.

L'últim indicatiu que volem comentar relacionat amb aquesta qüestió és el de la possibilitat d'un plurilingüisme sostenible. El professorat es mostra al respecte força dividit i amb una representació complexa. D'una banda la tradició sociolingüística amb l'esquema de la teoria de la normalització, que exclou un plurilingüisme estable, pesa sens dubte en les opinions, especialment de la gent de llengua, presumiblement més al corrent de la teoria (vèiem una diferència remarcable entre el professorat de llengua i la resta). D'altra banda la ja perllongada experiència plurilingüe catalana dóna indicis que, si més no, el procés pot ser llarg i incert. El món de la comunicació

ha canviat força d'ençà de la formulació dels principis bàsics de la dinàmica de contacte de llengües. Fa vint-i-cinc anys una comunitat cultural desplaçada per emigració que no fos capaç de mantenir-se fortament cohesionada en un gueto semblava irremissiblement abocada a passar pel famós procés de substitució en tres generacions. Avui una sola persona pot viure gairebé isolada d'un entorn lingüístic físicament immediat i molt vinculada a un entorn físicament remot gràcies a les telecomunicacions. Tanmateix, novament el sentiment d'amenaça és determinant. Ja hem vist a 2.4. la tradicional i justificada desconfiança cap al bilingüisme, que continua viva. La idea de Maria Carme Junyent que l'única manera de trencar justament aquesta conjuntura bilingüe amenaçadora és a través del multilingüisme per tal de subvertir la jerarquització i la interposició que suposa el bilingüisme asimètric tradicional (que és el que ens fa por) no és gaire freqüent entre el professorat, per bé que també hi és present en alguns casos. Són aquests casos, que coincideixen amb professorat amb un contacte molt estret amb situacions multilingües a la classe, els que ens ofereixen una visió al meu entendre més adaptada al nou paisatge lingüístic i cultural dels centres escolars públics: si optem per l'assimilació lingüística, la immensa majoria dels immigrants instal·lats a Barcelona produiran nous parlants de L1 castellà. Si optem per la preservació i el multilingüisme, potser no produiran nous parlants de L1 català, però tampoc de L1 castellà, amb la qual cosa no contribuiran gens ni mica a la minorització del català. L'amenaça per al català, doncs, és l'assimilació de la immigració amb altres llengües primeres. Aquesta idea, però, és del tot minoritària. El multilingüisme encara desperta, en general, recels paral·lels al del bilingüisme.

De totes maneres, també és cert que sovint a través de les entrevistes hem pogut percebre que hi ha poc temps per a la reflexió general. Els problemes quotidians, les exigències que la societat fa a l'escola sense que necessàriament li garanteixi els mitjans d'afrontar-los, la necessitat de conviure amb situacions per a les quals no s'han format ni han triat, etc., acaparen l'energia i la capacitat del professorat. I malgrat tot, hi ha un nivell de reflexió pedagògica i lingüística. En l'àmbit que aquí ens interessa, especialment —insisteixo— entre les persones que tenen més contacte amb noves situacions multilingües, és a dir, entre el professorat que treballa en centres amb molta presència d'alumnat estranger i concretament en el sistema d'acollida d'aquest alumnat. Cal subratllar la presència en els instituts —

encara que no sigui majoritària— d'idees entorn del llenguatge que van més enllà de la dicotomia català-castellà i de la ideologia de l'estàndard. I si no hi ha més subversió en les pràctiques d'ensenyament de llengües pot ser en part per causa de les inèrcies típiques de la institució, però penso que hi ha com a mínim dos ordres de causes més. En primer lloc, la constatació que el mateix alumnat és tant o més monolingüista i estandardista que bona part del professorat. Malgrat que evidentment presenta pràctiques confrontades amb el que l'escola considera ús correcte de la llengua, en els discursos manifesta unes representacions molt poc distanciades: prioritjació simbòlica de l'escriptura per sobre l'oralitat, jerarquització de la variació lingüística amb moltíssims casos d'autoodi (recordem la freqüència amb què amaguen ser parlants de determinades varietats), sacralització d'aspectes superficials de la llengua com els errors ortogràfics, identificació de llengua i estat, etc. En segon lloc, les exigències de coneixements lingüístics d'una societat que per una banda legisla sobre currículums amb una retòrica democràtica i igualitarista i per l'altra exigeix en el camp professional adequació estricta a uns patrons plens de prejudicis on és més important la presència lingüística i l'accent correcte que no pas l'habilitat comunicativa o la creativitat. Així, novament el professorat s'enfronta amb el dilema de l'alfabetització del colonitzat: si deixa de banda l'ortografia i la correcció i potencia el multilingüisme a l'aula, l'alumnat suspendrà la selectivitat o l'entrevista laboral; si continua insistint en aquesta mena d'aspectes, que són els que després tindran rendiment concret i tangible per a l'alumnat, perpetua els mecanismes simbòlics de distribució desigual del poder (en aquest cas, els que pertocuen a la llengua) i al damunt rep les crítiques dels universitaris i dels pedagogs d'ideologia igualitarista i/o multilingüista. Virgínia Unamuno, en un llibre que té per objectiu fonamental, al meu entendre, buscar sortides a aquest dilema, afirma:

Diem que és funció de l'educació lingüística l'entrenament dels usuaris per respondre a les situacions que exigeixen usos específics de les llengües o, almenys, per conèixer que aquestes exigències existeixen i poder transgredir-les, contestar-les o ignorar-les, coneixent-ne també les conseqüències socials i, per què no, les implicacions i els significats que generen aquestes accions. L'altra sortida, la simple acció per omissió, ens deixa vulnerables i, en molts casos, en una situació desavantajosa.

Unamuno, 2003a: 20

Així doncs, per aquesta autora una educació lingüística crítica no exclouria la transmissió dels registres prestigiosos i formals, sinó la ideologia que els associa a la correcció essencialista i a l'estigmatització d'allò que se n'aparta. Per tant, ni s'exclouria del domini d'aquests registres —fonamentals en l'etiqueta de la vida social— ni s'adoctrinaria en l'autoodi i en la pròpia estigmatització. El problema és que si se segueix associant l'aprenentatge de determinat model a la institució escolar, encara que se'n relativitzi explícitament el valor, es corre el perill de perpetuar malgrat tot la jerarquització: ja sabem que en les pràctiques discursives és molt important qui diu què i des d'on ho diu.

9.4. El pes de les representacions i el futur de la diversitat

En la qüestió del contacte de llengües, no hi ha dubte que l'escola secundària de Barcelona és un laboratori privilegiat. És clar que —com vèiem— hi ha grans diferències entre centres, per la mateixa raó que hi ha grans diferències entre barris de la ciutat pel que fa a la presència efectiva de multilingüisme. Però en molts casos és a l'escola on es produeix de debò la convivència multilingüe, mentre que a la vida social hi ha moltes més possibilitats de mantenir un contacte personal mínim amb persones d'altres llengües, ni que siguin ben veïns. D'aquí que una part molt interessant de les representacions lingüístiques que hem vist faci referència a la situació lingüística —dins i fora de l'ensenyament—, a les línies de futur que s'hi poden veure. Ja hem vist que no és que es pugui dir que el professorat estigui d'acord a l'hora d'entendre la situació i les perspectives (no en tot, si més no), però em sembla que genera punts de vista que val la pena de tenir en compte.

En primer lloc, una de les qüestions on més acord s'observava era en la constatació que la llengua franca als instituts de Barcelona és el castellà. La resta de llengües en joc hi té una certa presència, però mantenen una relació orbital amb el castellà (Calvet, 2002) gràcies a la norma de convergència. Aquesta norma —que segons nombrosos testimonis, segueix també una part important del professorat— invisibilitza el català i el situa, en els àmbits informals, al mateix nivell que la resta de llengües tret del castellà. Per ara, el valor simbòlic que li atorga el fet de ser oficialment la llengua vehicular de l'ensenyament no és suficient per fer-la percebre

als al·loglots com a viva, i per tant entre aquest grup —creixent— és el castellà el que es naturalitza. Si els testimonis obtinguts no s'equivoquen, la llengua que els joves nascuts fora de Catalunya nativitzaran si funciona el model de substitució clàssic de l'emigració és el castellà. De fet, quan es parla de la generació de la substitució, és a dir, de l'alumnat ja nascut aquí fill d'immigrants de L1 ni castellà ni català, es parla de joves de L1 castellà (ens referim al context de Barcelona, naturalment). Cal tenir en compte que la resistència al català, segons la impressió del professorat en general, la protagonitzen fonamentalment parlants de L1 castellà, sense distinció d'antecedents culturals i lingüístics.

La idea que la generació d'arribada és més receptiva a l'adquisició del català ja s'havia observat respecte de la immigració peninsular castellanoparlant (Woolard, 1992). A l'escola secundària es confirma aquesta observació: «És més fàcil que parli català algú que ha vingut de fora que no algú que ha nascut aquí i la família és castellanoparlant. Les nenes del Panjab parlen català amb més naturalitat que els que són d'aquí castellanoparlants» (castellà5.1). Martín Rojo assenyala també l'especial problemàtica de la segona generació, la que pateix de debò el desarrelament: «No sembla haver-hi cap reflexió sobre les dades que ofereix la història recent d'altres països de l'Europa occidental, on la primera generació d'immigrants, que desconeix amb freqüència la llengua i la cultura del país d'acollida, està més integrada des del punt de vista laboral i social que els seus fills, coneixedors d'ambdues però rebutjats simultàniament per les comunitats d'origen i d'adopció» (Martín Rojo, 2003: 191-192). La pèrdua de referents identitaris o el fet de patir estigmatització per tenir aquests referents contribueix clarament al desarrelament de la segona generació. Ara bé, ja hem dit que així com determinats trets que els antropòlegs associen a l'etnicitat són impossibles de modificar, la llengua és adquirible i acumulable, especialment durant la infantesa. La conservació de la varietat familiar no ha d'interferir necessàriament en la competència d'altres llengües segones, si no és que es dona una situació d'autoodi. Al contrari, les professores més en contacte amb adquisició afirmaven que com més llengües saps, més saps de llengua, que la transferència és molt important i que des del punt de vista representacional, l'alumnat multilingüe tendia a ser menys rígid i a tenir una actitud més emprenedora en l'adquisició i a l'hora de treure rendiment dels recursos lingüístics adquirits. De la qual cosa dedueixo que l'únic que pot fer l'escola secundària pública de Barcelona —que no es

veu capaç ara com ara d'alterar la correlació lingüística informal favorable al castellà ni de modificar essencialment la norma de convergència— és afavorir la conservació de les llengües primeres de l'alumnat al·loglot i sobretot transmetre representacions positives cap al multilingüisme per tal de contrarestar els prejudicis lingüístics que sovint manifesten i que en la conjuntura barcelonina es tornen fonamentalment contra el català.⁹⁵

Una observació recurrent en els instituts és la que les representacions i les actuacions lingüístiques de l'alumnat varien en funció del grup d'origen. A grans trets, el retrat que es dibuixa és que el grup monolingüe de L1 castellà és el més refractari a l'ús del català. D'una banda, és qui tendeix a veure's com l'altre respecte del català (i a vegades reclama el seu espai acadèmic, com quan protesta perquè la professora de castellà fa servir el català a classe). D'altra banda, pateix especialment la inseguretats d'haver de fer servir una segona llengua, la qual cosa repercuteix molt negativament en el procés d'adquisició. En canvi, el grup al·loglot provinent de situacions lingüístiques més diverses, que ja és plurilingüe (bona part de l'alumnat asiàtic, africà i d'Europa oriental), es percep com a més receptiu a l'adquisició del català i ideològicament més neutre pel que fa a la situació catalana. A més, com acabem de subratllar, manifesten molta més habilitat i menys inhibició a l'hora d'usar la llengua en procés d'adquisició.

Un grup especialment remarcat és el dels hispanoamericans. En general el professorat els classifica entre el grup monolingüe de L1 castellà, per bé que sovint l'adscripció no és exacte: n'hi ha una part de L1 diferent del castellà, i una part que representa la generació de la substitució cap al castellà (els pares encara usen una altra L1, però transmeten el castellà), però que encara té competència passiva en una altra llengua. Tanmateix, el professorat no expressa diferències en les representacions i els usos lingüístics d'aquest grup, que es percep monolític. A més,

⁹⁵ Bastardas (2002b: 179) constata la importància de les representacions lingüístiques en el paper dels parlants de llengües al·loglotes en el futur de la dinàmica lingüística de Catalunya: «Els nous fluxos de població poden afegir-se a la perpetuació de l'ús predominant del castellà com a llengua intergrupals i quotidiana de la societat catalana en el seu conjunt o bé afavorir un canvi generalitzat d'aquest hàbit heretat de la situació històrica precedent. L'heterogeneïtzació de la societat catalana no hauria de ser, doncs, un factor necessàriament negatiu, *si es tracta adequadament en el pla del discurs i de la ideologia* i si s'hi sap intervenir eficaçment» (subratllat nostre).

se'ls associa ideològicament amb un monolingüisme sense esclatxes. Manifesten incomprensió cap a la necessitat d'aprendre català i a vegades tenen actituds receloses o fins i tot obertament hostils. Identifiquen llengua i estat i jerarquitzen les varietats segons aquest criteri, de manera que poden qualificar el català de dialecte per oposició a la llengua, és a dir, al castellà.

Així doncs, hi hauria la idea entre nombros professorat que l'alumnat es pot dividir entre monolingüista (i monolingüe) i plurilingüista (i plurilingüe), i que l'adscripció a un o altre grup condiciona considerablement la representació de la situació lingüística catalana. Ara bé, em sembla que cal complicar una mica l'esquema. D'una banda, no sembla que el fet de ser monolingüe o plurilingüe sigui decisiu en la ideologia lingüística. Més aviat un factor de gran pes és la cultura lingüística a què es pertany. Així, els hispanoamericans es perceben com a monolingüistes, independentment de si són o no són monolingües (sovint amaguen la seva condició plurilingüe). A més, el que individualitza especialment aquest col·lectiu és el fet que la llengua prestigiosa i col·locada al capdamunt de la jerarquia en la seva cultura d'origen és la llengua també de l'estat espanyol. Si a Espanya fos oficial el xinès mandarí, tenim indicis per pensar que bona part de l'alumnat d'origen xinès adoptaria una posició lingüística molt semblant a la que s'atribueix a l'hispanoamericà ara. Senzillament, l'aplicació automàtica de les representacions lingüístiques d'origen de l'alumnat no castellanoparlant es fa més difícil i necessita més ajustaments. Així doncs, interpretem que el plurilingüisme en si no és suficient per abolir determinats trets monolingüistes com ara la jerarquització de varietats. En aquest sentit observem que no només l'alumnat hispà s'avergonyeix i oculta ser parlant de determinades varietats. Ho fa també alumnat asiàtic o magribí. En canvi, sembla important la tradició ideològica de què s'ha sortit. En general, la ideologia lingüística general a l'Amèrica hispànica és brutalment minoritzadora i basa l'estigmatització de les llengües precoloniales en fonaments clarament racistes (s'associen als indis com a grup sovint considerat essencialment inferior). No és la mateixa perspectiva que té, pel que sembla, una persona del Panjab: la seva llengua no és oficial, però no el relaciona amb un col·lectiu estigmatitzat com ho estan els diferents pobles precoloniales americans.

Un altre indicatiu en aquest sentit és que s'observa poca projecció de la situació lingüística catalana com a eina de reinterpretació de la pròpia situació d'origen.

D'una banda, és cert que aquesta mena d'informació no arriba fàcilment al professorat d'una manera espontània. Però de l'altra, hi ha més observacions de projecció de la situació d'origen en la catalana que al revés. En algun cas s'ha observat que un alumne condiciona la seva representació del català i del castellà a la seva representació, per exemple, del mandarí i el xangainès, però en canvi al revés és més excepcional: algú que, per exemple, superi l'autoodi en projectar a l'amazig la situació del català (com vèiem a 6.4 en nota, Sabela Labraña ha observat casos de la projecció en aquest sentit en parlants adults de L1 galleg que estaven en procés de substitució i el fet de viure a Catalunya els havia fet revisar la seva representació de la llengua minoritzada per comparació amb el català). És a dir, el fet d'adquirir el català i de no mostrar prejudicis contraris a aquesta llengua no significa necessàriament la superació dels prejudicis monolingüistes ni la superació de la jerarquització. És probable que, de fet, el monolingüista bengalí plurilingüe percebi el català com una llengua important, ja que és la llengua de l'escola, i no la compara amb el seu sileti, sinó amb el bengalí. Recordem el cas de l'alumna xangainesesa que afirmava que la seva llengua no era com el català, que el xangainès no es podia escriure.

Ara bé, que hi ha diferències sensibles en les representacions lingüístiques és evident: hi ha alumnat que s'avergonyeix d'usar una llengua perquè té la impressió que no la domina prou i hi ha alumnat que de seguida la fa servir amb un mínim de recursos. Sembla que el primer grup té molt més interioritzada una versió extrema de la ideologia de l'estàndard: el més important és la correcció. L'altre valora més la capacitat de comunicar i no se sent bloquejat per no ser capaç de parlar correctament. Caldria investigar en detall la font d'aquesta diferència, però els indicis que hem recollit ens fan pensar que és tant important el factor ideològic com el poliglotisme (que és important com a font de recursos lingüístics formals, però només si va acompanyat d'una autoacceptació, és a dir, si no està associat a l'autoodi).

Finalment crec que és interessant comentar la qüestió de la classificació de grups lingüísticoculturals per part del professorat. La primera cosa que crida l'atenció és que tant en les entrevistes com en les enquestes la immensa majoria del professorat usa etiquetes socialment molt esteses i fonamentalment independents de l'activitat pedagògica. L'ús d'estereotips no específics es pot atribuir segurament al fet que el professorat també participa —és una obvietat— de la vida social en què

aquestes etiquetes es construeixen, reforcen i propaguen. Però no només. Per les entrevistes sabem que s'atribueix en efecte una significació important al grup com a predictor de rendiment escolar. Ja hem esmentat el que la professora Martín Rojo anomena «el mite de l'alumne polonès». En diversos casos hem pogut comprovar que el professorat percep certs grups com a molt més susceptibles d'aconseguir bons rendiments (o bones notes), i al contrari. Les entrevistes que indiquen aquesta representació la justifiquen generalment no pas (és clar) per raons de capacitat o de deficiències intrínseques al grup,⁹⁶ sinó d'hàbits culturals i escolars i de condicions d'escolarització. Així, l'alumnat centreamericà, per exemple, tindria més dificultats que l'eslau⁹⁷ (malgrat la proximitat lingüística) per culpa sobretot d'una molt deficient escolarització prèvia, per la manca d'hàbits escolars semblants als d'aquí. Per dir-ho col·loquialment, no és que l'«alumne polonès» sigui més llest que el dominicà, sinó que sap molt millor què cal fer per treure bona nota.

El problema és que una representació més o menys estereotipada com aquesta (i sovint en les entrevistes la persona que l'expressa s'afanya a aclarir que es tracta d'una norma general, naturalment plena d'excepcions) té poder predictiu, indueix a pressuposar la nota que tindrà un alumne en funció del grup en què el classifiquem (o es classifica). Qualsevol persona que hagi treballat de professora i hagi hagut de posar notes quantitatives sap que cal fer un esforç per no deixar-se arrossegar per les expectatives, per les impressions prèvies a l'hora d'avaluar. Aquesta és la conclusió de Martín Rojo:

⁹⁶ Amb tot, es donen casos en positiu, és a dir, mai no es diu que determinat grup és menys capaç que altra, però sí que es pot dir que els membres de determinat grup són molt llestos o espavilats.

⁹⁷ A l'europa anomenada occidental, és molt general la consideració d'una cultura eslava, europea oriental, que aglutinaria els nombrosos pobles que tenen una llengua d'aquest grup, dels xecs als serbis passant pels russos. Kundera explica la sorpresa que va tenir en arribar a França i comprovar que se'l considerava un escriptor tan eslav com Pasternak: «Jo explicava que, si bé hi ha una unitat lingüística de les nacions eslaves, no hi ha cap cultura eslava, cap món eslav: la història dels txecs, igual que la dels polonesos, dels eslovacs, dels croats o dels eslovens (i evidentment la dels hongaresos que no són gens ni mica eslaus) és purament occidental [...] Res a veure amb Rússia, que era lluny, com un altre món. Únicament els polonesos hi vivien en un veïnatge directe, però que s'assemblava a un combat a mort» (Kundera, 2005: 59).

Totes aquestes valoracions, a més de posar en evidència una concepció essencialista de la diversitat cultural (definida com un inventari de continguts tancats i comuns a tots els membres), tenen repercussions sobre els processos de dominació i d'exclusió social. En primer lloc, perquè com que l'escola té una estructura avaluativa, aquestes imatges dels diferents col·lectius intervenen en els processos de valoració dels estudiants. Així, en cristal·litzar en l'imaginari dels centres, reforcen les concepcions que es tenien a l'avançada i poden funcionar com a profecies d'obligat compliment; però, sobretot, no ajuden els alumnes de grups que tenen les imatges més negatives a obtenir promoció i títols.

Martín Rojo, 2003: 186

Seria interessant dur a terme un treball de recerca que permetés correlacionar avaluacions quantitatives i adscripció grupal. D'altra banda, és també remarcable el fet que el 64% del professorat enquestat contesti no percebre cap relació entre aquesta adscripció grupal i el fracàs escolar. La impressió extreta a les entrevistes és molt diferent: hi sovintegen els comentaris entorn d'una suposada escolarització escassa o molt deficient, especialment en referència a l'alumnat d'origen centreamericà, alhora que també són freqüents els comentaris en la línia del mite de l'alumne polonès. Crec que en aquesta qüestió hi pesa la correcció política. No hi ha dubte que es tracta d'un assumpte delicat, que es pot interpretar com un indicatiu de discriminació i de prejudici racista. Ho seria, és clar, si s'atribuís el fracàs escolar a l'essència d'un determinat grup. En cap cas hem vist que sigui així: l'explicació més comuna és, insisteixo, la suposada deficient escolarització d'origen. En tot cas, per als nostres interessos el més remarcable d'aquest aspecte, com explicàvem a 7.4.2., és que el grup percebut com a més susceptible de fracàs escolar és l'hispanoamericà, amb la qual cosa sembla clar que la distància lingüística no és percebuda com a rellevant.

9.5. El consens entorn de l'anglès

Aparentment l'anglès no té gaires detractors a l'ensenyament secundari obligatori de Barcelona. Hi ha un ampli consens entorn de la importància i de la necessitat de l'anglès com a llengua internacional. Gairebé tot el professorat entrevistat creu que cal parlar l'anglès i que cada vegada caldrà més. I això tant si ells mateixos el parlen

com si no. Les entrevistes ratifiquen àmpliament aquest context: es considera la llengua més important d'aprendre després del català i el castellà, i hi ha molt pocs valors de desacord davant l'afirmació que avui dia és molt important per a tothom saber anglès.

Naturalment, per bé que la conclusió sigui aquest ampli consens, no tothom enfoca la qüestió de la mateixa manera. De fet, per simplificar podríem dir que hi ha dues grans posicions davant de l'anglès, la favorable i la resignada. La primera, en diferents mesures i amb matisos, considera molt positiva l'extensió d'una llengua auxiliar internacional, i s'estimen més que sigui l'anglès —que és vista com a neutre— que no pas altres opcions com el castellà, que en el nostre context no és precisament percebut com a neutre. La segona entendria que com que la situació lingüística internacional és la que és i l'anglès hi domina, el que cal fer és adaptar-s'hi. De fet, els arguments més comuns que faciliten el gran consens entorn de l'anglès sembla que no són gens particulars del nostre entorn. Dendrinós, en parlar de l'ensenyament de llengües estrangeres a Europa, en fa una llista que crec que es podria aplicar linealment al nostre cas:

El primer argument per a la legitimació de l'anglès com a llengua franca és que el fenomen és tan natural com inevitable per causa de l'exigència d'una comunicació internacional i pels costos que es derivarien d'un món multilingüe. [...] El segon i important argument que s'ha infiltrat en el discurs de l'ensenyament de l'anglès és que l'idioma anglès, per causa de la utilització internacional, s'ha convertit en neutral. [...] El tercer argument [...] té a veure amb la utilitat. Ser competent en anglès ha arribat a significar que es té accés al món de la producció cultural moderna, a la ciència i a la tècnica i a qualsevol objectiu intel·lectual. Hi ha una construcció sistemàtica de la realitat segons la qual si un no sap anglès queda exclòs de qualsevol esdeveniment d'importància social.

Dendrinós, 1998: 156-157

Hem observat, en efecte, aquesta mena de fatalisme resignat força sovint. També hem observat sentiments de vergonya (individuals i col·lectius, com a comunitat que té un baix domini de l'anglès) per la ignorància de l'anglès, que no es troben per a cap altra llengua. Es percep una certa sensació que no saber anglès és tenir un grau d'analfabetisme, i això no té res a veure amb ser poliglòt o no: únicament l'anglès compta de debò com a llengua estrangera.

En un entorn social com el nostre, que arrossega una determinada història sociolingüística, l'anglès no es veu com una amenaça. Sovint al contrari, es considera una mena de vacuna contra el perill de substitució lingüística cap al castellà. O fins i tot una petita venjança històrica, la possibilitat per als catalanoparlants de prescindir del castellà, de saltar-se la interposició que la política estatal ha bastit sobre el castellà. L'anglès trencaria el setge. Des de certa cultura castellana sempre s'ha dit als catalans que amb la seva llengua es tanquen al món, que encara que la vulguin conservar, necessiten el castellà per evitar el provincianisme. Per més absurd que sigui l'argument, no hi hem estat del tot immunes. Ara bé, si aquesta és la raó per la qual hem de saber i usar el castellà, l'anglès ens en dispensa. I a més no es concep la possibilitat que es pogués donar substitució lingüística cap a l'anglès. Diversos testimonis fonamenten aquesta opinió en l'exemple nòrdic, on no sembla que el coneixement generalitzat de l'anglès promogui la substitució. Novament semblen bàsiques les representacions entorn de la relació lingüística: l'anglès no minoritzaria el suec perquè no és percebut com una llengua millor, més apta o jeràrquicament superior, sinó pràctica per a contextos molt delimitats. Seria interessant estudiar el fenomen des de la perspectiva de la subsidiarietat lingüística de Bastardas. D'altra banda, tampoc no hem constatat posicions significatives de prevenció cultural cap a la introducció massiva de l'anglès. L'adquisició de l'anglès com a llengua internacional no es relaciona en general amb un factor d'aculturació. Simplement es considera l'anglès un instrument, un codi neutre, com deia Dendrinos, no el vehicle d'unes formes culturals concretes.

Pel que fa al tema de l'anglès, però, el més interessant que hem observat té a veure amb l'estratificació social de l'alumnat. En cap institut dels visitats se'ns ha parlat de rebuig cap a l'anglès per part dels alumnes. No hi ha un discurs ideològic contra l'anglès tampoc en aquest àmbit. Però en canvi s'observa que l'alumnat en general es representa l'anglès d'una manera molt diferent. A l'IES Les Corts, paradigma de centre escolar amb alumnat socialment benestant, l'anglès es considerava una assignatura seriosa, més seriosa que les altres llengües. Una assignatura realment important, i els resultats en la competència lingüística dels alumnes ho corroboren. En canvi, a l'IES Rambla Prim, paradigma de centre escolar que atén una zona fonamentalment formada per classe treballadora de renda baixa, una part important de l'alumnat es bloqueja davant de l'anglès. No n'aprèn, no s'hi

sent implicat, no hi ha motivació. No es veu parlant en anglès, com deia una professora. I tanmateix insistim que no hi ha indicis d'un discurs refractari contra el que podria representar aquesta llengua. Senzillament sent que l'anglès no va de debò, que és una exigència escolar inútil, que no té res a veure amb la vida real.

Per quina raó s'observa aquesta diferència tan gran d'encarar la qüestió de l'anglès? No és que al Besòs no sàpiguen que en moltes àrees del món professional l'anglès és un mèrit de primer ordre. Ni que el fet de saber anglès és un element de prestigi social. També aquí, com a tot arreu, tothom creu que saber anglès és molt important (encara que després, en les converses, no sempre sigui clara la importància concreta que té; darrerament l'argument que el salva és Internet). De fet, un estudiant de classe mitjana té moltes possibilitats de mantenir l'estatus al marge de títols i sabers escolars. Són justament els de classe baixa els qui necessiten més recursos de prestigi per assolir un estatus professional més ben retribuït que el dels seus antecessors.

Per explicar aquesta mena d'autoexclusió de la possibilitat de promoció social que representa el fet de renunciar als pocs instruments (en aquest cas lingüístics) que se'ls ofereixen hem trobat dues pistes. D'una banda, el professorat esmentava la pressió lingüística grupal. No precisament en relació amb l'anglès, sinó en general amb el model de conducta lingüística. Així, si una persona a l'institut s'identifica molt amb la institució, per exemple si usa un registre molt escolar, molt proper a l'estàndard, el grup l'estigmatitza com a *pija* o com a *empollona*. La renúncia a les marques lingüístiques del grup es castiga, i això en una edat molt sensible a l'acceptació grupal. Hi ha una tendència col·lectiva al manteniment de la cohesió grupal i identitària que pot ser un valor amb més força i importància que altres interessos com la futura progressió econòmica.

D'altra banda, aquesta mena de necessitat de diferenciació de la institució també s'observa a l'IES Les Corts. Un professor comentava que en general l'alumnat expressa sovint la idea que tot el que es fa allà no serveix per res, que no se'ls ensenyen coses realment útils. Tanmateix, la majoria es mostrava conscient també que l'obtenció dels títols escolars, fins i tot les bones qualificacions, tenen una funció social independent de la utilitat concreta dels sabers. De manera que la principal diferència entre l'institut amb població de més estatus i els de menys no consistia en una proximitat ideològica més gran del primer al món escolar, sinó en una capacitat

de manipular al propi favor aquesta institució i en una consciència més gran que allà s'hi reparteix un capital simbòlic que sí que és important. L'alumnat de les Corts es veu parlant en anglès, ocupant llocs de treball prestigiosos, viatjant, etc. L'alumnat del Besòs no. I aquesta és la segona pista: l'actitud davant de l'anglès seria un indicatiu d'una modalitat de desemparança apresada, un concepte provinent de la psicologia social i que Boix fa servir, per exemple, per explicar les tries entre català i castellà:

També des de la psicologia social algunes recerques experimentals (García Sevilla, 1984) i alguns treballs teòrics (Viladot, 1989) aporten elements per descriure i explicar els canvis en el significat social de les tries entre el català i el castellà. García-Sevilla (1981, 1983) va establir un paral·lelisme entre aquestes normes d'ús lingüístic i el model animal de les depressions de la conducta: el model de la desemparança apresada (*learned helplessness*). Aquest model estableix que un organisme que ha estat condicionat i ha après que la seva situació negativa no té escapatori, no intenta millorar-la, no s'esforça a intentar sortir-ne quan en tingui oportunitat, sinó que cau en una resignació fatalista. Així, hi hauria dues causes psicològiques que dificulten l'aprenentatge i la tria del català en interaccions quotidianes. D'una banda, els cat 1 interioritzen la desemparança apresada d'efectes paralitzants: infravaloren la llengua catalana i s'inhibeixen d'usar-la amb membres d'altres grups o fins i tot en qualsevol situació dubtosa, pública o privada. D'altra banda, la percepció d'aquesta desigualtat d'ús porta també els cat 1 a menysvalorar la llengua catalana i les possibilitats del seu ús, de tal manera que García-Sevilla pot dir que adquireixen omnipotència apresada: a tot arreu poden usar la seva llengua.

Boix, 1993: 100

És una conseqüència d'una forma de desemparança apresada el fet que l'alumnat de classe baixa no es vegi parlant en anglès, no es vegi treballant fora de la fàbrica o de la caixa del supermercat? O és la pressió grupal i el fet que l'ostensible adaptació a les exigències escolars es pugui veure com una deserció? Si més no, crec que són dos elements que cal tenir en compte, encara que no siguin els únics.

Una altra diferència important respecte de l'anglès que s'observava a les Corts i al Besòs era que una proporció important d'alumnat del barri benestant feia o havia fet classes d'aquesta llengua fora de l'institut, mentre que en el barri obrer pràcticament ningú no va a cap escola d'idiomes. En aquest cas també l'escola, com deia Bourdieu, impulsa a conèixer, però sobretot a reconèixer allò que és important

saber. Tots els escolars saben que l'anglès és molt important, però ara com ara només a les Corts n'hi ha una part substancial que el parla.

Finalment, una reflexió més entorn de l'estàndard, en aquest cas també relacionada amb l'anglès. Les assignatures de llengua estrangera han estat tradicionalment les menys formalistes, les més comunicatives: no hi podia haver una exigència de correcció com hi ha en les de llengües natives, i a més les tendències pedagògiques recents d'ensenyament de llengües estrangeres han insistit molt en la necessitat de positivament la transferència i deixar de banda, sobretot en estadis d'aprenentatge inicials, tot el que pugui inhibir l'aprenent. Cal minimitzar la correcció de l'error i estimular l'ús, per precari que sigui. Tanmateix, ens va sorprendre molt el consens que hem observat entorn de la idea que l'alumnat nouvingut no sap anglès. En algun cas es feien certes distincions entre l'alumnat europeu oriental, l'asiàtic i l'americà, però més que res en la velocitat d'aprenentatge, no en la competència prèvia. També és cert que almenys un testimoni relacionava clarament la competència prèvia en anglès de l'alumnat estranger amb la seva classe social.

Aquesta impressió general és sorprenent. A països com Pakistan —origen d'alguns dels alumnes, especialment al Raval i al Besòs— l'anglès és llengua oficial. Caldria estudiar la qüestió més a fons per comprendre com és que un alumnat ja de certa edat com el de secundària no té un bagatge considerable de coneixements previs d'aquesta llengua. Podria ser que, malgrat tot, l'anglès a l'ESO demani de l'alumne sobretot no una competència comunicativa sinó capacitat d'adaptació al sistema escolar? Aquesta sospita, sense prou dades empíriques, ens la va suscitar el testimoni d'una professora que explicava que havia tingut alguns alumnes que parlaven anglès. Un d'ells havia viscut als Estats Units, però la professora es queixava que no tenia interès a aprendre més i que li deia a ella que trobava el seu anglès molt estrany. Curiosament, doncs, un anglòfon no se sentia identificat amb la classe d'anglès, i la professora no el percebia com un alumne model, fins i tot com una bona font per a la classe (si més no, no ens ho va dir). D'aquí la sospita que, malgrat l'orientació teòrica de les llengües estrangeres, també s'acosten al model escolar estandardista, i que la ideologia de l'estàndard està molt interioritzada i és poc qüestionada.

10. Conclusions

Nietzsche té el mèrit d'haver intuït i assenyalat més clarament que ningú allò que el pseudopositivisme es va refusar sempre a reconèixer: que, en tota relació de poder, el qui mana sempre té raó —i no mana pas perquè tingui raó.

Lluís V. Aracil, 1983: 57

Així doncs, és l'escola secundària pública de Barcelona un àmbit de revisió de la ideologia monolingüista motivada per la tensió que aventuràvem que la situació sociolingüística catalana i la diversitat lingüística i cultural creixent introduïa en les inèrcies tradicionals? Hi ha una ideologia plurilingüista com a conseqüència d'aquesta tensió? Les dades obtingudes no ens donen una resposta categòrica, però sí orientacions sobre els vectors ideològics que sobresurten en l'entramat de representacions observades i la possibilitat d'extreure'n algunes idees que considerem interessants.

En primer lloc, s'observa un fenomen que podríem qualificar de correcció política. Es manifesta mitjançant contradiccions entre els principis declarats i les representacions concretes i properes. La retòrica de la reforma escolar incorpora els trets ideològics principals d'una ideologia plurilingüista i de respecte a la diversitat, que conserva, però, determinats trets de legitimació nacionalista de la preservació. Ara bé, en la concreció d'aquests principis generals es donen incoherències i contradiccions. Així doncs, la primera conclusió és que han entrat a l'escola nombroses idees que qüestionen la concepció tradicional de l'ensenyament de llengües, però no s'han interioritzat prou per amarrar la pràctica escolar.

Quant a aquesta qüestió, el context català implica dues peculiaritats: d'una banda es constata en certs aspectes més sensibilitat que en altres contextos, pel que podem veure en els llibres de text o en l'exemple d'estudi d'ideologies lingüístiques escolars fet a Madrid (Martín Rojo, 2003), especialment pel que fa a la variació lingüística diatòpica. D'una altra banda, el temor pel català afavoreix certes sensibilitats plurilingüístiques, però aprofundeix també certes contradiccions a l'hora de valorar altres situacions i la pròpia.

En segon lloc, s'adverteix que el col·lectiu de professorat més en contacte amb l'acollida d'alumnat acabat d'arribar i procedent d'altres cultures i àmbits lingüístics és més sensible a la diversitat, està més informat, manifesta més curiositat i qüestiona amb més facilitat l'estandardisme. Ara bé, el pes d'aquest fenomen és alhora molt localitzat. Es constata també que hi pot haver diferències considerables entre centres amb una població de perfil cultural molt semblant quant a sensibilitat plurilingüista. L'IES Miquel Tarradell és força exemplar en aquest sentit: s'hi observa una preocupació més general (no circumscrita estrictament al personal d'acollida) i més profunda cap a la diversitat lingüística que en altres centres semblants. Sabem que en aquest institut hi ha hagut un treball considerable en aquest sentit, que es reflecteix, per exemple, en la seva pàgina web, on s'atorga un paper molt destacat a la riquesa lingüística del centre. Així doncs, una segona conclusió seria que no n'hi ha prou amb la proximitat amb la diversitat lingüística per modificar les representacions prèvies. És necessari reflexionar-hi i rebre estímuls específics, com els passa al professorat d'acollida o al que és en centres on des de direcció o des d'altres àmbits es promou conscientment la consciència i la informació. Com repetidament recomana la professora Martín Rojo, és molt útil una formació específica del professorat de cara a afrontar aquestes noves realitats.

Com es dedueix de la primera i la segona conclusions, malgrat la vella i la nova realitat sociolingüística, a l'ESO de Barcelona és força hegemònic l'estandardisme, és a dir, la tendència a estigmatitzar la variació lingüística i a jerarquitzar-la de manera que al capdamunt de la piràmide s'hi situa la varietat estàndard com a model de correcció essencialista. En aquest terreny també es produeixen contradiccions entre el discurs explícit, que condemna els prejudicis contra les varietats territorials, socials i situacionals de la llengua, i les pràctiques concretes on acaba prevalent la correcció associada a determinades formes i no a determinats contextos comunicatius (es predica l'adequació i s'aplica la correcció). Els indicis de trencament de l'estandardisme, com pot ser l'acceptació de les varietats territorials, molt comuna, no ho són tant, ja que de fet no qüestionen la jerarquització lingüística en si, sinó que la remodelen i hi incorporen subestàndards territorials i socials on continua regnant la idea de correcció essencialista.

En quart lloc, s'observa que hi ha a l'ESO alguns discursos renovadors i crítics amb la pràctica tradicional, i que una part del professorat treballa per amarar la

pràctica pedagògica dels principis plurilingüistes i constructivistes. Per bé que minoritàries, hi ha posicions que procuren trencar la inèrcia de la preeminència de l'escriptura i de la correcció essencialista i descontextualitzada, com també potenciar i visibilitzar la riquesa lingüística que suposa la variació a tots els àmbits. En aquest aspecte, especialment les entrevistes revelen tota una gradació de posicions i representacions, un dels extrems de la qual seria l'estandardisme més tradicional, que aplica de fet idees de la teoria del dèficit a tot el que s'aparta del model de llengua fornit pels canons escrits, i l'altre la voluntat crítica global d'incorporar tota la variació lingüística en la pràctica docent i intentar superar la reproducció dels mecanismes de dominació associats a les pràctiques lingüístiques.

Així doncs, la conclusió general seria que l'escola secundària pública és en un procés de reflexió incipient i incert. D'una banda es fa present un discurs crític i renovador, encara que sigui d'una manera superficial i encara poc interioritzada. D'altra banda, a més de les inèrcies, la renovació xoca amb moltes forces que li són contràries:

a) La mateixa societat, amb una ideologia lingüística dominant fonamentalment monolingüista, que sacralitza l'escriptura (i aspectes superficials com l'ortografia) i perpetua tota mena de prejudicis, com ara que en un entorn multilingüe i multicultural el nivell escolar cau, cosa que justifica la deserció massiva de determinats centres públics de secundària, sobretot els de les zones amb una forta presència d'immigració recent.

b) La sobrecàrrega que pateix l'escola, que ha d'assumir sovint funcions que s'atribuïen a altres institucions socials —especialment la família i la comunitat—, associada al desprestigi de l'ensenyament secundari públic.

c) L'esforç suplementari que implica renovar no només les grans declaracions de principis sinó les pràctiques quotidianes, amb la incertesa que això provoca i les grans possibilitats d'equivocar-se i d'haver de refer i corregir moltes vegades (davant d'un sistema més o menys eficient però acceptat i interioritzat com a normal). Esforç que fonamentalment es deixa en mans del professorat, que es queixa reiteradament de falta de suport material, falta de formació específica (i de temps per formar-se), falta de directrius clares, fins i tot falta d'atenció i de valoració de l'experiència que l'activitat docent en condicions ràpidament canviants ha atorgat a alguns i que es podria aprofitar per a la formació d'altres i per a l'afinació de la teoria pedagògica.

Tot això en un entorn laboral desprestigiat, difícil, en el qual els resultats només són tangibles a llarg termini i sovint invisibles pel mateix col·lectiu que els fa possibles, cosa que contribueix a la frustració i a la sensació de poca utilitat. A la qual cosa cal afegir una creixent culpabilització del professorat i una desresponsabilització de la resta de la societat: tot és culpa del professorat, el fracàs escolar, la manca de disciplina, els accidents al pati...

Per tant, doncs, hi ha esforços parcials per transgredir el monolingüisme i l'estandardisme, però hi ha també molta inèrcia, manca d'alternatives i problemes afegits. Ni el fet de tenir una llengua minoritzada i amenaçada ni la presència recent a les aules d'una variació lingüística molt més gran que fa uns anys és suficient per empènyer un procés de renovació profunda de la ideologia lingüística escolar.

Ara bé, aquestes conclusions serien incompletes sense una explicació addicional de per què crec que és important —fonamental— aquesta renovació, especialment en el nostre context. Convicció, a més, reforçada i en certs aspectes del tot deutora del contacte mantingut amb els instituts.

En primer lloc, les dades obtingudes als instituts porten a la idea que com a mesura per preservar el català —tant si ens mou una motivació nacionalista com ecologista com una altra qualsevol—, a l'àrea de Barcelona necessitem trobar un model lingüístic no assimilacionista, perquè l'assimilació i la renúncia de l'alumnat nouvingut al propi patrimoni lingüístic el converteix en factor de castellanització. Cada descendent d'entorn lingüístic al·loglot que es vegi forçat a la substitució lingüística és un nou parlant de L1 castellà, segons els testimonis. A més, una substitució lingüística traumàtica, assimiladora, en què entra un cert grau de minusvaloració d'allò que és propi, promou la ideologia monolingüista més radical. La terrible ironia històrica és que moltes víctimes de l'imperialisme lingüístic espanyol en poden ser ara peons actius i convençuts, a Barcelona i a altres llocs. Malauradament la majoria ja han perdut les seves arrels lingüístiques, però en tot cas —i com a mesura estrictament egoista— hauríem d'aconseguir que els que encara arriben com a parlants d'alguna llengua americana no la perdin a la generació nascuda aquí, perquè no esdevinguin més monolingüistes i per tant més refractaris al català (i a qualsevol variació). El català només sobreviurà en un món multilingüista, pel que sembla.

En segon lloc, la situació catalana —un exemple reeixit d'intent de dignificació d'una varietat lingüística i de superació de l'estigma de llengua inferior⁹⁸— hauria de servir d'estímul per superar els prejudicis de jerarquització de llengües, molt comuns encara arreu. Però hem vist que amb l'exemple social no n'hi ha prou. No hi ha transferència simbòlica freqüent de la situació d'aquí a altres situacions: la presència del català no motiva per si sola els xangainesos o els amazigs a valorar la pròpia varietat. Igual com la proximitat de la diversitat no és suficient per conèixer-la i valorar-la (perquè hi ha molts mecanismes d'invisibilització), l'exemple nu no és suficient. Cal una empenta en aquest sentit, cal ajudar a reflectir-se en el nostre mirall, a través d'un discurs alternatiu, que trenqui la tendència a establir paral·lelismes al contrari: «l'amazig és com el català, per tant no val res». Només així es pot aconseguir que s'interioritzi positivament l'adquisició del català per part dels nous parlants.

I en tercer lloc, les pràctiques lingüístiques no reflecteixen senzillament relacions socials, sinó que també en generen. Les representacions lingüístiques jerarquitzadores, discriminatòries i antidemocràtiques només poden afavorir unes relacions socials amb els mateixos qualificatius. Subvertir aquestes representacions no és suficient, és clar, per acabar amb la distribució desigual del poder i de la renda, però per força hi ha de contribuir. El fet d'haver patit discriminació i marginació pel fet d'usar una varietat no estatal ens impossibilita èticament per col·locar els nostres interessos lingüístics per davant dels valors d'igualitarisme i convivència. No podem concebre —una professora ho deia ben clar— salvar el català a qualsevol preu. Per tant, tenim l'obligació moral de criticar tot allò que ha fonamentat la nostra pròpia subordinació, perquè això és més important que el català, com important era derrotar el nazisme, no pas derrotar Alemanya i salvar Anglaterra.

Les representacions pesen, també ho hem pogut veure. Però no ho són tot. Un bon exemple ens l'ha donat la qüestió de l'anglès. Per poc que un hi pensi, s'ha de sorprendre de la força del consens entorn de l'anglès, que ens suposa un esforç i un cost enorme, i un greuge comparatiu respecte de la comunitat anglòfona,

⁹⁸ A Europa, per exemple, hi ha molts altres exemples de llengües que fa cent anys tenien un estatus subordinat, es consideraven dialectes o varietats «incultes» i actualment gaudeixen d'un estatus oficial i de primera divisió (Kundera, 2005 ho explica del txec). La diferència catalana és que no ens hi ha ajudat cap estat. I és una diferència crucial, valuosíssima.

perfectament instal·lada en el seu monolingüisme. D'una manera admirable, hem ficat el cavall de Troia de l'anglès a casa amb un entusiasme irrefrenable (i pagant nosaltres).⁹⁹ Per tant, doncs, un gran punt per la força de les representacions. Tanmateix, una part substancial dels escolars no aprèn anglès. No surt de l'escola obligatòria amb una competència en anglès que permeti desenvolupar-se còmodament en un entorn anglòfon: un gran punt en contra de la força de les representacions. No n'hi ha prou amb estimar l'anglès, creure que és fonamental o avergonyir-se de no saber-ne: això no porta indefectiblement a l'adquisició i a la pràctica d'aquesta llengua. L'actitud no és suficient, i això també ens ha de fer reflexionar, però un cert tipus de representacions lingüístiques són el començament d'un món lingüísticament més just, respectuós i democràtic. L'escola ha estat un dels principals generadors i propagadors de representacions homogeneïtzadores, jerarquitzadores i discriminatòries en el camp de la llengua. Li toca també desmuntar aquest entramat ideològic que conté aspectes molt profundament arrelats en la nostra cultura i que ens han fet patir, ens han fet creure que no sabíem parlar, que no teníem cultura o que ens havíem d'avergonyir de com dèiem les coses i de les coses que dèiem. Ara bé, l'escola tota sola no ho podrà fer. L'escola no canviarà la norma de convergència cap al castellà, per exemple. No es tracta de donar més responsabilitats a l'escola, sinó d'exigir-li les que té i d'exigir-nos a nosaltres mateixos les que cadascú tenim.

⁹⁹ La metàfora del cavall de Troia és intencionadament provocativa, però de fet personalment m'alegraria molt que el futur no ens deparés una nova amenaça monolingüista. Tant de bo l'anglès fos aquest instrument desculturitzat que pot servir d'esperanto i fer possible la diglòssia no jerarquitzadora que proposa Bastardas amb el principi de subsidiarietat lingüística. Encara que jo preferiria l'esperanto.

Bibliografia

- ABRIC, Jean-Claude (1989). «L'étude expérimentale des représentations sociales». A: JODELET, Denise (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France (Sociologie d'Aujourd'hui), p. 205-223.
- AEBISCHER, Verena [et al.] (ed.) (1992). *Idéologies et représentations sociales*. Cousset: Delval.
- AGUADO ODINA, Teresa [et al.] (1999). *Diversidad cultural: un modelo de diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Ministerio de Educación y Cultura.
- AJA, Eliseo [et al.] (1994). *La lengua de enseñanza en la legislación de Cataluña*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms.
- ALEGRE CANOSA, Miquel Àngel (2005). *Educació i immigració: l'acollida als centres educatius*. Barcelona: Mediterrània (Polítiques, 44).
- ARACIL, Lluís Vicent (1965). «Conflicte lingüístic i normalització lingüística a l'Europa nova». A: ARACIL, (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana (Els Orígens; 9), p. 23-57.
- ARACIL, Lluís Vicent (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana (Els Orígens; 9).
- ARACIL, Lluís Vicent (1983). *Dir la realitat*. Barcelona: Països Catalans.
- ARGENTÉ, Joan A. [et al.] (1979) «Una nació sense estat, un poble sense llengua». *Els Marges*, núm. 15, p. 3-13.
- BADIA I MARGARIT, Antoni M. (1964). *Llengua i cultura als Països Catalans*. Barcelona: Edicions 62.
- BADIA I MARGARIT, Antoni M. (1982). *Llengua i societat: etapes de la normalització*. Barcelona: Idesinenter.
- BAKER, Colin (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon [etc.]: Multilingual Matters.
- BARBERO REVIEJO, Trinidad (2000). «La nueva inmigración a Catalunya: la lengua como factor integrador». A: PERERA, Joan (coord.) (2000). *Les llengües a l'educació secundària: XXI Seminari sobre Llengua i Educació*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona; Orsori, p. 175-180.

- BASTARDAS, Albert (1985). «L'assimilació lingüística dels immigrants: l'experiència internacional i el cas de Catalunya». *Serra d'Or*, núm. 312 (setembre), p. 611-612.
- BASTARDAS, Albert (1988). «La normalització lingüística: l'extensió de l'ús». A: BASTARDAS, Albert; SOLER, Josep (ed.) (1988), *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries, p. 187-210.
- BASTARDAS, Albert (1996). *Ecologia de les llengües: medi, contactes i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa (Biblioteca Universitària, 33).
- BASTARDAS, Albert (1997). «Contextos i representacions en els contactes lingüístics per decisió poli: substitució versus diglòssia des de la perspectiva de la planetarització». *Diversité Langues*, núm 2 [en línia] [Consulta: 5 de febrer de 2005]. Disponible a: <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>
- BASTARDAS, Albert (2002a). «Política lingüística mundial a l'era de la globalització: diversitat i intercomunicació des de la perspectiva de la "complexitat"». *Noves SL: Revista de Sociolingüística*, (estiu 2002) [en línia] [Consulta: 5 de febrer de 2005]. Disponible a: <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves>
- BASTARDAS, Albert (2002b). «Llengua i noves migracions: les experiències canadenques i la situació a Catalunya». *Revista de Llengua i Dret*, núm. 37, setembre, p. 153-188.
- BASTARDAS, Albert; BOIX, Emili (ed.) (1994). *¿Un estado, una lengua?: la organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona: Octaedro.
- BASTARDAS, Albert; SOLER, Josep (ed.) (1988). *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries.
- BICKERTON, Derek (1990). *Lenguaje y especies*. Madrid: Alianza, 1994 (Alianza Universidad; 780).
- BIERBACH, Christine (1988). «Les actituds lingüístiques». A: BASTARDES, A.; SOLER, J. (ed.) (1988). *Sociolingüística i llengua catalana*. Barcelona: Empúries, p. 155-183.
- BLOMMAERT, Jan (2001). «The Asmara Declaration as a Sociolinguistic Problem: Reflections on Scholarship and Linguistic Rights». *Journal of Sociolinguistics*, v. 5, núm. 1, p. 131-155.

- BOBALJIK, Jonathan D.; PENSALFINI, Rob; STORTO, Luciana (ed.) (1996) *Papers on Language Endangerment and the Maintenance of Linguistic Diversity*. Cambridge: MIT (MIT Working Papers in Linguistics, 28).
- BOIX, Emili (1997). «Ideologies lingüístiques de les generacions joves». A: MOLLÀ, Toni (ed.) (1997). *Política i planificació lingüística*. Alzira: Bromera (Lectures de Sociolingüística, 11), p. 195-226.
- BOIX, Emili (1993). *Triar no és trair: identitat i llengua en els joves de Barcelona*. Barcelona: Edicions 62 (Llibres a l'abast, 272)
- BOIX, Emili (2004). «Les representacions: un camp de recerca des de l'antropologia lingüística per mantenir la diversitat». A: *Congrés Linguapax: diversitat lingüística, sostenibilitat i pau: Barcelona, 20-23 de maig de 2004* [en línia]. Barcelona: Fòrum Universal de les Cultures Barcelona 2004 [Consulta: 10 de març de 2005]. Disponible a: <<http://www.linguapax.org/congres04/indexcat.html>>
- BOIX, Emili; VILA, F. Xavier (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.
- BORGES, Jorge Luis (1952). *Otras inquisiciones*. Madrid: Alianza, 2000 (Biblioteca de Autor: Jorge Luis Borges; 6).
- BOUDREAU, Annette [et al.] (ed.) (2002). *L'écologie des langues: mélanges William Mackey = Ecology of languages: homage to William Mackey*. Paris: L'Harmattan.
- BOURDIEU, Pierre (1977). «L'économie des échanges linguistiques». *Langue Française*, 34, p. 17-34.
- BOURDIEU, Pierre (1982). *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard. ¿Qué significa hablar? Madrid: Akal.
- BRADLEY, David (2002). «Language Attitudes: the key factor in language maintenance». A: BRADLEY, David; BRADLEY, Maya (ed.) (2002). *Language endangerment and language maintenance*. London: Routledge Curzon, p. 1-10.
- BRANCHADELL, Albert (1997). *Liberalisme i normalització lingüística*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal Empúries; 103).

- BRENZINGER, Matthias (ed.) (1992). *Language death: factual and theoretical explorations with special reference to East Africa*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- BURNS, Sarah [et al.] (2001). «Language attitudes». A: LUCAS, Cecil (ed.) (2001). *The Sociolinguistics of Sign Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 181-215.
- CALSAMIGLIA, Helena; TUSÓN, Empar (1980). «Ús i alternança de llengües en grups de joves d'un barri de Barcelona: Sant Andreu de Palomar». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 3, p. 11-82.
- CALVET, Louis-Jean (1974). *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottophagie*. París: Payot.
- CALVET, Louis-Jean (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. París: Plon.
- CALVET, Louis-Jean (2002). *Le marché aux langues: essai de politologie linguistique sur la mondialisation*. París: Plon.
- CAPRA, Fritjof (1982). *El punto crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente*. Barcelona: Integral, 1985 (Rutas del Viento; 4).
- CASTELLOTTI, Véronique; MOORE, Danièle (2002). *Representations sociales des langues et enseignements: guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* [en línia]. Estrasburg: Conell d'Europa. Divisió de Polítiques Lingüístiques [Consulta: 25 abril 2005]. Disponible a: <http://www.coes.int/T/F/Coopération_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activés_en_matière_de_politique/Etudes/castellotiMooreFR.pdf>
- CATALUNYA (1983). «Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística de Catalunya». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 22 d'abril de 1983, núm. 112, p. 892-895.
- CATALUNYA (1992). «Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 13 de maig de 1992, núm 1593, p 2758-2780.
- CATALUNYA (1992). «Decret 223/1992, de 25 de setembre, de modificació dels decrets 95/1992 i 96/1992, de 28 d'abril, pels quals s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària i l'ordenació dels ensenyaments de

- l'educació secundària obligatòria». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 28 d'octubre de 1992, núm. 1662, p. 6205-6207.
- CATALUNYA (1998). «Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 9 de gener de 1998, núm. 2553, p. 291-297.
- CATALUNYA (2002). «Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 75/1992, de 9 de març, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria a Catalunya, el Decret 96/1992, de 28 d'abril, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments d'educació secundària obligatòria i el Decret 75/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels crèdits variables de l'educació secundària obligatòria». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, 4 de juliol de 2002, núm. 3670, p. 12041-12077.
- CATALUNYA (2004). «Resolució de 18 de juny de 2004, que dona instruccions per a l'organització i el funcionament dels centres docents públics d'educació secundària de Catalunya per al curs 2004-2005». *Full de Disposicions i Actes Administratius del Departament d'Educació*, núm. 1013, any XXII (juliol), p. 767-878.
- CHAVARRIA, Joan [et al.] (2003). «L'experiència lingüística de l'ensenyament en l'alumnat d'incorporació tardana a l'educació secundària». A: DOMINGO PALAU, Anna (ed.) (2003). *Una radiografia social de la llengua catalana: actes de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona 2002: Tarragona i Reus, 27, 28 i 29 de novembre de 2002*. Tarragona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, p. 431-437.
- COLOMINAS, Ester (2004). «Sense parlar la gent també s'entén». *La Universitat*, núm. 30 (desembre), p. 36.
- COMELLAS, Pere (2004). *Jerarquització i visibilitat de les llengües en les representacions d'alumnes de quart d'ESO a Catalunya*. Treball d'investigació del Programa de Doctorat Lingüística i Comunicació. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- CRYSTAL, David (2000). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

- CUENCA, Maria Josep; HILFERTY, Joseph (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel (Ariel Lingüística).
- CUENCA, Maria Josep; TODOLI, Júlia (1996). «Actituds i components culturals en l'adquisició i l'ensenyament de llengües». A: PUJOL, Mercè; SIERRA, Fermín (ed.) (1996). *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II: La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras (2º Coloquio Internacional: Barcelona, 1994)*. Amsterdam: Rodopi, p. 179-200.
- DÁVILA, Andrés (1995). «Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales: debate teórico e implicaciones praxeológicas». A: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (ed.) (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, p. 69-83.
- DE LA TORRE GARCÍA, Josefina A. [et al.] (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa (Ágora, 6).
- DENDRINOS, Bessie (1998). «Una aproximación política a la planificación de la enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea». A: MARTÍN ROJO, Luisa; WHITTAKER, Rachel (ed.) (1998). *Poder-decir o el poder de los discursos*. Madrid: Arrecife.
- DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2004). *Pla per a la llengua i la cohesió social* [en línia]. [Consulta: 15 de febrer de 2005]. Disponible a: <<http://www.xtec.es/lic/documents.htm>>
- DOISE, William (1984). «Las relaciones entre grupos». A: MOSCOVICI, Serge (ed.) (1984). *Psicología social*. Barcelona: Paidós, 1985, p. 307-332.
- DOISE, William (1989). «Attitudes et représentations sociales». A: JODELET, Denise (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France (Sociologie d'Aujourd'hui), p. 240-258.
- DORIAN, Nancy C. (1976). «The problem of the semi-speaker in language death». *Linguistics*, núm. 191, p. 13-22.
- DORIAN, Nancy C. (ed.) (1989). *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DORIAN, Nancy C. (1993) «A response to Ladefoged's other view of endangered languages». *Language*, v. 69, núm. 3 (September), p. 575-579.

- EAGLETON, Terry (1995). *Ideología: una introducción*. Barcelona [etc.]: Paidós, 1997 (Paidós Básica; 94).
- EDWARDS, John (2002). «Conclusion: old wine in new bottles: critical remarks on language ecology». A: BOUDREAU, Annette [et al.] (ed.) (2002). *L'écologie des langues: mélanges William Mackey = Ecology of languages: homage to William Mackey*. París: L'Harmattan, p. 299-324.
- ECO, Umberto (1993). *La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*. Barcelona: Crítica (La Construcción de Europa).
- FERRER, Josep (1984). «Una primera experiència legislativa per al redreçament lingüístic: la Llei del Parlament de Catalunya del 1983». *Quaderns d'Alliberament*, núm. 8-9, p. 103-241.
- FUSTER SOBREPÈRE, Claudi (2004). *La volta a l'escola en vuitanta mons: diari d'un mestre de la diversitat*. Barcelona: Rosa Sensat.
- GARCÍA MARCOS, F. J. (2005). *La divinidad políglota: lenguaje, evolución y poder*. Barcelona: Octaedro (Lenguaje y Comunicación; 14).
- GARCÍA OLIVO, Pedro (2005). *El enigma de la docilidad: sobre la implicación de la escuela en el exterminio global de la disensión y de la diferencia*. Barcelona: Virus.
- GARDNER, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- GARRIGÓS, Alfons. «Notas de un enseñante sobre la escuela y la diversidad cultural». A: SANTAMARÍA, Enrique; GONZÁLEZ PLACER, Fernando (ed.) (1998). *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus, p. 177-188.
- GILES, Howard; POWELAND, Peter (1975). «Accommodatin Theory». A: *Speech Style and Social Evaluation*. New York: Harcourt Brace, p. 154-170.
- GIRALT, Joan [et al.] (2000). «El catalán en la enseñanza secundaria: todavía mucho por hacer». A: SIGUAN, Miquel (coord.) (2000). *La educación bilingüe: veinte años del Seminario sobre Lenguas y Educación*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona; Horsori, p. 125-138.
- GREENFELD, Liah (1992). *Nationalism*. Cambridge: Harvard University Press.
- HAGÈGE, Claude (2000). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós, 2002.

- HELLER, Monica (2002). «L'écologie et la sociologie du langage». A: BOUDREAU, Annette [et al.] (ed.) (2002). *L'écologie des langues: mélanges William Mackey = Ecology of languages: homage to William Mackey*. Paris: L'Harmattan, p. 175-191.
- HEREDERO, José Luis (1995). «Contra la diversidad lingüística». *Claves de Razón Práctica*, núm. 58 (deseembre), p. 6-15.
- HERRERO DE MIÑÓN, Miguel [et al.] (1999). *Estudis jurídics sobre la Llei de política lingüística*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònoms.
- HUDSON, R. A. (1980). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1982.
- IBÁÑEZ GRACIA, Tomás (coord.) (1988). *Ideologies de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- IBÁÑEZ GRACIA, Tomás (1992). «Propos sur l'articulation entre représentations sociales et idéologies». A: AEBISCHER, Verena [et al.] (ed.) (1992). *Idéologies et représentations sociales*. Cousset: Delval, p. 175-179.
- IBÁÑEZ GRACIA, Tomás (ed.) (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC (Psicología; 30).
- INGLÈS I ROCA, Josep (1990). *Els espais compartits en l'oferta lingüística: elements per a les bases d'un projecte de normalització*. Barcelona: El Llamp (Sociolingüística i Comunicació).
- IRVINE, Judith T.; GAL, Susan (2000). «Language Ideology and Linguistic Differentiation». A: KROSKRITY, Paul V. (ed.) (2000). *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities*. Sante Fe: School of American Research Press, p. 35-83.
- JODELET, Denise (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de Frances (Sociologie d'Aujourd'hui).
- JODELET, Denise (2002). «Les représentations sociales dans le champ de la culture». *Information sur les Sciences Sociales*, v. 41, núm. 1, p. 111-133.
- JUNYENT, M. Carme (1989). *Les llengües del món*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal Empúries; 38)
- JUNYENT, M. Carme (1992). *Vida i mort de les llengües*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal Empúries; 57).
- JUNYENT, M. Carme (1996). *Estudis africans*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal Empúries; 88)

- JUNYENT, M. Carme (1997). «Los derechos lingüísticos: la perspectiva ecológica». A: José Andrés de MOLINA REDONDO; Juan de Dios LUQUE DURÁN (ed.) (1997). *Estudios de lingüística general: trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General, Granada 25 al 27 de marzo de 1996*. Granada: Universidad de Granada, v. 2, p. 165-171.
- JUNYENT, M. Carme (1998). *Contra la planificació: una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries (Biblioteca Universal Empúries; 105).
- JUNYENT, M. Carme (2002). «Planificació i diversitat lingüística a l'Àfrica». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 14, p. 281-285.
- JUNYENT, M. Carme (2004). «La volatilització de la literatura». *Els Marges*, núm. 73 (primavera), p. 61-76.
- JUNYENT, M. Carme (2005). «La diversitat lingüística, és bona per Catalunya?». Taula rodona celebrada el 25 d'abril de 2005 a l'aula magna de la Facultat de Filologia de la Universitat de Barcelona.
- KIBBÉE, Douglas A. (1998). «Théorie linguistique et droits humains linguistiques: perspectives tirées de l'histoire des communautés linguistiques en France». *Diversité Langues*, núm. 3 [en línia] [Consulta: 5 de febrer de 2005]. Disponible a: <<http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.htm>>
- KRAUSS, Michel (1992). «The world's languages in crisis». *Language*, v. 68, núm. 1, p. 6-10.
- KREMnitz, Georg (1990). *Multilingüisme social: aspectes institucionals, socials i individuals*. Barcelona: Edicions 62, 1993.
- KUNDERA, Milan (2005). *Le rideau: essai en sept parties*. París: Gallimard.
- LABRAÑA BARRERO, Sabela (1999). «Prexuízos lingüísticos e identificación social». A: ÁLVAREZ, R.; VILAVEDRA, D. (ed.). *Homenaxe a Xesús Alonso Montero*. Santiago: Universidade de Santiago, v. 1, p. 519-532.
- LABRAÑA BARRERO, Sabela (2000). «Identidade e usos lingüísticos: segunda xeración de inmigrantes galegos en Cataluña». A: LOSADA, Elena [et al.] (ed.). *Ensinar a pensar con liberdade e risco: homenatge al professor Basilio Losada (2000)*. Barcelona: Publicacions de la Universitat.
- LADEFOGED, Peter (1992). «Another view of endangered languages». *Language*, v. 68, núm. 4 (December), p. 809-811.

- LIPPI-GREEN, Rosina (1997). *English with an Accent: Language, Ideology, and discrimination in the United States*. London: Routledge.
- LLADÓ, Joana; LLOBERA, Miquel (1999). *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma: COFUC; Moll.
- LLOBERA, Josep R. (2001). «La força de la llengua en la identitat nacional: l'experiència de l'Europa occidental». A: MOLLÀ, Toni (ed.) (2001). *Ideologia i conflicte lingüístic*. Alzira: Bromera (Graella: Lectures de Sociolingüística; 3), p. 57-90.
- LLOBERA, Miquel (1995). *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- LODARES, Juan Ramón (2000). *El paraíso políglota: historias de lenguas en la España moderna contadas sin prejuicios*. Madrid: Taurus.
- LODARES, Juan Ramón (2001). *Gente de Cervantes: historia humana del idioma español*. Madrid: Taurus.
- LODARES, Juan Ramón (2002). *Lengua y patria: sobre el nacionalismo lingüístico en España*. Madrid: Taurus.
- MACEDO, Donaldo; DENDRINOS, Bessie; GOUNARI, Panayota (2003). *Lengua, ideología y poder: la hegemonía del inglés*. Barcelona: Graó, 2005 (Crítica y Fundamentos; 4).
- MACKAY, William F. (1994). «La ecología de las sociedades plurilingües». A: Albert BASTARDAS; Emili BOIX (ed.) (1994), *¿Un estado, una lengua?: la organización política de la diversidad lingüística*. Barcelona: Octaedro, p. 25-54.
- MAFFI, Luisa (2000). «Linguistic and biological diversity: the inextricable link». A: PHILLIPSON, Robert (ed.) (2000). *Rights to language: equity, power, and education*. London: LEA, p. 17-22.
- MAFFI, Luisa (ed.) (2001). *On Biocultural Diversity: linking language, knowledge and the environment*. Washington (etc.): Smithsonian Institution Press.
- MAR CET PRIMS, Jaume (1996). «Una reflexió sobre la dimensió territorial de la llengua». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Normalització Lingüística*, núm. 7 (tercer quadrimestre), p. 68-73.
- MARÍ, Isidor (1995). «Algunes distincions objectives essencials per a l'aplicació igualitària dels drets lingüístics». A: DANSEREAU, Jean [et al.] (1995). *Actes*

- del Simposi Internacional Drets Lingüístics i Drets Culturals a les Regions d'Europa (Girona, 23-25 d'abril de 1992)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, p. 42-51.
- MARTÍN ROJO, Luisa (dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar?: dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- MARTÍN ROJO, Luisa (2004). «Dilemas ideológicos». *Estudios de Sociolingüística: Linguas, sociedades e culturas*, v. 5, núm. 2, p. 191-205.
- MARTORELL COCA, Pep (2003). «El català i els alumnes nouvinguts (apunts per a la reflexió)». A: DOMINGO PALAU, Anna (ed.) (2003). *Una radiografia social de la llengua catalana: actes de les Jornades sobre la Llengua a les Comarques de Tarragona 2002: Tarragona i Reus, 27, 28 i 29 de novembre de 2002*. Tarragona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, p. 467-474.
- MCWHORTER, John H. (2001). *The power of Babel: a Natural History of Language*. London: Arrow Books, 2003.
- MILIAN MASSANA, Antoni (1992). *Drets lingüístics i dret fonamental a l'educació: un estudi comparat: Itàlia, Bèlgica, Suïssa, el Canadà i Espanya*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònomic.
- MIRAMBELL ABANCÓ, Antoni (1999). «El català com a "llengua pròpia" de Catalunya». A: HERRERO DE MIÑÓN [et al.] (1999). *Estudis jurídics sobre la Llei de política lingüística*. Barcelona: Institut d'Estudis Autònomic, p. 45-75.
- MOLINA REDONDO, José Andrés de; LUQUE DURÁN, Juan de Dios (ed.) (1997). *Estudios de lingüística general: trabajos presentados en el II Congreso Nacional de Lingüística General, Granada 25 al 27 de marzo de 1996*. Granada: Universidad de Granada.
- MOLLÀ, Toni (ed.) (2001). *Ideologia i conflicte lingüístic*. Alzira: Bromera (Graella: Lectures de Sociolingüística; 3).
- MOLLÀ, Toni (2002). *Manual de sociolingüística*. Alzira: Bromera (Graella; 16).
- MOLLÀ, Toni; PALANCA, Carles (1987). *Curs de sociolingüística 1*. Alzira: Bromera.
- MOLLÀ, Toni; VIANA, Amadeu (1989). *Curs de sociolingüística 2*. Alzira: Bromera.
- MOLLÀ, Toni; VIANA, Amadeu (1991). *Curs de sociolingüística 3*. Alzira: Bromera.

- MORENO CABRERA, Juan Carlos (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza (Filología y Lingüística).
- MOSCOVICI, Serge (ed.) (1984). *Psicología social*. Barcelona: Paidós, 1985.
- MOSCOVICI, Serge (1989). «Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire». A: JODELET, Denise (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France (Sociologie d'Aujourd'hui), p. 79-103.
- MOSTERÍN, Jesús (1996). «Los derechos lingüísticos». *El País*.
- MOURE, T. (2003). «A batalla das linguas no mundo actual: multilingüismo e antiglobalización». *Grial: Revista Galega de Cultura*, v. XLI, núm. 160 (octubre-deseembre), p. 19-29.
- MUFWENE, Salikoko (2001). *The ecology of Language Evolution*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MÜHLHÄUSLER, Peter (1996). *Linguistic ecology: language change and linguistic imperialism in the Pacific region*. London: Routledge.
- MÜHLHÄUSLER, Peter (2000). «Language Planning and Language Ecology». *Current Issues in Language Planning*, v. 1, núm. 3, p. 306-367.
- MÜHLHÄUSLER, Peter (2001). «El concepto de lengua en Papua-Nueva Guinea». Inèdit (article facilitat per la professora Maria Carme Junyent en el curs de doctorat de lingüística 2001-2002).
- NINYOLES, R. L. (1971). *Idioma i prejudici*. Palma: Moll, 1982.
- NINYOLES, R. L. (1975). *Estructura social y política lingüística*. València: F. Torres.
- NINYOLES, R. L. (1979). *Madre España*. València: Prometeo.
- NINYOLES, R. L. (2001). «Conflicte lingüístic i ideologia». A: MOLLÀ, Toni (ed.) (2001). *Ideologia i conflicte lingüístic*. Alzira: Bromera (Graella: Lectures de Sociolingüística; 3), p. 13-32.
- NUSSBAUM, Luci (2004). «Dilemas y desafíos de la educación lingüística». *Estudios de Sociolingüística: Lenguas, sociedades e culturas*, v. 5, núm. 2, p. 207-217.
- OLIVER, Joan (1977). «Resposta a l'enquesta Escriure en castellà a Catalunya». *Taula de Canvi*, núm. 6, p. 30-31.

- ONRUBIA, Javier (1993). «La atención a la diversidad en la enseñanza secundaria obligatoria: algunas reflexiones y criterios psicopedagógicos». *Aula*, núm. 12, març, p. 45-50.
- PALLÍ, Cristina; MARTÍNEZ, Luz M.^a (2004). «Naturaleza y organización de las actitudes». A: IBÁÑEZ GRACIA, Tomás (2004). *Introducción a la psicología social*. Barcelona: UOC (Psicología; 30).
- PERREFORT, Marion (1997). «"Et si on hachait un peu de paille": aspects historiques des représentations langagières». *Tranel: Travaux Neuchâtelois de Linguistique*, núm. 27, p. 51-62.
- PHILLIPSON, Robert (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- PHILLIPSON, Robert (ed.) (2000). *Rights to language: equity, power, and education*. London: LEA.
- PINKER, Steven (1994). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza, 1995 (Psicología y Educación; 138).
- POTTER, Jonathan (1996). *Representing reality: discourse, rhetoric and social construction*. Londres: Sage.
- POVEDA, David (ed.) (2003). *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- PUIG, Gentil (1995). «Interculturalidad, lengua y escuela: hacia una didáctica de la diversidad de lenguas y culturas». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 6 (octubre), p. 49-61.
- PUIG, Gentil (1996). «Analyse du contenu ethnoculturel dans les manuels de langues étrangères». A: PUJOL, Mercè; SIERRA, Fermín (ed.) (1996). *Las Lenguas en la Europa Comunitaria II: La enseñanza de segundas lenguas y/o de lenguas extranjeras (2º Coloquio Internacional: Barcelona, 1994)*. Amsterdam: Rodopi, p. 327-246.
- PUJOLAR COS, Joan (1997). *De què vas, tio*. Barcelona: Empúries. (Biblioteca Universal Empúries; 98).
- PUJOLAR COS, Joan (2002). *Sociolingüística catalana*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- QUEROL PUIG, Ernest (1998). *Cap a un nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística*. Direcció: Sebastià

- Serrano. Barcelona: Universitat de Barcelona, Departament de Filologia Romànica, 1998. 2 v. Tesi doctoral.
- QUEROL PUIG, Ernest (2002). «Usos i representacions socials de les llengües a les Illes Balears». *Noves SL: Revista de Sociolingüística* [en línia] [Consulta: 5 de febrer de 2005] Disponible a: <http://cultura.gencat.net/llengcat/noves>
- RODRÍGUEZ ALONSO, MANUEL (2002). «O galego nos libros de texto españois: lingua exótica». *Tempos*, núm. 19 (Febreiro), p. 8-24.
- RODRÍGUEZ ALONSO, Manuel (2004). *O españolismo lingüístico*. A Coruña: Espiral Maior.
- ROMERA BARRIOS, Lourdes (1999). «La pronunciación de las letras (pesadilla de una profesora de fonología)». A: ARGENTER, Joan [et al.] (1999). *Homenatge a Jesús Tusón*. Barcelona: Empúries.
- ROSZAK, Theodore (1968). *El nacimiento de una contracultura: reflexiones sobre la sociedad tecnocrática y su oposición juvenil*. Barcelona: Kairós, 1970.
- SAMPEDRO, Javier (2004). *Deconstruyendo a Darwin*. Barcelona: Crítica.
- SANTAMARÍA, Enrique (1998). «La educación escolar es como es: algunas consideracions sobre la más que improbable interculturalidad de la escuela». A: SANTAMARÍA, Enrique; GONZÁLEZ PLACER, Fernando (ed.) (1998). *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus, p. 13-24.
- SANTAMARÍA, Enrique; GONZÁLEZ PLACER, Fernando (ed.) (1998). *Contra el fundamentalismo escolar: reflexiones sobre educación, escolarización y diversidad cultural*. Barcelona: Virus.
- SIGUAN, Miquel (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Alianza (Alianza Ensayo; 117)
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000). *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights?* Londres [etc.]: LEA.
- SPERBER, Dan (1989). «L'étude anthropologique des représentations». A: JODELET (ed.) (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de Frances (Sociologie d'Aujourd'hui), p. 127-148.
- SOLÀ, Joan [et al.] (2005). *El futur del català*. Barcelona: Empúries.
- TUSÓN, Jesús (1988). *Mal de llengües: a l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries.

- TUSÓN, Jesús (2004). *Patrimoni natural: elogi i defensa de la diversitat lingüística*. Barcelona: Empúries.
- UNAMUNO, Virginia (1995). «Diversidad lingüística y rendimiento escolar». *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm. 6 (octubre), p. 19-28.
- UNAMUNO, Virginia (2003a). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó (Biblioteca de Textos; 189).
- UNAMUNO, Virginia (2003b). «Quién es qui a l'escola?: el reto de observarnos diversos». A: POVEDA, David (ed.) (2003). *Entre la diferencia y el conflicto: miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, p. 31-66.
- UNESCO (1953). *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement*. París: Unesco (Monographies sur l'Éducation de Base; 8).
- VALLVERDÚ, Francesc (1971). *Sociología y lengua en la literatura catalana*. Madrid: Cuadernos para el diálogo [traducció ampliada de *L'escriptor català i el problema de la llengua*. Barcelona: Edicions 62, 1968].
- VALLVERDÚ, Francesc (1972). *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ariel (Ariel Quincenal; 74).
- VALLVERDÚ, Francesc (1998). *Velles i noves qüestions sociolingüístiques*. Barcelona: Edicions 62.
- VAN DIJK, T. A. (2003). *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel (Ariel Lingüística).
- VILA, Ignasi (2000). «Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística». A: SIGUAN, Miquel (coord.) (2000). *La educación bilingüe: veinte años del Seminario sobre Lenguas y Educación*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona; Horsori, p. 71-79.
- VOLTES, Eduard (1996). *La guerra de la llengua*. Barcelona: Empúries (Història Immediata).
- WOOLARD, Kathryn A. (1992). *Identitat i contacte de llengües a Barcelona*. Barcelona: La Magrana (Els Orígens; 32)
- WOOLARD, Kathryn A. (1998). «Language Ideology as a Field of Inquiry». A: SCHIEFFELIN, Bambi B. [et al.]. *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

WOOLARD, Kathryn A.; SCHIEFFELIN, Bambi B. (2004). «Language ideology».
Annual Review of Anthropology, v. 23, p. 55-82.

Nota bibliogràfica

Actualment, gràcies a les eines telemàtiques i a la competència dels professionals de la documentació, la recerca bibliogràfica és incomparablement més a l'abast que fa uns anys. Per aquesta raó ha perdut sentit, al meu entendre, l'elaboració de llistes bibliogràfiques extenses sobre un tema com a part d'una recerca. Gràcies a les bases de dades i a l'accés a catàlegs bibliogràfics de tot el món per Internet, es pot construir un repertori bibliogràfic molt ampli amb poc esforç. El problema actual és justament la selecció. Per això he intentat que la bibliografia d'aquest treball reflectís només les referències que he fet servir directament. Tanmateix, crec oportú complementar la llista amb uns breus comentaris específics sobre la bibliografia que hi té un paper més fonamental.

La inspiració general del treball la dec fonamentalment a Junyent (sobretot 1998, però també altres aportacions sobre diversitat lingüística i ideologia: 1989, 1992, 1996, 2004) —una mirada crítica a la normalització des d'una perspectiva global de la diversitat— i a la bibliografia sobre prejudicis lingüístics. En aquest sentit, un referent per a moltes persones és Tusón (1988).

Pel que fa a la primera sociolingüística catalana, l'excel·lent manual de Boix i Vila (1998), com també el de Pujolar (2002) n'ofereixen una fantàstica síntesi. Igualment molt útil és el curs de Mollà i Palanca (1987) i Mollà i Viana (1989 i 1991), així com el manual de Mollà (2002). D'entre els autors fundacionals, sens dubte Aracil (1982) és inel·ludible, particularment per la formulació de la teoria de la normalització, però també per tota l'heteròclita reflexió entorn del català i del llenguatge en general que desenvolupa en els diferents treballs aplegats en aquest volum, així com a Aracil (1983), del qual destacaria molt especialment la proposta del concepte d'interposició.

Pel que fa a l'ecolingüística, MacKey (1994) en fa una formulació, mentre que Bastardas (1996) n'ofereix una perspectiva pròpia aplicada a la situació catalana. Ben diferents són les aportacions de Mühlhäusler (1996) —que parteix de la realitat lingüística del Pacífic— o de Maffi (2000; 2001), que investiga la relació entre diversitat lingüística i diversitat biològica. Junyent (1998) incorpora les dues línies —una més en la tradició de la planificació i l'altra de l'antropologia— i encara hi afegeix plantejaments propers a l'àmbit dels drets lingüístics i de l'ecologisme

lingüístic. En aquestes darreres tendències cal destacar la militància de Phillipson (1992; 2000) i de Skutnabb-Kangas (2000). Per a algunes crítiques a l'ecologisme lingüístic (més o menys merescudes), destacaria Edwards (2002).

Sobre la crisi del neopositivisme i la crítica a la ciència, Bastardas (1996) n'és també una bona introducció. D'entre la interminable llista de bibliografia al respecte, vaig triar especialment Roszak (1968) com a representant d'una generació que va intentar posar en qüestió tot un univers mental. Capra (1982) n'és una extensió. Quant a la metodologia de les ciències socials, i particularment a la polèmica entre mètodes quantitius i qualitius, he fet servir Dávila (1995).

Quant al món de la ideologia i de les representacions socials, m'hi vaig introduir a través de la síntesi de Querol (1998) i l'enfocament d'anàlisi del discurs de Van Dijk (2003). En aquest camp de la psicologia social és molt útil el manual d'Ibáñez (2004). L'autor de referència és Moscovici, i una de les principals especialistes sobre representacions socials, Jodelet (1989). Molt interessant és també el resum històric i l'anàlisi de les ideologies d'Eagleton (1995). En concret sobre les representacions lingüístiques, destacaria Woolard (1998). M'ha estat molt inspirador també el treball sobre la ideologia lingüística dels joves de Boix (1997). En una perspectiva més general, Calvet (1974) es podria considerar potser l'estendard de la lingüística postcolonial. I Bourdieu (1982) una peça clau en l'aplicació al camp del llenguatge d'una línia de pensament iniciada per Nietzsche i de la qual Foucault n'és l'autor més reconegut.

Lippi-Green (1997) és constantment darrere de la crítica a la inèrcia antivariacionista de l'escola. Per bé que aquesta autora ofereix la perspectiva nord-americana, bona part dels seus plantejaments són més o menys aplicables a la nostra situació. En la mateixa línia —específicament centrada a posar en qüestió la política hegemònica de l'anglès— cal destacar Dendrinos (1998) i sobretot Macedo (2003), una demolidora crítica molt enfocada cap a l'educació.

Pel que fa a la ideologia lingüística de l'ensenyament, hi ha dues referències fonamentals: Martín Rojo (2003), un estudi fet a l'àrea de Madrid i al qual ja li agradaria assemblar-se aquest treball; i Unamuno (2003a), una sèrie de propostes concretes de cara a la superació dels prejudicis lingüístics en la pràctica educativa.

Finalment, sempre hi ha lectures que impacten especialment i que d'una manera o altra marquen els punts de vista que tenim sobre les coses, encara que

aparentment es tracti de temes molt allunyats. Aquest és el cas per mi de Bickerton (1990), o dels assajos de Borges i de Kundera.