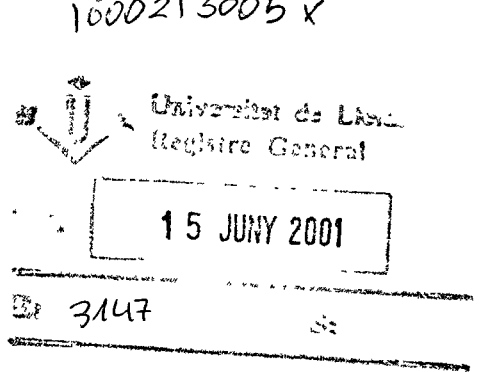




Llengües en contacte i planificació
lingüística: occità, català i castellà a
l'escola aranesa.
Anàlisi de l'efectivitat de tres models
d'educació bilingüe.

Volum I

(043) "2001" SU1



UNIVERSITAT DE LLEIDA
Departament de Filologia Catalana

"Llengües en contacte i planificació
lingüística: occità, català i castellà a
l'escola aranesa.
Anàlisi de l'efectivitat de tres models
d'educació bilingüe"

Jordi Suïls Subirà



Directors: Dr. Àngel Huguet Canalís
Dr. Xavier Lamuela Garcia

El treball que presentem ha estat resultat d'un procés de preparació teòrica, recollida de dades i anàlisi estadística que ha comptat amb la participació de diverses persones i institucions en diverses mesures.

Hem de fer constar el nostre agraïment al Servei d'Ensenyament del Català pel seu suport en l'elaboració de qüestionaris i per les orientacions en el moment de la seua aplicació.

També cal fer constar l'agraïment a la Delegació Territorial del Departament d'Ensenyament a Lleida, que ens va donar suport i va assumir la tasca d'explicar el nostre projecte a la comunitat d'ensenyants aranesos.

També cal expressar una profunda obligació amb els i les mestres de la Vall d'Aran, que van suportar les nostres molèsties i van fer suggeriments de gran valor. La seua tasca dóna raó de ser a aquest treball.

A títol personal, volem agrair especialment l'ajut de Cecilio Lapresta. Bona part de les dades sociolingüístiques que s'exposaran van ser elaborades per ell, com a informació de base compartida per aquest estudi i d'altres que ell mateix desenvolupa, a partir d'un treball de camp força aprofundit.

També volem donar sincerament gràcies al Doctor i amic Àngel Huguet, que va mostrar confiança en la nostra tasca en tot moment, i de qui vam aprendre moltes coses. El que hi ha d'encertat en aquest treball, cal que li sigui atribuït. En canvi, les errades són només responsabilitat de l'autor.

Així mateix el nostre sincer reconeixement al Doctor Xavier Lamuela, que ens va introduir en la sociolingüística i en el context de l'occità i de les llengües romàniques, i que ens ha estat i ens és un mestre en totes dues disciplines.

Aquest treball va comptar amb un ajut de l'Ajuntament de Lleida, per a treballs de recerca desenvolupats a la Universitat de Lleida, al llarg dels anys 1998, 1999 i 2000, a través del projecte "Anàlisi de l'efectivitat de tres models d'educació bilingüe: el cas de la Vall d'Aran".

També va comptar amb un ajut atorgat per la Comissió Europea dins del programa de promoció de llengües regionals i minoritàries, a través del projecte "Difusió social de l'occità aranès-Avaluació del procés de planificació lingüística" (codi CE: 1999-1510/001-001 EDU MLCPR), al llarg de l'any 2000.

para vos, reina

Taula:

Volum I.

- 0. Introducció, 1

- A. CONTEXT DISCIPLINAR.
- 1. Marc teòric, 2
- 1.1. Contacte de llengües i educació plurilingüe, 2
- 1.2. L'experiència canadenca i la proposta de Lambert, 6
- 1.2.1. Una discussió sobre el plantejament de Lambert, 8
- 1.3. La Hipòtesi de la Interdependència i la Hipòtesi del Llindar, 15
- 1.3.1. La implicació sociolingüística de les propostes de Cummins, 23
- 1.3.1.1. La hipòtesi de la interdependència revisada, 24
- 1.3.1.2. La distinció BICS/CALP i la Hipòtesi del Llindar com a model explicatiu, 28
- 1.4. La interferència com a indicador del grau d'equilibri en el bilingüisme, 32
- 1.5. Models d'educació bilingüe, 40
 - a. Programes de segregació, 43
 - b. Programes de submersió, 43
 - c. Programes de manteniment de la pròpia llengua i cultura, 44
 - d. Programes d'immersió, 45

- B. COTEXT SOCIOCULTURAL.
- 2. Context geolingüístic i cultural de la nostra recerca: la Vall d'Aran, 49
- 2.1. Nota sobre la història, 50

- 2.2. Nota sobre les característiques de l'occità aranès, 52
 - 2.3. Legislació sobre planificació lingüística i instruments de promoció de l'occità, 53
 - 2.4. Manifestacions de lleialtat lingüística en relació amb l'occità a l'Aran. El paper dels ensenyants, 60
 - 2.5. Legislació en l'àmbit de l'ensenyament. Evolució i aplicació, 66
 - 2.6. Configuració del model aranès de tractament de les llengües a l'escola. Situació en el curs 1999-2000, 71
 - 2.7. El context social. La composició demogràfica de la Vall d'Aran i els canvis en els darrers anys. Situació sociolingüística general, 76
 - 2.7.1. Context general, 76
 - 2.7.1.1. Un creixement demogràfic insòlit en els darrers vint anys, 77
 - 2.7.1.2. Estructura econòmica, 78
 - 2.7.1.3. Immigració i treball, 78
 - 2.7.1.4. Distribució demogràfica, 80
 - 2.7.1.4.1. El municipi de residència, 80
 - 2.7.1.4.2. Lloc de procedència de la població de la vall, 81
 - 2.7.1.4.3. Distribució de la població per edat, 82
 - 2.7.2. El coneixement de l'occità entre la població aranesa, 83
 - 2.7.3. L'ús de l'occità, 94
 - 2.7.4. Les actituds envers l'occità i les altres llengües, 102
 - 2.8. A manera de conclusions, 105
- C. AVALUACIÓ DEL MODEL DE TRACTAMENT DE LENGÜES.
- 2. Variables considerades. Mètode d'obtenció dels valors, 109
 - 3.1. Variables LV, CLF i SSP. Qüestionari sobre dades d'ús lingüístic i informació socioprofessional, 109
 - 3.2. Quocient Intel·lectual, 112
 - 3.3. Coneixements de llengua castellana i de llengua catalana, 113
 - 3.4. La construcció de les proves de llengua occitana, 119

4. Hipòtesis, 121
 - 1ª hipòtesi: interdependència lingüística, 122
 - a. Interdependència, 122
 - b. Reforçament mutu de la competència lingüística i presència de les llengües a l'escolarització, 122
 - 2ª hipòtesi: condició lingüística familiar minoritària, 123
 - 3ª hipòtesi: condició lingüística familiar majoritària, 123
5. Mostra, 123
 - 5.1. Característiques de la mostra quant a variables independents, 126
 - 5.2. Homogenitat dels grups per a les variables independents, 129
 - 5.2.1. Composició de la mostra a Cicle Inicial, 130
 - 5.2.2. Composició de la mostra a Cicle Mitjà, 134
 - 5.2.3. Composició de la mostra a Cicle Superior, 139
6. Aplicació de les proves i càlcul de puntuacions, 145
 - 6.1. Proves de coneixement de llengua i variables independents, 145
 - 6.2. Mètode de càlcul dels índexs d'interferència, 146
 - 6.3. Tractament dels resultats, 148
7. Anàlisi dels resultats, 149
 - 7.1. Puntuacions per cicles, 149
8. L'aportació de les proves parcials a PG1, 152
9. Primera hipòtesi (a): interdependència lingüística, 161
 - 9.1. La correlació entre llengües quant a resultats de PG1, 161
10. Primera hipòtesi (b): reforçament mutu de la competència lingüística i presència de les llengües a l'escolarització, 177
 - 10.1. Incidència de les variables independents sobre els resultats de PG1 i PG2, 177
 - 10.1.1. Incidència de les variables QI i SSP, 177
 - 10.1.2. Incidència de QI en PG1, 177
 - 10.1.2.1. Cicle Inicial, 177

- 10.1.2.2. Cicle Mitjà, 179
- 10.1.2.3. Cicle Superior, 181
- 10.1.3. Incidència de la variable SSP en PG1, 184
 - 10.1.3.1. Cicle Inicial, 184
 - 10.1.3.2. Cicle Mitjà, 185
 - 10.1.3.3. Cicle Superior, 187
- 10.1.4. Incidència de QI i SSP a PG2, 190
 - 10.1.4.1. Incidència de la variable QI a PG2, 190
 - 10.1.4.2. Incidència de la variable SSP a PG2, 191
- 10.1.5. La incidència de la variable CLF, 193
 - 10.1.5.1. Incidència a PG1, 193
 - 10.1.5.1.1. Cicle Inicial, 193
 - 10.1.5.1.2. Cicle Mitjà, 196
 - 10.1.5.1.3. Cicle Superior, 201
 - 10.1.5.2. Incidència a PG2, 207
- 10.1.6. La incidència de la variable LV, 208
 - 10.1.6.1. Incidència a PG1, 208
 - 10.1.6.1.1. Incidència a Cicle Inicial, 208
 - 10.1.6.1.2. Incidència a Cicle Mitjà, 212
 - 10.1.6.1.3. Incidència a Cicle Superior, 215
 - 10.1.6.2. Incidència a PG2, 219
- 10.1.7. Els contrastos quant a PG1 dins dels grups LV, 220
- 10.2. Conclusions a partir de l'anàlisi de les dades, 233
- 11. Nota sobre la interferència, 235

- D. Conclusions generals, 247

- E. Bibliografia, 267

Annex I. Treball d'enquesta sociolingüística. Metodologia i dades auxiliars.

Annex II. Anàlisi qualitativa de la interferència a partir dels casos trobats.

Annex III. Projecte Lingüístic de Centre del Collègi Garona de Viella.

Annex IV. Taules amb puntuacions dels alumnes. Mostra inicial i mostra definitiva.

Volum II.

Annex V (I). Qüestionaris de Condició Lingüística Familiar, Situació Socioprofessional i competència lingüística; Cicle Inicial i Cicle Mitjà (amb taules de correcció i de puntuació).

A. Qüestionari de dades d'ús de llengües i situació socioprofessional.

B. Proves de competència lingüística. Cicle Inicial.

C. Proves de competència lingüística. Cicle Mitjà.

Volum III.

Annex V (II). Proves de competència lingüística; Cicle Superior.

Annex VI. Proves de pretest de competència lingüística en occità.

0. Introducció.

Aquest és un treball d'avaluació de l'efectivitat de tres models diferents de tractament de les llengües al sistema escolar de la Vall d'Aran.

Els tres sistemes han estat posats en pràctica al llarg de la darrera dècada del segle passat, i actualment l'escola aranesa està duent a terme un canvi envers un tractament unificat. La nostra avaluació té el doble sentit de l'interès teòric i de proporcionar una referència davant una situació de transició com la que apuntem.

A partir d'aquí, el text que trobareu tot seguit es divideix en quatre blocs.

En primer lloc, al bloc A, es posen els pressupòsits teòrics, tot discutint-los si és el cas, que inspiren el nostre enfocament.

En segon lloc, al bloc B, es fa una descripció, no pas en profunditat però sí contemplant els elements més pertinents, dels factors socials i culturals que poden explicar la interacció entre el tractament de llengües a l'escola i els resultats que en deriven quant a competència lingüística dels escolaritzats.

En tercer lloc, al bloc C, es presenta el treball concret d'avaluació; les hipòtesis, la mostra triada, els resultats i la validació de les hipòtesis si és el cas.

En darrer lloc, al bloc C, s'exposen les conclusions.

El lector constatarà que els blocs se superposen a una successió contínua de seccions menors. Això és degut al fet que, tot i que aquells són certament visibles, no entenem pas aquestes com una cosa discontinua sinó com un conjunt que ha de trobar una explicació que les tingui finalment en compte com a tal.

A. CONTEXT DISCIPLINAR.

1. Marc teòric.

1.1. Contacte de llengües i educació plurilingüe.

Els manuals sobre lingüística i sobre contacte de llengües solen remarcar el fet que vivim en un món on el monolingüisme tendeix a ser gairebé excepcional. Des de societats on tradicionalment el plurilingüisme ha estat part de la manera de viure fins a les societats modernes on l'aprenentatge de segones llengües és implícit en la formació escolar, el fet que algú només sàpiga parlar una llengua sembla en general cada cop més una raresa (vg. Appel i Muysken, 1987: 14 i ss., per a una descripció genèrica de les situacions de contacte de llengües). Aquesta constatació ens podria dur a pensar que, de la mateixa manera que el bilingüisme o el plurilingüisme ens són familiars des de la infantesa, els nostres prejudicis sobre el mateix plurilingüisme i sobre les llengües en general haurien de ser cada cop menys estesos socialment. Quant a la comunitat científica dels lingüistes, aquest raonament optimista sembla acomplir-se àmpliament, però en altres àmbits hem de comptar amb percepcions prou diverses.

El plurilingüisme havia estat tradicionalment associat a nombrosos fenòmens negatius, en especial dins de l'àmbit de l'ensenyament. És així que Saer (1923, ressenyat a Baker i Jones, 1998: 62-63; vg. també Skutnabb-Kangas, 1981), que és considerat el primer exemple d'intent d'analitzar amb cert rigor els efectes del bilingüisme en el rendiment acadèmic, arriba a la conclusió que el fet de ser escolaritzats en una llengua diferent de la materna dóna lloc a efectes perjudicials en la formació acadèmica dels escolars. En el mateix sentit, el 1928, la major part dels investigadors

reunits a Luxemburg sota els auspicis del Bureau International pour l'Éducation a la Conferència Internacional sobre el Bilingüisme proposaren un ensenyament en la llengua materna procurant endarrerir al màxim la introducció d'una segona llengua (Bureau International pour l'Éducation, 1932)¹. Aquella proposta va ser assumida, el 1951, per un grup d'especialistes convocats a París per la UNESCO, en qualificar de principi axiomàtic que el millor mitjà per a dur a terme l'ensenyament a la canalla és la seva llengua materna (UNESCO, 1953: 11).

¹ Les conclusions bàsiques de la Conferència de Luxemburg es van fonamentar principalment en els treballs realitzats per Saer (1923) al País de Gal·les. En aquells treballs s'analitzava comparativament el rendiment acadèmic de canalla de llengua familiar gal·lesa, escolaritzats en anglès, amb els seus coetanis de llengua familiar anglesa. Els resultats posaven de manifest diferències notables sempre a favor d'aquests darrers. És evident que els resultats d'aquells estudis no poden ser presos en consideració sense tindre'n en compte els condicionaments històrics. Els condicionaments polítics són remarcats a Vila (1983, 1985), que indica que la majoria dels assistents a la Conferència de Luxemburg provenien d'àrees on la llengua pròpia convivia amb la d'un Estat fort que la deixava de banda en el sistema escolar (Gal·les, Flandes, Catalunya,...), amb la qual cosa, defensant el monolingüisme defensaven la pròpia llengua. En qualsevol cas, els interessos dels que defensen la imposició de les llengües oficials, com seria el cas de França, tampoc no veuen contradits els seus arguments, ans al contrari: les conclusions de la Conferència de Luxemburg poden ser preses com un argument en favor de l'extensió de la transmissió familiar de la llengua oficial en nom de la voluntat de beneficiar la formació dels fills en una escola monolingüe, tal com apunten Boix i Vila (1998: 22). Siguan i Mackey (1986) parlen de problemes en la generalització de resultats, en el sentit que dades obtingudes en un context determinat poden no ser extrapolables a un altre context, i aquest és el cas de les investigacions contrastades en provenir d'àmbits socioculturals diferents i, per tant, no comparables.

De forma conseqüent amb aquells plantejaments, tradicionalment, les ciències implicades en l'educació han considerat que mentre no hi hagués un bon domini de la pròpia llengua no resultaria convenient la introducció d'una segona. Com es veurà, aquest pressupòsit se sustentava en un model psicolingüístic, que posteriorment ha estat contestat en base a proves empíriques, que partia, entre altres punts, de la idea de l'existència d'un emmagatzematge separat de les competències lingüístiques en l'individu bilingüe (Cummins, 1983; Cummins i Swain, 1986; Vila, 1983 i 1985).

A partir dels anys 60, diferents estudis experimentals van fer aflorar dades en un sentit diferent. En concret, Peal i Lambert (1962), prenent novament demostrar els efectes nocius del bilingüisme, van portar a terme una investigació amb nens i nenes bilingües francès-anglès de Montreal. Baker i Jones (1998: 63 i seg.), que ofereixen una ressenya de Peal i Lambert (1962) i que en remarquen tant els aspectes innovadors com les mancances, consideren aquesta obra com a determinant en la nova perspectiva d'estudi del bilingüisme en el període que comença a primers dels anys 60 i que anomenen "the Period of Positive Effects" (Baker, 1993: 108 i seg., fa una distinció entre "the Period of Detrimental Effects", "the Period of Neutral Effects" i "the Period of Additive Effects") . Lluny de les previsions teòriques dominants fins llavors, Peal i Lambert (1962) van posar de manifest que els escolars bilingües enquestats no només no havien experimentat efectes negatius sinó que obtenien resultats superiors als dels seus homòlegs monolingües tant en proves d'intel·ligència verbal com no verbal. Aquella experiència va adquirir en poc temps una extraordinària transcendència, però a més a més la seva consistència es va consolidar ràpidament perquè nombroses investigacions en confirmaren les conclusions en altres llocs del món (Balkan, 1970; Lambert i Tucker, 1972).

Les discrepàncies entre els resultats d'aquests últims informes i els dels anteriors cal buscar-les en condicionaments diversos: alguns, propis del context

sociopolític de determinat lloc i moment, com ara el fet que el Québec accedís progressivament a un estatus polític que n'afermés la identitat lingüística (vg. Boix i Vila, 1998: 23); altres, propis de l'estat de desenvolupament de les disciplines implicades, com ara que es prenguéss en compte o no, en els diferents treballs de camp, determinades variables que, un cop eren controlades, permetien o impediéss extrapol·lar els resultats.

En el replantejament de les conseqüències acadèmiques del bilingüisme, doncs, hi té una importància crucial el desenvolupament de la sociolingüística o, més particularment, de la sociologia, cosa que es fa notar, per exemple, en la presa en compte de les diferències quant a nivell socioeconòmic, que es revelarien com un factor explicatiu de nombrosos aspectes del funcionament lingüístic de la societat. Les aportacions de diversos autors són importants per a entendre les noves propostes que sorgiran en l'àmbit del tractament de les llengües en l'ensenyament (i, en la mesura que altres disciplines implicades en l'activitat educativa poden haver-les tingut o no en compte, el terreny de la pedagogia ha quedat obert fins avui als malentesos i a la manca d'acord sobre quin ha de ser el tractament de les llengües a l'escola): pensem en Weinreich (1953), que marcarà un punt d'inflexió, en Cohen (1956), o en Fergusson (1959), o Labov (1972, encara que les primeres aportacions són de 1963). A banda l'aportació decisiva que representa en si Weinreich (1953), aquest mateix treball apunta la possibilitat que estudis anteriors sobre rendiment acadèmic o coeficients d'intel·ligència patissin de deficiències metodològiques que n'invalidessin les conclusions (remetem a Weireich, 1953: 257 i seg., on se citen especialment els treballs d'Arsenian, 1937 i 1945, que al seu torn fa una síntesi de treballs anteriors i en considera les possibles mancances metodològiques).

L'intent d'explicar les disparitats en els resultats va tindre com a conseqüència directa una reformulació de la qüestió inicial, que fins llavors s'havia posat en termes

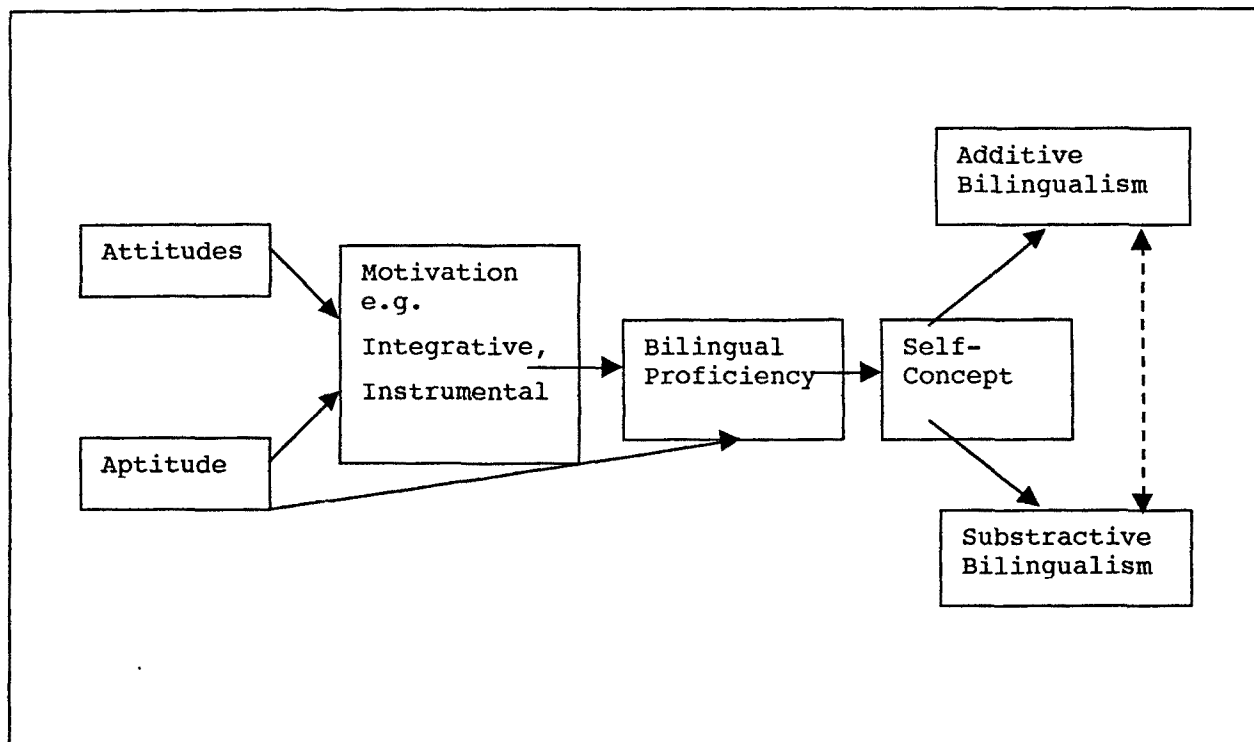
absoluts sobre la validesa de l'educació bilingüe i que passa a demanar la raó per la qual l'escolarització en L2 tenia efectes perjudicials en alguns casos mentre que en altres no només no tenia efectes negatius sinó que podia tindre resultats clarament positius des del punt de vista del rendiment acadèmic.

1.2. L'experiència canadenca i la proposta de Lambert.

A partir dels nous plantejaments, i amb la voluntat d'establir un marc explicatiu, Lambert (1974b) parteix de l'evidència empírica del programa de canvi de llengua llar-escola desenvolupat al col·legi St. Lambert de Montreal². El model de Lambert pren en consideració factors individuals i socials (un desenvolupament del model es pot consultar a Baker, 1993: 94 i seg.; vg. també Lambert i Tucker, 1972; Lambert 1981a; Genesee, Lambert i Holobow, 1986), sota les etiquetes d'*actitud* i *aptitud*.

² Vg. comentaris sobre aquest cas a Huguet i Suïls (1998: 10).

Figura 1: el model proposat per Lambert (1974b) (reproduït de Baker, 1993: 94).



Ambdós grups de factors tenen papers diferenciats encara que puguin ser confluents: els factors aptitudinals són, en general, més importants pel que fa a l'aprenentatge d'una segona llengua, mentre que els factors actitudinals incideixen també en la visió que es té de la primera llengua i, doncs, expliquen una part de les dinàmiques de recessió o de recuperació quan aquella llengua és minoritzada. Actitud i aptitud tenen una implicació clara amb un altre grup de factors que s'apleguen sota el rètol de *motivació*, la disponibilitat per a aprendre i utilitzar una llengua. En general ha estat remarcada la distinció entre una motivació integradora i una motivació instrumental, que en principi coincideix, respectivament, amb la distinció entre la voluntat d'aprendre la llengua amb una finalitat d'adaptació a l'entorn social i la voluntat d'assolir una capacitat suficient de comunicar-se, amb una finalitat purament pràctica, amb individus que parlen una llengua aliena a la pròpia comunitat lingüística. La distinció no sempre és

clara, però, atesa la diversitat de situacions individuals i sociolingüístiques. En tot cas, hi hauria una implicació entre el tipus de motivació, el grau d'actitud positiva, l'aptitud del parlant i la competència lingüística assolida; encara que el sentit de la implicació no és pas sempre evident: no sabem en quina mesura la motivació deriva de l'actitud positiva o viceversa, i el mateix per a la relació entre motivació, competència i actitud (un grau alt de competència, assolida gràcies a una aptitud individual alta per a l'aprenentatge de llengües, podria perfectament donar lloc a actituds positives i a una motivació que anés més enllà de la purament instrumental envers la llengua apresada; però també sembla lògic establir una implicació en sentit invers).

1.2.1. Una discussió sobre el plantejament de Lambert.

Una crítica d'aquests plantejaments es pot consultar a Appel i Muysken (1987: 138 i seg.), que citen també treballs que contradiuen els resultats de Lambert sobre la relació entre motivació i assoliment de competència en L2, en concret Oller et al. (1977) i Teitelbaum et al. (1975).

En general, la discussió que fan Appel i Muysken sobre les propostes de Lambert, Gardner (exposats, per a aquest darrer, a Gardner, 1979), i altres parteix de dos arguments: en primer lloc que el lligam entre competència assolida i factors psicològics i socials és feble i no ha estat demostrat en quin sentit actua; en segon lloc que Lambert, Gardner i altres postulen que una condició per tal d'assolir una competència suficient és assumir els valors i els trets de la cultura a la qual hom es vol integrar. La manca de treballs que confirmin amb prou força aquesta hipòtesi no compensaria la perillositat del que implica: és fàcilment utilitzable en contra dels grups minoritaris en defensa de l'assoliment d'una competència adequada en les llengües

majoritàries que els han de servir com a instrument de comunicació en àmbits no reduïts. En conseqüència, la proposta seria que ens limitéssim a dir, ara per ara, que en general hi ha una relació resultant entre, per una banda, la competència assolida en una llengua X i, per una altra, les actituds que es tenen envers aquella llengua i la comunitat o la cultura que s'hi veuen reflectides; la relació demostrable és en l'"output", i no ha estat possible demostrar, fins avui, quin és el possible sentit causa-efecte que hi doni lloc³.

³ Davant d'això, i partint del pressupòsit que, tot i que no sabem en quina mesura i en quin sentit, hi ha una relació entre factors socials i psicològics i adquisició d'una L2, la de la "comunitat d'arribada" en termes d'Appel i Muysken (1987), aquests dos autors adopten el criteri de "distància" entre comunitats com a terme neutre (a partir de Schumann, 1978), atribuïble en termes de causalitat a totes dues comunitats o a qualsevol de les dues, i reductible en la mesura que les parts hi estan d'acord. Aquesta distància pot ser cultural i pot reflectir-se de maneres diverses en les actituds mostrades per uns i altres. No hi ha dubte, al nostre entendre, que en general els processos de planificació lingüística implicarien una modificació de la distància entre comunitats d'acord amb els interessos d'una de les parts o de totes dues. Però, en qualsevol cas, la proposta de Schumann (1978), tot i que amplia l'abast d'anàlisi, no hi deixa de banda el paper de les actituds, ni tan sols la distinció entre motivació integradora i instrumental, sinó que en fa el leitmotiv.

El terme "distància" és prou flexible per a ser aplicat a entitats diferenciades i a l'ensem interdependents com la llengua i la cultura en la qual aquella s'insereix. Així, en part la planificació relativa a l'occità aranès ha estat concebuda per tal de reduir la distància relativa entre varietats de la mateixa llengua (l'aranès i les varietats transfrontereres de la mateixa llengua), tot trencant l'estranyesa mútua entre parlants de varietats occitanes diferents (per a aspectes relatius a això, i a les implicacions que té en la codificació lingüística, vg. Lamuela, 1987b); al mateix temps, atès que en context aranès existeix una pressió demogràfica hispanòfona que accentua el caràcter minoritari de l'occità, la presència de la

Les objeccions sobre el paper de les actituds en l'assoliment d'una competència adequada en L2, tot i ser adequades al nivell individual, no ens semblen sostenibles, però, en termes de promoció social d'una llengua minoritzada. No sembla fora de lloc defensar que una política adequada de planificació a favor d'una llengua minoritzada, la qual inclogui la presència d'aquesta llengua a l'escola, se sosté en bona mesura en la generació d'actituds positives en la comunitat de destí d'aquella política, i això garanteix que l'aprenentatge de la llengua minoritzada serà assumit com a cosa normal. Individualment, els factors que donen lloc a desviacions sobre el que esperem (en termes de causa-efecte entre actituds i competència assolida) no són, en essència, diferents dels que actuen sobre qualsevol aprenentatge de L2 o fins i tot sobre l'aprenentatge d'una Ll en context acadèmic (aptitud, importància que es dóna al fet d'aprendre continguts relatius a la llengua, etc.).

En general, les actituds positives envers la llengua minoritzada deriven del fet que la comunitat percep que guanya alguna cosa en la promoció d'aquella: remetem, per exemple, a la teoria de la dissonància (Festinger i Carlsmith, 1959), i a l'aplicació que Romaine (1982: 315) en fa al cas de la promoció lingüística. L'escola és un agent de promoció de la llengua minoritzada en la mesura que és una institució que hi dóna prestigi i participa de tot un

llengua autòctona a l'escola és un agent reductor de la distància cultural entre occitanòfons i no occitanòfons a favor del funcionament de l'occità com a llengua d'integració al territori, tot trencant l'estranyesa mútua entre comunitats de llengua diferent, alhora que contribueix a la institucionalització de l'occità com a llengua en pla d'igualtat amb les llengües dominants, de manera que redefineix la distància relativa entre aquella i aquestes quant a la percepció que en tenen els parlants, i compensa un principi implícit en els processos de minorització: "un grup marginal es concep i jutja a si mateix per referència a la versió dominant de la realitat" (Aracil: 1983: 149).

conjunt de mesures que van en aquest sentit. Òbviament, l'efectivitat de l'escola en la promoció de la llengua no es pot avaluar aïlladament i els seus guanys seran més evidents en la mesura que la resta d'institucions participin efectivament de la mateixa tasca. És clar que aquells guanys seran més grans si el conjunt de mesures de promoció aconseguixen generar, en el si de la comunitat, actituds favorables envers la llengua que es pretén promocionar.

D'altra banda, a favor del plantejament de Lambert en termes d'acceptació dels trets de la cultura minoritària, Fishman (1991: 66) remarca que el procés de capgirament del canvi de llengua (a favor de la llengua minoritària) és de fet una tasca d'afermament de la identitat cultural: "The basic desiderata of language-in-culture maintenance are cultural boundaries within which Xish [la llengua minoritzada] is consensually accepted and relatively protected for certain pursuits. These boundaries need not be, should not be, and in modern life they really cannot be fully isolating (...). Within this base, RLS [Reversing Language Shift] measures can have widespread popular legitimacy, being connected, as such measures inevitably are, with cultural ideals, with cultural values and with cultural identities".

A partir d'aquí, el que resulta problemàtic del plantejament de Lambert és un aspecte purament tècnic: la decisió sobre el lligam entre el tipus de motivació i la resta de factors implicats, atès que la motivació funciona, en l'esquema, com un factor aglutinador de la resta de factors per a la dimensió individual. Però, encara mantenint una perspectiva àmplia sobre la promoció social de les llengües, i d'acord amb l'afirmació citada de Fishman (1991), cal entendre que les motivacions de tipus integrador ocupen un lloc central en relació amb les actituds positives envers una llengua minoritzada.

De fet, en un emmarcament que no deixa de banda l'entorn sociolingüístic ampli, les propostes de Lambert han estat validades en treballs com ara Madariaga (1992 i 1994), que

demostra la importància de les actituds en relació amb l'aprenentatge d'una L2 en un context de minorització lingüística, o Huguet i Suïls (1998).

El fet que no puguem decidir quina és la relació causa-efecte entre factors actitudinals i competència assolida és, d'altra banda, un problema secundari: el que es pot constatar a partir de treballs com els que hem citat és que actitud i competència són factors que s'acreixen mútuament en un entorn que ho propicia, com és l'escolarització amb presència de la llengua minoritària.

Les crítiques apuntades no invaliden en absolut, doncs, la famosa distinció entre bilingüisme *additiu* i *subtractiu*: "A sharp contrast is drawn in our thinking between the enormous potential of immersion programmes for developing bilingual and bicultural skills for members of high prestige ethno-linguistic groups on the one hand; and on the other, the need to develop quite different educational programmes for members of less prestigious groups, such as the FCs [French Canadians] in Canada or most hyphenated American subgroups in the United States. The former experience what we refer to as 'additive' bilingualism in the sense that a new language (or new languages) can be acquired or added with no concern at all that the base language and 'culture' are in any way jeopardized, whereas for the latter, a movement towards bilingualism usually represents a 'subtractive' experience wherein the other language is likely to swamp and submerge the home language" (Lambert, 1979: 190-1). La distinció entre tots dos tipus de bilingüisme resulta del fet que les llengües en presència poden rebre atribucions diferents quant a prestigi. La noció de prestigi és més aviat intuïtiva, i caldria demanar-se quines implicacions hi ha al costat de les distincions que s'estableixen amb aquest criteri.

Un aspecte que l'esquema de Lambert oblida en part són els factors pròpiament lingüístics: en general, les varietats que es consideren poc prestigiades per comparació amb altres

que hi conviuen comparteixen trets com la limitació funcional a àmbits informals (com ara el context familiar o privat), la manca d'estandardització i la manca de literatura escrita, relacionada amb una capacitat d'alfabetització molt limitada⁴.

La constatació de Lambert va en el sentit que l'escolarització en la L2 no juga en contra de la L1 si aquesta és una llengua prestigiada, mentre que hi incideix negativament si és una llengua no prestigiada. Aquesta hipòtesi, en qualsevol cas, hauria de ser completada afegint, als factors actitudinals, altres de relatius a les conseqüències purament lingüístiques que deriven de les limitacions que la llengua menys prestigiada pateix en

⁴ Vg. Appel i Muysken (1987: 37 i seg.). Els esquemes que representen les implicacions del caràcter "no prestigiat" d'una varietat determinada poden ser de diverses menes segons el criteri seguit. Un esquema de caire més aviat psicologista és el que proposa Sánchez Carrión (1981), que estableix una gradació dels usos d'una llengua des de l'àmbit de la "civilització" fins al de la "intimitat". Un altre esquema, relatiu a la caracterització de les llengües no subordinades (o dominants, per oposició a les subordinades, de menys prestigi), el trobem a Lamuela (1987a: 74), on el criteri emprat és força més lingüístic: les llengües no subordinades tenen un funcionament autònom, no mediatitzat per cap altra varietat, i a més posseeixen un "valor d'ús general" (una unitat formal que deriva de la codificació; una completesa formal que deriva de l'elaboració; i una diferenciació estilística que deriva de la possibilitat d'usar-les normalment per a qualsevol àmbit). Un desenvolupament acurat d'aquests aspectes es pot trobar a Lamuela (1994). Un criteri de caire sociològic és l'emprat per Fishman (1972: especialment 135 i seg.), que estableix la noció d'"àmbit" i una distinció segons l'àmbit d'ús de cada varietat. Vg. també Fishman (1991: 88 i seg.) per a una tipologia de les situacions de minorització lingüística, "Graded Intergenerational Disruption Scale". Una síntesi d'aquests enfocaments, que introdueix el concepte genèric de "facilitació" de la llengua expansiva davant la llengua minoritzada, es pot trobar a Pueyo (1996).

l'entorn social: les possibilitats quant a diversificació estilística i quant a contacte amb usos elaborats que són sancionats per l'escola. Aquests factors necessàriament han d'incidir en el bagatge lingüístic en L1 que els escolars posseeixen en entrar o en progressar dins del sistema d'escolarització en L2, i òbviament poden jugar en contra de la valoració que els escolars facin de la pròpia llengua.

És a dir que, des d'una perspectiva purament pedagògica, l'enfocament de Lambert pot presentar el problema de l'excessiva vaguetat⁵; no pren en compte les implicacions estrictament lingüístiques que solen derivar del fet que el grup culturalment dominant imposi la seua llengua com a únic mitjà d'escolarització: aqueixes implicacions no són només actitudinals, encara que es relacionen en general amb la imposició d'una actitud segregacionista que, per al grup no dominant, deriva fàcilment en autoodi i desinterès en un medi on es troba en desavantatge. És evident que la incidència del fracàs serà a priori més alta per a aquest grup, i és esperable que el fracàs es reflecteixi també en la manca d'assoliment d'un domini adequat de la llengua dominant.

⁵ Si bé, inicialment, aquesta explicació resulta un intent vàlid d'integrar teòricament les experiències positives desenvolupades al Canadà i les negatives, generades principalment als Estats Units amb grups d'immigrants la llengua dels quals havia estat minoritzada per la llengua de prestigi social i dominant, la visió psicosociològica de Lambert és, segons Vila (1985: 9), "insuficient ja que incideix en factors sociològics i actitudinals (...), però no explica com s'afegeix o se sostreu competència lingüística i, per tant, margina els factors estrictament lingüístics implicats en l'explicació de les relacions entre la llengua de la llar (L1) i la segona llengua (L2)". És a dir, difícilment l'èxit/fracàs de l'educació bilingüe pot ser justificat de manera exclusiva per factors sociològics i actitudinals, ja que les implicacions lingüístiques i pedagògiques i les seves interaccions mútues qüestionen clarament el model psicosociològic de Lambert a l'hora de palesar-lo en la complexitat de la pràctica educativa.

Encara, el que hem dit, lluny d'invalidar-la, reforça la proposta de Lambert (1981a), que relativitza l'axioma de la UNESCO (1953), en el sentit que en comunitats on sigui patent el desig d'aconseguir una societat bilingüe o multilingüe és precis prioritzar en els inicis de l'escolaritat aquella llengua o aquelles llengües que a priori tenen menys possibilitats de desenvolupament social.

Queda clar, doncs, que l'explicació és coherent amb els resultats finals de l'experiència canadenca (alumnat voluntari provinent d'una classe social mitjana o alta que no veia amenaçada la seva llengua i cultura), i també justifica els resultats positius que obtenen grups d'immigrants o minories ètniques en programes que assignen funcions rellevants a llengües i cultures tradicionalment marginades (Ngalasso, 1990; Biniés, 1991; Domenech i Landa, 1991); i fins i tot permet postular la inadequació de certs programes que als Estats Units condemnen al fracàs alumnes de llengua minoritària que reben l'educació en anglès (Hernandez-Chavez, 1984).

Sigui com sigui, Lambert aporta una perspectiva segons la qual resulta possible que l'assoliment d'una competència adequada no es doni de manera separada per a cadascuna de les llengües implicades, sinó que es planteja la possibilitat que la competència assolida en una de les llengües pugui facilitar l'adquisició de l'altra.

1.3. La Hipòtesi de la Interdependència i la Hipòtesi del Llindar.

Aquesta nova consideració, formulada definitivament per Cummins (1979) a través de la *hipòtesi d'interdependència lingüística*, constitueix actualment la clau explicativa que ens permet de comprendre per què en determinades condicions un canvi de llengua llar/escola no només no resulta

perjudicial per a l'individu sinó que pot comportar millores tant per al seu desenvolupament cognitiu com personal. En l'esmentada hipòtesi, l'autor analitza l'estructura mateixa de l'aprenentatge lingüístic en negar l'existència d'un magatzem separat per a cadascuna de les llengües i proposar una competència lingüística general que pot ser vehiculada en una o altra llengua⁶.

El desenvolupament interdependent entre llengües, postulat per aquesta hipòtesi, indicaria que en condicions en què l'entorn lingüístic del nen o nena facilita l'adquisició d'habilitats en L1, l'exposició intensa a la L2 serà facilitadora en l'adquisició de competència en L2, sense que es perjudiqui a més a més la competència en L1. Contràriament, en alumnes sense una habilitat en L1 prou desenvolupada en el moment d'una forta exposició a la L2, és probable que això impedeixi el desenvolupament normal de la L1, tot limitant al mateix temps el desenvolupament en la L2. Evidentment, la hipòtesi suposa l'existència d'una competència subjacent comuna, *common underlying proficiency (CUP)*, a L1 i L2⁷ que possibilita la transferència

⁶ En concret afirma que "... el nivel de competencia en L2 que un niño adquiere es, parcialmente, una función del tipo de competencia desarrollado en L1 en el momento que comienza la exposición intensa a la L2" (Cummins, 1983: 47).

⁷ La idea de competència subjacent comuna, en el passat qüestionada, avui és ampliament acceptada. La distinció inicial entre bilingüisme compost i bilingüisme coordinat (vg. nota 9), així com el model dels dos commutadors (Macnamara, 1967) van portar a plantejar la qüestió sobre l'existència en els bilingües de dos codis lingüístics independents amb una competència subjacent separada per a cadascun o, al contrari, de dos codis lingüístics amb una competència subjacent comuna a tots dos. L'evolució de la psicolingüística i de la psicologia experimental des de posicions conductistes, que identificaven el significat amb la paraula a través de la lògica estimul-resposta, cap a concepcions cognitivistes tendents a distingir

d'habilitats d'una llengua a l'altra o que experiències tingudes en una de les dues llengües promoguin desenvolupament en la competència d'ambdues⁸. En la Figura 1

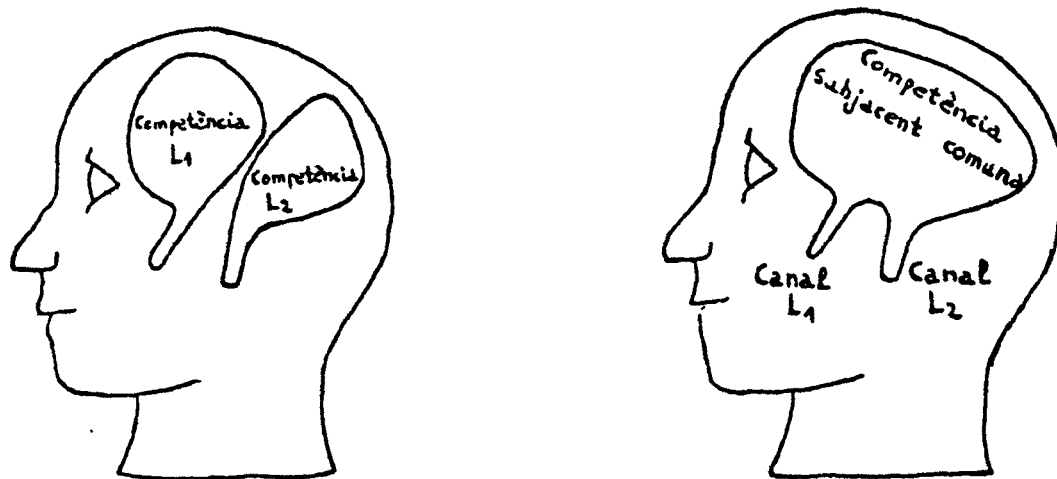
entre el nivell purament verbal i el nivell de les significacions, ha contribuït a deixar obsoleta aquesta discussió. Els treballs més recents postulen, en el cas dels bilingües, un sistema únic d'emmagatzematge de la informació i dos canals de comunicació que hi anirien connectats. Arnau, Sebastián i Sopena (1982) segueixen aquesta línia, però matisen que l'accès a aquest sistema únic d'emmagatzematge podria resultar més fàcil o difícil en funció de la llengua utilitzada, la qual cosa aportaria un nou argument a la necessitat de consolidar bé la L1 del nen o nena.

⁸ En suport de l'evidència d'una competència subjacent comuna (CUP), Cummins (1981) i Cummins i Swain (1986) han presentat diferents tipus d'investigacions: l'avaluació dels programes d'educació bilingüe, estudis que relacionen l'edat d'arribada dels estudiants immigrants i l'adquisició de la L2, estudis que relacionen l'ús de la llengua materna amb l'èxit acadèmic, estudis experimentals sobre bilingüisme i processament de la informació, i estudis centrats en les relacions entre la competència en L1 i L2. Concretament en aquest darrer cas resulten especialment significatius els estudis sobre l'adquisició del llenguatge en bilingües familiars (Saunders, 1982; Swain, 1976; Taeschner, 1983; Vila, Boada i Siguan, 1982; Vila 1984; Volterra i Taeschner, 1983). Com sabem, en aquest cas ens trobem amb l'existència de dues llengües com a primera llengua ja que des del moment del naixement cadascun dels pares es relaciona amb ells en una llengua diferent, cosa que fa possible el domini de dues llengües en el mateix període que el monolingüe n'arriba a dominar una. Tots els treballs sobre el tema coincideixen a descriure tres estadis. En el primer, per part del nen o nena, no hi ha distinció de l'existència de dos codis sinó que incorpora lèxic d'un i altre. En un segon estadi, tot i que diferencia ambdós sistemes lexicals, continua amb un sistema únic de regles sintàctiques. Finalment, en un tercer estadi descobreix que ambdós codis tenen regles diferents i les aplica de manera rígida assignant a una persona una llengua.

Altres treballs més recents i propers van en una línia similar: González Riaño i San Fabián (1996), Huguet, Vila i Llorca (2000) i

es pot veure una representació d'aquest model davant del que postula una competència subjacent separada.

Figura 2: Models de competència subjacent separada i de competència subjacent comuna del bilingüe (reproduït de Cummins, 1981).



Es podria objectar que el plantejament té poca base empírica, tret de l'evidència que resulta possible aprendre dues o més llengües simultàniament sense cap tipus de dificultat afegida o, si es vol, sense cap despesa addicional.

En qualsevol cas, la Hipòtesi de la Interdependència ha tingut els seus paral·lels en el terreny de la psicolingüística més experimental, com ara Lambert (1972)⁹

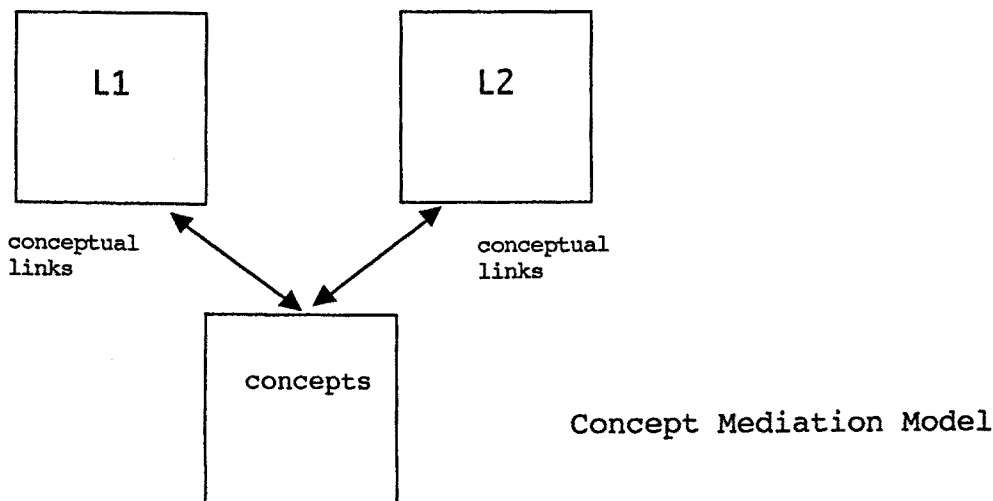
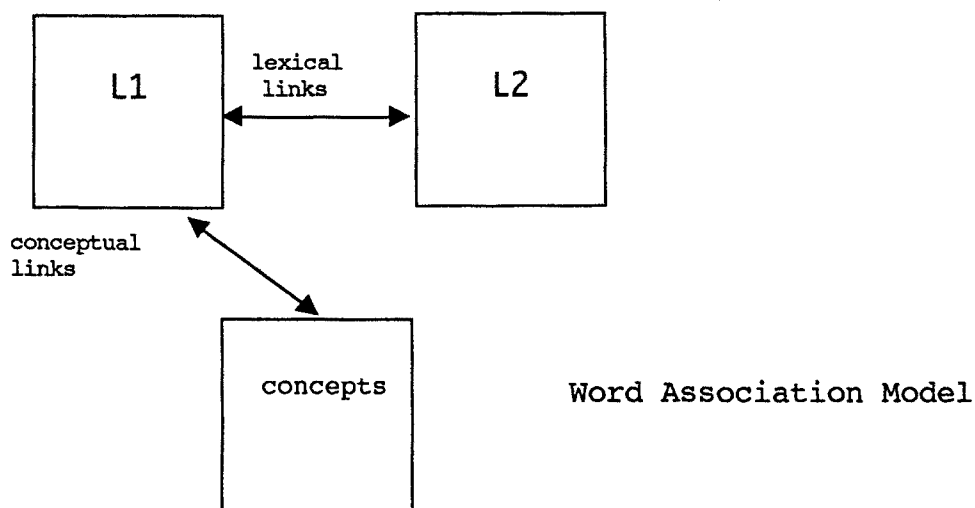
Huguet i González Riaño (2001), aquest darrer sobre les implicacions en altres àrees no específicament lingüístiques.

⁹ Lambert (1972) resumeix un seguit d'experiments destinats a validar la distinció entre dos tipus d'interdependència entre les llengües del bilingüe: el bilingüisme compost i el bilingüisme coordinat, que es relacionen amb dos tipus diferents d'adquisició (per als primers, en

Potter et al. (1984), reprès posteriorment a Kroll i de Groot (1997) al costat de propostes similars. Es tracta d'un de dos mecanismes possibles d'accès al lèxic per als bilingües, amb l'afegit atractiu que es proposa un model evolutiu (*developmental hypothesis*) entre la situació de bilingüisme no equilibrat (*nonfluent bilinguals*) i la de bilingüisme equilibrat (*fluent bilinguals*). Per al primer tipus es proposa un model anomenat *word association model* (ho podem traduir, amb precaucions, com a "model d'associació lèxica") i per al segon es proposa un model anomenat *concept mediation model* ("model de mediació conceptual"). A mesura que el bilingüe guanya fluïdesa, es produeix una transició del primer model cap al segon. Els podem representar com en la figura 3:

contextos on l'alternança de codis és normal; per als segons, en ambients on cada codi es relaciona amb contextos de referència clarament separats). La distinció prové d'Erwin i Osgood (1954), encara que Weinreich (1953) ja la presenta com a assumida (vg. apartat 1.4, on reprendrem aquests termes).

Figura 3: models d'associació lèxica i de mediació conceptual (reproduït de Kroll i de Groot, 1997).



Són, per tant, dos estadis possibles en el desenvolupament de l'individu bilingüe: des d'un bilingüisme no equilibrat fins a un d'equilibrat (segons els casos, és clar; caldria distingir com a mínim entre l'adquisició primerenca i l'aprenentatge tardà d'una L2). Kroll i Sholl (1997) proposen altres possibles models que, en essència, reforcen

a partir de proves empíriques la solidesa de la idea que hi ha un emmagatzematge conceptual comú per a les dues llengües dominades per un individu bilingüe, si és que les dues llengües són dominades en una mesura similar. Altres referències en el mateix sentit són Chen (1992), que ofereix una discussió sobre els contrastos entre tots dos models, i Cook (1997), que apunta la possibilitat que el bilingüisme tingui implicacions en àrees no estrictament lingüístiques de l'activitat cerebral.

Ara: cal dir també que les proves experimentals de la Hipòtesi de la Interdependència i del Model de Mediació Conceptual, si és acceptable el que aporta la recerca més experimental en psicolingüística i neurolingüística, en qualsevol cas fins avui no han anat més enllà del lèxic. Els treballs de laboratori en base a la mesura dels temps de reacció prenen com a unitat de treball la paraula aïllada, i en conseqüència no han entrat en nivells com la sintaxi o la morfologia de tipus flexiu. Aquests àmbits encara resten inexplorats i, en conseqüència, la Hipòtesi de la Interdependència, com a hipòtesi general sobre la capacitat lingüística, no deixa de ser encara una formulació que relaciona un disseny lògic per a representar la competència lingüística general amb una evidència empírica: el fet que, si és cert que l'individu posseeix una capacitat innata per a l'adquisició del llenguatge, aquesta capacitat no es limita a l'adquisició d'un sol codi¹⁰.

La coherència d'aquest model no es contradiu en absolut amb el que aporta l'enfocament des de la Gramàtica Teòrica. Si

¹⁰Evidències neurològiques que semblen reforçar aquesta idea, les trobem a Kim et al. (1997) on es constata que en bilingües que han adquirit la L2 precoçment, L1 i L2 comparteixen la mateixa àrea cortical, mentre que bilingües tardans utilitzen àrees adjacents per a L1 i L2.

prenem com a referència el model chomskià¹¹, veiem que aquest defensa una idea de competència lingüística segons la qual l'individu adquireix l'ús del llenguatge d'acord amb una capacitat innata (l'anomenada Gramàtica Universal). L'estat final del procés és l'assoliment d'una capacitat per a usar adequadament una Gramàtica Particular (la de la llengua adquirida). En aquest punt d'arribada, l'individu és capaç de distingir intuïtivament si una oració és o no gramatical i si és o no acceptable (la idea de gramaticalitat està relacionada amb les regles estrictament lingüístiques, mentre que la idea d'acceptabilitat té a veure amb les restriccions del context: hi ha usos gramaticals que no són acceptables en determinats contextos, i viceversa). Ara bé: tot i que els generativistes solen treballar amb un model idealitzat de parlant, monolingüe implícitament, res no impedeix estendre l'enfocament per a incloure-hi els casos en què l'individu adquireix més d'una llengua i pot distingir-hi graus de gramaticalitat i acceptabilitat. La Gramàtica Universal, o com vulguem anomenar la capacitat per a adquirir l'ús del llenguatge, es presenta llavors com una capacitat comuna a l'adquisició de dos o més codis (aquesta idea és defensada per Cook, 1997).

Però la proposta de Cummins no ha de limitar-se als aspectes que comunament es consideren específics de la construcció de la gramàtica, sinó que es relacionaria també fonamentalment amb les regles que governen els aspectes funcionals. Altrament dit, quan el nen o nena progressa en el domini de l'ús d'una llengua determinada i això li fa prendre consciència que cada cop és més capaç de relacionar-se amb els altres, implícitament desenvolupa una capacitat més general en reconèixer que el llenguatge és l'instrument més

¹¹Una versió d'aquest model la tenim a Lightfoot (1982), que fa una exposició explicativa del que trobarem formalitzat a Chomsky (1981 i 1982 entre altres). En termes psicolingüístics, aquests plantejaments han estat aplicats per Jackendoff (1987 i 1997).

important, fluid i econòmic per a regular i controlar els intercanvis comunicatius. Aquesta vessant instrumental del llenguatge, fonamentada en la concepció que aquest s'adquireix tot fent-ne ús en contextos socials, entronca directament amb la idea que existeixen uns recursos que no són patrimoni exclusiu de cap llengua en concret i que el progrés en el domini d'aquells recursos es du a terme en la mesura que s'avança en el control de qualsevol llengua. Així, per exemple, quan un nen o nena assoleix el "concepte" de designació i assumeix que totes les coses i persones que l'envolten poden ser anomenades mitjançant un signe arbitrari, en entrar en contacte amb una altra llengua no li serà necessari reelaborar aquell concepte, sinó que haurà de començar a elaborar-ne un altre de nou segons el qual les persones amb qui es relaciona designen de forma diferent un mateix objecte, la qual cosa l'abocarà de forma gradual a la presa de consciència que es troba en presència de dos codis lingüístics diferenciats. Això li permetrà de progressar en el camp de la consciència metalingüística, habilitat cognitivolingüística relacionada amb la competència lingüística general a la qual ens referim; de fet, mentre els monolingües no arriben a tindre consciència de l'arbitrarietat del signe lingüístic fins als 6/7 anys, els bilingües familiars l'avancen cap als 3/4 anys (Siguan i Mackey, 1986; Ortí, 1988).

1.3.1. La implicació sociolingüística de les propostes de Cummins.

Els principis que hem exposat són al rerafons de les propostes de Cummins (1979, 1980a, 1983 i 1986). Però el motiu d'aquestes propostes és sobretot explicar la interacció entre aquells factors i altres de socials. D'acord amb Baetens Beardsmore (1986: 256-7), Cummins vol resoldre el problema que plantegen programes d'educació bilingüe que no resulten problemàtics per a canalla de

classe mitjana, procedents d'un entorn on es parla una llengua majoritària i que segueixen programes de canvi de llengua llar-escola, i que en canvi donen lloc a fracàs entre nens de classe mitjana-baixa que parlen una llengua minoritària. El primer cas, el dels anomenats programes d'immersió, es caracteritza pel fet que "els nens reben estímuls constants per a progressar en la segona llengua, fins i tot si no són brillants", mentre que en el segon, que correspon als anomenats programes de submersió, "als nens se'ls recorda constantment que encara no han assolit les expectatives dels monolingües". Aquest darrer fet és implícit: es tracta de canalla que és atesa per l'escola com si es tractés de monolingües en la llengua majoritària, llengua que de fet no coneixen prou bé, i no arriben a assolir-hi mai prou competència. Altres programes, que prenen en compte aquesta arrencada en desavantatge de determinats alumnes en determinat context social, aconseguen en canvi bons resultats (U.S. Commission on Civil Rights, 1975; Skutnabb-Kangas i Taikomaa, 1976; MEC, 1982).

1.3.1.1. La Hipòtesi de la Interdependència revisada.

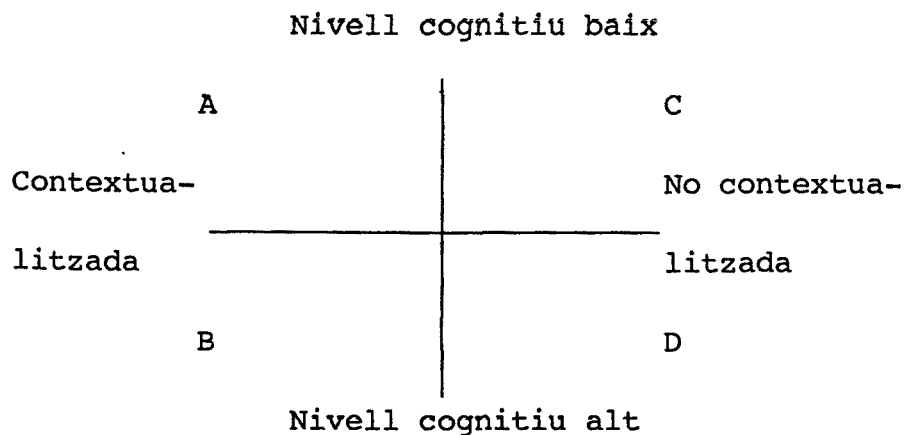
Aquesta circumstància va portar a una reformulació més genèrica de la Hipòtesi d'Interdependència: en la mesura que la instrucció en Lx és efectiva a promoure competència en Lx, la transferència d'aquesta competència a Ly s'esdevindrà a condició que existeixi una exposició adequada a Ly (ja sigui a l'escola, ja sigui a l'entorn) i una motivació adequada per aprendre Ly (Cummins, 1981). Diguem, doncs, que, pel que fa al domini en l'ús del llenguatge, el desenvolupament en una llengua serà solidari amb l'altra llengua sempre que els diversos contextos en què es trobin presents en promoguin realment el desenvolupament.

Què vol dir una "exposició adequada a Ly"? El mateix Cummins (1980a) distingeix entre dos nivells de coneixement lingüístic: un d'anomenat *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS: capacitat bàsica de comunicació interpersonal), i un altre de caire cognitiu-conceptual més clarament implicat en el context acadèmic, anomenat *Cognitive and Academic Language Proficiency* (CALP: habilitat lingüística cognitiva i acadèmica). El fet que es proposin aquests dos conceptes deriva del fet que cap factor dels vistos fins ara no pot explicar per si sol les diferències entre les experiències positives i les experiències negatives a partir de programes d'escolarització aparentment iguals: ni les diferències socioeconòmiques per elles mateixes, ni el nivell de coneixement de la L1 per si mateix, ni tampoc el programa d'escolarització en L2 per si sol. L'explicació es troba en la confluència de tots aquests factors amb el tipus de definició que l'escola fa de "competència lingüística". És evident que aquella definició no es limita pas a les habilitats bàsiques de domini de la gramàtica, sinó que implica operacions relacionades amb l'aprenentatge i l'ús de la lectura i l'escriptura, la qual cosa demana un cert grau d'abstracció i de raonament metalingüístic. Aquestes operacions són les que s'inclouen sota el rètol de CALP. Mentre que les primeres recolzen en elements com ara la fonologia, el lèxic i la sintaxi que fan possible l'expressió i la comprensió amb un suport contextual i sense que hi hagi implicada la necessitat d'una elaboració lingüística conceptualment exigent, les segones serien conformades per aspectes cognitius, lingüístics i metalingüístics, referits a la capacitat per a processar informació i llenguatge descontextualitzats. És obvi, doncs, que l'escola parteix del pressupòsit que l'alumne té un nivell acceptable de BICS en els primers anys d'escolarització, però el que l'escola proposa com a resultat és que s'assoleixi un nivell acceptable quant al tipus de coneixement lingüístic que és propi del seu context, un tipus de coneixement que l'alumna o alumne haurà

d'aplicar a operacions d'un cert grau d'elaboració conceptual per tal d'assumir continguts complexos.

Cummins (1981) distingeix, doncs, entre l'ús del llenguatge en situacions de comunicació interpersonal i l'ús en situacions escolars, i en aquest sentit troba que la competència comunicativa ha de ser representada tot al llarg de dos eixos de desenvolupament.

Figura 4: suport contextual i grau de participació cognitiva en les tasques comunicatives (Cummins, 1981: 12).



El primer es relaciona amb el suport contextual disponible per a codificar o descodificar un missatge; els extrems d'aquest eix serien un mínim i un màxim de suport contextual: mentre que en l'un els participants poden negociar el significat i el llenguatge rep suport gestual o senyals paralingüístics que en faciliten la comprensió, en l'altre la interpretació del missatge depèn exclusivament de coneixement lingüístic que, com sabem, es troba implicat en la major part d'activitats escolars. El segon suposa un contínuum que va des del conjunt de tasques i activitats comunicatives en les quals els instruments lingüístics es troben ja automatitzats, fins un altre conjunt de tasques

que demana una participació cognitiva perquè aquells instruments lingüístics no hi estan automatitzats. Tot això, traduït a un llenguatge socioculturalista (Vigotski, 1962 i 1979; Vila, 1987) suposa que un cop dominada una habilitat determinada, independentment del grau d'implicació cognitiva que hagi estat necessari per a adquirir-la, s'obre la possibilitat d'utilitzar-la no només amb una funció interpsíquica sinó també intrapsíquica; i, pel que fa a l'instrument lingüístic, a més a més de permetre la relació amb els altres ens servirà per a regular i planificar la nostra pròpia conducta. La progressió aniria des d'un extrem amb comunicació contextualitzada i nivell cognitiu baix (A), que es donaria en usos molt bàsics del llenguatge, fins a una comunicació no contextualitzada i un nivell cognitiu alt (D), que es donaria en usos altament elaborats i en general dins de l'activitat acadèmica.

Així apareix clarament la relació entre desenvolupament lingüístic i desenvolupament cognitiu i, per tant, es posa en evidència la importància que té el domini i ús del llenguatge respecte a l'èxit/fracàs escolar. Aquest fet remarca la necessitat de valorar, en contextos escolars bilingües de comunicació en L2, les diferents implicacions que s'estableixen en desenvolupar tasques en situacions contextualitzades o descontextualitzades. És a dir, no és pas la mateixa cosa fer ús del llenguatge en situacions de relació interpersonal, amb moltes possibilitats d'èxit com a conseqüència de poder negociar el significat amb l'interlocutor, que utilitzar-lo en situacions on la comprensió passa indefectiblement per disposar d'un bon coneixement formal de l'instrument lingüístic; i resulta evident que, per tal que els escolars arribin a desenvolupar la capacitat d'utilitzar el llenguatge en situacions descontextualitzades que demanen una alta participació cognitiva, l'únic camí és aprendre a usar-lo en situacions comunicatives molt contextualitzades (Wells, 1981; Bruner, 1985), la qual cosa resulta especialment rellevant quan es tracta de programes educatius que comporten l'ensenyament mitjançant una llengua diferent de la L1.

Cummins (1980a), de fet, creu que la CALP va més enllà de cadascuna de les llengües que aprèn l'alumna o alumne i que, un cop es va desenvolupant, es pot aplicar a qualsevol context lingüístic; per la qual cosa, quan s'hagin adquirit en L1, existiran més facilitats per a transferir d'una llengua a l'altra les habilitats necessàries per a enfrontar-se al llenguatge descontextualitzat que domina en les activitats que per a ser resoltes demanen un bon coneixement formal de la llengua. A la llum d'aquests postulats, sembla clar que cal un nivell mínim de competència en L1 per tal que l'exposició intensiva a L2 faci possible l'accés a nivells superiors de competència en ambdues llengües; i de manera general, si L1 és la llengua majoritària i no és la llengua d'escolarització, cal que s'asseguri que s'assoleix una competència suficient també en L2 per tal que la transferència d'habilitats sigui possible.

1.3.1.2. La distinció BICS/CALP i la Hipòtesi del Llindar com a model explicatiu.

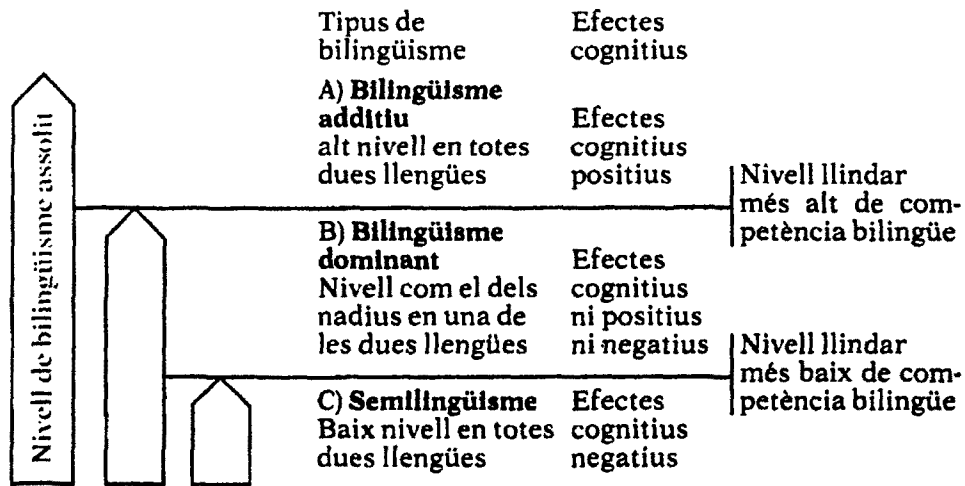
El que hem dit fins aquí troba el complement en la hipòtesi del llindar (Cummins, 1976; Toukoma i Skutnabb-Kangas, 1977) que, a l'evidència de l'existència de nombroses experiències d'educació bilingüe que assenyalen els alts nivells de L1 i L2, assolits tant per la canalla de llengua majoritària com per la de llengua minoritària, oposa el fet que, en determinades circumstàncies, ha estat observat com el bilingüisme pot resultar perjudicial per al desenvolupament lingüístic i cognitiu del nen. En concret, la hipòtesi esmentada va ser proposada amb la finalitat d'explicar aquests resultats, tan contradictoris en principi, quant a les relacions entre bilingüisme i cognició, tot plantejant en essència que, per a transferir habilitats adquirides en una llengua a l'altra llengua, cal que hi hagi un llindar mínim de competència en una de les dues. Si s'ha assolit aquest nivell mínim de competència, el

bilingüisme no tindrà cap efecte cognitiu negatiu, però per tal que tingui efectes positius cal que la competència bilingüe, en ambdues llengües, assoleixi un segon llindar. Els efectes cognitius negatius es donaran en aquells individus que no hagin assolit el nivell mínim de competència lingüística en cap de les llengües (semilingüisme)¹².

La representació gràfica de la hipòtesi del llindar pot veure's en la Figura 5.

¹² El terme *semilingüe* o *semilingüisme*, tal com s'utilitza en la hipòtesi del llindar, fa referència al fenomen que es dona en alguns nens bilingües que dominen pitjor les dues llengües que no pas els parlants nadius de cadascuna. Aquest terme ha estat força contestat a mesura que se n'estenia l'ús en contextos profans: "considero que el semilingüisme no és un concepte lingüístic ni científic. Des del meu punt de vista, és un concepte polític" (Skutnabb-Kangas, 1984: 248-9; citat per Baetens Beardsmore, 1986: 30). L'afirmació resumeix l'opinió de qui cita i de qui és citat. Segons Baetens Beardsmore (1986: 29), el concepte de "semilingüisme" pot haver rebut la influència de la idea bernsteiniana de l'existència d'un codi restringit i un codi elaborat. Com en aquell cas, la idea de semilingüisme hauria resultat sovint en una atribució discriminatòria, als parlants immigrants d'una llengua estrangera, normalment establerts en comunitats pobres, petites i desarrelades d'un context on tindrien contacte amb una varietat prou gran de registres de la pròpia llengua, de deficiències que cal atribuir a un sistema d'escolarització que no és capaç d'aplicar-los altre criteri de mesura que el que aplica als no immigrants de classe mitjana (vg. Serra, 1989 i 1997).

Figura 5: efectes cognitius dels diferents tipus de bilingüisme (reproduït de Toukoma i Skutnabb-Kangas, 1977).



És ben cert que el concepte de "nivell" emprat en aquesta hipòtesi no és pas una cosa clara i objectiva que resulti fàcilment mesurable, sinó que es troba en funció del propi desenvolupament del nen i de les exigències de l'escola en cada moment. És a dir factors de caire sociològic, psicològic, pedagògic i lingüístic intervenen en una mesura més o menys important, i en funció de cada cas individual, a definir un nivell llindar determinat. En aquest sentit, Toukoma i Skutnabb-Kangas (1977) assenyalen que la competència bilingüe per sota del llindar mínim es suficient per a la comunicació ordinària, però no per a les operacions lògiques que, tot implicant la intervenció del llenguatge, sovint són la base de l'èxit escolar. En una línia similar, com hem vist més amunt, Cummins (1980a) fa la distinció entre BICS/CALP, una dicotomia que, d'acord amb la hipòtesi del llindar, faria necessaris uns nivells mínims de CALP per tal que el nen obtingués resultats escolars satisfactoris; però, per una altra banda, la hipòtesi d'interdependència

també aniria relacionada amb la CALP, en primer lloc perquè aquest concepte implica que les capacitats en ambdues llengües són interdependents i el nen o nena té una capacitat comuna subjacent que aplica a processar informació en aprendre i per a aprendre L1 i L2; en segon lloc perquè l'assoliment d'una capacitat d'anàlisi metalingüística és afavorida justament pel domini equilibrat de més d'un codi lingüístic, i l'anàlisi metalingüística resulta essencial, al nostre entendre, per a fer un ús descontextualitzat del llenguatge. Tot això ens portaria a dir que, des d'un punt de vista educatiu, els BICS són una condició necessària però no suficient per a l'èxit acadèmic.

Si bé la hipòtesi del llindar i la hipòtesi de la interdependència han rebut certes crítiques (Diaz, 1985; Siguan i Mackey, 1986; Orti, 1988), resulta innegable la seva aportació a explicar resultats aparentment contradictoris, i la seva eficàcia resulta indubtable en l'elaboració de programes d'educació bilingüe que tenen com a objectiu el desenvolupament consecutiu d'ambdues llengües.

Ara tornem a l'inici de l'exposició. La distinció entre bilingüisme additiu i substractiu, proposada per Lambert, pren tot el seu sentit en integrar-se amb la hipòtesi del llindar i amb la hipòtesi de la interdependència. Així, la major part dels estudis sobre educació bilingüe realitzats abans de la 2^a Guerra Mundial se centraven en individus de grups minoritaris i poc prestigi sociocultural, que arribaven a l'escola amb un nivell pobre en L1 (almenys quant a usos elaborats). La seva llengua materna és llavors substituïda per un sistema i uns educadors que pressuposen el coneixement en L2 i, per tant, aquesta llengua no és objecte d'ensenyament. Aquesta situació provoca "que aquests escolars no transfereixin capacitats d'una llengua a l'altra, ni que avancin en el domini de l'ús del llenguatge en no participar de situacions amb suport contextual en les quals puguin aprendre a dominar la L2" (Vila, 1985: 24). El resultat final serà normalment un "semilingüisme", que en el millor cas pot no tindre efectes, i en el pitjor pot tindre

efectes cognitius negatius. Contràriament, els estudis iniciats en els anys seixanta anaven referits a canalla de llengua majoritària que procedia de medis socioculturals afavorits i assistia de forma voluntària a programes de canvi de llengua L1-L2, portant a l'escola un bon desenvolupament lingüístic en L1. Aquesta situació fa que sigui probable una transferència a L2 de les habilitats cognitivolingüístiques adquirides abans en L1 i, en conseqüència, assolir un bilingüisme additiu amb efectes cognitius positius.

1.4. La interferència com a indicador del grau d'equilibri en el bilingüisme¹³.

La qüestió de la interferència entre les llengües es planteja de manera espontània en observar externament una situació social on hi ha més d'una llengua en presència. Una part de les argumentacions a favor o en contra de

¹³ S'imposa aquí una definició de l'objecte a tractar: ens ocupem del que en la bibliografia en anglès ha estat anomenat *codeswitching*, *codemixing* i *borrowing*, amb el benentès que es tracta de termes que designen realitats diferents. Els traduirem, respectivament, com *canvi de codi*, *barreja de codis* i *manlleu*. S'escau fer una distinció entre *codemixing* i *codeswitching*. La barreja de codis es produeix quan un element lèxic d'una llengua (la llengua donant o llengua inserida, a partir de *donor language* o *embeded language*) apareix en una seqüència més llarga en una altra llengua (la llengua receptora o també llengua matriu, a partir de *recipient language* o *matrix language*). Per contrast, es dóna canvi de codi quan la seqüència introduïda és ben bé una frase sencera (sobre aquestes distincions, es pot consultar Baker i Jones, 1998: 58 i seq.). El manlleu serà la conseqüència del procés d'interferència. Aquí, centrarem la nostra atenció en la barreja de codis (no només lèxica) i en el manlleu en la mesura que representen desviacions del model proposat per l'escola.

l'ensenyament multilingüe pivota sobre la possibilitat que l'aprenentatge d'una llengua es vegi interferit per la presència de les altres i, doncs, que es pugui donar o no un aprenentatge prou reeixit de la llengua en qüestió quan hi ha el risc de barreja lingüística o de difuminació dels límits de la llengua en una etapa determinada de l'aprenentatge. És obvi que les percepcions negatives sobre l'ensenyament multilingüe solen pressuposar que aquella barreja i aquella difuminació actuen com a obstacles, en el sentit que suposen un entrebanc en l'assoliment d'un aprenentatge reeixit.

Payrató (1985: 25-36) conté un resum de diversos punts de vista sobre el paper de la interferència lingüística en contextos d'ensenyament multilingüe. Ben-Zeev (1977) i Yela (1975)¹⁴ són citats com a exemples, respectivament, de punt de vista positiu i negatiu en relació amb els efectes de la barreja de codis en el procés d'aprenentatge de llengües. Per al primer dels autors, "the bilingual child develops a language strategy which helps him to resolve interlingual interference. The strategy requires increased scanning of verbal input -including feedback from his own output- and vigilance for inconsistency of rule use or failure of the

¹⁴ El cas de Yela (1975), en realitat no és especialment interessant en aquest punt. No es tracta d'un estudi dedicat a la interferència sinó al rendiment en una de les llengües (castellà) en monolingües i en bilingües (català-castellà). No s'hi fa una exposició clara del tipus de proves lingüístiques utilitzades, de manera que no podem saber tampoc si les respostes als diferents ítems podien presentar interferència o no. El cas de Ben-Zeev (1977) és força diferent, encara que tampoc no tracta de manera específica sobre interferència; el seu enfocament és sobretot psicolingüístic, i se centra més en els resultats cognitius del bilingüisme que no pas en l'anàlisi lingüística dels resultats del contacte de llengües. El paper agent de la interferència, però (presa com a dificultat a superar), entra explícitament en la hipòtesi que es llança per a explicar els resultats, tal com es posa de manifest en la cita que reproduïm.

input to adhere to an interpretable rule system" (p. 1009). Les conseqüències es farien notar en un terreny no estrictament lingüístic, perquè el conflicte entre codis planteja problemes cognitius en general, a partir de la necessitat de desenvolupar estratègies de superació del conflicte mateix¹⁵.

D'acord amb una visió positiva del paper de la interferència en aquesta estratègia, aquella no faria altra cosa que representar la sistematització que el parlant du a terme i, doncs, suposaria l'assoliment d'una fase anomenada d'"interllengua", una mena de solució mixta entre el sistema L1 i els sistemes L2. La ultracorrecció, per exemple, no seria altra cosa que l'aplicació sistemàtica d'una regularitat descoberta en L2, la qual cosa hauria de ser vista, no tant com l'aplicació inadequada d'una regla, sinó més aviat com la internalització d'aquesta regla. I, de manera similar, el que anomenaríem pròpiament interferència (que inclou el que anomenem "transferència" encara que no necessàriament hi coincideix quant a extensió del terme¹⁶)

¹⁵ És obvi que, de passada, l'argument introdueix un grau més de complexitat: les diferències estilístiques a l'intern d'una llengua poden ser comparables a la distància estructural entre llengües? Hom diria que sí quan parlem de llengües molt properes estructuralment. Així se suggereix també a Payrató (1985) i a Ben-Zeev (1977). Caldria, doncs, parlar simplement de diferències entre sistemes més o menys distanciat i anar a l'anàlisi d'aquelles diferències. Si, tanmateix, ens cenyim al contacte de llengües, caldrà parar atenció a treballar sobre un mateix pla estilístic, per a cada sistema considerat, en el moment de l'obtenció de les dades.

¹⁶ Payrató (1985: 27): "*Transferència* (...) fa pensar únicament en el trasllat directe d'elements d'un sistema a l'altre, que no és pas, però, l'única forma en què les llengües del bilingüe s'influeixen mútuament". D'acord amb això, prendrem "interferència" com a terme genèric que inclourà la "transferència" com a subtipus. És cert que hi ha un inconvenient derivat de les connotacions del terme; així, tal

pot ser vist com a resultat d'una estratègia de comunicació o d'aprenentatge.

La primera i potser més compromesa formulació que coneixem d'aquest punt de vista és Corder (1967 i 1981)¹⁷, l'argumentació del qual és a la base de l'anomenada Anàlisi d'Errors, a la qual s'ha oposat tradicionalment la Lingüística Contrastiva (en un plantejament bàsic sobre el tractament de la interferència, no com a recurs del parlant sinó com a pura desviació que indica punts millorables en la metodologia d'ensenyament-aprenentatge de la L2).

Al costat d'aquests plantejaments, altres es caracteritzen per un relativisme que va més enllà del punt de discussió exposat més amunt. La interferència com un no-problema que, doncs, no demana ser superat. És el cas de Cook (1997), on no es fa una discussió del problema de la interferència sinó que es prenen en consideració de manera general els possibles beneficis o perjudicis derivats de l'ensenyament bilingüe. S'hi defensa que tota la visió negativa que s'ha pogut crear al voltant del bilingüisme deriva de l'avaluació del grau d'assoliment de la L2 o de desviació en relació amb la L1. Més enllà, aquell assoliment i aquella desviació sempre ho serien en relació amb una idea predefinida de la norma lingüística, la qual hauria servit per tal de condemnar, erròniament, les característiques de l'ús

com assenyalen Baker i Jones (1998: 58), "one language may influence the other, and often the bilingual's dominant language influences his or her less dominant language. Such influence is sometimes called 'interference' although the term 'transfer' is also used because of the negative connotations of the term 'interference'". Però pensem que justament les connotacions d'aquest estil han de ser bandejades a favor de la idoneïtat de les denotacions.

¹⁷ A Santos (1993) hi ha un resum dels punts més importants d'aquella formulació i alguns casos pràctics de la seua aplicació.

lingüístic en els parlants no nadius: "when linking features of language with the speaker's sex, class, or race, linguists have agreed, since at least the time of Labov (1969), to talk in terms of difference rather than deficit. The same courtesy can be extended to L2 users" (p.295).

Altres contribucions en aquest sentit relativista del problema les trobem a Singh (1998), en especial Mufwene (1998).

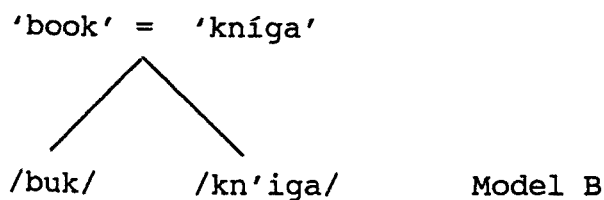
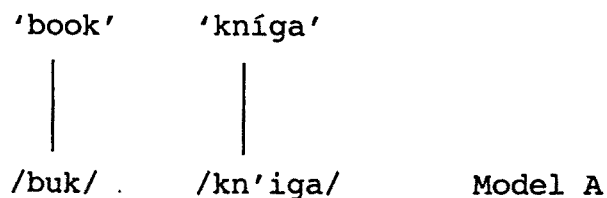
En principi, nosaltres no pretendrem pas pronunciar-nos en un o altre sentit, atès que l'anàlisi de la interferència entre codis no és pas un objectiu central del treball que durem a terme. En tot cas, constatem un punt compartit per tots els enfocaments als quals hem fet una breu referència (valoració positiva, negativa o neutra del paper de la interferència): que aquesta suposa un estat transitori en el camí cap a l'assoliment d'un estat final de competència en L2. Llavors, si determinat tractament del fet multilingüe a l'escola té com a objectiu l'assoliment d'un grau equilibrat de competència en totes les llengües en presència, el grau d'interferència entre codis pot ser un indicador, al llarg del temps, del grau en què aquell objectiu s'ha acomplert de manera efectiva (en un estat ideal de coses, un codi no interferiria d'una manera especialment acusada sobre un altre).

Notem aquí una connexió amb la Hipòtesi de la Interdependència en els termes en què l'hem formulat: un índex baix d'interferència en un parlant que mostra un alt grau de competència en dos o més codis lingüístics ens indica que aquell parlant percep efectivament com a arbitraris els recursos en un o altre codi, i en conseqüència té més facilitat per a decidir quan aplicar-ne un o altre sense vacil·lacions.

La connexió entre la Hipòtesi de la Interdependència i l'estudi de la interferència ve reforçada per les semblances que trobem entre les conclusions d'estudis experimentals sobre parlants bilingües i treballs dedicats al problema del

contacte de llengües. Pensem ara en Weinreich (1953: 46 i seg.). En partir del model saussureà de signe lingüístic, Weinreich dóna diversos models de representació del fet bilingüe i, per extensió, del contacte de llengües i la interferència (almenys interferència lèxica). Els diversos models que proposa són els tipus A, B i C que reproduïm tot seguit:

Figura 6: representació dels tipus de bilingüisme (reproduït de Weinreich, 1953: 46-8).

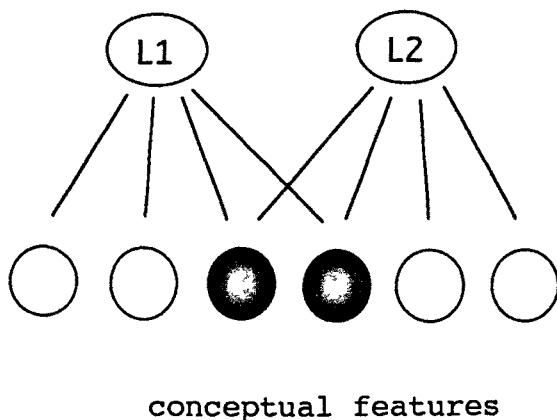


En el model A, el parlant posseeix dos sistemes lingüístics on és capaç de distingir l'abast de cada concepte parcialment equivalent entre una i altra llengua. Així, els termes anglès i rus per a designar "llibre" poden no ser estrictament coincidents quant a extensió semàntica, i el

bilingüe és capaç de "saber" que quan utilitza els significants anglès i rus no fa servir conceptes d'abast idèntic. En el cas B, el parlant fa coincidir l'abast semàntic d'un i altre concepte, però usa a conveniència un o altre significant. En el cas C ha de traduir un significant anglès a un altre de rus, però l'anglès fa de mediador conceptual.

De fet, els casos A i B no necessàriament han de ser distingibles: el concepte anglès i el concepte rus es presentarien com a subconjunts d'un concepte més ampli que els inclou dins d'un sistema conceptual que comparteixen. El lligam amb la forma fonològica s'establiria seleccionant una connexió "via anglès" o "via rus" segons el cas, i prenent un o altre dels subconjunts corresponents¹⁸, a la manera del que proposen també Kroll i de Groot (1997: 188):

Figura 7: model dels trets conceptuals ("Conceptual Feature Model") (reproduït de Kroll i de Groot, 1997).



¹⁸ Lambert (1972), que treballa amb els models A i B com a corresponents als anomenats bilingüisme coordinat i bilingüisme compost respectivament, no veu pas una distinció clara entre tots dos, sinó que els pren com a dos extrems d'un continuum.

Tot i que Weinreich no ho fa explícit, cal entendre el model A com un estat on no hi ha interferència, el model B com un estat on hi ha possibilitat d'interferència semàntica (l'abast dels camps semàntics pot quedar confús), i el model C com un estat on hi ha possibilitat d'interferència lèxica (el parlant pot no recordar quin és el terme que correspon en L2).

Els models que reproduïm es presenten com a moments en l'aprenentatge d'una llengua: el model C correspon a una primera fase, mentre que l'acompliment del bilingüisme equilibrat es donaria en la fase A (o B). El que és interessant és la intuïció que aquell acompliment passa per una fase en la qual els conceptes que pertanyen a una i altra llengua comparteixen un mateix emmagatzematge. És la mateixa idea que proposava el doble model d'associació lèxica ("Word Association Model") i mediació conceptual ("Concept Mediation Model") que havíem reproduït també de Kroll i de Groot (1997).

Tal com hem anat explicant fins aquí, la distinció entre bilingüisme coordinat i compost que hi ha al darrera de la proposta de Weinreich (1953) i altres ha quedat obsoleta. Els estudis experimentals treballen ara per ara amb una distinció genèrica entre bilingüisme equilibrat i no equilibrat. Al mateix temps que aquella distinció desapareixia, en favor d'una concepció que pressuposa un emmagatzematge compartit per a les llengües en bilingües equilibrats, la interferència també sembla retrobar el seu paper com a indicador, ara, del grau d'equilibri entre codis i, doncs, del grau en què aquests comparteixen realment un mateix "espai" en les habilitats del bilingüe. L'evidència experimental, ens porta a pensar que l'assoliment d'un estat de bilingüisme equilibrat passa per una fase d'interferència entre els sistemes lingüístics en contacte (el parlant utilitza un codi per a adquirir o aprendre l'altre) i acaba

en l'assoliment d'un coneixement on el recurs a la interferència és abandonat.¹⁹.

1.5. Models d'educació bilingüe.

En continuïtat amb la línia seguida en apartats anteriors, hom ha distingit entre programes d'immersió i programes de submersió (Swain, 1978). En ambdós casos hi ha escolarització en una segona llengua i per tant suposen un canvi de llengua llar-escola. Però, malgrat que podrien ser anomenats "programes en L2", factors de naturalesa organitzativa, actitudinal i didàctica mediatitzen les interaccions del professorat amb els escolars i es tradueixen en pràctiques pedagògiques totalment diferents que afecten fins i tot la concepció de la llengua com a vehicle per a les activitats escolars o, exclusivament, com a objecte de coneixement per si mateix. Aprofundint en aquestes diferències, Arnau (1992) compara de manera esquemàtica ambdós models (veure Taula 1).

¹⁹ Un treball que se situa en una línia semblant a la que nosaltres prendrem aquí és González Riaño (1994), que constata com el fet que la llengua minoritària sigui present a l'escola afavoreix que la interferència sigui baixa tant sobre aquesta llengua (asturià) com sobre la llengua majoritària (castellà).

Taula 1: Comparació dels models de submersió i immersió (reproduït d'Arnau, 1992).

SUBMERSIÓ	IMMERSIÓ
Obligatori	Optatiu
Baixa motivació	Alta motivació
Presència a la mateixa classe de parlants i no parlants de la llengua d'instrucció	Els parlants desconeixen la llengua d'instrucció.
Professors monolingües que no coneixen la L1 dels escolars	Professors bilingües i ben entrenats
Input en L2 no adaptat	Input en L2 adaptat
Les desviacions de la L2 dels escolars són vistes com deficiències d'aprenentatge	Les desviacions de la L2 dels escolars són vistes com procés natural d'aprenentatge
L1 dels escolars considerada com impròpia	L1 dels escolars considerada apropiada
Els escolars no poden parlar a l'escola la seva pròpia llengua	Els escolars parlen la seva llengua a l'escola
No s'ensenya la L1	S'ensenya "la" i "en" L1
Absència de temporalitat oral-escrita en l'ensenyament de la L2	Temporalitat oral-escrita en l'ensenyament de la L2

El mateix autor, amb la finalitat de classificar les diferents respostes educatives bilingües²⁰, i seguint el

²⁰ En parlar d'educació bilingüe resulta necessari fer una clarificació terminològica. Com assenyalen Sánchez i Tembleque (1986), la característica principal dels programes bilingües és la utilització de dues llengües com a mitjans o instruments d'ensenyament. Ambdues són vehicles d'instrucció. Això ens porta a diferenciar entre

model tipològic proposat per Skutnabb-Kangas (1988), considera les variables: *llengua i cultura* (majoritària / dominant / minoritària) dels alumnes, *mitjà d'educació* (L1 i/o L2), i els *objectius socials i lingüístics desitjats* (bilingüisme i biculturalisme / assimilació i pèrdua de la pròpia llengua i cultura)²¹.

En combinar aquestes variables apareixen quatre tipus de programes: *segregació, submersió, manteniment i immersió*. La tipologia es pot desplegar una mica més en funció de petites diferències, però entendrem que els models més importants són realitzacions o variacions d'aquells quatre. Baker (1993) proposa un quadre força ampli.

L'evidència experimental sembla indicar que els programes de manteniment i immersió aconsegueixen que els seus alumnes siguin bilingües i biculturals, a l'ensem que ofereixen bones oportunitats per a l'èxit escolar. Els programes de segregació i submersió, per contra, no desenvolupen competència en L1 i en L2 i produeixen nivells baixos de rendiment acadèmic. Les característiques bàsiques dels quatre tipus serien:

ensenyament en una llengua (com a mitjà d'instrucció) i ensenyament d'una llengua (com a contingut de la instrucció). Evidentement, en l'últim cas no podem parlar d'educació bilingüe, de manera que excloem els programes d'ensenyament d'una segona llengua com a contingut escolar o d'una llengua estrangera.

²¹ Basats en altres criteris i seguint diverses nomenclatures, és evident que existeixen múltiples models classificatoris de les respostes educatives donades al fenomen del bilingüisme (Fishman i Lowas, 1970; Mackey, 1970, 1976; Fishman, 1977; Hamers i Blanc, 1983; Siguan i Mackey, 1986, etc.); però la proposta que seguim resulta de gran utilitat als objectius del nostre estudi.

a/ *Programes de segregació.* La instrucció es fa en L1, i la L2 és una matèria del currículum que s'ensenya al llarg d'unes hores setmanals. Tant si la L1 és majoritària com si és minoritària, la L2 és la llengua de prestigi social i els seus parlants ocupen els llocs de poder. El resultat és una segregació de gran part dels escolars, ja que hom els priva de gaudir de les mateixes oportunitats que té la resta. L'exemple típic d'aquest model és l'ensenyament en L1 als bantús sud-africans, amb la voluntat expressa de privar-los l'accés a la llengua de l'elit blanca.

D'un estil semblant a aquells, els que Baker (1993) anomena programes separatistes es donarien de manera esporàdica especialment entre certs grups que miren de preservar la pròpia identitat religiosa o ideològica. En tot cas, el mateix Baker no aporta exemples en aquest sentit.

b/ *Programes de submersió.* El vehicle de la instrucció és la llengua dominant (L2 per al grup minoritari) amb una imposició paral·lela de la cultura que representa. L'objectiu final és l'assimilació a través de la pèrdua de la llengua i cultura pròpies. Malgrat l'augment de sensibilitat en la majoria dels països industrialitzats, encara és un sistema molt estès per a l'escolarització de les minories immigrants. La majoria dels escolars no desenvolupen prou competència en L2, la qual cosa els impedeix de progressar cap a fites educatives elevades on es troben afavorits els membres de la cultura dominant. Arnau (1992: 14) explica, a través de la interrelació de factors socioculturals i educatius, la migradesa en els objectius assolits per aquests escolars:

- els educadors no estan preparats per a atendre les necessitats lingüístiques dels alumnes i alguns d'ells atorguen poc valor a la llengua i cultura que posseeixen;
- es concedeix poc temps a una instrucció especial que garanteixi el domini de la L2;

- els alumnes han d'aprendre els continguts acadèmics al mateix temps que la llengua d'instrucció;
- són avaluats d'acord amb les normes de la canalla de llengua i cultura majoritàries, tot atribuint-los unes dificultats escolars que no són seves sinó creades per l'escola i pel conjunt dels factors socials.

Amb la finalitat de pal·liar els efectes negatius d'aquest tipus de programes, han estat introduïdes certes variacions: instrucció especial en L2, ensenyament opcional de la L1 durant un nombre d'hores, etc. Als Estats Units i al Regne Unit, on trobem amb més freqüència aquest model d'ensenyament (de fet es tracta d'ensenyament en anglès a grups d'alumnes entre els quals hi ha immigrants que dominen poc la llengua majoritària), la variació més habitual és l'ensenyament de la L2 majoritària en classes dedicades als alumnes de llengua minoritària (el model de submersió amb classes separades i atenció especial a l'anglès). Baker (1993: 155) indica que aquesta pràctica, tot i ser especialment econòmica per a l'Administració i còmoda per a les escoles, promou una estigmatització de fet dels alumnes de llengua minoritària.

Els programes de *bilingüisme transicional* desenvolupats als Estats Units coincidirien amb aquest tipus en els seus objectius socials i lingüístics, atès que a partir d'un ensenyament inicial en L1 incorporen progressivament la L2 fins que aquesta substitueix aquella en un moment donat de l'escolaritat. Coincideixen, doncs, amb els programes de submersió en el sentit que van orientats cap a l'assimilació, però se'n diferencien en el fet que busquen una transició que no sigui traumàtica.

c/ *Programes de manteniment de la pròpia llengua i cultura.* Adreçats a minories lingüístiques i culturals. El seu objectiu és el bilingüisme i el biculturalisme mitjançant la supervivència de la llengua i cultura del grup minoritari. L'aprenentatge de la L2 i la cultura corresponent va acompanyat d'un manteniment de la L1 i de la pròpia cultura.

Generalment, aquests programes comencen utilitzant la L1 com a vehicle d'instrucció i incorporen progressivament la L2 en l'ensenyament de continguts escolars. El currículum s'imparteix en ambdues llengües fins al final de l'escolaritat. S'ha donat arguments favorables a aquests programes des de perspectives sociològiques, polítiques, econòmiques i psicoeducacionals; de fet, són programes que "promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una autoimagen positiva de sí mismos y preservan la identidad y solidaridad de éstos con su comunidad" (Arnau, 1992: 15) i són considerats d'un alt grau d'èxit escolar. Aquest tipus de programes s'aplica a nombrosos contextos on es vol promoure la continuïtat d'una llengua minoritària, sovint en el territori que li és propi (el cas del català, el gaèlic a Irlanda o Escòcia, el Finès a Suècia...), però també en contextos d'immigració (espanyol o ukraïnès als Estat Units, etc.).

d/ *Programes d'immersió*. Igual que els anteriors, el seu objectiu és el bilingüisme i el biculturalisme però, en canvi, són programes concebuts per a alumnes de llengua i cultura majoritària. Si bé els programes d'immersió inclouen diferents tipus de disseny instruccional, tots ells tenen uns trets comuns (Arnau, 1992:17):

- ensenyament en L2 de totes o la majoria de les matèries del currículum durant un període d'un o més anys. Aquest ensenyament pot iniciar-se en el parvulari o en diferents moments de l'escolaritat primària i secundària.
- la seqüència i intensitat de la instrucció en L1 i L2 canvia al llarg del temps segons el model de què es tracti.
- les classes inclouen només alumnes parlants nadius de la L1.

El suport i consideració de la L1 fora de l'àmbit escolar i el seu tractament dins de l'escola fa que els escolars mantinguin alts nivells de competència en la seva pròpia llengua; la L2 s'adquireix a través del treball en les àrees

curriculars mitjançant un procés natural no forçat. L'evidència del seu alt grau d'èxit acadèmic ens remet a l'experiència canadenca del Col·legi St. Lambert (Genesee, Lambert i Holobow, 1986; Lambert, 1974a, 1981a; Lambert i Tucker, 1972). Tal com hem assenyalat anteriorment, el bilingüisme additiu, promogut per aquests programes respon al fet que els individus afegeixen, al coneixement que ja posseeixen en la seva llengua, el coneixement de l'altra, sense que la pròpia llengua i cultura se'n vegin perjudicades. Aquesta és una de les principals causes d'una difusió que faria inabordable qualsevol intent d'enumerar les experiències desenvolupades en tot el món, però dins de l'Estat Espanyol, tant a Catalunya com al País Basc, la seva implantació, orientada als escolars castellanoparlants, és ara per ara una realitat innegable (Arenas, 1990, 1993; Bel, 1990; Gobierno Vasco, 1990; Bel, Serra i Vila, 1991, 1992, 1993; Kintela, 1991; Etxeberria, 1992; Pla, 1992; Ribes, 1992; Serra, 1989, 1997; Sierra i Olaziregi, 1989, 1990; Madariaga, 1994; Sierra, 1991; Vila, 1992, 1993, 1995; Laurén, 1994; Artigal, 1995).

D'un tipus semblant als anteriors, els programes duals divideixen el temps d'ensenyament entre dues llengües que són usades per diferents docents per a diferents continguts. Baker (1993) aporta l'exemple de les escoles bilingües espanyol-anglès a Miami, amb alumnes anglòfons i hispanòfons en nombre similar, procedents de contextos socials on també hi ha un nombre similar de membres de cada comunitat lingüística.

Finalment, el que Baker (1993) anomena model de *bilingüisme majoritari* ("mainstream bilingual education") es dona en el cas que les llengües que es reparteixen, amb la llengua autòctona majoritària, el temps de docència a parts iguals són llengües considerades de prestigi internacional en la comunitat on s'aplica el model. Seria el cas de comunitats asiàtiques on una llengua del territori (el xinès mandarí o el japonès) comparteix espai com a llengua de l'escola amb l'anglès. La finalitat és aconseguir que els alumnes

esdevinguin parlants d'una llengua internacional que els pugui facilitar la promoció socioeconòmica personal.

Sembla necessari fer l'aclariment que, en vista de les diverses definicions donades per al concepte d'educació bilingüe²² i la difrenciació entre ensenyament en una llengua (com a mitjà d'instrucció) i ensenyament d'una llengua (com a contingut de la instrucció), dels programes revisats fins aquí només els de tipus *transicional*, de *manteniment* i *immersió* (i de manera general els que en la taula 2 són anomenats formes "fortes" d'educació per al bilingüisme) poden ser considerats pròpiament bilingües. I és en aquest sentit que cal esmentar aquí els nombrosos estudis, realitzats especialment al Canadà (Lambert i Tucker, 1972; Lambert, 1974a, 1981a, 1981b, 1984; Blake, Lambert, Sidoti i Wolfe, 1979; Cziko, Lambert i Guther, 1979; Cziko, Lambert, Sidoti i Tucker, 1979; Genesee, Lambert i Holobow, 1986), que permeten establir una relació entre el fet de seguir programes bilingües i el desenvolupament d'actituds positives cap a la llengua i cultura del grup etnolingüísticament feble; concretament, s'ha assenyalat que "el aprendizaje de una L2 puede modificar las actitudes de los sujetos hacia el grupo que tiene esa lengua como materna" (Sánchez i Tembleque, 1986: 13), a l'ensem que "... se fortalece y amplía su aprecio por otra cultura y otras personas representadas por el lenguaje objeto de aprendizaje" (Genesee, Lambert i Holobow, 1986: 27).

Queda clar que els principis exposats fins aquí matisen un axioma clàssic que tendia a identificar la llengua de

²² Les definicions sobre el concepte d'educació bilingüe (Arnau, 1992; Fishman, 1976; Siguan i Mackey, 1986) concorden a donar rellevància a l'ús d'al menys dues llengües com a mitjà d'instrucció, encara que poden incloure certs matisos al fet de si una d'aquelles llengües ha de ser la L1.

l'ensenyament amb la llengua materna, i també ens fan veure l'educació bilingüe com una realitat complexa, on l'explicació de resultats ha de fugir d'una resposta fàcil i d'uns models deterministes; però al mateix temps ens imposen una guia a seguir: l'anàlisi rigorosa i detallada de cada context, que permeti promoure una educació bilingüe d'acord amb les peculiaritats que hi són pròpies.

B. CONTEXT SOCIOCULTURAL.

2. Context geolingüístic i cultural de la nostra recerca: la Vall d'Aran²³.

Aran és la vall situada en els Pirineus centrals que ha estat configurada al llarg del curs més alt de la Garona. Políticament es troba situada en l'extrem nord-occidental de la Comunitat Autònoma de Catalunya, dins de l'Estat espanyol; però pel fet que se situa en la vessant septentrional de la serralada pirinenca la llengua que s'hi ha parlat tradicionalment és l'occità, en una varietat local del dialecte gascó. Aran es troba en l'angle dret del triangle gascó format entre el curs de la Garona (en la part meridional, la línia de separació entre els dialectes gascó i llenguadocià discorre de fet entre el curs de la Garona i el de l'Arièja fins a Portet, al sud de Tolosa de Llenguadoc²⁴), en sentit sud-est a nord-oest fins a Bordeus, la costa atlàntica a l'oest, i el domini lingüístic del basc i els Pirineus al sud.

Territorialment parlem d'una extensió de 620 km². La seua població és a l'entorn de 7.000 habitants (més endavant detallarem aquest punt).

²³ Una introducció breu al context també es pot trobar a Suïls i Huguet (2001). Sobre el món tradicional aranès, Estrada et al. (1993). Per a una visió dels components històrics, socials, polítics i de medi natural, vg. Boya (1994). Per a una visió ingènua del món aranès: Castiella (1965).

²⁴ Vg. Bec (1968) sobre aquest punt.

2.1. Nota sobre la història.

La situació geogràfica no és pas un tret marginal en relació amb la tasca que presentem aquí. En considerar la història d'aquesta vall cal tindre present el seu caràcter de "porta" entre les muntanyes del centre dels Pirineus. En temps de l'Imperi Romà, els seus habitants eren identificats com a grup diferenciat dins del conjunt de les tribus de l'Aquitània. Els historiadors romans hi van fer referència sota la denominació "Arenosi", dins del grup anomenat dels "Covenae" (origen del nom del Comenge actual, que seria la base territorial de la diòcesi amb centre a Sant Bertrand de Comenge). En general, durant l'Edat Mitjana l'Aran va romandre fidel a la corona aragonesa com a recurs per a fer front a les pretensions dels veïns. L'amenaça va provindre en primer lloc dels comtats de Ribagorça i Pallars. Després, amb la derrota de les forces aliades de Tolosa i Aragó a Murèth el gener de 1213, davant l'exèrcit de la corona francesa, l'Aran es va anar configurant com una barrera davant les pretensions d'aquesta vers el sud. Jaume I va confirmar els privilegis dels aranesos sobre l'aprofitament dels recursos del territori, de tal manera que es pot dir que l'Aran no va conèixer un veritable feudalisme, tot funcionant com un petit Estat autònom dins de la Corona d'Aragó. Jaume II va atorgar nous privilegis als aranesos el 1313 en l'anomenada *Querimonia*, un text que formalitzaria l'establiment d'un seguit d'institucions d'autogovern i que explicitaria les noves divisions territorials internes a la vall²⁵. Aquestes divisions, tres en principi, serien els anomenats "terçons", subdividits al seu torn en dos cadascun ("sesterçons"), tot i que actualment parlem de terçons per a

²⁵ El contingut del text es pot consultar a Conselh Generau d'Aran (2000).

fer referència a cadascuna d'aquestes sis parts, que conserven un valor simbòlic identitari entre els aranesos²⁶.

La *Querimonia* va establir també l'existència d'un govern central comú per a tota la vall, anomenat Conselh Generau, compost per representants de cadascun dels terçons i encapçalat per un governant, el Sindic.

Aquest context d'autogovern desapareix amb la imposició del Decret de Nova Planta el 1716. Però la nova legislació només va ser aplicada parcialment a l'Aran. El Conselh Generau no seria abolit fins l'any 1834, amb el regnat d'Isabel II. Durant la Segona República espanyola es van posar en marxa plans per a restablir-lo, però van ser estroncats per l'aixecament militar del 1936 fins l'acabament de la dictadura el 1977. A partir d'aquest moment, una associació popular anomenada Es Terçons representarà la voluntat aranesa de fer present la pròpia identitat en la formalització de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya²⁷.

²⁶ Per exemple, els habitants de Pujòlo tendeixen a veure els habitants del seu propi terçó com a gent amb un caràcter i una solidaritat que els uneix i, al mateix temps, els separa tradicionalment dels veïns d'Arties e Garòs. Aquesta mena d'identificacions funcionen al marge de les agrupacions oficials en municipis (en aquest cas, tots dos terçons formen part indistintament del municipi de Naut Aran), i determinen unes referències identitàries que bàsicament són compartides pels aranesos que ho són d'ascendència, és a dir que pertanyen a una casa (que delimita uns lligams familiars en termes històrics) amb nom dins d'un dels pobles aranesos.

²⁷ Es pot consultar Viaut (1987) per a més detalls.

2.2. Nota sobre les característiques de l'occità aranès.

L'aranès, com a varietat del gascó, comparteix amb aquest els trets que el caracteritzen dins del conjunt de la llengua occitana. Al mateix temps, és proper al català, en primer lloc com a part que és de l'occità i en segon lloc com a resultat del contacte secular en trobar-se dins del mateix àmbit administratiu que el català nord-occidental, en estar separat políticament de la resta de territori occitanòfon, i també per motius de constitució a partir del llatí vulgar de l'àrea pirinenca.

No cal descriure aquí els trets generals de l'occità (vg. Alibèrt, 1935). Com a trets gascons hi trobem el canvi gascó a [h] a partir de [f] llatí (*hilh* a partir de *filiu*), la desaparició de n en context intervocàlic (*cadea* a partir de *catena*), el canvi de -LL en [t] o [tʃ] (*castèth* a partir de *castell(u)*); l'article masculí singular *eth*) i de -LL- en [ʀ] (*garia* a partir de *gallina*; l'article femení singular *era*), i el canvi de -L en [w] (*mèu*). Aquestes característiques insereixen l'aranès en les varietats gascones pirinenques, amb tot el que se'n segueix quant a morfologia i sintaxi.

Altres trets, en relació amb el conjunt de l'occità, són particulars de l'aranès i la zona contigua del Comenge, especialment els plurals en -i en un grup ampli de noms masculins i de manera general en els plurals masculins d'adjectius, demostratius i pronoms personals: *bòsc-bòsqui* (boscos), *naut-nauti* (alts), *nosates-nosati* (nosaltres, masc.), etc.²⁸

En general, els agents de promoció de la llengua han tingut sempre present l'occitanitat de l'aranès, encara que

²⁸ Vg. Bec (1956) sobre aquest tret. Per a una caracterització de l'aranès com a varietat occitana, vg. Lamuela (1987a: 124-6).

l'existència d'una frontera política ha pesat sobre les percepcions en determinats moments; això s'ha posat en evidència quan ha estat plantejada, a començaments dels anys 80, la qüestió del model de codificació per a la llengua. Més endavant reprendrem aquest punt.

2.3. Legislació sobre planificació lingüística i instruments de promoció de l'occità.

L'occità va tindre un primer reconeixement com a llengua oficial per a la Vall d'Aran en l'anomenada "Llei de Normalització Lingüística de Catalunya" (6 d'abril de 1983) que, en l'article 28, reconeix l'aranès com a llengua pròpia de la Vall d'Aran i declara que la Generalitat, juntament amb les institucions araneses, "ha de prendre les mesures necessàries per a garantir el coneixement i l'ús normal de l'aranès a la Val d'Aran". D'aquí se'n deriva una necessitat també declarada de proporcionar els mitjans per a garantir l'ensenyament de l'aranès i el seu ús en els centres escolars de la vall.

En aquesta formulació s'avançava un pas més des de la declaració que trobem en la Constitució espanyola del 1978 i en l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 1979. Amdós textos presenten certs paral·lelismes pel que fa a l'atorgament de l'oficialitat a les diverses llengües: en tots dos casos, és l'article tercer el que es dedica a aquesta qüestió. Els punts 1 i 2 de l'article 3 de l'Estatut semblen refer els punts corresponents de l'article 3 de la Constitució, i allà on aquesta parla d'oficialitat del castellà, aquell parla del caràcter de "llengua pròpia" del català, tot introduïnt així un terme jurídic, inèdit en la legislació espanyola, que establia un lligam entre llengua i territori que s'afegia al caràcter de "llengua oficial", compartit amb el castellà, que era afirmat en el punt 2 (paral·lelament també al mateix punt de l'article 3 de la Constitució, que

conferia a les llengües altres que el castellà la possibilitat de ser declarades oficials).

Encara continuant amb els paral·lelismes, el punt 4 de l'article 3 de l'Estatut fa seua la declaració que trobem en el punt 3 de l'article 3 de la Constitució, en el sentit de proposar "especial respecte i protecció" a les diferents "modalitats lingüístiques" de l'Estat. La mateixa jerarquització entre la llengua oficial o les llengües oficials i les altres "modalitats" la trobem, doncs, en l'Estatut, on es fa referència a la "parla aranesa" (tot salvant la necessitat d'introduir en el text la denominació concreta corresponent a la llengua de què es parla) i es fa una declaració de voluntat en el sentit d'assegurar-li una atenció especial i de fer-ne objecte d'ensenyament.

Aquesta disposició permet que l'aranès es faci present en les escoles de la vall, encara que l'ensenyament efectiu de la llengua havia tingut alguns precedents ja cap a mitjans dels anys setanta (l'any 1974, segons comunicacions personals dels qui hi participaren, el professor Frederic Vergés va començar a ensenyar aranès, fora del curriculum, als alumnes del col·legi privat Juan March de Viella).

Per tal de permetre la planificació de l'entrada oficial de l'aranès a l'escola, a principis dels vuitanta es comença a treballar en l'establiment d'una normativa escrita²⁹, i la tasca de la comissió formada a aquest efecte³⁰ té com a

²⁹ Fins aquell moment, els textos publicats en aranès es caracteritzen per l'absència d'un criteri comú de codificació. Una descripció dels quatre sistemes ortogràfics utilitzats pels aranesos abans del 1983 es pot consultar a Sarpoulet (1985).

³⁰ La composaven sis aranesos, mestres i escriptors, tres lingüistes gascons de l'Estat francès, i cinc lingüistes catalans, entre els quals la que llavors era Cap del Servei del Consell Lingüístic i Directora de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya, Dra. Aina Moll.

resultat l'adopció de les propostes de l'Institut d'Estudis Occitans amb unes adaptacions mínimes³¹. Les normes ortogràfiques que es troben avui en vigència per a l'aranès són aprovades el catorze de gener de 1983 (decret 857/1983, DOGC 312 de 16 de març de 1983)³². Això permet dur a la pràctica el que disposarà la Llei de Normalització Lingüística del 6 d'abril de 1983 en l'article 28, en concret en el punt 4: "el Consell Executiu ha de proporcionar els mitjans que garanteixin l'ensenyament i l'ús de l'aranès als centres escolars de la Val d'Aran"³³. Aquesta llei estableix també l'obligació, per part del Consell Executiu, de prendre les mesures necessàries per tal que l'aranès sigui usat en els mitjans de comunicació a la vall. D'altra banda, sense suposar cap canvi substancial en conjunt, la llei 1/1998 de 7 de gener, de Política Lingüística, vindria a confirmar el que disposava la Llei de Normalització Lingüística del 83.

En conseqüència, en el domini dels mitjans de comunicació hi va haver força progressos, quant a extensió de l'occità, en un primer moment, amb la introducció d'una hora diària de ràdio en aranès al migdia dins de la programació de Catalunya Ràdio (actualment a través de Catalunya Informació), amb el nom de "Meddia Aranés", i amb la creació de l'emissora Ràdio Aran, que emetia quotidianament en

³¹ La més visible de les adaptacions és la grafia *-es* per als plurals femenins (*-as* per a la resta de l'occità) i *-e/-en* per als acabaments de la tercera i sisena persones verbals (*-a/-an*) en la resta de l'occità. Tret d'això, la fidelitat als criteris panoccitans es fa evident en el fet que l'única revisió fins al moment d'aquestes normes (aprovada pel Conselh Generau el setembre de 1999) ha seguit de prop les recomanacions del Conselh de la Lengua Occitana.

³² Vg. Comission (1982), i la revisió a Comision (1999).

³³ Sobre la configuració del marc legal de la promoció de l'occità a l'Aran, vg. Lamuela (1984 i 1987a) i Viaut (1985, 1986 i 1987).

aranès. I també amb la introducció d'un programa setmanal de mitja hora de durada a TV2 ("Era lucana d'Aran"). També es va crear la revista mensual *Toti*, publicada pel Conselh Generau i creada pel Centre de Normalisacion Lingüistica dera Val d'Aran (al qual farem referència tot seguit), i que era la continuació de la revista *Tèrra Aranesa*, anterior a la promulgació de les normes ortogràfiques, i vinculada a la Fundacion Musèu Etnologic dera Val d'Aran.

Excepte la programació diària de "Meddia Aranés", totes aquestes iniciatives van tindre una existència més aviat efímera. Posteriorment van sorgir altres publicacions escrites: *Arenòsi*, una publicació mensual del Centre de Normalisacion que reprenia el format de la primera etapa de *Toti*; i més endavant (entre 1998 i 1999, al llarg d'un any) el suplement *Aué*, dins del diari *Avui* per a tot Catalunya, i gratuïtament per a tota la Vall d'Aran a través del Conselh Generau.

Al costat d'això cal esmentar la publicació quotidiana *Eth Diari*, que es va publicar al llarg de poc més d'un any també entre 1998 i 1999 (l'única iniciativa d'aquest estil que va tindre caràcter exclusivament privat). Altres publicacions han estat la revista *Aran*, creada per iniciativa no vinculada a l'Administració i que va donar un parell de números al llarg de començaments dels 90 (que nosaltres coneguem) i la revista *Incoop 2000*, que va ser una iniciativa de diverses persones de l'Alta Ribagorça, l'Aran i Comenge i que va publicar, també en la primera meitat dels 90, tres números on s'utilitzava l'occità (aranès o no), el francès, el català i el castellà.

També en un primer moment es va posar a disposició dels continguts d'àmbit aranès l'edició dels divendres del Telenotícies Comarques de TV3, amb una durada d'entre deu i quinze minuts, i que es continua emetent.

De la Llei de Normalització Lingüística de 1983 en surt la creació del Centre de Normalisacion Lingüística dera Val d'Aran, que s'encarregaria de la tasca de promoció i difusió

de la llengua autòctona (una de les primeres tasques que desenvolupa és la creació d'un *Formulari Administratiu* destinat a l'ús de l'occità en l'administració interna de la vall). Des del primer moment, en aquest Centre hi han treballat tres persones (dues a càrrec de les tasques administratives, i de traducció, correcció i creació de documents, i una altra dedicada a tasques d'edició de material). Per a l'ensenyament es va posar en marxa el Centre de Recorsi Pedagògics, amb dues persones encarregades de crear materials per a l'ensenyament de i en occità.

A través del Centre de Normalizacion Lingüística es va posar en marxa la publicació de diverses obres en format de llibre, les unes resultat de traduccions d'obres literàries, les altres reculls de literatura popular o d'històries de vida. Un bon nombre d'obres van ser publicades a través de l'editorial Pagès de Lleida, dins de l'anomenada col·lecció Garona; es tracta principalment de les obres premiades en la convocatòria anual del premi Mossèn Jusèp Condò per a literatura en prosa i en vers, on concorren escriptors occitans no només aranesos. Aquesta col·lecció presenta ja més d'una desena de títols³⁴. Altres publicacions han aparegut a través de la col·laboració d'institucions públiques no araneses, com ara l'Institut d'Estudis Ilerdencs (on un dels consellers representa el territori aranès). La publicació en format de llibre, doncs, és la que manté encara una certa continuïtat de publicacions escrites en aranès. No podem oblidar, però, la recuperació de la revista *Tèrra Aranesa*, del Musèu Etnologic dera Val d'Aran, que sota un format pràcticament de llibre i amb continguts de caire científic ha donat un parell de números: el primer l'any 1999 i el segon l'any 2000.

També cal esmentar la producció teatral en occità, fruit del treball d'un grup de teatre integrat per persones provinents de diversos àmbits, sobretot mestres d'ensenyament primari i

³⁴ Els exemples són nombrosos: Centre de Normalizacion (1991, 1992, 1993, 1994 a i b, 1996).

professors d'ensenyament secundari, i que ha donat almenys una obra cada any, a partir sobretot d'adaptacions d'escriptors occitans, aranesos o no. Val a dir, però, que el suport institucional a aquesta iniciativa ha estat menys evident.

La codificació aprovada a començaments dels anys 80, i la creació del Centre de Recorsi Pedagògics, juntament amb el voluntarisme dels mestres i la col.laboració d'altres institucions, ha donat lloc a un bon nombre de publicacions destinades al públic infantil, a través o no de l'àmbit estrictament escolar: la col.lecció de contes Era Gabarra, de l'editorial La Galera (amb una vintena llarga de títols), la col.lecció *Parpalhòla* (per a ensenyament infantil; vg. Amiell et al., 1995 a i b, i 1997 a i b), la sèrie Aran (per a ensenyament primari: vg. Pérez et al., 1989; i Vergés et al., 1990), o *Lectures basiques* (per a ensenyament primari i secundari: vg. Naranjo i Vergés, 1987), i també un diccionari per a ús bàsicament escolar (Vergés, 1991). Ara: cal dir que els materials destinats a la canalla són molt menys nombrosos en occità que no pas en català o castellà. Sovint, segons comunicació personal a partir de converses amb els mestres, aquests han hagut de produir materials en occità tot adaptant-ne d'existents en català o castellà, i el potencial humà dedicat a aquesta tasca no pot compensar aquest desequilibri.

Quant a l'elaboració dels textos, cal fer notar la voluntat de posar en marxa recursos que acostessin el model aranès als models en ús a la resta d'Occitània. La pràctica mateixa de la codificació n'és una evidència, però també és visible en l'aplicació de recursos lingüístics fins a cert punt innovadors en comparació amb els models, més difosos en context aranès, del català i el castellà (ens referim

especialment a recursos estilístics d'elaboració de textos)³⁵.

La Llei de Règim Especial de la Vall d'Aran (anomenada Lei d'Aran, llei 16/1990), estableix definitivament el caràcter de llengua oficial i pròpia de l'occità a l'Aran en l'article 2.1³⁶. En el segon punt s'insisteix en la necessitat de fer de l'aranès objecte d'ensenyament i de promoure'n l'ús en l'Administració i en els mitjans de comunicació que depenen de la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió.

La Lei d'Aran, per altra banda, marca el començament de la recuperació del Conselh Generau d'Aran, que progressivament s'anirà fent càrrec de diverses competències, entre les quals els aspectes referents a la planificació lingüística relativa a la promoció de l'occità, i a la llarga haurà d'assumir-ne la promoció també a l'escola. És per això que la Generalitat deixarà per al moment que s'arribi a un acord mutu amb el Conselh Generau la formulació sobre quina ha de ser la presència de l'occità en la docència als centres aranesos (especialment d'ensenyament secundari).

³⁵ Vg. Suïls i Furness (1999) sobre alguns problemes que ha d'afrontar l'elaboració lingüística en context aranès. Sobre la discussió a començaments dels anys 80, vg. Viaut (1986 i 1987).

³⁶ Simó (1999) desenvolupa una anàlisi dels textos legals que fan referència al caràcter d'oficial i de llengua pròpia de l'occità a l'Aran, sobretot pel que fa a les ambigüitats que deriven de les diverses formulacions.

2.4. Manifestacions de lleialtat lingüística en relació amb l'occità a l'Aran. El paper dels ensenyants.

A banda les accions empreses per institucions araneses i no araneses a favor de la llengua autòctona, cal esmentar també la tasca de grups de persones no vinculades amb l'administració i que han dut a terme accions que posen de manifest la voluntat que hi hagi una promoció i una extensió de l'ús social de la llengua.

En anys passats, una associació de joves com Joenessa d'Aran va aplegar al voltant de 150 membres, la qual cosa significa una part important dels joves aranesos. Aquesta associació va néixer com una sortida per a les inquietuds diverses de la joventut aranesa: suport a campanyes d'ajuda a països del Tercer Món, o a països en guerra com ara Bòsnia, o activitats culturals internes com ara la creació de grups musicals, o la demanda de suport cap als joves per part de l'Administració. Entre els àmbits d'activitat de Joenessa hi havia sens dubte la reivindicació lingüística, en el sentit de promoure la idea que la llengua autòctona no era pas una entitat obsoleta, pertanyent al món de la gent gran o del passat, i una bona part de membres d'aquesta associació es va implicar activament en la creació de Lengua Viua l'estiu de 1993. Lengua Viua, que va aparèixer en el moment que Joenessa d'Aran començava a desaparèixer (sobretot amb la sortida de part dels seus membres més actius cap a les universitats fora d'Aran), va començar com una associació que pretenia conscienciar la població sobre el fet que la llengua autòctona es trobava en una dinàmica clara de retrocès i en perill de desaparició, i sobretot volia denunciar la insuficiència de les mesures institucionals per a compensar aquella dinàmica. L'objectiu bàsic era proclamar que els aranesos s'havien de sentir orgullosos de la seua llengua i que l'havien d'usar en tots els àmbits. Com a activitat principal de l'associació es va fixar un dia reivindicatiu, amb un aplec animat per un grup musical

occità, a partir del model basc de la Korrika (la versió aranesa és l'anomenada Corsa pera Lengua). Aquesta jornada ha aplegat cada darrer diumenge de juliol a l'entorn de mil persones, joves entre quinze i trenta anys en la seua majoria, en els darrers vuit anys³⁷.

Cal fer notar que iniciatives com aquesta no estan gens deslligades de les que du a terme el grup de mestres d'ensenyament primari (que es troben en bona mesura implicats en les accions de Lengua Viua), que cada mes de juny organitzen una jornada per la llengua consistent en una sortida a Plan Batalhèr (una plana elevada prop de Viella) on participen tots els alumnes d'ensenyament primari de la vall amb la preparació de composicions relatives a un tema comú (que fa referència a les tradicions o al medi natural propis).

³⁷ Un estudi de camp sobre les actituds lingüístiques dels aranesos, lligades a la identitat territorial, es va dur a terme entre 1997 i 1998 (Suïls et al., 1998). El treball va basar-se en entrevistes amb vint-i-cinc persones de la vall, especialment entre el col·lectiu dels joves entre 18 i 30 anys. En aquell treball es constata, per part d'alguns informants, un cert canvi en les actituds en relació amb la llengua autòctona, tant per part dels aranesòfons com per part dels immigrants hispanòfons. Valgui, per a il·lustrar-ho, aquest fragment d'una entrevista amb una informant de cinquanta anys: "I aguec un shinhau de problèma. Se compren; es mainatges que vien de dehòra dilhèu per un an o dus ans, les obliguen ar aranés... Ei qu'ací son cinc lengües... Aranés, castelhan, catalan, francés e inglés. Alavetz se trobauen de dehòra qu'entre er aranés e eth catalan aqueri mainatges les costaue molt e alavetz auien un shinhau de problèma. Pero ara non, ara jo pensi que les agrade as mainatjons tanben (...). Pero ara semble que s'a aplacat aquerò. Era mainadèra que vien ara de dehòra... Les facilite entàs auti idiòmes. Quan mès lengües an quan son petitets, mès lèu les aprenen. Clar, ei lo que didien: ei qu'er aranés, vale que sí, tadací tara Val d'Aran, pero passes eth túnel e non t'enten arrés..." (p. 58 i seg.).

Cal insistir que els mestres són potser, en conjunt, el grup que manifesta una lleialtat lingüística més clara, i un motor de promoció de la llengua al qual cal atribuir les fites més clares en aquest sentit.

Per tal de concretar aquest punt, i lligar a través d'una persona representativa les opinions no sempre explícites sobre el compromís del col·lectiu d'ensenyants aranesos amb la llengua, vam fixar una entrevista amb la coordinadora del grup de mestres d'escoles rurals. Aquesta emfatitza el caràcter voluntarista de la tasca d'aquest col·lectiu i, doncs, la fragilitat de la xarxa d'ensenyament en aranès. Cal interpretar, en tot cas, el rerafons del que es diu a l'entrevista i destriar-ne el que són opinions més aviat personals. Un problema essencial que es remarca és la manca de materials en occità, per exemple per a l'ensenyament de la llengua mateixa:

"Agarres ua editoriau e eth ritme de trabalh ei eth madeish: er article ena lesson 3, pues el artículo ena 3. En aranés, clar, com qu'auem eth materiau qu'auem, pues t'ac cau montar. Auem es libres aqueri qu'auem hèt es mètres, que, clar, an ua estructura de hè dètz o onze ans, e a mès son desfassats. Clar, materiau non se n'a hèt mès".

I la mancança és més clara en altres assignatures. Es posa èmfasi en el fet que hagin estat els propis mestres els qui han treballat amb més insistència en la producció de material. El plany és envers una Administració que confia excessivament en el voluntarisme dels interessats:

"En aranés non n'i a. Pero, com que -praubets, se van a guanhar eth cèu...-, sustot es de prumèr e dusau, qu'ac aurièn de hèr en aranés, hèm eth libre en catalan e dempús hèn trabalhs apart, fiches deth madeish tèma... Per exemple, trabalhen era tardor, pues i a bèra ficha que la hèn en aranés. Pero clar, tad aguesti mainatges ei doble trabalh. Açò ac portam ans dident: calerie agarrar dus mètres, liberà-les e que se dediquèssen a hè'c. Pero açò eth Departament... Non ac comprenen. En Catalonha se hèc açò, non?

Perque agarrèren mèstres e les liberèren de dar classes, se dediquèren a dar corsets as mèstres, a premanir materiau, a traduir, a que hèssen lo que volgues, pues açò ei lo que mos calerie ací. Es pògui libres qu'auem son perque les auem hèt nosati a ores extraordinàries. Alavetz es pares diden "ò, qu'es libres en aranés son en blanc e nere". Clar, non i a sòs entà hè-les en colors. Òc, mos paguèren quauquarren, era gent i meteren toti voluntat, molti s'an cremat perque, escota, as era tua vida privada, o vòs hèr d'outes causes e deishà-te estar d'istòries. E ara açò non s'està hèt. Òc, ara i a un grop de mèstres que, guarda, en vista dera mancança de materiau, pues estan hèt... Auem agarrat un libre d'ua editoriau, concretament La Cruïlla, qu'està dant mès facilitats, e estam traduïnt eth libre de sociaus de prumèr... Agarram eth libre aqueth integre, e qué hèm?: traduí-lo en aranés. Açò ja se hèc tamb un de matematicues de prumèr e dusau, e en aquest moment es de prumèr e dusau ja an eth libre de matematicues en aranés. Pero clar, ac as de hèr dehòra de classe, açò, per voluntat pròpia. E atau foncionam".

Un problema que vam discutir amb aquesta informant va ser el fet que la canalla, fora de l'escola i encara que hi hagi majoria de fills d'aranesòfons, parlen generalment en castellà. El fet és que no es vinculava els comportaments extraescolars amb els criteris aplicats dins de l'escola: simplement són dinàmiques diferents, i en tot cas l'escola es limita a aportar els instruments (garanteix que la canalla acabi els estudis amb un coneixement prou gran de totes tres llengües).

Aquesta informant, en tot cas, feia un parell de propostes que creia interessants de cara a l'increment d'ús fora de l'escola: continuar i incrementar les campanyes de conscienciació (per a generar actituds d'estimació per la llengua); i aconseguir espais en aranès entre la programació infantil de televisió:

"Se auessen ua estoneta d'aranés ena tele... Un diboish animat pera tarde serie perfècte. Pero son sòs, molèsties..."

I es desconfia que les institucions siguin capaces de posarhi cap d'esforç. L'experiència dels que han treballat en la promoció de la llengua, com és el cas, justifica aquella desconfiança:

"Quan hèrem "Era Lucana"... e se n'anèc ath *carajo*. Siguec ua pena. Comencèrem un grop... [E per qué s'acabèc?] Perque non les interessèc. [Perque era gent perderen era motivacion?] La perderen en Barcelona, aciu non se perdec. Comencèren a méter pegues, e eth tèma s'acabèc. Alavetz siguec quan en TV3 hèren era desconnexion aquera que hèn es diuendres, qu'en un principi duraue lèu mieja ora e ara ja ei vergonhós".

En l'altre aspecte, el de la conscienciació, els mestres són un col·lectiu la capacitat de sacrifici del qual és certament clara:

"E ben, eth grop de màstres tanben montam ua gessuda un còp ar an, e un còp ar an gessem totes es escòles dera Val d'Aran, vam tà Plan Batalhèr a pè e creèrem eth Dia dera Escòla aranesa, volem lutar pera escòla aranesa, e hèm un acte aqui de dues ores coma molt, cantant cançons, balhs... Cada an montam ua istòria. E enguan, per exemple, pues vam a trabalhar eth tèma des lacs, mos vam a inventar ua cançon, cada escòla portarà un pannèu tamb un lac, qu'agen trabalhat un lac, cada escòla gesserà e diderà, pos guarda, s'inventarà un parlament. Er an passat per exemple eth parlament ère... Defensa deth miei. Era presidenta diguec quate paraules, despús er alcalde, cantam, e dempús, çò que mos auem proposat ja hè dus o tres ans que toti aprenghen a barar era 'giga', pues que gesquen dera escòla sabent barar era giga... La baren toti, açò se prepare en classe, un dia de hèsta. Enguan eth dètz-e-ueit de junh. Mos passe tanben lo

madeish tamb lo dera Corsa³⁸, trencà-mos es còrnes tà montar era hèsta. Eth prumèr an que la montèrem, quan comencèrem a cavilar... "Cau hèr quauquarren massiu"... Pensàuem "vam a arremassar quate gats", e mos quedèrem allucinats. Que dilhèu tot quede aqui, *bueno, vale, pues* quede, pero saben que se hè en aranés, que se hè per aranés e... Ben, n'i aurie d'auer mès *pero bueno*".

En un altre ordre de coses, la informant demanava que l'ensenyament en aranès no quedés limitat a l'ensenyament primari, sinó que tingués continuïtat fins als darrers cursos de secundària:

"Ena escòla, ara, enquia dotze ans se trabalhe eth tèma, e ena ESO ja non ac sai. Se non i a ua continuacion... Se enquia es dètz-e-ueit ans que son aciu es mainatges açò non se trabalhe fòrt...".

Cal insistir que el contingut de l'entrevista és en certa manera secundari. El que en queda és la constatació, tant per part de la persona entrevistada com per part nostra, del paper compromès dels ensenyants aranesos amb la seua pròpia llengua. L'extensió de l'occità a l'escola és vista com un guany en bona mesura atribuïble al treball dels mestres mateixos, que llavors esdevenen conscients que determinen, amb les seues iniciatives, l'aparició de canvis substancials en la valoració que es té de la llengua autòctona a nivell social.

³⁸ Fa referència a la Corsa pera Lengua que cada estiu organitza l'associació Lengua Viua.

2.5. Legislació en l'àmbit de l'ensenyament. Evolució i aplicació.

A continuació citem les principals disposicions legislatives que afecten l'occità a la Vall d'Aran per a l'àmbit de l'ensenyament.

La primera s'estableix en el Decret 362/1983, de 30 d'agost sobre l'aplicació de la llei 7/1983, de 18 d'abril, anomenada Llei de Normalització Lingüística de Catalunya. Aquest decret afecta l'ensenyament no universitari. En l'article primer disposa que "les llengües catalana i castellana seran ensenyades obligatòriament en tots els nivells, modalitats i graus d'ensenyament no universitari en tots els centres públics o privats, d'acord amb els programes, orientacions i horaris establerts o que s'estableixin reglamentàriament a aquest efecte per a cada un dels graus, modalitats i nivells". En una nota addicional es decreta que "en els centres docents de la Val d'Aran s'ensenyarà també l'aranès". En el mateix Decret, a l'article sisè s'estableix que "el català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament", la qual cosa no s'afirma per al cas de l'occità a l'Aran. En canvi, sí que es disposa la necessitat que hi hagi una preparació del professorat, tot dient (article desè, punt 3) que "s'organitzaran cursos d'aranès per al professorat que l'hagi d'ensenyar als centres de la Val d'Aran". En l'article dotzè, s'estableix que el català haurà de ser utilitzat en els centres "en les activitats de projecció externa (...) a fi de fer present la llengua catalana en totes les seves manifestacions culturals i públiques", i en el tercer punt del mateix article, de forma més restrictiva per una banda (només en usos interns) i opcional per una altra, es diu que "l'aranès podrà ser emprat també en les activitats internes dels centres de la Val d'Aran". Quant a usos administratius dels centres, la llei estableix l'obligatorietat que es facin en català (en actuacions "com

són actes, comunicats diversos, horaris, rètols indicatius de dependències, etc."), i afirma que "també podran fer-se en aranès a la Val d'Aran". La mateixa disposició d'opcionalitat s'estableix per a les comunicacions amb el públic fora del centre i per als avisos que calgui inserir en el tauler d'anuncis, i també per a la denominació dels centres.

Així mateix, el Decret 362/1983 dedica el punt 4 de l'article quinzè a establir que "el Departament d'Ensenyament oferirà al personal no docent [dels centres d'ensenyament de la Vall d'Aran] ensenyament gratuït de l'aranès".

Com a resultat, el curs 1983-1984 comencen els cursos de reciclatge d'aranès per als mestres d'ensenyament primari de la vall. Els mestres organitzen també, el mateix estiu del 1983, les primeres Jornades Pedagògiques, que després esdevindran l'anomenada Escola d'Ostiu, celebrada cada mes d'agost. Actualment, el vuitanta per cent dels mestres aranesos posseeix la titulació apropiada per a ensenyar occità i en occità a l'ensenyament primari.

Aquestes disposicions resulten també en la posta en marxa de l'anomenat Pla Experimental de Potenciació de l'Aranès a partir del curs 1985-1986, que porta a la introducció de l'ensenyament de l'occità a l'escola dues hores per setmana, en horari lectiu. En algunes escoles comença també aquell mateix curs l'ensenyament en aranès d'una de les matèries.

Finalment, en el curs 1988-1989, l'escola Garona (l'escola d'ensenyament preescolar i primari de Viella) ofereix la possibilitat que la canalla sigui escolaritzada en occità com a llengua vehicular, a través de l'opció entre tres línies possibles d'escolarització en funció de la llengua vehicular emprada³⁹: occità, català o castellà. Altres

³⁹ Sobre l'esperit d'aquesta iniciativa i sobre les intencions a un termini mitjà: Perera (1988).

escoles de la vall, totes elles més petites i en la major part escoles unitàries, aplicaran l'occità com a llengua vehicular. En totes les opcions esmentades (llengua vehicular occità, català o castellà), hi ha un ensenyament paral·lel de les altres dues llengües, ensenyament que pot ser organitzat de maneres diverses quant a horari. Així una de les possibles combinacions seria dedicar la docència dels matins exclusivament a continguts vehiculats en occità i la docència de la tarda a continguts relatius a català o castellà (dues o tres hores setmanals en cadascuna de les dues llengües).

Alguns punts del Decret 363/1983, que podien resultar si més no ambigus, són represos en l'Ordre de 3 d'agost de 1990 "per la qual s'incorpora l'aranès, modalitat de la llengua occitana, en els currículums dels centres educatius de la Val d'Aran".

Els articles més importants d'aquesta Ordre, pel que fa al cas que ens ocupa, són:

Article 2.- L'ensenyament de l'aranès es professarà dues hores setmanals dins l'àrea de lingüística del currículum, en tots els centres d'ensenyament primari i secundari. A l'ensenyament secundari es podrà implantar de forma progressiva.

Article 3.- Les àrees d'experiències i ciències socials en els nivells d'ensenyament primari, es podran professar en llengua occitana. Així mateix, l'aranès s'emprarà sempre per ensenyar els continguts del programa referits al medi natural i social de la Val d'Aran.

Article 4.- Els centres d'ensenyament primari, per mitjà del projecte lingüístic elaborat pel claustre, incorporaran de manera progressiva l'ús de la llengua occitana en la docència i podran presentar propostes horàries d'alternança d'ensenyament en la modalitat occitana de la Val d'Aran.

Article 5.- L'aranès, com a llengua pròpia de la Val d'Aran, s'incorporarà en les comunicacions internes i externes dels centres educatius de l'Aran.

Article 6.- Els professors amb acreditació acadèmica o coneixement oral de l'aranès hauran de donar compliment al contingut d'aquesta resolució en el marc de l'aplicació del Pla experimental que s'hi estableix.

Resultat de l'aplicació d'aquesta Ordre, l'ensenyament de dues hores setmanals d'aranès s'estendrà ara a l'educació secundària. Així mateix, en l'ensenyament primari, l'occità serà la llengua utilitzada per al continguts relatius a la Vall d'Aran de les àrees de Ciències Socials i Naturals.

Uns mesos més tard, el sentit de l'aplicació dels articles esmentats es detalla en la Resolució de 31 de desembre de 1990 "per la qual s'estableixen les orientacions pertinents per al desplegament de l'Ordre de 3 d'agost de 1990". En aquesta Resolució, a l'article 2 s'estableix que "els alumnes d'ambdós nivells, primari i secundari, tindran l'assignatura d'aranès amb caràcter obligatori i el resultat de les avaluacions s'incorporarà al llibre d'escolaritat o al butlletí de notes i, així mateix, figurarà a l'expedient acadèmic de l'alumne". Així mateix, es diu que "l'assignatura de llengua aranesa tindrà a tots els efectes igual consideració administrativa i acadèmica que les altres assignatures de les llengües oficials a Catalunya".

L'any següent es promulga el Decret 244/1991 de 28 d'octubre "sobre el coneixement de les dues llengües oficials per a la provisió de llocs de treball docents dels centres públics d'ensenyament no universitari a Catalunya dependents del Departament d'Ensenyament", que estableix que l'obligatorietat del coneixement del català i el castellà, per als professors que desenvolupin la seua tasca docent als centres d'ensenyament de Catalunya dependents de la Generalitat, s'estendrà a l'occità per als docents que ensenyin a la Vall d'Aran: "caldrà acreditar també el

coneixement oral i escrit de l'aranès" (disposició addicional tercera).

Al cap d'uns mesos es promulga 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". En l'article 3.2 d'aquest Decret s'estableix que l'aranès "és objecte d'ensenyament i serà normalment la llengua vehicular i d'aprenentatge en els àmbits o les àrees que es determinin". Per altra banda, es deixa en mans del Conselh Generau la formalització del "currículum de la llengua aranesa". Aquest currículum seria aprovat pel Conselh Generau d'Aran el febrer del 1998 (vg. Conselh Generau d'Aran, 1998).

En successives disposicions legals que afecten l'àmbit de l'ensenyament i l'ús docent de les llengües, al costat de l'obligatorietat d'usar el català com a "llengua vehicular i d'aprenentatge", s'estableix que serà d'acord amb els organismes representatius de la Vall d'Aran que "es fixaran els àmbits d'aprenentatge i les àrees que s'impartiran en aranès en aquesta comarca" (Decret 95/1992, de 28 d'abril, "pel qual s'estableix l'ordenació curricular de l'educació primària", articles 5.1 i 5.2, i en termes similars en decrets posteriors com ara: el Decret 96/1992, de 28 d'abril, "pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria"; el Decret 223/1992, de 25 de setembre, "de modificació dels decrets 95/1992, citat abans, i 96/1992, de 28 d'abril; el Decret 82/1996, de 5 de març, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de batxillerat; i el Decret 332/1994, de 4 de novembre, "pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de formació professional a Catalunya").

Aquest panorama legislatiu canvia a partir de la Resolució de 11 de juny de 1996, "que dóna instruccions d'organització i funcionament dels centres docents públics de Catalunya on s'inparteixen ensenyaments d'educació infantil-parvulari, d'educació primària, i centres d'educació especial per al

curs 1996-97". En el punt 1.2.3 estableix que "a la Val d'Aran, l'aranès, com a llengua pròpia, serà normalment la llengua vehicular i d'aprenentatge d'acord amb la normativa vigent".

2.6. Configuració del model aranès de tractament de les llengües a l'escola. Situació en el curs 1999-2000.

Pel que fa a l'ensenyament, doncs, la legislació que es deriva de la Llei 7/1983 de Normalització Lingüística sembla atorgar un tractament menys clarament prescriptiu a l'occità que al català. El Decret 362/1983, que vol establir una primera aplicació d'aquella llei a l'àmbit no universitari, determina que el català i el castellà hauran de ser ensenyats a tots els nivells en tots els centres públics i privats. Pel que fa a l'aranès, s'estableix, com hem vist, que "en els centres docents de la Val d'Aran s'ensenyarà també l'aranès", sense especificar si ha de ser ensenyat en la mateixa mesura que el català. D'altra banda, en l'article sisè s'afirma que "el català, com a llengua pròpia de Catalunya, ho és també de l'ensenyament", cosa que no és afirmada per a l'aranès a l'Aran, en consonància amb el fet que a aquesta llengua se li assigni una presència opcional, no pas sempre obligada, i totes les disposicions d'obligatorietat que es formulen per al català tenen un afegit final referit a l'aranès, però no en termes d'obligatorietat sinó d'opcionalitat. Quan aquest aspecte es veu modificat, en la Resolució esmentada de 11 de juny de 1996, només es fa referència a l'ensenyament infantil i primari.

De tota manera, era un primer pas de cara a una extensió progressiva de l'ensenyament en occità a l'Aran, i la realitat és que, finalment, va permetre que l'occità

esdevingués la llengua vehicular dels primers anys de l'ensenyament primari⁴⁰. El curs 1994-1995 va ser suprimida a Viella la línia d'escolarització que prenia el castellà com a llengua vehicular. En el curs 1996-1997 se suprimiria la línia en català. Aquest fet adaptava l'escola aranesa al que permetia la Resolució de 11 de juny de 1996, citada en l'apartat anterior. El resultat seria un model que pren l'occità com a llengua vehicular fins a l'acabament del Cicle Inicial d'ensenyament primari, i que després esdevé, fins a l'acabament de l'educació primària, un sistema que alterna les tres llengües, on els continguts relatius a Ciències Socials són ensenyats en occità, els continguts de Matemàtiques són ensenyats en castellà, i la resta de continguts són ensenyats en català. La situació es pot prendre com a general a tota la vall, amb l'excepció d'Arties, on l'escolarització als primers anys ensenyament primari (almenys així ha estat fins el curs 1999-2000) es farà en català com a llengua vehicular.

El resultat quant a model de tractament de les llengües en l'ensenyament és un programa que se situa en el tipus *manteniment*, però amb possibilitats diverses de realització en la pràctica, en el sentit que el disseny curricular es combina amb una certa diversitat de situacions quant a llengua de la llar. Però en tot cas cal fer una distinció entre el model actual, és a dir el que es comença a aplicar a partir de la supressió de les línies d'escolarització en català i castellà, i el model tal com era abans d'aquella supressió: la possibilitat de triar una o altra línia responia clarament a un programa de manteniment per a occità i català sense voler suposar cap imposició per a la majoria hispanòfona. És així que el Projecte Lingüístic de Centre pressuposava que la composició majoritària de cada línia d'escolarització, quant a condició lingüística familiar dels alumnes, feia coincidir la llengua de la llar amb la de

⁴⁰ Vg. Seira (1994) per a una descripció del model a preescolar i primera etapa d'ensenyament primari fins a començaments dels anys 90.

l'escola. Però en la pràctica hi havia pares occitanòfons que triaven la línia en castellà per al seus fills, o pares hispanòfons que triaven la línia en català, etc. Això dona com a resultat una varietat de situacions que van entre un model de manteniment de la Ll (pares catalanòfons o occitanòfons que trien la línia en català o en occità) i un model on la composició de l'aula és, com a mínim, mixta quant a condició lingüística familiar (cf. el cas en què un nombre alt d'alumnes hispanòfons fossin en una línia d'escolarització en occità o català), tot passant pel tipus submersió (alumnes d'una Ll minoritària escolaritzats en castellà...).

És obvi que la justificació d'un model com aquest, tal com hem donat a entendre, és l'evitació del conflicte entre l'Administració i els pares dels alumnes en cas que s'hagués proposat l'occità com a llengua vehicular principal. En certa manera, doncs, el cas aranès és una excepció en el conjunt de Catalunya, i l'Administració mateixa assumia que no es podia aplicar a l'occità el que s'aplicava al català. L'explicació en termes de context sociolingüístic, doncs, no pot evitar la contradicció: "Era prumèra constatacion que se pòt hèr ei que, contràriament ara situacion que se produsís en Catalunya, ena Val d'Aran non i a cap escòla qu'age er aranés per lengua basa d'aprendissatge ena sua globalitat (...). Era explicacion d'aguesta situacion la cau cercar ena composicion sòciolingüística dera poblacion e en hèt objectiu deth plurilingüisme naturau que se produsís en Aran" (Arenas, 2001: 29). Aquest "plurilingüisme natural", potser sí que és un fet objectiu (ho ignorem), però cal dir que el sentit del terme és una mica misteriós.

Així doncs, en el moment que nosaltres vam dur a terme el treball de camp que seria la base per a analitzar els resultats del model aranès de tractament de llengües a l'escola, ens trobem amb els següents grups, que deriven del fet que ens trobem en un moment de transició entre el model antic amb tres línies i l'actual amb una de sola en occità:

p3 fins a 1er d'educació primària: a tota la vall ensenyament amb occità com a llengua vehicular; presència de català i castellà, no escrits, com a matèries;

2on d'educació primària: a Viella, ensenyament a través de dues línies separades: un grup amb occità com a llengua vehicular (introducció de català i castellà escrits en aquest mateix curs), dos grups amb català com a llengua vehicular (introducció de castellà i occità escrits en aquest mateix curs); a Arties, ensenyament amb català com a llengua vehicular; a la resta de la vall, ensenyament amb occità com a llengua vehicular (per a aquests grups, el tractament curricular de llengües que descrivim és el que s'ha seguit també des de P3);

3er d'educació primària fins a 6è d'educació primària: a tota la vall ensenyament en les tres llengües en alternança: en general, Matemàtiques en castellà, continguts relatius a Ciències Socials en occità, i la resta en català⁴¹ (aquests alumnes provenen de diferents situacions fins a 2on d'educació primària: a Viella han seguit una de les tres línies, en occità, català o castellà com a llengua vehicular; a Arties han tingut el català com a llengua vehicular fins a 2on d'educació primària; a la resta de la vall hi han tingut l'occità com a llengua vehicular).

Ensenyament secundari: en català i castellà bàsicament, occità com a assignatura.

En l'annex III es pot consultar el Projecte Lingüístic de Centre del Col·legi Garona de Viella, que serveix de model per al tractament de les llengües als centres de la resta de la vall.

En l'apartat 5, dedicat a explicar la composició de la mostra enquestada, entrem en detalls sobre la llengua

⁴¹ Vg. Arenas (2001) per a una descripció general.

vehicular de cada grup d'alumnes (en concret a la taula 5.1).

Cal fer una remarca que deriva lògicament del tipus d'escoles que trobem a la vall: dels deu centres que tenim a la Vall d'Aran, tots excepte tres (Viella, Les i Bossòst) són escoles unitàries. L'organització del tractament curricular de les llengües, doncs, té realitzacions pràctiques diferents. Bàsicament, el que s'esdevé és que a les escoles unitàries no tenim la possibilitat d'aplicar el principi "un docent-una llengua": un mateix docent ensenya continguts en diferents llengües a un mateix grup d'alumnes. Això a banda, tots els alumnes de diferents nivells tenen accés a les intervencions orals del docent adreçades a un o altre nivell d'ensenyament. En la pràctica, els alumnes reben de fet input en totes tres llengües des del començament, encara que l'atenció específica als alumnes de fins a l'acabament de Cicle Inicial sigui preferentment en occità.

Però abans d'entrar en l'avaluació del model de tractament de les llengües a l'escola aranesa cal observar de prop quina és la situació sociolingüística de la vall, i així entendrem la interacció entre medi escolar i medi social quant a les llengües.

2.7. El context social. La composició demogràfica de la Vall d'Aran i els canvis en els darrers anys. Situació sociolingüística general⁴².

2.7.1. Context general.

La població de la vall, el 1996 era de 7.130 persones censades. Més de la meitat de la població es concentra a la que és capital de la comarca i del terçó de Castièro, Viella, que compta amb 3.692 habitants.

Una altra població important és Salardú, la capital del terçó de Pujòlo i del municipi de Naut Aran (1.337 habitants, incloent Arties i Garòs, que formen un terçó per si mateixos, i Vaquèira, que és una població de creació recent però amb un pes important a la zona alta de la vall). Bossòst (822 habitants), Arres (64 habitants), Es Bòrdes (220 habitants), Vilamòs (148 habitants), Les (673 habitants), Canejan (104 habitants) i Bausen (70 habitants) són també caps de municipi, però s'agrupen de manera diferent en termes de terçons tradicionals: Les, Bossòst, Bausen i Canejan formen part de Quate Lòcs; Es Bòrdes, Vilamòs i Arres formen part de Lairissa. D'altres poblacions que són incloses al municipi de Viella formen el terçó de Marcatosa (es tracta d'Arròs, Vila, Betlan i Vilac).

La llengua i la cultura, juntament amb la història particular i l'aïllament tradicional de l'Aran, han portat a configurar una personalitat diferenciada. Amb un panorama per si mateix complex (fruit de la superposició de components geopolítics i lingüísticoculturals d'arrel diversa), hi conflueixen factors econòmics: un canvi brutal a partir dels anys seixanta, que no només aturarà en part

⁴² Vg. la metodologia d'obtenció de les dades en l'annex I.

l'èxode tradicional, sinó que sobretot suposarà una arribada massiva d'immigrants, majoritàriament de llengua castellana.

2.7.1.1. Un creixement demogràfic insòlit en els darrers vint anys.

Atenent a dades de l'Institut d'Estadística de Catalunya (<http://www.idescat.es>), aquest procés ha donat lloc a una situació que, atesa la tendència general a l'estancament del creixement de la població en zones de muntanya, contrasta de manera visible: entre 1991 i 1996 hi va haver un increment del 16% en el nombre d'habitants, és a dir un pas de 6.184 a 7.130 persones censades. Si anem més enrera, al 1981, el creixement és del 22.70% (la tendència, de fet, continua en el mateix sentit segons el padró municipal de 1998).

El que és veritablement important en aquestes xifres és que l'increment prové només en un 11.42% del creixement natural, i el 88.58% és degut a la immigració. En nombres absoluts, en el període 1991-1996, d'un increment total de 946 individus, 838 són immigrants i 108 són nascuts a la Vall.

Si prenem un període més llarg, en termes generals podem dir que l'arribada d'immigrants que ha suposat el canvi socioeconòmic en les darreres dècades ha configurat de manera determinant la composició i l'estructura de la població de la Vall d'Aran. Però, ja el 1991, només el 52.26% de la població havia nascut a la comarca, mentre que del 47.72% que restava, procedent de la immigració, el 22.15% provenia de Catalunya, el 24.51% provenia de la resta de l'Estat espanyol i un 1.06% provenia de fora de l'Estat. El 1996, per primer cop, el nombre de persones nascudes a la comarca era més baix que el de les nascudes fora: un 45.98% dels primers contra un 54.02% dels segons (23.63% de Catalunya, 26.04% de la resta de l'Estat espanyol i 4.35% de fora de l'Estat).

La transformació econòmica que apuntàvem al començament també s'ha fet palesa en un canvi, quant al pes principal de la producció, des del sector primari tradicional cap al sector terciari (amb una importància evident de la construcció) sense gairebé cap mena de transició.

2.7.1.2. Estructura econòmica.

A partir de les dades aportades per l'Institut d'Estadística de Catalunya, sabem que el 1986 els treballadors del sector primari representaven un 5.30% de la població treballadora aranesa, els treballadors del sector secundari eren un 12.50% i els de la construcció eren un 9.80%. El sector de serveis en conjunt suposava un pes del 66.50%. El 1996, aquesta tendència a la terciarització econòmica encara s'havia accentuat més: 2.20% de sector primari, 12.80% de sector secundari, 14% del sector de la construcció i 71% del sector serveis. Les causes passen per l'increment del turisme a la zona, la qual cosa resulta especialment rellevant en el nostre treball, atès que indica que la Vall d'Aran ha passat de ser un origen d'emigració a ser-ne un destí.

2.7.1.3. Immigració i treball.

Una anàlisi que relacioni la composició de la població immigrant amb el tipus de treball resulta especialment interessant.

La Vall d'Aran ha vist canviar la seua estructura econòmica d'una manera sobtada a partir de començaments dels anys 60 del segle passat. L'obertura de les pistes d'esquí de Baqueira-Beret va suposar l'aparició d'un focus d'atracció

de turisme i de treballadors en les activitats adjacents. L'obertura del túnel de Viella a finals dels anys 40 va propiciar aquesta possibilitat. El resultat va ser una ràpida desaparició dels mitjans tradicionals de subsistència, vinculats a la ramaderia i l'explotació dels boscos, i el trencament generacional entre grups de població que van passar a dependre del sector terciari, lligats a unes expectatives de promoció socioeconòmica radicalment noves i a models culturals fins llavors desconeguts al territori, i grups de més edat vinculats a uns referents culturals que van quedar obsolets en poc temps. La immigració massiva va contribuir poderosament a alterar el panorama tradicional del territori quant a dinàmica social.

Tradicionalment, les zones que havien aportat el gruix de la immigració a la comarca eren Andalusia, Aragó i Galícia, a més de l'àrea de Barcelona, que representaven pràcticament un 65% del total entre 1981 i 1996. La població provinent de la província de Barcelona ha passat de representar el 16.80% el 1981 al 22.50% el 1996. L'increment ha estat força uniforme (16.80% el 1981, 21.10% el 1986, 20.50% el 1991 i 22.50% el 1996). Pel que fa a la immigració provinent d'Andalusia, aquesta ha descendit en termes relatius i ha passat de representar un 23.30% de la població immigrada el 1981 a un 15.60% el 1996 (també de manera uniforme: 18.10% el 1981, 16.40% el 1986, 16.40% el 1991 i 15.60% el 1996). La immigració d'origen aragonès ha passat de representar un 13.50% a un 9% entre 1981 i 1996, amb un decreixement que s'accentua força a partir de 1986 però que en conjunt també és uniforme: 13.50% el 1981, 13.40% el 1986, 11.40% el 1991 i 9% el 1996. Per contra, la immigració d'origen gallec ha tingut un increment considerable, molt accentuat entre 1986 i 1991: 11.90% el 1981, 12.30% el 1986, 16.10% el 1991 i 17% el 1996. Una causa d'aquest increment la cal buscar en la demanda de mà d'obra especialitzada en la construcció típica en pedra, que és tradicionalment ben coneguda per treballadors d'origen gallec.

Per una altra banda, pel que fa al tipus d'activitat econòmica, i tot seguint dades de 1996, resulta important assenyalar que tant en el total de la població com en cadascun dels grups de població immigrant el pes més important és el de la població dedicada a l'hoteleria, amb valors que van del 20% al 40% dels treballadors segons els grups de procedència, tret dels que provenen de Galícia, que tenen una proporció més gran dedicada a la construcció (43.60%).

2.7.1.4. Distribució demogràfica.

2.7.1.4.1. El municipi de residència.

La distribució de la població per municipi de residència es caracteritza per una concentració important de persones a la capital (Viella), mentre que la resta de població es reparteix de manera no homogènia per la resta del territori. Resulta important tindre això en compte a l'hora de seleccionar la mostra, perquè hem de treballar sobre el territori en conjunt i reflectir contrastos entre diferents llocs dins de la vall.

Taula 2.6.1. Població de la Vall d'Aran segons municipi de residència.

	Habitants	Percentatge
Vielha-Mijaran	3692	51,78
Naut Aran	1337	18,75
Bossòst	822	11,52
Les	673	9,46
Arres	64	0,89
Es Bòrdes	220	3,08
Bausen	70	0,98
Vilamòs	148	2,08
Canejan	104	1,46
TOTAL	7130	100

Font: Web Oficial de l'Institut d'Estadística de Catalunya.
<http://www.idescat.es>.

Les diferències entre Mijaran, Naut Aran, Bossòst i Les per una banda, i la resta de poblacions per una altra justifiquen agrupar els municipis "petits" en una sola unitat. Això també es pot justificar atenent a la semblança que els municipis petits mostren entre ells.

2.7.1.4.2. Lloc de procedència de la població de la vall.

En la taula que segueix mostrem la distribució de la població aranesa segons el lloc de procedència i el municipi on resideix:

Taula 2.6.2. Distribució de la població segons municipi de residència i lloc de naixement.

	Naix. a l'Aran	Resta de Catalunya	Resta Estat	Fora de l'Estat	TOTAL
Vielha-Mijaran	40,95	23,34	31,46	4,25	100
Naut Aran	52,2	24,53	20,13	3,14	100
Bossòst	52,79	13,76	27,49	5,96	100
Les	39,82	34,76	19,78	5,64	100
Arres/Bausen/Es Bòrdes/ Vilamòs/Canejan	60,37	24,47	11,21	3,95	100
TOTAL	45,98	23,63	26,04	4,35	100

Font: Web Oficial de l'Institut d'Estadística de Catalunya.
<http://www.idescat.es>.

2.7.1.4.3. Distribució de la població per edat.

En coherència amb la situació de la vall quant a estructura econòmica, aquesta contrasta enmig del context territorial pirinenc, on la cosa normal és el despoblament i l'envelliment de la població:

Taula 2.6.3. Distribució de la població per edat. Percentatges.

Fins 10 anys	12,37
D'11 a 20 anys	13,04
De 21 a 30 anys	16,42
De 31 a 40 anys	19,19
De 41 a 50 anys	13,03
De 51 a 60 anys	7,84
De 61 a 70 anys	8,96
Més de 70 anys	9,14
TOTAL	100

Font: Web Oficial de l'Institut d'Estadística de Catalunya.
<http://www.idescat.es>.

2.7.2. El coneixement de l'occità entre la població aranesa.

Tal com es pot desprendre de la taula 2.6.4 (a) el canvi en els percentatges de grau de coneixement de l'occità a la Vall d'Aran no ha estat pas menyspreable en els darrers quinze anys.

Taula 2.6.4 (a) Coneixement de l'occità 1984-2000.

	1984	2000
gens	6.87	7.5
entén	13.94	24.34
i parla	54.58	9.62
i llegeix	15.65	22.72
i escriu	8.96	35.82

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

El percentatge dels que diuen ni tan sols entendre l'occità ha passat del 6.87% al 7.50% dels enquestats entre 1984 i 2000. El percentatge dels que en tenen un coneixement oral passiu (tan sols l'entenen) ha passat del 13.94% al 24.34%. El coneixement oral actiu (només el poden parlar) ha passat del 54.5% al 9.62%. L'evolució ha estat positiva en el cas dels que poden llegir l'occità, que passa del 15.65% el 1984 al 22.72% avui. Finalment, hi ha un gran increment en l'apartat dels que diuen poder escriure l'occità: del 8.96% el 1984 al 35.82% avui.

Aquests percentatges no són pas acumulatius, és a dir que on diu "entén" fem referència a aquells que només comprenen la llengua, a continuació els que a més a més diuen que la poden parlar, i així successivament. El percentatge total dels que la podrien parlar s'obtidria sumant els que diuen que l'escriuen, els que diuen que la llegeixen i els que diuen que la parlen; en aquest punt hi ha un descens entre 1984 i 2000 que se situa a l'entorn d'un 11% (del 79.19% al 68.16%), que analitzat en més detall suposa un descens del 44.96% dels que diuen poder parlar l'occità (del 54.58% al 9.62%), un augment del 7.07% (del 15.65% al 22.72%) dels que a més a més diuen poder llegir l'occità; i un augment del

26.86% (del 8.96% al 35.82%) dels que a més a més diuen poder escriure'l, és a dir un guany en habilitats formals que fa que les habilitats lingüístiques se situin en els extrems. Així, encara que el percentatge total dels que entenen la llengua seria un 93.13 el 1984 i un 92.5 el 2000, resulta interessant separar la competència activa de la competència només passiva. Quant a la segona, que obtindríem a partir de la xifra dels que només comprenen la llengua, tenim un ascens que va al voltant d'un 10% entre 1984 i 2000, un percentatge que va en relació amb el descens de la competència activa que hem vist abans.

No comptem la competència passiva en el registre escrit com a deslligada de la competència activa en l'oralitat, és a dir que pressuposem que qui sap llegir la llengua la sap parlar (i en conseqüència el nostre qüestionari és progressiu), encara que som conscients que probablement un cert nombre d'informants que no saben parlar la llengua podrien llegir-la en alguna mesura. La raó d'haver procedit d'aquesta manera és la voluntat de restar fidels al qüestionari de Climent (1986), que demana aquesta informació de manera progressiva (només entén, entén i parla, a més a més llegeix, a més a més escriu) a diferència del cens lingüístic, l'anàlisi del qual podem trobar a Vila (2000) i a Reixach (1997), que ho demana lliurement, si hem d'atendre a la classificació que veiem a les taules, equivalent a demanar-ho de manera regressiva (i així les habilitats passives inclouen les actives: llegeix, escriu, parla, entén). Encara que la informació que perdem procedint com ho hem fet no resulta essencial a l'hora d'interpretar què ha passat entre 1984 i 2000, cal dir que la manera de procedir que trobem en el cens lingüístic sempre permet obtenir les habilitats exclusivament passives o actives (entendre i llegir per un costat, parlar i escriure per un altre).

Podem prendre les dades de Reixach (1997), que es basen en el cens lingüístic de 1991, i les de Vila (2000), basades en el cens de 1996, per tal de comparar els resultats de quatre dates diferents: 1984, 1991, 1996 i 2000. Els resultats de

Reixach (1997) per a l'occtà de la Vall d'Aran presenten només una taula que resulti directament comparable amb les nostres dades i les de Climent (1986), que és la que fa referència al nivell de coneixement de la llengua. Si fem una taula amb els quatre resultats que obtenim de la nostra taula 2.6.4 (a) i els que podem trobar a Reixach (1997: 49) i a Vila (2000: 12), tenim aquestes xifres:

Taula 2.6.4 (b) Coneixement de l'occità. Evolució al llarg dels darrers quinze anys.

	<u>Entén</u>	<u>Parla</u>	<u>I lleg.</u>	<u>Llegeix</u>	<u>Escriu</u>
84	93.13	79.19	24.61		8.96
91	92.3	60.9		51.0	18.6
96	90	64.9		59.3	25
00	92.5	68.16	58.64		35.82

Font: Climent (1986), Reixach (1997), Vila (2000) i elaboració pròpia.

Hi ha un manteniment del percentatge dels que entenen l'occità, tal com comentarem tot seguit; d'altra banda, hi ha un augment clar de la familiarització amb l'occità escrit de manera passiva (és a dir un augment considerablement ràpid dels que es veuen capaços de llegir occità), encara que cal prendre les precaucions apuntades: els percentatges de Reixach (1997) i Vila (2000) han de ser clarament més alts en aquest punt; i finalment hi ha un augment constant, i ràpid en conjunt, dels que es veuen capaços d'escriure occità. Més endavant parlarem d'aquest aspecte, però aquí veiem com l'alfabetització per mitjans extraacadèmics és ràpida en l'inici del procés de difusió social de la forma escrita de l'occità fora de les vies de transmissió formal (dóna un alt nombre de gent que pot llegir la llengua encara que no tots aquests la poden escriure), i més lenta però més constant a través de l'escola (dóna un nombre, no tan alt com l'anterior, de gent que pot escriure la llengua, però l'augment, evidentment, és constant).

La xifra que ens sobta és la dels que diuen poder parlar la llengua, que dóna un percentatge força alt el 1984 i ha baixat força el 1991, però després es recupera. Creiem que el que hem dit per a la llengua escrita va força lligat amb aquest punt: certament, el procés de difusió a través de l'escola encara havia de resultar incapaç de compensar el pes de la immigració i de la mortalitat entre els grups d'edat que presentaven més competència activa en occità entre el 1984 i el 1991, però el pes de l'escola al llarg dels anys noranta és prou fort per a produir una compensació quant a capacitat per a parlar la llengua.

Uns altres dos fets generals són importants a la vista de les dades presentades fins ara: en primer lloc que la proporció de persones que ni tan sols entenen l'occità es manté similar a la de 1984; el percentatge dels que no dominen gens l'occità se situa normalment a l'entorn de 7, tot i que al cens del 1996 hi hauria un increment lleuger.

El manteniment d'aquest percentatge (en tot cas no pas gaire alt) s'explica fàcilment pel fet que hi ha també un manteniment de la immigració (de fet un increment, tal com expliquem més amunt) i en conseqüència l'existència constant d'un cert percentatge de població que no ha passat prou temps a la vall per a aprendre la llengua ni tan sols en els aspectes passius del coneixement.

El segon fet important, i aquest ho és especialment, és que hi ha un contrast força clar entre els percentatges de 1984 i els del 2000 pel que fa a coneixements de la llengua autòctona que tenen a veure amb un tractament acadèmic d'aquesta: a mesura que anem a més en el grau d'academicitat del coneixement actiu d'occità, més clarament notem l'increment. I així és que hi ha un descens clar en el nombre dels que només parlen la llengua, a favor dels que a més a més la llegeixen i encara més a favor dels que a més a més l'escriuen. És obvi que en això es fa notar la promoció de què ha estat objecte l'occità a l'Aran en el camp de l'ensenyament. No obstant, no podem prendre l'ensenyament

com a sola causa, almenys directa, d'aquesta diferència. Tal cosa la desprenem del fet que increments similars els trobem en grups d'edat que no han seguit escolarització en occità ni han rebut alfabetització per a aquesta llengua. Considerem, doncs, els grups d'edat.

La taula 2.6.5 indica el grau de coneixement de l'occità per grups d'edat el 1984 i el 2000.

Taula 2.6.5. Coneixement de l'occità per edats i en conjunt. 1984-2000.

		0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	més de 60
parla, llegeix i escriu	1984	6.8	24.0	11.9	5.2	4.4	3.5	3.9
	2000	100	91.0	38.6	32.4	36.1	40.0	18.4
parla i llegeix	1984	2.4	10.3	19.6	19.5	21.5	20.1	13.3
	2000	0.0	0.0	6	21.9	26.4	40.0	42.9
parla	1984	59.7	50.7	43.3	49.7	51.3	60.4	70.2
	2000	0.0	0.0	7.2	8.6	12.5	0.0	16.3
entén	1984	4.8	11.2	17.8	20.0	19.3	12.2	9.8
	2000	0.0	5.4	30.1	31.4	20.8	20.0	18.4
gens	1984	26.3	3.8	7.4	5.6	3.5	3.8	2.8
	2000	0.0	3.6	18.1	5.7	4.2	0.0	4.1

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

En coherència amb el que esperaríem, el coneixement passiu oral (només entén) es dona en més nombre entre els grups més joves que entre la gent més gran; en canvi, pel que fa al coneixement actiu oral (només parla), la distribució afavoreix els grups de més edat, en coherència amb el fet que la llengua és més parlada entre els més grans. Veiem que, amb una distribució relativa similar per grups d'edat, el percentatge de coneixement oral actiu baixa força en conjunt entre 1984 i 2000, però hi ha un ascens en el coneixement escrit passiu afegit a l'oral actiu (entén, parla i llegeix). Curiosament, al contrari del que podíem preveure, tal com hem dit abans, entre grups d'edat més alta també hi ha un clar increment del coneixement escrit passiu (d'un 21.5% a un 26.4% en el grup entre 41 i 50 anys; d'un 20.1% a un 40.0% en el grup entre 51 i 60 anys i d'un 13.3%

a un 42.9% en el grup de més de 60 anys). Aquest increment el cal atribuir al fet que el coneixement oral alt afavoreix una entrada de l'escrit. També de manera coherent, aquesta entrada de l'escrit per via no acadèmica es dóna especialment en coneixement passiu (llegir) i menys en coneixement actiu (escriure), però, malgrat que efectivament el domini actiu de l'escrit és menor que el domini passiu entre les edats més altes, els percentatges mostren un clar increment entre 1984 i 2000: de 11.9% a 38.6% entre 21 i 30 anys; de 5.2% a 32.4% entre 31 i 40; de 4.4% a 36.1% entre 41 i 50; de 3.5% a 40.0% entre 51 i 60, i de 3.9% a 18.4% en el grup de més de 60 anys (tanmateix, un increment de quasi un 15% en aquest grup).

Cal apuntar que, malgrat tot, les enquestes no responen a aspectes qualitatius que hom voldria conèixer en el punt on ens trobem: fins a quin punt saben escriure o llegir la llengua aquells que diuen que ho poden fer? I el mateix quant a coneixement oral actiu i passiu. Però aquesta informació és igualment absent en els resultats de 1984, i la comparació no perd pas validesa encara que sempre resti un darrer extrem per conèixer.

La conclusió d'aquest apartat referent al coneixement de l'occità és, en conjunt i sense anar als detalls, que en els darrers quinze anys hi ha hagut un descens del nombre dels que el saben parlar que se situa a l'entorn d'un 11%, tal com hem indicat al començament; i que al mateix temps hi ha hagut un augment relatiu del nombre dels que diuen saber-lo llegir: els que diuen poder parlar l'occità diuen poder llegir-lo també. Aquest coneixement formal passiu s'ha vist incrementat també clarament entre els grups d'edat més alta. El coneixement formal actiu (escriure la llengua) ha augmentat fortament entre els més joves, i en un percentatge més baix, però en absolut menyspreable, entre els d'edat més alta. En aquest punt s'escau de dir que l'escolarització ha tingut efectes clars quant a difusió de l'occità escrit, però que la difusió per altres mitjans ha hagut de tindre efectes també sensibles, tal com posa de manifest

l'increment del coneixement de la llengua escrita entre grups d'edat que no han seguit cap mena d'escolarització en els darrers quinze anys.

Un altre aspecte que interessa tractar fa referència a les diferències que es donen, quant a coneixement de l'occità, entre les diverses poblacions dins de la Vall d'Aran. Si observem la taula 2.6.6. ens adonarem d'aquestes diferències. Cal advertir que hem agrupat en un sol sector diversos municipis que compten amb molt pocs habitants: Bausen, Arres, Vilamòs, Es Bòrdes i Canejan. Les, Bossòst, Naut Aran i Vielha-Mijaran són tractats separatament, de manera que tenim un total de cinc sectors, tal com apareix reflectit a la taula.

Taula 2.6.6. Coneixement de l'occità per municipi de residència. 1984-2000. Percentatges.

	Municipi de residència									
	Vielha-Mijaran		Naut Aran		Bossòst		Les		Ba./Ar./ Vi./ Es Bausen / Can.	
	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000
gens	8.2	9.6	8.0	1.2	2.5	9.8	11.3	0.0	0.2	0.0
entén	18.4	21.3	13.2	19.3	10.5	11.8	10.9	28.6	3.3	20.5
parla	48.4	6.5	50.0	12.0	64.8	5.9	53.5	7.1	79.2	12.8
i lleg.	14.2	15.7	20.9	19.3	15.6	31.4	13.0	9.5	13.3	33.3
i escriu.	10.8	47.0	7.9	48.2	6.6	41.2	11.2	54.8	4.0	33.3
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

Coherentment amb un descens general del percentatge de persones que diuen tindre competència activa en occità, en tots els sectors geogràfics presos en compte hi ha un augment relatiu força important del percentatge d'informants que tan sols en tenen un coneixement passiu (l'entenen). Aquest increment és especialment fort a Bausen et al. i a Les, una mica menys a Naut Aran, menys a Vielha-Mijaran i encara menys a Bossòst. Per contra, Vielha-Mijaran i Bossòst veuen força incrementat el percentatge dels que diuen ni tan sols entendre l'occità, percentatge que pràcticament és zero a Naut Aran (tan sols un 1.4%), a Les (0%) i Bausen et al.

(0%). Sens dubte, l'increment dels que no tenen coneixement actiu de la llengua el cal relacionar amb la incorporació dels més joves que no l'han rebut per transmissió familiar però que es troben en un medi on aquesta és prou present perquè n'assoleixin competència passiva. Òbviament, la immigració ha de tindre un paper important en aquest punt: és segurament el factor que explica un ascens del percentatge dels que declaren no tindre cap coneixement de l'occità a Vielha-Mijaran i a Bossòst, dues poblacions importants de la Vall que han rebut immigració en els darrers anys. Altres poblacions on també ha augmentat el coneixement només passiu de l'occità no han tingut increment en el nombre dels que no en tenen cap coneixement, i això, possiblement, respon al fet que es tracta de poblacions menys estratificades o més petites, amb xarxes de relació més imbricades entre elles, on la llengua minoritària és més accessible per a tothom. És el cas de la zona de Pujòlo i Arties i Garòs, és a dir el Naut Aran, o la zona de Les, i també poblacions més petites, com ara Bausen, Canejan i altres.

D'altra banda, i de manera general, hi ha un increment important a totes les poblacions del coneixement relacionat amb els usos formals de la llengua (llegir i escriure). Especialment a Les hi ha un augment considerable del percentatge dels que diuen poder escriure la llengua (de fet, aquesta diferència ja s'apuntava en les dades del 1984), i aquest contrast hauria de ser explicat en funció de la composició de la població per sectors socioprofessionals.

El pes de la immigració és visible en la taula, on veiem el nivell de coneixement de l'occità en funció del lloc de naixement dels informants: entre els nascuts a la vall, el percentatge dels que diuen no tindre en absolut coneixement de l'occità passa de 2.9% a 0% entre 1984 i 2000; es manté el percentatge dels que tan sols entenen la llengua i, entre els que diuen tindre'n competència activa, augmenta clarament el nombre dels que en tenen coneixements formals (d'un 20.5% a un 27.8% els que poden llegir occità a més de

parlar-lo, i d'un 11.2% a un 63.4% els que a més a més l'escriuen).

2.6.7. Coneixement de l'occità per lloc d'origen.

	Aran		Resta de Cat.		Resta Estat		Fora Estat	
	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000
gens	2,9	0	7.2	7.3	23.3	14.9	9.2	17.6
entén	1.6	1.5	22.9	27.5	34.1	44.7	14.8	41.2
parla	63.7	7.3	47.5	11	41.4	7	57.1	5.9
p. i llegeix	20.5	27.8	12	14.7	1.2	7.9	18.8	17.6
escriu	11.2	63.4	10.8	39.4	0	25.4	0	17.6
Total	100	100	100	100	100	100	100	100

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

Si prenem en consideració la resta de procedències, la distribució relativa, i l'evolució d'aquesta distribució entre el 1984 i el 2000, veiem una certa proporcionalitat amb els contrastos que hem vist en el grup dels nascuts a la vall pel que fa als que declaren competència activa en occità, però amb una reducció clara d'aquest grup en tots els casos: entre els nascuts fora de l'Aran però a dins de Catalunya, els que diuen no tindre cap coneixement d'occità són un 7.3% al 2000 davant un 7.2% el 1984; entre els que declaren coneixement oral passiu hi ha un increment clar i proporcional (d'un 22.9% a un 27.5%). Veiem, doncs, un descens en els que declaren competència activa en occità en aquest grup (al voltant d'un 5% de descens).

Aquest augment del percentatge dels que declaren no tindre competència activa en occità el trobem també en el grup dels nascuts fora de Catalunya però dins de l'Estat espanyol: al voltant d'un 6% d'augment.

Quant als immigrants de fora de l'Estat, veiem que presenten una distribució semblant a la dels immigrants de l'Estat de fora de Catalunya, tret que hi ha un 10% més de competència activa, i especialment de competència activa amb coneixement passiu de la llengua escrita. Probablement, aquestes dades tenen a veure amb la procedència d'aquesta immigració i amb

el seu nivell socioprofessional (una part d'immigració procedent de l'àrea occitanòfona de l'Estat francès propera a l'Aran, amb un nivell socioprofessional i sociocultural relativament alts).

Un altre aspecte que ens interessa és la relació entre el coneixement de la llengua i el context laboral dels informants. Aquest creuament va ser fet d'acord amb dos organitzacions diferents de la variable independent: la situació laboral i el sector.

Finalment es va veure que la variable més indicativa era la primera, perquè en general separa els propietaris (de comerços, hotels, restaurants, etc) dels immigrants que treballen a sou.

Però en aquest aspecte les dades de Climent (1986) ens plantegen problemes de lectura, en barrejar dades de situació laboral amb dades de sector d'activitat.

En qualsevol cas, no estarà fora de lloc treballar amb dades relatives només al 2000.

Pel que fa a relació entre coneixement de l'occità i situació laboral, que tenim representada a la taula 2.6.8, constatem que el coneixement de l'occità és especialment alt entre els treballadors per compte propi (que és on se situen els propietaris d'empreses familiars i que són en bon nombre d'origen autòcton). Les mestresses de casa marquen un repartiment gairebé al 50% entre els que tenen un coneixement actiu i els que tenen un coneixement passiu de l'occità, és a dir un contrast quant a usos lingüístics entre les famílies establertes a l'Aran. Al costat d'aquests dos grups, el dels treballadors per compte d'altri és el grup on el coneixement de l'occità és menor (és el grup que aplega un més gran nombre d'immigrants).

Taula 2.6.8. Coneixement de l'occità segons situació laboral. 2000. Percentatges.

	Situació laboral		
	Treb. per compte propi	Treb. per compte aliè	Mestressa de casa
gens	2.0	10.0	11.8
entén	11.9	32.6	41.2
parla	13.9	6.8	0.0
i lleg.	29.7	16.3	35.3
i escriu	42.6	34.2	11.8
Total	100	100	100

Font: elaboració pròpia.

Com a darrer apartat, Climent (1986) pren en consideració el paper de les diferents llengües presents socialment a l'Aran. En la taula 2.6.9 tenim la comparació de les dades del 1984 amb les del 2000 per a occità, català i castellà:

Taula 2.6.9. Coneixement de les tres llengües a l'Aran. 1984-2000. Percentatges.

	occità		català		castellà	
	1984	2000	1984	2000	1984	2000
gens	6.8	6.3	9,1	2	2	0
entén	13.9	20.4	11,9	13	0,1	0
parla	54.6	8.1	46,7	8,1	2,8	0,7
p. i llegeix	15.6	19.1	11,7	20,9	0,8	0
i escriu	8.9	46.1	20,5	56	94,3	99,3

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

Quant a català i castellà, no hi ha cap sorpresa en el sentit que la capacitat d'entendre el català arriba al 98% (un 7% més que al 1984) i la capacitat d'entendre el castellà arriba al 100%. La capacitat de parlar el català augmenta també en relació amb el 1984 (augmenta gairebé un 8%, si sumem els resultats de competència activa del 84 i del 2000 i els comparem). Al mateix temps, quant al català, hi ha un guany en el percentatge dels que declaren poder llegir i dels que declaren poder escriure la llengua, percentatge que resulta coherent amb les xifres dels censos

de 1991 i 1996, que marquen una evolució en el mateix sentit.

Si al costat d'això considerem l'occità, veiem que aquest presenta un comportament similar al del català, però amb xifres més baixes. Tal com hem pogut comentar al començament, l'occità a l'Aran presenta una disminució del nombre de persones que diuen poder parlar-lo entre 1984 i 2000, però de fet ara ens trobem en una fase ascendent d'aquella evolució. En coherència amb això i amb el fet que no hi ha guany de percentatges entre els qui diuen no entendre l'occità, hi ha un augment similar pel que fa als que només entenen l'occità. En altres termes, la situació de l'occità és similar a la del català pel que fa als aspectes en què ha incidit l'ensenyament de la llengua a l'escola, però encara presenta creixement negatiu quant a competència activa.

2.7.3. L'ús de l'occità.

De la taula 2.6.10 en podem treure la conclusió que l'occità ha perdut presència en els àmbits d'ús que eren presos en consideració a Climent (1986). El retrocès més significatiu és en l'entorn familiar: l'ús "a casa" ha baixat a l'entorn d'un 20%. També en l'àmbit de les relacions fora de la família lligades a activitats d'oci, o a altres que impliquen la confluència de xarxes de relació prou diverses, el percentatge ha baixat a l'entorn del 20%. La imatge que ens ofereix això és la que resulta de la immigració nombrosa en poc temps, amb un cert percentatge d'informants que, tot i ser autòctons, no usen l'occità a casa i en canvi l'usen en relacions amb veïns que coneixen de sempre, cosa que resulta coherent amb un retrocès en la transmissió familiar.

Taula 2.6.10. Ús de l'occità per àmbits. 1984-2000.

	1984	2000
A casa	58.8	36.4
Amb els veïns	60.4	42.5
Al bar, mercat...	60.1	
Al treball	--	22.5

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

La casella "en el treball" no presenta dades el 1984, per això no resulta possible comparar en aquest àmbit, però en si el percentatge és força baix, la qual cosa dóna idea que l'occità, a més de no tindre una presència forta en conjunt quant a ús, es troba poc lligat a activitats amb un rendiment socioeconòmic directe.

Tenim, doncs, una substitució ràpida que només es pot explicar per l'entrada massiva d'immigrants, amb el doble efecte de canviar dràsticament la composició demogràfica i reforçar l'abast de les xarxes de relació vinculades al castellà o al català. El resultat és que, si hem d'atendre als números, en aquests darrers quinze anys l'occità ha esdevingut una llengua clarament minoritària a la Vall d'Aran.

Coherent amb el que hem explicat és que la substitució sigui més accentuada a mesura que baixa l'edat. Si observem la taula 2.6.11. veiem que, en la franja d'edat 21-30, el percentatge dels que usen l'occità com a primera i com a segona llengua s'acosten força, i el descens del percentatge d'ús des de 1984 és d'un 36.1%.

Taula 2.6.11. Ús de l'occità per edats. 1984-2000. Percentatges.

	Edat													
	-10		11-20		21-30		31-40		41-50		51-60		+60	
	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000
El parlen habit.	51.4	15.0	47.5	10.7	51.0	14.5	51.9	21.9	60.5	43.1	68.1	50.0	79.2	49.0
El parlen com a 2ª llengua	14.3	15.0	12.0	19.5	10.4	10.8	11.7	10.5	8.8	5.6	10.4	20.0	5.5	10.2
El parlen, habitualment o no	65.7	30.0	59.5	30.3	61.4	25.3	63.6	32.4	69.3	48.7	78.5	70.0	84.7	68.7

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

Aquest percentatge es redueix de manera similar entre els menors de 21 anys, encara que amb una certa variació: una reducció del 29% en el grup d'entre 11 i 20 anys i una reducció del 35% entre 0 i 10 anys. Les xifres semblen anar d'acord amb la presència d'un bon nombre d'immigrants, amb fills, que se situarien per sobre de la vintena d'anys d'edat. En els grups de més de 31 anys hi ha també retrocessos forts en els percentatges d'ús, encara que en menys mesura que en el grup 21-30 que hem vist.

Una de les coses que sobten en observar la taula 2.6.11 és que l'ús com a habitual i com a segona llengua de l'occità inverteixen la proporció o presenten proporcions similars en les grups entre 0 i 10 anys i entre 11 i 20 anys. En el primer els percentatges són iguals, i en el segon hi ha gairebé el doble d'ús com a segona llengua. En aquest sentit, tot i que el total d'ús es troba al voltant del 30% en els dos casos, les proporcions del grup d'entre 0 i 10 anys són millors des del punt de vista del manteniment, perquè indiquen el manteniment d'un cert "nucli" de parlants per als quals l'occità encara és la llengua més usada. En aquest punt cal pensar en els resultats de la interacció entre àmbits separats com serien la casa i l'escola: canalla que parlen occità habitualment a casa, després pot ser que el parlin o no a l'escola, i en aquest sentit resulta important tindre en compte quin és el funcionament de l'escola pel que fa a usos socials de les llengües.

Novament, la reducció en el percentatge d'ús com a llengua habitual ha portat a un petit augment en el percentatge d'ús com a segona llengua, en mesures diferents que cal atribuir a les diferències quant a funcionament de les xarxes socials de relació en les diverses poblacions. Excepció en aquest punt és Viella, que ha patit un descens de més del 50%, similar al de Les, on hi ha hagut un descens del 35.6% d'ús de l'occità com a llengua habitual. El contrast es troba en l'ús com a segona llengua, que a Viella, a diferència de la resta de llocs, ha baixat. Aquest descens indica sens dubte

una menor imbricació de les xarxes socials: hi ha una arribada d'immigrants en gran nombre i una pèrdua de parlants per part de l'occità, però la llengua minoritària conserva unes xarxes de relació pròpies. En poblacions més petites com ara Les o Bossòst, on l'arribada d'immigrants també ha estat important, el tamany mateix de la població fa que el castellà es trobi cada cop més present en àmbits de relació de persones que abans hi tenien l'occità com a llengua dominant.

La pèrdua de parlants es constata a la taula 2.6.12.

Taula 2.6.12. Ús de l'occità segons lloc de naixement. 2000. Percentatges.

	Lloc de naixement							
	Aran		Rest. Cat.		Rest. Estat		Fora Estat	
	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000
El parlen habit.	82.2	54.6	31.1	7.3	10.7	3.5	64.2	17.6
El parlen com a 2ª llengua	6.0	11.7	12.6	12.8	20.5	8.8	6.1	11.8
El parlen, habitualment o no	88.2	66.3	43.7	20.1	31.2	12.3	70.3	29.4

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

Les dades indiquen que el nombre de parlants efectius d'occità ha descendit en percentatges similars en tots els grups obtinguts en funció del lloc d'origen. Si deixem de banda el grup dels nascuts fora de l'Estat, que són pocs en nombres absoluts, el descens se situa al voltant del 20% en tots els grups, cosa que es deriva de la substitució generacional que indica una ullada a la taula 2.6.11, on es fa evident que el descens en l'ús és més accentuat entre els grups de menys edat. Així doncs, si per una banda pot sobtar que el descens en l'ús es fa notar igualment en tots els grups establerts per lloc d'origen, per una altra es veu clarament que hi ha una dinàmica que fa retrocedir l'ús de l'occità a mesura que descendeix l'edat, i això tindrà els seus efectes en el grup dels nascuts a l'Aran.

El descens en l'ús, evidentment, el podríem constatar en la taula 2.6.13, que pren en consideració la situació laboral, i en la taula 2.6.20, que considera la branca d'activitat.

Taula 2.6.13. Ús de l'occità segons situació laboral. 2000. Percentatges.

	Lloc de naixement		
	Treb. per compte propi	Treb. per compte aliè	Mestressa de casa
El parlen habit.	44.6	20.5	41.2
El parlen com a 2ª llengua	10.9	8.9	0.0
El parlen, habitualment o no	55.5	29.4	41.2

Font: elaboració pròpia.

Podem treure algunes conclusions de la comparació entre aquesta taula i la que ens dóna les xifres de coneixement d'occità per situació laboral. La diferència entre coneixement i ús de l'occità (en favor del percentatge de coneixement, és clar) la cal explicar a partir de la incorporació al treball dels joves que han seguit ensenyament d'aranès. Aquesta diferència és similar entre els que treballen per compte propi (un 29% aproximadament) i els que treballen per compte aliè (a l'entorn d'un 27%), i en canvi és molt baix entre les mestresses de casa (a l'entorn d'un 5%), probablement perquè és un àmbit, aquest darrer, on la incorporació de joves és més lenta (es pot extreure aquests contrastos si comparem el percentatge dels que usen en alguna mesura l'occità i els que són capaços de parlar-lo).

Atès que ens movem en un àmbit bàsicament plurilingüe, o almenys trilingüe, i tal com hem fet amb les dades de coneixement lingüístic, cal prendre en consideració l'ús de l'occità al costat del de la resta de llengües. Així ho tenim en les dades de Climent (1986) i ara podem dur a terme la comparació entre aquelles dades i les nostres.

De manera general, l'ús de les llengües a l'Aran el tenim representat a la taula 2.6.14a, on veiem que l'ús habitual

de l'occità ha descendit a l'entorn del 30% en aquests darrers quinze anys, mentre que el català i el castellà han guanyat percentatge (per sobre d'un 2%). L'alt percentatge d'ús de més d'una llengua com a habitual apunta un creixement de situacions de bilingüisme o trilingüisme familiar, cosa que demanaria una consideració detinguda de la presència de cadascuna de les llengües segons el context. Aquest detall també matisa la idea que hom es podria fer en el sentit que el retrocès de l'occità és a favor de l'avanç del castellà. En realitat el retrocès de l'occità va a favor de l'augment de situacions de bi- o trilingüisme.

Taula 2.6.14a. Ús de les llengües. 1984-2000. Percentatges.

		1984	2000
Utilitza habitualment:	Occità	58.6	28.5
	Català	8.6	11.2
	Castellà	28.7	30.1
	Usa 2 o més lleng.	---	30.2
Total		100	100

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

Per edats podem constatar com es fa notar el retrocès de l'occità de manera especial entre els més joves. El descens es troba al voltant del 36 o 37% en la franja d'edat de 0 a 30 anys, i més enllà el descens és clarament menor. Aquest contrast el podem apreciar a la taula 2.6.14b. Per contra, el castellà i el català, tot i que amb fluctuacions, es mantenen en percentatges d'ús similars o lleugerament superiors als de 1984.

Taula 2.6.14b. Ús de les llengües per edats. 1984-2000. Percentatges.

	Edat											
	1984		2000		1984		2000		1984		2000	
	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000
Occità	51.4	15.0	47.5	10.7	51.0	14.5	51.9	21.9	60.5	43.1	68.1	50.0
Català	7.4	10.0	8.6	10.7	8.5	13.3	12.7	10.5	7.6	9.7	9.0	10.0
Cast.	37.4	35.0	39.3	44.6	35.4	30.1	30.7	36.2	27.6	26.4	20.4	20.0
2 o més lleng.	---	40.0	---	33.9	---	42.2	---	31.4	---	20.8	---	20.0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.



2.7.4. Les actituds envers l'occità i les altres llengües.

Dediquem un parell de taules a la qüestió de les actituds. Si el que hem vist fins ara dóna a entendre una doble dinàmica d'extensió del coneixement de l'occità i de retrocès en el seu ús, ara cal saber si la dinàmica quant a valoració de la llengua autòctona ha fet minvar o augmentar el percentatge de persones que en fan una valoració positiva. En ser una qüestió extremament subjectiva, en aquest punt calia seguir una formulació prou neutra que al mateix temps comprometés prou l'interlocutor en la resposta. La formulació de Climent (1986) era prou bona, al nostre entendre, atès que no disposàvem de la possibilitat de confeir una bateria llarga de preguntes sobre aquests aspectes: "Quina llengua li agradaria que parlés més la gent a la Vall d'Aran?", és a dir es demanava una valoració no explícita però en un sentit fort en relació amb una de les llengües. Els resultats els tenim a la taula que segueix.

Taula 2.6.15. Llengua que agradaria que parlés més la gent. 1984-2000. Percentatges.

	1984	2000
Occità	84.3	62.8
Català	4.3	7.5
Castellà	7.8	13.6
Indif./Altres	3.6	15.8
No respon	0.0	0.3
Total	100	100

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

És a dir, la valoració positiva per a l'occità ha descendit en percentatge, però no clarament a favor de cap altra llengua (tant català com castellà no augmenten en proporció amb el descens de l'occità) sinó a favor d'un augment de respostes que manifesten indiferència.

Si tant les xifres de valoració positiva com de manca de valoració que hem vist a la taula ens suggereixen, des del

punt de vista de la promoció de l'occità, un pessimisme moderat, aquesta moderació podria ser menys si analitzem per edats les mateixes dades.

Taula 2.6.16. Llengua que agradaria que parlés més la gent segons edat. 1984-2000. Percentatges.

	Edat											
	-20		21-30		31-40		41-50		51-60		+60	
	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000	1984	2000
Occità	100	52.0	77.9	56.6	78.3	58.1	79.9	62.5	87.4	77.5	89.6	77.6
Català	0.0	4.0	6.4	8.4	7.0	8.6	5.7	8.3	3.2	2.5	2.3	8.2
Cast.	0.0	20.0	10.5	16.9	8.2	18.1	9.8	8.3	7.7	7.5	5.7	8.2
Ind./altres	0.0	24.0	5.2	16.9	6.5	15.2	4.6	18.1	1.7	12.5	2.4	6.0
No resp.	0.0	0.0	0.0	1.2	0.0	0.0	0.0	2.8	0.0	0.0	0.0	0.0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Font: Climent (1986) i elaboració pròpia.

En primer lloc caldria traure importància al percentatge de 1984 per al grup d'edat per sota de vint anys, perquè en aquella enquesta aquest grup només comptava amb vuit individus. En segon lloc caldria comparar aquesta taula amb la que presenta els percentatges d'ús de l'occità per edats.

A partir de la comparació es fa obvi que les actituds no tenen una relació directa amb l'ús, perquè hem vist clar que, mentre que l'ús afavoreix el castellà en contra de l'occità, les actituds afavoreixen l'occità per sobre de les altres dos llengües, és a dir que hi ha un bon percentatge de persones que no usen, potser ni tan sols com a segona llengua, l'occità i que en canvi en fan una valoració prou alta per a declarar que pensen que hauria de ser la llengua més parlada a la vall. Podem pensar, doncs, que hi ha una relació entre actituds i coneixement de les llengües, però això xoca amb el fet que el català i el castellà són més i més ben coneguts a l'Aran que no pas l'occità. Els factors que juguen aquí, per força, han de tindre relació amb qüestions d'identitat territorial, on sí que indirectament entren circumstàncies com ara el suport institucional a la llengua autòctona en forma de promoció en l'ensenyament i en forma de conscienciació en sentit ampli.

2.8. A manera de conclusions.

A partir del que hem oferit fins aquí, i pel que fa a la situació de l'occità a la Vall d'Aran, podem remarcar diverses observacions quant al context sociolingüístic que haurem de tindre en compte:

- en primer lloc que l'occità compta amb una presència "al carrer" precària en comparació amb el castellà, vist que la majoria dels habitants són castellanòfons i que l'ús fora de l'entorn familiar i de contextos lligats a l'Administració és dominat pel castellà, especialment entre

els més joves. El català compta també amb ben poca presència en aquest context;

- en segon lloc que es pot afirmar el mateix quant a presència de l'occità en mitjans de comunicació audiovisuals i escrits, amb la diferència que l'espai d'ús és compartit en primer lloc pel castellà i el català quant a presència majoritària, i l'occità hi conserva parcel·les que li confereixen una presència més aviat precària;

- en tercer lloc que l'Administració interna de la vall funciona majoritàriament en occità (ajuntaments i Conselh Generau) i aquesta Administració utilitza l'occità també de manera predominant en les comunicacions públiques;

- en quart lloc que l'escola utilitza l'occità majoritàriament en les comunicacions internes oficials i també en les comunicacions amb l'exterior dels centres;

- en cinquè lloc que els índexs baixos de presència social de l'occità no es corresponen amb una valoració social baixa de la llengua, sinó que aquesta compta amb una valoració majoritàriament positiva, independentment que sigui parlada o no habitualment. La situació és semblant a la d'altres contextos on també es du a terme una promoció de la llengua autòctona des de les institucions, i contrasta radicalment amb la situació de l'occità a l'altra banda de la frontera política francoespanyola (Field, 1985);

- en sisè lloc que l'occità compta amb manifestacions evidents de lleialtat per part dels habitants de la vall, i singularment per part dels ensenyants autòctons (un punt que ens interessa pel que implica de motivació de cara a l'extensió de la llengua en l'àmbit de l'ensenyament);

- d'acord amb el que hem dit, les tres llengües en presència a l'Aran es reparteixen papers en certa mesura diferents: el castellà hi representa la llengua més neutra, lligada al rendiment pràctic a nivell social, més encara en un espai de mobilitat poblacional evident; el català hi

representa, no una llengua neutra, però sí una llengua lligada a una certa rendibilitat social, rendibilitat en àmbit aranès en la mesura que es lliga al turisme catalanòfon i a una part de l'administració, i rendibilitat sobretot fora de l'Aran com a llengua lligada a una part del món del treball (aquells llocs on se'n demana el coneixement); finalment, l'occità es relaciona amb la identitat territorial més que no pas amb cap possibilitat remarcable de promoció social per a l'individu: és la llengua de l'Administració aranesa, però en general aquest no és un àmbit laboral que ofereixi un gran nombre de possibilitats, i en canvi confereix a la llengua un estatus important a nivell intern de l'Aran; també és la llengua dels autòctons, i en conseqüència pot funcionar com una via d'autointegració de l'individu en el territori;

- com a punt especialment interessant, l'àmbit de l'ensenyament primari és on el desplegament legislatiu a favor de la protecció de l'occità ha tingut una aplicació més visible en els fets, i ha tingut una incidència visible en la difusió del coneixement de la llengua autòctona.