



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Multilingüisme i obertura multilingüe

Gènesi, enfocaments i estratègies d'un programa de desconstrucció

Teresa Marbà Mas

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) i a través del Dipòsit Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX ni al Dipòsit Digital de la UB. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX o al Dipòsit Digital de la UB (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) y a través del Repositorio Digital de la UB (diposit.ub.edu) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR o al Repositorio Digital de la UB. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR o al Repositorio Digital de la UB (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service and by the UB Digital Repository (diposit.ub.edu) has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized nor its spreading and availability from a site foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service or to the UB Digital Repository is not authorized (framing). Those rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

Multilingüisme i obertura multilingüe

Gènesi, enfocaments i estratègies d'un programa de desconstrucció

TESI DOCTORAL

presentada per Teresa Marbà Mas

Dirigida i tutoritzada per

Joan Perera Parramon

Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències, les Llengües, les Arts i les Humanitats

Línia de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Departament d'Educació Lingüística i Literària,
i Didàctica de les Ciències Experimentals i la Matemàtica

Facultat d'Educació



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

2020

Agraïments

Estic en deute amb moltes persones, que m'han ajudat de moltes maneres a donar forma, establir, contrastar, experimentar i avaluar els conceptes i propostes que desenvolupo en aquest treball. N'esmentaré algunes, conscient de les inevitables absències a qui, des d'ara, demano disculpes.

Al Joan Perera, amb qui vaig compartir les primeres classes en aquesta facultat, i que continuem trobant-nos en camins paral·lels.

A la Carme Núñez i als treballadors de la secretaria de la Facultat d'Educació, sense l'ajuda directa i indirecta dels quals no me n'hauria sortit.

A la Lurdes Noguera i als tiflotècnics i treballadors del Centre de Recursos Educatius de l'ONCE Catalunya, que m'han ajudat amb recursos materials i no materials.

Haig d'agrair especialment a totes aquelles persones i institucions que han obert les portes a diferents cursos i tallers de braille i d'obertura al multilingüisme: a la Montserrat Costa, que va fer possible que les primeres versions d'aquests cursos es poguessin fer amb les internes de Wad-Ras; al Paco Sainz i a tots els membres de l'AMPA i de la direcció de l'Escola Nova de Cervelló, que va acollir un curs d'obertura al multilingüisme destinat als mestres i pares; al Manel Martí i a tots els membres de l'Aula d'Estudis Socials i de l'Associació Discapacitat Visual Catalunya B1+B2+B3; a la Neus Salvat, a la Delfina Polo i a tots els companys de l'Associació Catalana per a la Integració del Cec; a la Mercè Pañella, que ens va obrir les portes de la seva acadèmia; a la Lourdes Reyes Camps i a la Biblioteca Carles Rahola de Girona; al Ferriol Macip, al Víctor Solé i a tots els membres de la Kataluna Esperanto Asocio. Sense aquests espais una part important de les meves reflexions sobre el tema no haurien pogut existir.

Al Feliciano Castillo, a l'Ignasi Puigdemívol i a tots els companys de CREI-Sants, que van demostrar que una manera diferent d'enfocar l'educació especial és possible.

A la Maria Jesús Delgado, a la Magda Esteban i als altres professionals i estudiants que van fer possible la realització de projectes com l'Aula Alternativa, una resposta als problemes d'aprenentatge donada des de la diversitat i per a la diversitat.

Als companys que van reivindicar i construir una didàctica de la llengua renovada en un departament nou, que contemplava la variació, el canvi, la societat: la Rosa Maria Postigo, l'Anna Díaz-Plaja, la Margarida Prats, l'Eduard Sanahuja, la Laia Obregon, entre tants altres.

A l'Antoni Comas i Pujol, que als primers seixantes ens feia classes clandestines de català, pocs anys abans d'esdevenir el primer catedràtic de llengua i literatura catalanes després de la guerra.

Al Joan Solà, per haver-me obert totes les portes possibles quan vaig tornar a casa, després de deu anys d'exili, i per haver-me ensenyat a dubtar de tantes coses que semblaven segures.

A la Teresa Cabré, que m'ha acompanyat en tantes reflexions sobre llengua i discurs, i també escola, societat i educació.

Al Lluís V. Aracil per la seva sociolingüística de l'experiència i de l'acció. La seva agudesesa, contundència i intransigència ens van mostrar camins imprescindibles, tot i que ell mateix potser n'ha prescindit.

A l'Enric Montaner, al Josep Inglès, al Ricard Jordana, a la Maria Dolors Macarulla, a l'Amadeu Viana i a tots els companys del Seminari de Sociolingüística de Barcelona.

A la Lisa Gilbert que, amb l'Enric Montaner, va formar el millor grup de treball que he tingut mai, responsable del Curs Intensiu Experimental de Català per a no Catalanoparlants, del qual van emanar molts altres projectes. Amb ells he après moltes coses, i no pas només de llengua o d'ensenyament.

Als meus pares, Jaume i Carme, i als meus germans, Baldomer i Lúdia.

A la iaia Sebastiana, que em va ensenyar de llegir, i a la iaia Teresa que, sense saber-ne... sí que en sabia.

A les meves mestres: l'Antonieta Esparvé i l'Enriqueta Cuch, que em van donar una formació bàsica real.

A les mestres de l'Escola Professional de la Dona: a l'Antònia Pascual, que em va ajudar a entrar a la vida laboral; a la Rosa Paulí, que em parlava dels seus records personals del mestre Galí; a l'Anna Maria Roig, que em va fer adonar que no era impossible estudiar; a la Montserrat Sindreu, que em va donar l'ajut material imprescindible per començar.

A la Isabel Cacho, que em va ajudar a salvar els esculls del llatí i el grec, i em va endreçar nocions gramaticals i estratègies no pas només lingüístiques.

A la Montse Méndez, la Neus Salvat, la Delfina Polo, la Paquita Garcia... que m'han acompanyat i ofert incomptables aclariments sobre la foscor.

A l'Annamaria Ardanuy, que m'ha donat generosament la seva amistat des dels anys d'estudiant, que va fer tot el possible per ajudar-me quan ja estava perdent el control dels meus papers, tot i els entrebancs que involuntàriament sovint li imposava.

Al Thiago Mori, que ha posat tota la seva energia, experiència, traça i coneixement per obligar-me a acabar aquest treball, per resoldre els diferents problemes que han anat sorgint, per corregir i fer presentables els meus textos, mecanografiats precàriament.

I a l'Aritz, el meu fill, el meu assistent més fidel i incondicional.

Índex

(1) Introducció

- 1.1 - Multilingüisme i obertura multilingüe: justificació i interès 9
- 1.2 - Problema, objectius i metodologia 17
- 1.3 - Estructura i organització de la tesi 21

(2) Aprendre i ensenyar llengua

- 2.1 - Aprendre i ensenyar llengua: Introducció 29
- 2.2 - L'ensenyament de català a la Transició: miratges sense oasi 37
- 2.3 - Un programa sorgit a les aules 51
- 2.4 - El català és difícil? 55
- 2.5 - Glotodidàctica: enfocaments i experiències 57
- 2.6 - Formulació d'hipòtesis: ús del mètode inductiu 61
- 2.7 - Edward De Bono: pensament i aprenentatge 65
- 2.8 - Programes, programacions 69
- 2.9 - Una proposta de formació per als futurs mestres 75
- 2.10 - Funció positiva de l'error en el procés d'aprenentatge 107
- 2.11 - Escoltar i parlar en la generació del zàping 129

(3) Llengua i societat

- 3.1 - Llengua i societat: Introducció 145
- 3.2 - Conceptes clau de sociolingüística per a mestres 155
- 3.3 - Les paraules són capsetes... 179
- 3.4 - Entendre, parlar, dir: discurs, societat i adquisició lingüística 187
- 3.5 - Model Lingüístic Social 205
- 3.6 - Àmbits i límits 211

(4) Marginacions

4.1 - Marginacions: Introducció	235
4.2 - Bilingüisme, desigualtat i marginació	243
4.3 - (In)comunicació, conflicte, diàleg: marginacions lingüístico-culturals a l'aula	253
4.4 - Braille: sistema tàctil, no pas visual	263
4.5 - Braille: llegir amb els dits	291

(5) Obertura multilingüe

5.1 - Obertura multilingüe: Introducció	311
5.2 - La resposta de l'escola: l'escola catalana, entre la substitució lingüística i l'obertura al multilingüisme	325
5.3 - Unitat i diversitat: conceptes bàsics per a una classe de llengua oberta al multilingüisme	335
5.4 - Obertura al multilingüisme: l'acollida lingüística del nen	345
5.5 - Obertura al multilingüisme: la formació lingüística del mestre	371

(6) Conclusions

6 - Multilingüisme i obertura multilingüe: Conclusions	381
--------------------------------------------------------	-----

(7) Bibliografia

7 - Referències bibliogràfiques	395
---------------------------------	-----

(8) Annexos

8.1 - Breu història del Seminari de Sociolingüística de Barcelona	425
8.2 - Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants	431
8.3 - Fonaments i fruits del Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants	447
8.4 - L'Aula Alternativa: un espai d'aprenentatges des de la diversitat per a la diversitat	463
8.5 - Llengües i marginació: resum d'una experiència	471
8.6 - Dir la realitat o canviar-la?	477

(I) Introducció

1.1 - Multilingüisme i obertura multilingüe: justificació i interès

El procés lent d'elaboració de la tesi que ara es presenta ha estat determinat per diverses circumstàncies personals i professionals. Encara que els més de deu anys transcorreguts des de l'elaboració del primer projecte de recerca no hagin canviat de manera significativa la visió global del tema, sí que, en aquest temps, s'han anat aplegant nous elements, exemples, experiències i idees. Aquests nous elements, i la redacció mateix de la tesi, han posat en evidència que l'objecte central d'aquesta recerca no era tant el multilingüisme com a fet o com a objectiu, sinó els camins que, des de la societat, l'escola i l'ensenyament de llengües, s'han de generar perquè cada individu pugui construir el *seu* multilingüisme. És aquesta obertura, i no pas el multilingüisme com a matèria, el centre sobre el qual orbiten els textos, reflexions i propostes didàctiques que componen aquesta tesi.

El primer aspecte que cal tenir en compte és la mateixa definició de *multilingüisme*. Des que vam decidir emprar-lo per primer cop, el terme ha anat adquirint accepcions diverses, responent a usos i a conceptes igualment disjunts. A més, no és autoexplicatiu: recórrer a l'etimologia de «moltes llengües» no ajuda sinó a establir una mena de paraigua conceptual massa general on es podria situar el que de fet ens interessa.

La convicció que cal establir un *multilingüisme utòpic* com a horitzó sorgeix, sens dubte, de la sobrevaloració del bilingüisme que ha tingut lloc a Catalunya el darrer mig segle. Si amb els *bilingüistes* compartim la certesa que amb una única llengua no en tenim prou, evidentment no podem estar d'acord amb els límits que aquesta negació binària de l'unilingüisme representa.

A Catalunya hem tingut, com se sap, la sort o la dissort del conflicte. Molts aspectes dels enfrontaments socials i lingüístics que altres societats poden dissimular —de vegades, fins al punt de fer veure que no hi són— s'han obert, a la nostra, de bat a bat, de manera irreversible. Quin és el meu idioma? Quin idioma he de fer servir? Per a quines coses? Com s'estableixen les seves fronteres amb les llengües veïnes? Com es diu, l'idioma aquest? Quines regles el regeixen? Què vol dir parlar-lo bé, o

(1) *Introducció*

malament? Fins a quin punt s'hi acceptarà la varietat, i a partir de quin punt estem parlant ja de dos idiomes diferents? A quins interessos responen l'una i l'altra idea?

Tot i els esforços de molts especialistes (sobretot sociolingüistes) per intentar respondre aquestes qüestions, i enunciar-ne d'altres, rarament hem pogut anar més enllà d'un pensament dicotòmic que no sap constituir-se sinó de binomis opositors com ara opressor / oprimat, llengua substituent / llengua substituïda, Espanya / Catalunya.

Llevat d'alguns defensors —per desgràcia, més nombrosos del que caldria— de l'imperialisme espanyol, la consciència que la substitució lingüística del català pel castellà s'havia de revertir era àmpliament compartida —però els objectius, les estratègies i l'abast d'aquesta reversió, no.

Des de l'any 1966, amb la publicació del contundent text de Lluís V. Aracil, «Bilingualism as a myth»,¹ va quedar clar que el bilingüisme és, si més no, una etapa transitòria d'un procés de substitució lingüística, no pas un estat permanent. La defensa del bilingüisme quedava retratada, doncs, a tot estirar, com la defensa d'un estancament, no pas d'una reversió, d'aquest procés.

L'opció unilingüista en català tampoc donava respostes adients al problema. Primer, perquè ignorava (o feia veure que ignorava) la realitat de la llengua, del país i de les persones que hi érem, justificant amb «allò que hauria d'haver estat» atrocitats comparables a les quals havíem sofert fins aleshores. A més, els «unilingüistes» confonien la defensa de la llengua pròpia amb l'oposició a tots els parlants de la llengua substituent, barrejant de manera perillosa la legítima reacció contra les classes dominants (castellanes pròpiament dites o catalanes castellanitzades) —que havien imposat el castellà sistemàticament— amb un tracte discriminatori als immigrants econòmics provinents de la resta de l'Estat,² una massa de maniobra a qui es feia igualment i injusta responsable de l'estat precari en què es trobava la llengua catalana.

La implementació a correccuïta de l'escolarització en català va posar el carro davant dels bous: els mestres es van «reciclar» de qualsevol manera, els materials es

¹ Publicat per primer cop a casa nostra el 1982, a *Papers de sociolingüística*, en traducció d'Enric Montaner i Wendy Llyn Zaza (ARACIL 1982: 39-57).

² Vegeu CANDEL (1964).

van improvisar de forma flagrant i barroera i —més important i greu— el català va esdevenir una obligació burocràtica al món de l'ensenyament abans d'haver recuperat (o assolit) l'estatus de llengua útil i necessària a la societat.³ No ha d'estranyar, aleshores, que bona part d'aquella massa de maniobra castellanoparlant que havia estat utilitzada de manera descarada pel govern franquista se sentís utilitzada una vegada més amb la «imposició» d'una llengua que percebien com a inútil i innecessària.

La realitat de l'ensenyament de la llengua en aquell període de transició va posar en evidència la nostra profunda mancança de recursos lingüístics, com a parlants i com a professors. Pocs disposàvem de l'obertura i dels coneixements que permetessin abandonar les crosses habituals, la més evident de les quals era la comparació constant, per similitud o per contrast, de formes, estructures, nomenclatura gramatical, etc. entre castellà i català. El resultat d'això va ser una idea perillosament generalitzada segons la qual allò que era compartit pel català i el castellà seria lingüísticament «universal» o «esperable».

No va ser fins a la segona meitat dels anys noranta —quan l'escola catalana va començar a rebre de manera més sistemàtica nens que no tenien el castellà com una de les seves llengües de partida— que ens vam començar a adonar de totes les implicacions que aquest pensament binari tenia. Va ser com obrir una capsa de Pandora: de cop i volta vam constatar que ja no teníem una resposta a punt per a tot. Pitjor: que no l'havíem tinguda mai. Calia replantejar-s'ho tot.

Finalment, aquesta presència —vista per certs sectors de la societat catalana com una desgràcia— va tenir, a les aules, un efecte positiu i transformador: ens va fer veure altres formes de minorització que no havíem sabut detectar, però que sempre hi havien estat: la xenofòbia, el racisme, el classisme, el sexisme, l'homofòbia, el capacitisme i tot de formes de discriminació que posaven en evidència els mecanismes més o menys subtils d'una escola que menyspreava qualsevol mena de diferència.

Com podríem acceptar els diferents punts de partida (lingüístics i personals) dels alumnes, en una escola que predicava un unilingüisme reparador que no sabia incloure la diversitat? La proposta inicial de la immersió lingüística catalana⁴ va ser

³ Sobre els conceptes d'utilitat d'ús i necessitat d'ús, vegeu INGLÈS (1990).

⁴ Vegeu ARTIGAL (1989).

(1) *Introducció*

ràpidament distorsionada, fins al punt que es va arribar a relacionar indissociablement a la proposta unilingüista. Nogensmenys, a la realitat de les aules el que trobàvem era un cert «unilingüisme *light*», amb la presència subjacent del castellà com a llengua realment compartida per tots, com a mínim fins a mitjan norantes.

Encara que la immersió lingüística hagués funcionat exactament com havia estat dissenyada, no està gens clar que els resultats obtinguts poguessin respondre a les necessitats reals d'una societat com la nostra, situada dins d'un món complex i comunicat. La proposta unilingüista oblida que l'educació de qualitat no s'ha fet mai en un sol idioma, i que l'aprenentatge i domini d'altres llengües ha constituït des de temps immemorials una condició indispensable per a una relació lliure, directa i sense mediacions amb l'exterior. A més, si la gent d'un país (o les seves elits) només en saben un, d'idioma estranger, tota la comunicació (recepció o emissió) serà filtrada per aquest únic prisma.

És exactament en aquest punt que, al llarg dels darrers cent anys, han fracassat i segueixen fracassant les successives propostes d'ensenyament «no només bilingüe» als Països Catalans. Aquests plantejaments no han fet sinó anar reemplaçant successivament la llengua «supranacional» que es volia promoure, segons la climatologia i les intempèries de cada moment. Així, el paper del francès descrit a *Catalunya trilingüe: estudi de biologia lingüística* (1896), de Joaquim Cases-Carbó, no divergeix gaire del paper de l'anglès tal com es presenta al Decret del trilingüisme (oficialment, Tractament Integrat de Llengües), aprovat a les Illes Balears l'abril del 2013. Tampoc és un ús gaire distint del que en feia la LOGSE (Llei Orgànica General del Sistema Educatiu), de l'octubre del 1990, que tant va marcar aquells que, aleshores, treballàvem en l'ensenyament. Tot i que la LOGSE no cita nominalment cap llengua (a la llei no es parla sinó de «lenguas extranjeras») en un context educatiu determinat de dalt cap a baix —no només per les lleis, sinó també per exàmens oficials com ara la Selectivitat—, a la pràctica aquest ventall virtualment infinit es va veure reduït a l'anglès i a una presència cada vegada més residual del francès. A més, la «segunda lengua extranjera» de la qual parlava la LOGSE gairebé feia riure, ja que a la realitat no se'n va veure ni l'ombra.

Tampoc en àmbits que afecten la vida de les persones força menys que les directrius educatives legals, com ara alguns programes europeus de promoció de la intercomprensió (una mena de poliglotisme passiu entre llengües semblants) s'ha arribat a negar, de fet, una perillosa jerarquia lingüística, sempre encapçalada per una llengua d'importància mercadològica internacional.

Aquests programes intenten, de fet, trobar una manera de «promover los intercambios culturales entre hablantes de lenguas próximas sin necesidad de renunciar a las lenguas respectivas ni de recurrir al inglés como único recurso para las comunicaciones internacionales» (PERERA 2010: 33). Aquests programes no fan altra cosa que posar en evidència l'omnipresència d'aquesta llengua dominant, el poder de la qual és tan absolut que fa necessari que es generin estratègies elaboradíssimes per dissimular el fet que tots, més o menys, la sabem. També fa la impressió que estem intentant omplir el buit deixat per l'estudi de les llengües clàssiques, ja que —en el cas de les classes cultes europees— fa dues o tres generacions, aquesta intercomprensió que se cerca ara s'assolia mitjançant el coneixement del llatí. També ens preguntem si una iniciació d'un parell de mesos a l'italià, i altres de la mateixa durada al francès, al portuguès i al romanès no tindrien el mateix efecte que tot un curs d'intercomprensió de llengües romàniques...

En resum, cap d'aquestes propostes *tri*, *pluri* o *multilingües* ha apuntat a una direcció que pogués representar un canvi real d'enfocament, una obertura que ens tragués genuïnament de la falsa dicotomia del bilingüisme. Quan s'afegeix a la llengua «pròpia» i la llengua «de l'estat» una llengua «important», «internacional», «útil» (o no se la posa en dubte), només hi afegim un altre element que no arriba a desfer el contrast entre «llengua important» (necessària) i «llengua prescindible» (només útil).

Si a hores d'ara, als Països Catalans, la presència del català a l'escola és inqüestionable, també ho són la del castellà (a més de llengua estatal, llengua primera de gran part dels catalans) i la de l'anglès (llengua internacional *de facto*). Però demà passat podria ser que aquestes funcions fossin ocupades per altres llengües (per exemple, si l'Estat tal com el coneixem se n'anés en orris, o si la llengua primera de la majoria dels catalans passés a ser l'amazic o l'urdú, o si resultés que la llengua internacional necessària fos el xinès o l'esperanto...). No es pot definir en laboratori quin serà el ventall de llengües que l'escola i la societat han d'oferir.

(1) Introducció

Quan parlem de multilingüisme en el sentit en què volem que s'entengui en aquest treball d'ara endavant, estem, de fet, parlant d'una obertura cap al desconegut, incontrolable per definició. No parlem de llengües com a fets, sinó de llengües en moviment: estem parlant d'ensenyar i d'aprendre llengües.

L'obertura multilingüe que proposem és indissociable d'una presa de partit fonamental: la igualtat innegociable de les llengües. Totes les llengües i totes les variants tenen la mateixa importància, el mateix valor i la mateixa dignitat. No hi ha llengües (ni dialectes, ni sociolectes...) més o menys nobles o vulgars, ja que, sense excepció, serveixen per expressar tot allò que els seus parlants volen dir, amb tanta precisió o ambigüitat com els convé, en totes les ocasions que necessitin.

Al igualitarismo humano hay que asociar el igualitarismo lingüístico, que se puede derivar directamente de lo que la moderna ciencia lingüística ha averiguado sobre la estructura de las lenguas del mundo. [...] Ninguno de los criterios que se han esgrimido para hacer distinciones esenciales entre las lenguas justifica la concepción de que los idiomas son esencialmente desiguales. Nuestros conocimientos lingüísticos actuales nos llevan exactamente a la conclusión contraria. Nos conducen inexorablemente a un igualitarismo esencial unido a una gran variación individual, igual que en el caso del ser humano (MORENO CABRERA 2016a: 22).

No hi ha llengües més o menys fàcils o complicades: totes les criatures aprenen de parlar en un temps similar, sempre que es donin les condicions mínimes de socialització, exposició a la llengua i aptituds físico-sensorials. L'eventual percepció de dificultat o facilitat d'un idioma estarà sempre condicionada per la distància o proximitat «excessives» respecte a la llengua o llengües que un individu parla o coneix. La complexitat gramatical tampoc hi té gaire a veure: el procés d'adquisició d'una llengua estructuralment més simple o d'una altra de més complexa no fa que el procés sigui necessàriament més curt o més llarg.

Las lenguas del mundo son muy diferentes en su apariencia, pero la moderna lingüística ha ido mostrando cómo, debajo de esa aparentemente indomeñable diversidad se esconden los mismos principios básicos, los mismos mecanismos gramaticales, los mismos procesos estructurales, los mismos objetivos comunicativos, expresivos o imperativos. El ser humano nace preparado

para adquirir de modo natural la lengua que se hable en su entorno; esto es posible gracias a esa base común de la que acabamos de hablar. Esa base hace posible que podamos insistir en la igualdad de las lenguas (MORENO CABRERA 2016a: 17-18).

Les eventuais diferències d'importància que puguin tenir les llengües en un context determinat els són alienes i, a més, es tracta de diferències dinàmiques, mutables i no pas inherents a aquest o un altre idioma. Un bon exemple és el del mateix castellà que s'ha imposat a Catalunya, però que passa per un greu procés de minorització als Estats Units, o fins i tot el del francès que ha delmat totes les llengües que ha trobat pel camí a França, però que és, ell també, llengua minoritzada al Quebec.

Tothom té dret a parlar o a tenir accés a qualsevol idioma, més enllà del seu interès o «sortides» professionals o econòmiques, sense cap mena de simplificació identitària (qualsevol persona ha de poder aprendre i usar, o no, qualsevol idioma, siguin quines siguin les seves arrels familiars o territorials).

El dret lingüístic més bàsic és el de seguir existint. Si el català no es parla als Països Catalans, o el bretó no es parla a Bretanya, no es parlaran enlloc. Aquestes llengües han de ser útils i necessàries dintre dels territoris respectius.

No podem començar la casa per la teulada: no serà de la nit al dia que canviaran els programes ni les lleis. Tampoc serà fàcil fer veure al petit burgès, preocupat per l'educació del seu fill, que ser un gran especialista en tupí-guaraní podria tenir tantes o més «sortides comercials» que tenir un nivell precari d'anglès. El que podem començar a fer, i a lluitar perquè es faci, és, d'entrada, ensenyar el català d'una altra manera. Inspirar-nos en les metodologies comunicatives per a l'ensenyament de llengües afegides, que generen model i desenvolupen competències abans de demanar reflexions abstractes. Donar vida a la llengua abans de dissecar-la —tal com, fa més de vuitanta anys, el mestre Galí ja invitava a fer:

«[L]a classificació en categories, potser no és una necessitat tan immediata com sembla, [...] pot anar venint de mica en mica, a mesura que l'infant [...] penetra la funció dels mots [...]. El millor procediment per a trencar la formalitat de la gramàtica és enfrontar l'infant amb els fets de llengua tal com són donats a la llengua viva» (GALÍ 1935: 8).

(1) Introducció

Però, perquè el català pugui esdevenir realment una porta d'entrada cap a l'aprenentatge de qualsevol altre idioma, a més d'ensenyar menys gramàtica i més llengua, hem d'intentar que aquesta elaboració abstracta, quan s'hagi de fer, es faci, sempre, en perspectiva. Que quan s'ensenyi l'alfabet també es pugui dir (d'una manera adaptada a l'edat de l'infant) que hi ha llengües que tenen sistemes d'escriptura que no són alfabetes. Que, quan formalitzem i conceptualitzem els temps verbals, també es pugui parlar de llengües que no tenen temps, sinó aspectes. Que, quan s'ensenyin els pronoms forts, puguem entendre que hi ha llengües que tenen només una paraula per dir «tu» i «vosaltres», mentre que altres llengües tenen dues formes de dir «nosaltres», i encara...

Amb aquesta obertura, la llengua pròpia de la nostra societat deixa de ser el centre invariable de l'univers —cosa molt evident, però que quasi va costar-li la vida a Galileu. No som pas el centre de res, i hem d'assumir-ho per tal d'entendre qui som, on som i quin paper tenim en un context molt més ampli, del qual formem part.

Sense deixar de banda algunes propostes específiques d'aplicació d'un programa d'obertura al multilingüisme, el present treball presenta la gènesi d'aquesta idea. Aquí volem, a més d'oferir definicions teòriques i reflexions actuals, redibuixar el recorregut acadèmic i intel·lectual que ha possibilitat la construcció d'aquesta visió de llengua. Una part del seu contingut es compon de versions revisades i expandides de textos escrits al llarg de més de trenta anys, que són alhora documents de cert valor històric i elements constitutius del programa d'obertura al multilingüisme que hem desenvolupat. El diàleg que s'estableix entre les propostes de fa vint o trenta anys amb la nostra lectura del context actual ajudarà a configurar aquesta evolució teòrica i pràctica, que moltes vegades ha emmirallat —o ha respost a— la realitat educativa i lingüística del país.

Només hem desenvolupat un programa d'obertura perquè hi havia hagut un tancament. El nostre objectiu major és que l'escola incorpori un dia aquest enfocament —o algun dels seus aspectes— des de les primeres pràctiques i conceptualitzacions lingüístiques, de manera que puguem ser tots possibles actors del nostre propi multilingüisme.

1.2 - Problema, objectius i metodologia

El problema central sobre el qual s'estructura el present treball és la voluntat de suggerir una resposta no dicotòmica al conflicte *unilingüisme / bilingüisme*, tal com el vivim i llegim des de la societat catalana. Quan parlem de *multilingüisme*, estem posant l'èmfasi en l'obertura, en el trencament d'una lògica que es creu universal, tot i ser específica i contextual. Una obertura al multilingüisme, no guiada i de repertori obert, seria una resposta positiva i no simplificadora a la multiplicació exponencial del nombre de llengües presents a la societat catalana, en especial a partir del tombant de segle XX a XXI.

L'objectiu general de la tesi és, doncs, presentar la proposta d'obertura multilingüe en el marc d'una crítica al tractament que han rebut les llengües dels alumnes a l'escola, a les visions simplificadores del conflicte lingüístic català-castellà i a una visió homogeneïtzant d'allò «normal», des del punt de vista lingüístic, social, econòmic i de les (dis)capacitats individuals.

D'aquest objectiu general se'n desprenen els següents objectius específics: el primer dels quatre grans blocs, «Aprendre i ensenyar llengua», té com a objectiu analitzar la manera com, des de l'escola, s'han gestionat les tensions lingüístiques del país, i com s'han incorporat les noves llengües dels alumnes i les seves necessitats a un context que ja era de conflicte; l'objectiu central del segon dels quatre grans blocs, «Llengua i societat», és analitzar com les interaccions politico-socials, històriques i institucionals han generat a Catalunya desigualtats aparentment irreconciliables, situant l'obertura al multilingüisme en un espai fonamentalment militant; el tercer dels quatre grans blocs, «Marginacions», té com a objectiu analitzar de quina manera els processos de minorització i de marginació afecten els individus en totes les seves interaccions socials, principalment en el cas de persones amb capacitats diverses, problematitzant el fet que existeixi una «normalitat» que s'ha d'emular, independentment de les circumstàncies individuals; finalment, l'últim dels quatre grans blocs, «Obertura multilingüe», té com a objectiu connectar els tres blocs precedents, tot afegint-hi una crítica —que abraça la falsedat del bilingüisme i la no conveniència de les respostes (monolingüe, trilingüe, etc.) que s'hi han donat— i una

(1) Introducció

proposta d'obertura que consisteix, més que no pas en l'aprenentatge, en la desconstrucció de prejudicis lingüístics.

L'abordatge dels objectius que ens hem plantejat en aquesta tesi no pot fer-se des d'un plantejament metodològic monolític. Es tracta d'objectius de natura diversa (des d'anàlisis crítiques de les propostes per a l'ensenyament de les llengües i reflexions de caràcter teòric al voltant de les diferents conceptualitzacions del multilingüisme fins a propostes didàctiques orientades a la superació de tota mena de marginacions i a l'obertura al multilingüisme) que, si bé responen a un propòsit unitari, obliguen a un cert eclecticisme metodològic. Endemés, la tesi, com hem dit, és el fruit d'una experiència personal i professional dilatada en el temps i el seu contingut respon a moments i contextos diversos que fan imprescindible una visió holística sobre la realitat objecte d'atenció.

Aquesta necessària visió holística ens porta a concebre la recerca com un procés d'interrogació i construcció recursiu per part de l'investigador, molt lligat al moment històric i al context social dels fets que s'analitzen, i a adoptar una metodologia interpretativa.

Hablar de metodología interpretativa es hacer referencia a formas concretas de percibir y abordar la realidad, lo cual nos lleva a compartir posturas que coinciden en concebir dicha realidad como multirreferencial, cambiante, cuyas explicaciones son un producto social y humano. (ROMO BELTRÁN 2020: 29).

És aquest enfocament metodològic el que guia tota la recerca que està a la base dels textos de caràcter analític i reflexiu que componen aquesta tesi (especialment, els que es recullen al tercer, quart i cinquè bloc: «Llengua i societat», «Marginacions» i «Obertura multilingüe»), en els quals els components socials i individuals estan relacionats estretament i indissoluble. D'altra banda, en el recorregut històric sobre l'ensenyament de les llengües en general i del català en particular, l'anàlisi de les pràctiques educatives s'entrellaça amb un procés heurístic que té per objecte l'estudi dels textos i pretén contextualitzar-los i comprendre'ls, alhora que se'n destaquen les múltiples implicacions i contradiccions que se'n deriven. Adoptem aquí un enfocament històric-hermenèutic i crític, el qual cerca de comprendre el sentit i la significació de les accions humanes; tracta de situar la pràctica personal i social a partir

d'un procés històric amb l'objectiu d'orientar la pràctica actual. Hi ha, en tot aquest procés, un qüestionament constant de veritats que es presenten com a absolutes i generalment acceptades —fins i tot des de plantejaments que es consideren innovadors i progressistes—, a les quals s'oposa una visió molt lligada a la realitat canviant i plural de la qual emergeixen fenòmens d'exclusió i marginació que massa sovint passen inadvertits.

Però el nostre propòsit no ha estat mai de quedar-nos únicament en el pla de la revisió històrica i l'elaboració teòrica i conceptual. En la nostra condició d'educadors i formadors de mestres, la reflexió teòrica té sentit en la mesura que té implicacions i ens serveix de guia per a la pràctica educativa i, consegüentment, per al canvi social. Al llarg de tot el procés d'elaboració d'aquesta tesi hi ha hagut una permanent voluntat d'extreure, de les reflexions teòriques, elements d'aplicació en la línia del model de la investigació-acció. Aquest model té per objecte millorar la pràctica educativa i social des d'una perspectiva d'intervenció i innovació, i es du a terme seguint un procés en espiral que inclou quatre fases: planificació, acció, observació i reflexió (ELLIOTT 1990). Totes les experiències i propostes d'intervenció didàctica que s'inclouen en aquesta tesi, si bé formalment no estan presentades a partir d'aquest esquema, responen al mateix plantejament i, en la major part de casos, són fruit d'una pràctica compartida amb altres companys i companyes, en el que podríem etiquetar com a investigació-acció cooperativa (BARTOLOMÉ 1986); en són un bon exemple les propostes que s'inclouen en alguns capítols del cos de la tesi (per exemple, 2.9 «Una proposta de formació per als futurs mestres», 2.10 «Funció positiva de l'error en el procés d'aprenentatge» o 5.4 «Obertura al multilingüisme: l'acollida lingüística del nen»), així com les que es recullen en els annexos. En resum, hi ha una interdependència total entre els diferents elements que componen aquesta tesi: en tot el procés hi ha hagut una retroalimentació constant entre les bases teòriques, la reflexió crítica i l'aplicació pràctica.

Ens situem, doncs, en el marc de la recerca qualitativa, és a dir, la que entén la «realitat» objecte d'estudi de forma holística, observant el context en la seva forma natural i atenent a les diferents perspectives que presenta, amb un enfocament crític-social en el qual la realitat no està constituïda únicament per fets o dades

(1) Introducció

exclusivament, sinó que cal abordar-la amb una més gran profunditat per comprendre-la i exigeix un compromís social i polític de l'investigador, sempre amb la finalitat de canviar i modificar la realitat que estudia.

1.3 - Estructura i organització de la tesi

Per donar resposta als problemes detectats i desenvolupar els objectius desglossats al punt anterior, s'ha estructurat la tesi en quatre grans blocs, precedits per la present introducció i seguits per les conclusions, per la bibliografia i pels annexos.

Al primer dels quatre grans blocs, «Aprendre i ensenyar llengua», es concentren les reflexions arran de l'ensenyament de llengües en general, i més específicament de l'ensenyament de català. Aquestes consideracions es fan dins del marc històric dels contactes i de les tensions entre la llengua nacional, la llengua estatal i la llengua internacional a l'escola. En els textos d'aquest bloc repassem les innovacions teòriques que van marcar de manera especial la primera dècada de la immersió lingüística, i intentem posar en evidència alguns errors de base que portarien més endavant a situacions especialment greus, principalment a partir dels anys 2000, quan el perfil social i lingüístic dels alumnes canvia dràsticament. Un d'aquests errors va ser la defensa de l'ensenyament en català sota l'únic argument del suposat dret a l'educació en la llengua «materna», argument que es desarticula completament a partir de les onades migratòries del tombant de segle XX a XXI.

L'argument que hauria d'haver estat sempre en el centre de les reivindicacions per una escola en català és que el respecte pel valor i la importància de totes les llengües del món ha de partir, per força, del respecte per la llengua pròpia d'una comunitat. La importància de l'aprenentatge es fa central en una societat que s'ha vist privada del seu lligam més essencial, i entenem que sense la plena recuperació de la llengua catalana al territori que li és propi, qualsevol obertura al multilingüisme seria falsa, burocràtica, «per fer veure». Ara bé: una lectura esbiaixada dels límits d'aquesta comunitat podria portar a actituds sectàries que no farien sinó accelerar la desarticulació de tota la comunitat lingüística. No «Som i serem», sinó que «Som els que hi som i serem els que hi serem», i els discursos identitaris simplificadors han perdut la seva vigència; ara, tota defensa de la llengua catalana ha de tenir lloc en un context força més complex, ja que les llengües que s'hi parlen no són dues o tres, sinó desenes, centenars, potser. Aquests textos tenen una relació directa amb algunes experiències didàctiques exposades als annexos (principalment 8.2 i 8.3). Pel que fa als objectius, aquest bloc es proposa analitzar com,

(1) *Introducció*

des de l'escola, s'han gestionat les tensions lingüístiques del país: el fet de tenir en compte (o d'ignorar) la llengua familiar dels alumnes, el fet de presentar una llengua autònoma (o sotmesa), el fet d'ensenyar la llengua a qui no la sap (assumint que el català és sovint *llengua afegida*) o de fer veure que s'està normativitzant allò que ni tan sols posseeixen els alumnes.

Al segon dels quatre grans blocs, «Llengua i societat», es concentren les reflexions arran de les relacions entre societat, llengua i política. Es tracta de relacions força complexes, que neguen sovint la realitat superficial. És a dir: la simple observació dels usos lingüístics d'una societat sovint no explica la complexitat històrica i els motius pregonos d'aquestes relacions de poder, presents fins i tot dins del microcosmos escolar. Si no analitzem les interaccions socials al llarg de la història, no podem entendre que la presència concomitant de dues o més llengües en un territori no pot ser un estat permanent, i que molt probablement no és sinó un fotograma d'una pel·lícula força més extensa, la *substitució lingüística*. Partint d'un repàs teòric de conceptes bàsics de sociolingüística, en forma de glossari, pensat per als mestres i professors, aquest bloc desenvolupa altres conceptes arran de la llengua, de l'ús i de la seva relació amb les institucions. Aquests textos tenen una relació directa amb dos relats històrics sobre els inicis de la sociolingüística militant als Països Catalans, presents als annexos (8.1 i 8.6). Pel que fa als objectius, aquest bloc es proposa analitzar com, malgrat la igualtat essencial de totes les llengües, les interaccions politico-socials, històriques i institucionals poden generar desigualtats aparentment irreconciliables, situant l'obertura al multilingüisme en un espai fonamentalment militant. És a dir: sense eliminar aquestes capes de desigualtat generades *a posteriori* tampoc es pot atènyer una obertura real.

Al tercer dels quatre grans blocs, «Marginacions», es concentren les reflexions arran de les exclusions, en especial les marginacions per motiu de llengua. Podríem fins i tot establir un paralelisme entre les diferències artificials entre les llengües, estudiades al bloc precedent, i les diferències artificials entre les persones. Tots els éssers humans són essencialment iguals en drets, però el que es pot detectar *de facto* és un complex sistema de marginacions —per gènere, per fenotip, per llengua, per orientació sexual, per (dis)capacitats...— que va marcant la vida de cada individu. A

la base de la majoria de processos d'exclusió social es troba la confusió entre *igualtat* i *homogeneïtat*, imposant un model de «normalitat» idealitzat i, per tant, inexistent. Exposem aquí com el canvi de percepció de les diferències pot enriquir-nos globalment: un accent «estrany» revela el coneixement d'una llengua que ignorem; una llengua no oral pot ensenyar-nos molt sobre els processos d'adquisició, socialització i canvi lingüístic; un sistema d'escriptura pensat per a cecs pot revelar les fallàcies de la nostra falsa noció d'universalitat de l'alfabet llatí. Aquests textos tenen una relació directa amb dos relats d'experiències didàctiques entorn de diferents marginacions, presents als annexos (8.4 i 8.5). Pel que fa als objectius, aquest bloc es proposa analitzar com els processos de minorització i de marginació afecten els individus en totes les seves interaccions socials, posant especial èmfasi en les interaccions arran de la llengua: l'adquisició lingüística, l'alfabetització i l'estudi de llengua —principalment en el cas d'infants amb capacitats diverses—, la lectura —en el cas de persones cegues o amb dificultats visuals—, etc. Aquí veiem com moltes de les accions compensatòries —certes menes d'educació especial; la lectura de llavis, en el cas dels sords; la lectura de formes de lletres impreses, com s'ensenyava als cecs abans del desenvolupament del sistema braille— no fan sinó reafirmar una visió estàtica de la realitat, assumint que existeix una «normalitat» que s'ha d'emular, independentment de les capacitats i circumstàncies individuals. El capgirament de perspectiva que es fa necessari per a una obertura al multilingüisme no pot ignorar les diferències entre els individus; és més: aquesta negació de la realitat superficial ha de començar per la negació de la normalitat com a sinònim d'homogeneïtat desitjable, que no ens ajuda a arribar a la igualtat, ans al contrari.

Finalment, a l'últim dels quatre grans blocs, «Obertura multilingüe», es concentren les reflexions i propostes per a la construcció d'un multilingüisme personal, el primer pas del qual ha de ser, per força, la posada en dubte de la universalitat de la nostra visió de llengua. Sense negar la suposada obvietat de la nostra llengua (*gramàtica natural*) i de les nostres convencions i conceptualitzacions abstractes arran del fet lingüístic (*gramàtica cultivada*) (MORENO CABRERA 2018), podem perfectament afegir llengües al nostre repertori, però no ho farem en un marc d'igualtat; no entendrem que els milers de llengües que es parlen avui arreu del món

(1) *Introducció*

configuren un gran continuïum que emula la unitat de la mateixa espècie humana. Un programa preestablert d'aprenentatge de moltes llengües tampoc respondria al programa d'obertura que s'enuncia en aquest bloc, ja que la definició estàtica d'un conjunt tancat d'idiomes necessaris o útils respon sovint a factors socials, culturals i principalment econòmics del tot aliens a la dignitat compartida de les llengües, principi innegociable de qualsevol obertura real al multilingüisme. En aquest bloc, a més, es dona una atenció especial a la construcció del multilingüisme des de les aules del país, ja que l'obertura multilingüe dels professors és un element clau per evitar que l'escola esdevingui una màquina d'homogeneïtzació cultural i lingüística. Som iguals, però no pas homogenis, i això vol dir que cada alumne tindrà necessitats impossibles de preveure a la formació acadèmica dels docents. És evident que els ensenyants podrien treure molt profit d'una iniciació lingüística a la llengua dels seus alumnes, si disposen de recursos físics i materials per fer-la, però l'essencial és deixar de percebre les llengües de l'escola i la lògica que les sosté (*gramàtica cultivada*) com a evidents, inqüestionables i intrínsecament lògiques. Pel que fa als objectius, aquest bloc es proposa connectar els tres blocs precedents, tot afegint-hi una crítica i una proposta. La crítica contempla la falsedat del bilingüisme, la no conveniència d'un possible monolingüisme en català (i la injustícia històrica irreparable d'un possible monolingüisme en castellà a Catalunya) a més del fracàs dels projectes oficials de multilingüisme —de fet, amb prou feines *trilingüisme*—, en especial a l'ensenyament. La proposta té dos vessants: el primer, i més important, és desfer qualsevol noció de centralitat lingüística del català o del castellà i de les seves elaboracions formals; no és evident ni el nostre sistema d'escriptura, ni més noble la nostra sintaxi, ni més ric el nostre lèxic ni més justificable culturalment la nostra comunitat lingüística. Totes les llengües, variants i sociolectes responen perfectament a les necessitats de la comunitat que les utilitza perquè, quan deixen de respondre-hi, canvien. El segon vessant és la impossibilitat de definir amb antelació el ventall d'idiomes que poden necessitar la nostra societat i cada parlant, de manera que el nostre objectiu col·lectiu no hauria de ser que tots sàpiguen una llengua específica —abans-d'ahir el llatí, ahir el francès, avui l'anglès i probablement demà el xinès, el rus o l'àrab— sinó que estigui a l'abast de qualsevol persona el nombre més elevat de llengües possible, en una societat

catalanoparlant amb centenars o milers de punts de connexió no mediats amb totes les altres llengües del món.

A les «Conclusions», reprenem els objectius inicials i els contrastem amb els continguts desenvolupats, connectant els quatre blocs precedents. S'hi exposa com la nova diversitat lingüística de Catalunya, detectada de manera més profunda a l'escola («Aprendre i ensenyar llengua»), es llegeix col·lectivament en un context de lluita per la reversió de la substitució lingüística («Llengua i societat») i individualment en un context de respecte per la diversitat («Marginacions»), i com es desenvolupa, al quart i últim dels grans blocs («Obertura Multilingüe»), un repàs crític de les temptatives de contemplar, ignorar o eliminar aquesta diversitat, amb una proposta oberta que és, fonamentalment, un programa de desconstrucció de prejudicis lingüístics, ètnics i culturals.

A la «Bibliografia» —elaborada segons les normes del *Chicago Manual of Style*— donem les referències precises no només dels textos citats al llarg de la tesi, sinó també de les lectures que han fonamentat les reflexions i propostes que s'hi desenvolupen.

Als «Annexos» es troben estudis de cas directament connectats amb els primers tres blocs, on s'illustrin les propostes del present treball i s'exposen experiències específiques de recerca, militància i aplicació didàctica.

(2) Aprendre i ensenyar llengua

2.1 - **Aprendre i ensenyar llengua: Introducció**

No és pas casual que la primera part de la tesi es centri en reflexions, anàlisis i propostes sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües. Van ser justament les infinites necessitats i mancances detectades al llarg de quaranta anys de treball docent el que ha anat configurant una visió cada cop més específica sobre l'ensenyament i l'aprenentatge de llengua, que ens portaria a desenvolupar diferents propostes d'aplicació de l'obertura al multilingüisme a l'aula.

L'escola neix per ensenyar llengua escrita, poc després d'inventar-se l'escriptura: els primers escribes devien formar aprenents, tal com s'han transmès tots els oficis fins no fa gaire. Totes les habilitats sorgides en la llarga evolució de la cultura material s'aprenen al costat de qui ja en sap: el nou artesà es forma a prop de l'artesà experimentat, ajudant-lo en les tasques més bàsiques, fins que arriba a la competència indispensable per emular el mestre. La funció d'escriba comença a destacar socialment, i arriba un punt en què hi ha més aspirants a escriba que places d'aprenent disponibles. L'escola apareix aleshores per acollir fills de notables i donar-los accés a una funció de prestigi. Es podria dir que l'inici de la història el marca no només l'aparició de l'escriptura, sinó també el sorgiment de l'escola.

Llegir i escriure serien habilitats de minories des d'aquells remots inicis fins al segle XIX, amb alts i baixos segons les societats i models culturals. I, correlativament, l'escola i els estudis estarien reservats, amb poques excepcions, als fills de les classes altes i, tot i això, dirigits a unes professions molt concretes.

La creixent accessibilitat del llibre imprès a partir de la impremta de Gutenberg i el canvi de paradigmes respecte a la paraula impresa decurrent de la Reforma protestant estimulen la lectura i la fan accessible a més gent, però no és fins al segle XIX, a França, que es planteja l'escola i l'alfabetització per a tothom, amb una doble funció: d'una banda, assegurar la instrucció indispensable als nous treballadors urbans i de l'altra —no pas menys important— assegurar l'hegemonia indiscutible de la llengua de l'estat per sobre de totes les altres, negant, a aquests «patuesos», fins i tot la categoria de *llengua*.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

Ara bé, tot i que l'escola obligatòria es presentarà com l'accés universal al món del coneixement, cal tenir present que els objectius, l'organització, els continguts, i els procediments de l'escola destinada als fills dels treballadors no tenen per què ser els mateixos dels de l'escola dels rics.

Molts entenen que els problemes de l'ensenyament públic es deuen al fet de no poder garantir els mateixos resultats qualitatius de les escoles de més alt rang. Nogensmenys, caldria preguntar-nos si l'escola de les elits, pensada per preparar de manera eficient els que manaran al cap d'un parell de dècades, ha de ser el model a seguir per l'escola de tothom.

És una qüestió delicada que passarà, fatalment, per la visió política de cada societat, i que es manifesta de manera molt clara en els plantejaments sobre l'ensenyament de llengua, o més aviat en els plantejaments respecte al ventall de llengües que l'escola ha d'oferir. L'ensenyament de les llengües —nacional, estatal i estrangera— és un aspecte de l'escola pública que ha estat utilitzat de manera força conscient, àdhuc perversa, pels discursos polítics d'arreu de l'Estat des de fa com a mínim trenta anys.

Pel que fa a l'ensenyament de llengua i de llengües, hi ha dos aspectes que caldria tenir en compte. El primer, i més general, és la visió que organitza i orienta l'ensenyament de la llengua que els estudiants porten de casa o del carrer. L'altre, l'ensenyament d'una llengua tinguda com a estrangera, és a dir, d'una llengua *afegida*.

Es plany sovint el fracàs de l'escola pel que fa a l'ensenyament d'una llengua d'importància geopolítica internacional, com ara ho és l'anglès, però abans havia estat el francès, el llatí, el grec... i que demà podria ser el rus o el xinès. Aquí, la impossibilitat comunicativa, la fonètica tan aproximativa que arriba a perjudicar la comunicació, o encara la redacció plena de calcs es noten fàcilment i demostren la precarietat d'una escola que, volent ensenyar aquestes llengües, no hi arriba.

L'ensenyament de la llengua de l'entorn (aquella que ja porten els infants de casa o del carrer) no rep, però, el mateix tipus de crítica. Les deficiències d'ús no es posen en evidència, o no s'associen amb la precarietat de l'ensenyament rebut. La classe de llengua (com seria una classe de francès a París, per posar un exemple) ocupa un espai mental diferent: serveix per «depurar» la llengua de formes encara o ja no

normatives, per enriquir el lèxic, però sovint no passen d'una excusa per aprendre gramàtica,⁵ anàlisi, esquemes.

En el cas català l'ensenyament de llengua ha tingut diferents funcions al llarg del temps. En un moment en què els estudiants eren quasi invariablement catalanoparlants, l'objectiu principal era la implementació de la llengua de l'Estat, el castellà. Encara que no s'hagi assumit mai que es tractés d'una llengua aliena a aquella comunitat lingüística —per tant, una llengua *afegida*— es van desenvolupar diferents estratègies⁶ per superar els problemes específics que tenien els infants catalans en l'aprenentatge del castellà.

Més recentment, després de segles d'una persecució interrompuda totalment només durant els anys de la República, l'ensenyament en i del català torna a formar part del currículum. Però els canvis demogràfics que van tenir lloc a Catalunya al llarg de tot el segle XX van fer que, a vegades, es configurés un panorama diametralment oposat al que hem descrit suara: en molts llocs, s'ensenyava català a col·lectius que majoritàriament no el parlaven —amb el problema afegit de la percepció col·lectiva que, només amb el castellà, totes les funcions comunicatives necessàries estaven cobertes.

⁵ Evidentment, ens referim aquí a la *gramàtica cultivada*, no pas a la *gramàtica natural*, tal com les defineix Juan Carlos Moreno Cabrera (MORENO CABRERA 2018: 15-24).

⁶ En són prova llibres com *El auxiliar del maestro catalán*, de Salvador Genís, publicat per primera vegada el 1869, amb successives expansions i reedicions fins a mitjan anys 1920. S'hi exposaven diferents estratègies per superar les dificultats habituals dels alumnes, en una estructuració que emula clarament un curs de llengua afegida. L'autor assumeix que l'ensenyament de castellà es feia a infants que no parlaven l'idioma:

Uno de los mayores obstáculos que en nuestras escuelas se oponen al adelantamiento de los niños, es, sin duda alguna, el tener que recibir y estudiar sus lecciones en una lengua diferente de la que aprendieron de boca de sus madres y hablan de continuo, excepto en los cortos intervalos que nosotros nos vemos obligados á impedirselo (GENÍS 1869: I).

A més, crida l'atenció la consciència de Genís respecte a la inutilitat de les tasques passives pel que fa a l'adquisició de corpus a la llengua afegida:

No ignoramos tampoco que en la mayor parte de las escuelas de Cataluña se ejercita á los niños en la traducción catalana de los libros de lectura, para que aprendan á interpretar el sentido de los escritos castellanos.

Este procedimiento, que adoptamos también en un principio nosotros, abandonándolo al poco tiempo, no puede calificarse de malo en absoluto, pero sí de insuficiente, porque no llena el objeto de la enseñanza. En efecto, por medio de él aprenden los niños á *traducir* el castellano á su lengua, pero nó á *hablarlo* ni á *escribirlo* bien, que es uno de los principales fines de la enseñanza en las escuelas de Cataluña. Y no hay que demostrar la inmensa diferencia que va de una cosa á otra, porque esta es una verdad palmaria para cuantos se hayan dedicado al estudio de una lengua diferente de la suya (GENÍS 1869: III).

(2) Aprendre i ensenyar llengua

A hores d'ara, l'ensenyament de llengua a les escoles catalanes es reparteix entre la llengua de l'Estat, el castellà —conegut virtualment per tothom i omnipresent als mitjans de comunicació, a la cultura de masses, etc.—, la llengua nacional, el català —ensenyat amb una doble funció normalitzadora (fer que tothom el sàpiga) i normativitzadora (fer que tothom conegui la norma, que cal assumir que és força allunyada de la llengua del carrer)— i, finalment, una llengua internacional, l'anglès, que només l'aprèn qui paga extraescolars.

Mentre que ens vantem de treure notes de castellà més altes que la mitjana estatal, el nivell de català i d'anglès és percebut com a baix, per diferents raons.

Aleshores, què cal replantejar? Realment cal continuar d'ensenyar (malament) l'anglès, fent un símil imperfecte de l'escola de les elits, o cal posar en dubte la necessitat absoluta de saber-ne? Realment cal culpabilitzar les noves generacions que «parlen malament», si de fet parlen perfectament el model que reben, però la llengua ensenyada a l'escola no és un reflex ni tan sols llunyà de la llengua viva? No és estrany que l'única llengua apresada amb èxit és la llengua omnipresent, aquella que permet de realitzar totes les funcions en aquesta societat? Seria vàlid aleshores arribar a la conclusió que l'escola és incapaç d'ensenyar llengua, tenint en compte que l'única llengua que realment se sap ha estat apresada al carrer, no pas a les aules?

Si més no, podem concloure que l'escola no està assolint de manera efectiva alguns dels objectius que s'ha establert. I mentre que els procediments de l'escola es replantegen (massa) sovint, molt rarament es posen en dubte els seus objectius.

Podem continuar perseguint inútilment l'escola de les elits, intentant oferir, amb un retard considerable, allò que han ofert des de fa dues o tres generacions —és a dir, donant-ho quan ja no sigui una qualitat afegida, sinó un prerrequisit— o podem intentar pensar en un camí nou, paral·lel, d'innovació real.

És comprensible que, al cap i a la fi, els grans innovadors en educació hagin volgut millorar l'escola que coneixien. Aquí topem amb la primera limitació: l'escola tradicional està condicionada per la submissió a uns programes i a uns esquemes, i és a partir d'aquest model, o de la negació d'alguns dels seus aspectes, que els canvis s'han pogut proposar.

Comenius prioritza la comprensió sobre la memorització;⁷ Decroly vol respectar els processos de motivació i descoberta;⁸ Montessori inventa materials i activitats per dominar les lletres;⁹ a Summerhill, Neill fa que la llibertat individual del nen passi a ser el centre neuràlgic d'una escola antiautoritària.¹⁰ Però potser el canvi més radical el fa Freinet,¹¹ que no centra l'atenció en l'aprenentatge sinó en allò que es pot arribar a fer amb les habilitats treballades, de manera que l'habilitat no és l'objectiu, sinó el camí per fer altres coses.

També en l'aprenentatge de llengües afegides hauríem de començar a posar l'èmfasi en el procés, amb tota la llibertat que això comporta. Pensant així, és igual que ara «toqui» saber anglès, o japonès, o rus... Ja no serem esclaus d'un model extern, sinó que aprendrem a partir d'una motivació més real, més connectada amb unes necessitats pròpies, i no pas imposades de dalt cap avall.

De què serveix abandonar un ventall virtualment infinit de possibilitats, de llengües que es poden aprendre, per prioritzar l'aprenentatge, avui, d'una llengua que hauríem d'haver après dues generacions enrere, i que demà passat no sabem si realment es necessitarà?

Aquests dos àmbits aparentment aïllats —l'ensenyament de la llengua de l'entorn i l'ensenyament d'una llengua afegida, o més d'una— es veuen al capdavant afectats per un mateix error conceptual, que és entendre l'ensenyament de llengua com a sinònim de l'ensenyament de gramàtica cultivada normativa. És obvi que no és el mateix llengua i gramàtica, ni encara menys la teoria lingüística no és el mateix que la gramàtica escolar.

Certament, a l'escola s'ha d'ensenyar llengua, és a dir, s'ha d'ensenyar a endreçar els elements coneguts, eixamplar el repertori personal, i a emprar aquests recursos de manera activa en diferents mitjans, escrits o orals, tot adquirint fluïdesa en els registres formals però també tenint la possibilitat de transitar entre els diferents registres: groller, tècnic, obscè, artisticoexpressiu, etc., etc. A l'escola també tindria

⁷ Vegeu COMENIUS (1986).

⁸ Vegeu HAMAÏDE (1936).

⁹ Vegeu MONTESSORI (1984).

¹⁰ Vegeu NEILL (1986).

¹¹ Vegeu FREINET (1980).

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

cabuda l'ensenyament de paradigmes i de definicions gramaticals, però de cap manera es pot fer això abans d'assolir un nivell funcional de llengua, ni —encara menys!— pensar que *això* és ensenyar llengua.

És exactament el que proposava, ja als anys trenta, el mestre Alexandre Galí, que distingeix entre treballar la llengua i ensenyar gramàtica i adverteix que, suposant que calgui, no es pot ensenyar gramàtica a l'escola abans que l'infant hagi assolit un domini suficient dels recursos lingüístics en comprensió i expressió (GALÍ 1935).

Galí s'adona que les criatures poden treballar (amb) la llengua, que ja han estat aprenent pel seu compte abans d'arribar a l'escola, però no els interessa ni poden entendre les especulacions teòriques ni les nocions gramaticals que, en tot cas, poden arribar a memoritzar i repetir, però sense entendre'n un borrall. I és probable que aquestes definicions i termes provoquin més malentesos que aclariments. I és això el que Galí planteja no només als seus escrits, sinó sobretot a la pràctica docent i a la formació de mestres —tant als anys trenta com després de la guerra, passant pel període de semiclandestinitat dels anys 1940 fins a arribar a la creació dels primers nuclis que donaran lloc a les escoles i moviments de renovació pedagògica, a partir de mitjan 1950.

El coneixement dels paradigmes morfològics, dels termes i definicions de la teoria gramatical no incideix en el desenvolupament de la competència lingüística i comunicativa que l'infant necessita. Moreno Cabrera ho posa en evidència quan exposa la relació entre la *gramàtica natural* i la *gramàtica cultivada descriptiva* que intenta reproduir de manera fidel la primera:

La gramática natural ha existido, existe y existirá de modo totalmente independiente respecto de la cultivada descriptiva; aquella no necesita absolutamente para nada a esta. Sin, embargo, la única razón de ser de la gramática descriptiva es la gramática natural y sin ella no tiene ningún sentido (MORENO CABRERA 2018: 16).

De fet, la gramàtica és indissociable de la llengua, i prové de processos d'observació i assimilació d'estructures, formes, contrastos i similituds. Cada parlant classifica elements, paraules, morfemes; extreu regularitats d'un model de l'entorn que va apropiant-se, tot construint-se una competència lingüística. Cal dir, a més, que totes les variants i tots els sociolectes, incloses les manifestacions «no normatives» de la

llengua, posseeixen també una gramàtica, profundament rigorosa. Gramàtica no és pas sinònim de norma.

Mentre que dintre de l'àmbit de l'ensenyament de llengües afegides es va anar consolidant la noció que l'explicitació gramatical i l'aprenentatge lingüístic no tenien necessàriament res a veure, ens han arribat poques veus que denunciessin que el problema formava part també de l'ensenyament de la llengua de l'entorn. El treball més impactant que coneixem en aquest sentit és *Por que não ensinar gramática na escola*, de l'educador i sociolingüista brasiler Sírio Possenti, publicat l'any 1996. L'obra s'estructura en dues parts: a la primera, s'analitzen els mecanismes propis de l'ensenyament i l'aprenentatge de llengua i, a la segona, s'hi planteja què i com són les gramàtiques, i quines funcions té cadascuna, no sense oferir una proposta pràctica de treball a classe de llengua.

Els treballs sobre el paper de la gramàtica a l'aula desenvolupats a Catalunya han anat en un sentit diametralment oposat: no han posat en qüestió el paper central de l'abstracció gramatical a l'ensenyament de llengua, sinó que s'han plantejat més aviat les maneres de treballar aquests conceptes abstractes a l'aula.¹²

Sovint es veu la gramàtica com una manera de posar noms a conceptes, per poder explicar més fàcilment els fets de llengua, però no podem oblidar que les teories es construeixen a partir de la pràctica. Vigotski mostra en detall que la pràctica és sempre a la base de la teoria i no pas al contrari: una teoria que pretengués fonamentar la pràctica no seria consistent, ja que la pràctica és real, allò que funciona, i les teories són ideals i poden ser múltiples (VIGOTSKI 1988).

El plantejament aparentment iconoclasta de Possenti —que, al cap i a la fi, no proposa res que ja no proposés Galí seixanta anys abans— ens indica un camí interessant: i si tractéssim d'escurçar la distància entre l'ensenyament de la llengua de l'entorn (que ha ignorat històricament que el desenvolupament de competències formés part dels seus continguts) i l'ensenyament de llengües afegides (pautat des de fa com a mínim mig segle per l'adquisició de competències)?

¹² Vegeu, per a tenir-ne un exemple recent, «Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització», d'Anna Camps i Marta Milian (CAMPS & MILIAN: 2017).

(2) Aprendre i ensenyar llengua

La construcció d'un ensenyament que ens pot portar a un multilingüisme real i lliure ha de passar, per força, per una reflexió crítica sobre l'ensenyament de la llengua de l'entorn. Només això ja explicaria el fet que la primera part d'aquest treball se centri en qüestions de didàctica. Tot i això, hi ha un altre motiu que ho justifica: va ser a partir d'aquestes reflexions, fetes al llarg de trenta anys de treball com a professora i com a formadora de professors que s'ha pogut concebre la proposta d'obertura al multilingüisme que desenvoluparem en capítols posteriors. Una part dels textos que hi incloem són reescriptures recents de textos ja històrics. El criteri general que ha orientat el treball de reescriptura ha estat eliminar imprecisions i errors conceptuals que ens van ser impossibles de detectar en el seu moment, sense destruir el caràcter de reflexions històriques, que situem a la gènesi de la proposta d'obertura al multilingüisme.

2.2 - L'ensenyament de català a la Transició: miratges sense oasi

El 1978, quan es publicà el «Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio, por el que se regula la incorporación de la Lengua catalana», conegut com a *Decreto de Bilingüismo*, hi va haver una gran eufòria col·lectiva, com si aquesta legalització de la presència del català a l'ensenyament pogués resoldre automàticament tots els problemes generats per la repressió que la comunitat lingüística catalana sofria des de feia segles, però més intensament a partir del 1939.

Una anàlisi mínimament acurada del decret, però, hauria hagut de refredar força aquell entusiasme. Malgrat la percepció general que la llei introduïa la llengua catalana a les escoles, de fet el català ja havia estat, de manera més o menys explícita, «permès» o «tolerat» en diferents moments del règim franquista. N'és exemple el «Decreto 1433/1975, de 30 de mayo, por el que se regula la incorporación de las lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General Básica», una mena d'autorització «con carácter experimental», que *permitia* ensenyar català, però el deixava en una terra de ningú, sent percebut *de facto* com una mena d'activitat extraescolar i rebent la consideració de menys que una «maria». Al cap i a la fi, no era tant una autorització com una despenalització, una formalitat per regularitzar un estat de tolerància anterior a aquell text legal.

Abans de res, cal recordar que el Decret 2092/1978 s'emmarca en el complex procés de la Transició. No només és conseqüència de fets anteriors —com ara el restabliment de la Generalitat amb el «Real Decreto-ley 41/1977, de 29 septiembre, sobre el restablecimiento provisional de la Generalidad de Cataluña», i dels *Pactos de la Moncloa*, del 27 d'octubre del 1977—, sinó que també definirà molts dels esdeveniments posteriors.

Si bé és veritat que el Decret 2092/1978 introdueix la llengua catalana a l'ensenyament, també cal dir que ho fa amb totes les limitacions possibles. Primerament, promou una fragmentació de la llengua, recloent les «distintes llengües» a les demarcacions territorials de les diferents comunitats autònomes que, com sabem, no coincideixen amb els límits ni l'abast real de les diferents llengües no estatals. Tot i que les «altres llengües» són, tal com dirà el text definitiu de la Constitució, del 29 de

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

desembre del 1978, «un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció» (ESPANYA, 1978: 10. Article 3, § 3.), les llengües no estatals només seran relativament oficials dins de «les respectives comunitats autònomes» i, encara, «d'acord amb els estatuts respectius», que respondran a les fluctuacions dels problemàtics equilibris partidistes.

La concessió aparent d'una major autonomia al català —de fet, al «català, valencià, balear i *chapurriau*»— formava part, en realitat, d'un pla de fragmentació i afebliment legal de l'idioma. Aquest projecte es faria encara més palès a la Constitució del 1978, on, a l'article 145, s'afirma que «En cap cas s'admetrà la federació de comunitats autònomes». Finalment, el Decret 2092/1978 establia que l'ús i l'ensenyament del català es regularia des de Madrid.

El text del 2092/1978 és ambigu i obert a tota mena d'interpretacions —com ho seria també la Constitució que s'estava elaborant—, però les seves ambigüitats només van en una direcció: que hi ha una llengua important, «la llengua nacional», obligatòria, i que les altres són prescindibles, malgrat la retòrica destinada a dissimular-ho. En realitat, allò que proclama el Decret és una *sub-co-oficialitat* de les llengües regionals: cooficials, sí, però per sota, amb pocs drets i molts deures —com ara l'*obligació* de programar assignatures—, sense la certesa, però, de poder-les dur a terme: sense pressupost assignat, comptant només amb els recursos humans i materials disponibles i prou. Finalment, com que la decisió d'implementar o no la llengua catalana a cada centre era una atribució dels mestres i de les associacions de pares, l'ensenyament en català (i, a vegades, *del* català, com a assignatura aïllada) acabaria tenint un caràcter facultatiu segons com fossin els equips docents i les famílies de cada escola.

Una lectura atenta del contingut normatiu, substancial, del Decret mostra que les úniques normes clarament obligatòries es refereixen a l'ensenyament del castellà (art.1) —promovent un veritable bloqueig de la prioritat de la llengua oficial de l'Estat— i als drets dels funcionaris (disposició final quarta). També s'hi regula el reciclatge de mestres, però amb caràcter voluntari per als funcionaris, a qui no es podia obligar a res, ja que se'ls havia de respectar els drets adquirits. O sigui: que els únics mestres obligats a reciclar-se serien els que estaven en situacions més precàries, que haurien de destinar una part important del seu temps lliure a una formació obligatòria,

ja que aquesta formació s'oferia quasi sempre fora dels mateixos centres i fora, també, de l'horari laboral.

Tot i això, l'aspecte que des d'un primer moment ens va interessar de manera més central era un altre: la justificació de la presència del català a l'ensenyament basada en el respecte a la «llengua materna» dels alumnes, cosa que generava no pocs problemes. En efecte, es tracta d'un argument molt discutible, però que s'havia esgrimit des de feia molts anys, per una bona part de defensors de l'escola catalana, i que aleshores era a punt de mostrar la seva feblesa davant d'una població escolar de procedències cada cop més diverses.

A continuació, reproduïm el text íntegre del decret. Els subratllats són nostres.

Real Decreto 2092/1978, de 23 de junio, por el que se regula la incorporación de la Lengua catalana al sistema de enseñanza en Cataluña

La consideración de la realidad lingüística española, múltiple y variada, impone la necesidad de elaborar cauces legales que incorporen la enseñanza de las distintas lenguas habladas en España al sistema educativo, dentro de sus marcos territoriales, con una orientación flexible y coherente, en el que tengan cabida todos los supuestos reales y se garantice el derecho de los alumnos al conocimiento de su Lengua materna, así como a poder llegar a recibir la enseñanza en la misma; todo ello sin menoscabo del pleno dominio del castellano, Lengua oficial del Estado, como medio de comunicación común a todos los españoles.

Por otra parte, la paulatina incorporación al sistema educativo de la enseñanza de las Lenguas habladas en diversas comunidades autónomas de España, que en el proceso de constitucionalización en curso aparecen reconocidas como Lenguas oficiales dentro de sus ámbitos territoriales, se orienta hacia el logro de una sociedad más abierta y reconocedora de las varias culturas que la integran hacia la consecución de comunidades que puedan acoger plenamente a cuantos en ellas viven, en el respeto y protección de sus originarias procedencias culturales, y, en definitiva, a que la educación sea medio eficaz para acrecentar la mutua comprensión en una comunidad

(2) Aprender i enseñar llengua

pluricultural y multilingüe, dentro de una concepción armónicamente integradora de España.

Partiendo de estos supuestos, no puede dejar de señalarse que el hecho bilingüe se manifiesta en distintas comunidades de España de forma sensiblemente heterogénea y con propias peculiaridades, por lo que resulta conveniente un tratamiento normativo específico para cada comunidad, con el fin de que se adapte mejor a las circunstancias reales y a los medios disponibles.

El presente Real Decreto, congruente con la orientación de los Pactos de la Moncloa y los acuerdos entre el Presidente del Gobierno y el Presidente de la Generalidad Provisional de Cataluña, tiene por objeto iniciar el camino para la incorporación de la Lengua catalana al sistema escolar, circunscrito al ámbito territorial de Cataluña, para el próximo curso mil novecientos setenta y ocho/setenta y nueve, en función de los medios de que contrastadamente se disponen y de las circunstancias y porcentajes de población que conoce y utiliza la Lengua catalana.

En este sentido, las normas y medidas que en él se establecen responden a la situación sociolingüística de Cataluña, caracterizada por el amplio uso de la Lengua catalana en dicha comunidad, que, además de la Lengua común de todos los españoles, es utilizada como vehículo de comunicación por la mayoría de la población de Cataluña. Además, se ha tenido en cuenta, al examinar las posibilidades de su aplicación, que existe un mínimo adecuado de Profesores en condiciones de facilitar la enseñanza de dicha Lengua, que representan más de un treinta por ciento del actual profesorado estatal.

El carácter flexible con que está elaborado el presente Real Decreto, en la situación transitoria del próximo curso escolar, permitirá su aplicación más conveniente, mediante el amplio uso de la autorización que resulta de la disposición final segunda, por la que se podrán contemplar todos los supuestos para adaptar la enseñanza de la Lengua catalana a circunstancias personales varias, todo ello sin perjuicio de ajustarse, además, a las disponibilidades de recursos, para evitar el aumento de gasto como consecuencia de su aplicación.

En su virtud, previo informe del Consejo Nacional de Educación, a propuesta del Ministerio de Educación y Ciencia y previa deliberación del Consejo de Ministros en su reunión del día veintitrés de junio de mil novecientos setenta y ocho,

Dispongo

Artículo primero.— La Lengua oficial del Estado se enseñará, conforme a los planes de estudio, en todos los Centros docentes de Cataluña, al objeto de que todos los alumnos adquieran el dominio oral y escrito de la misma adecuado a su edad.

Artículo segundo.— En los Centros docentes de Educación Preescolar, General Básica y Formación Profesional de primer grado de Cataluña se incorporará, obligatoriamente, a los planes de estudio, la enseñanza de la Lengua catalana, considerándose en su aplicación las circunstancias personales de los alumnos.

Artículo tercero.— **Uno.** A fin de facilitar que la enseñanza, en los niveles educativos de Preescolar, de Educación General Básica y de Formación Profesional de primer grado, se base en la Lengua materna de los alumnos, castellana o catalana, cuando se disponga de los medios adecuados para ello, el Ministerio de Educación y Ciencia y la Generalidad Provisional de Cataluña programarán, conjuntamente, las oportunas medidas.

Dos. A los efectos de lo dispuesto en el apartado anterior, y a partir del curso escolar mil novecientos setenta y ocho/setenta y nueve, en los Centros docentes estatales y no estatales se podrán desarrollar programas en Lengua castellana o catalana en atención a la Lengua materna de la población escolar, a las opciones de los padres y a los medios de que se disponga.

Tres. Los actuales planes de estudio de Bachillerato se readaptarán para dar cabida en Cataluña a la enseñanza de la Lengua y Literatura catalanas, dentro del horario escolar. En los Institutos de Bachillerato se procederá, conforme a las dotaciones de que se disponga, a la creación de cátedras de «Lengua y Literatura catalanas».

Artículo cuarto.— En las Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica de Cataluña se programará la creación de cátedras de «Lengua y Cultura catalanas», que desarrollarán, entre otras actividades, programas lingüístico-pedagógicos para sus alumnos, al objeto de su formación como profesores de dicha Lengua.

Los Profesores de E. G. B. que hayan cursado con aprovechamiento los programas a que alude el párrafo anterior quedarán habilitados para impartir, también en Lengua catalana, las enseñanzas propias de cada nivel.

Artículo quinto.— El Ministerio de Educación y Ciencia y la Generalidad Provisional de Cataluña, conjuntamente, podrán

*(2) **Aprender e enseñar lengua***

reconocer los estudios impartidos por otros Organismos e Instituciones que tengan por objeto la formación del profesorado en Lengua catalana. Asimismo, podrán habilitar para este tipo de enseñanza al profesorado que supere las pruebas que al efecto se establezcan.

Artículo sexto.— La autorización de los libros de texto y material didáctico destinado a las enseñanzas de la Lengua catalana, así como la de los demás libros de texto escritos en catalán, se realizará por una Comisión Mixta, constituida por representantes de la Administración del Estado y de la Generalidad Provisional de Cataluña; con carácter general se estará a lo dispuesto en el Decreto dos mil quinientos treinta y uno/mil novecientos setenta y cuatro.

Disposición transitoria

Hasta tanto se cuente con el profesorado suficiente para atender las enseñanzas de Lengua catalana, el Ministerio de Educación y Ciencia organizará, en colaboración con la Generalidad Provisional de Cataluña, cursos de formación y perfeccionamiento del profesorado.

Disposiciones finales

Primera.— El presente Real Decreto entrará en vigor al día siguiente de su publicación en el «Boletín Oficial del Estado».

Segunda.— Se autoriza al Ministerio de Educación y Ciencia para desarrollar lo establecido en el presente Real Decreto y para regular, consultando con la Generalidad Provisional de Cataluña, sus efectos académicos y territoriales, así como sus implicaciones respecto a los alumnos a que afecta su articulado.

Tercera.— El Ministerio de Educación y Ciencia y la Generalidad Provisional de Cataluña, conjuntamente, considerarán, en la aplicación de los artículos segundo y tercero, tres, del presente Real Decreto, los niveles que deberán superar los alumnos en función de su grado de conocimiento inicial de la Lengua catalana.

Cuarta.— Los derechos adquiridos por el profesorado numerario de los Centros docentes serán respetados, de acuerdo con la legislación vigente.

Quinta.— En el ámbito territorial de Cataluña queda derogado el Decreto mil cuatrocientos treinta y tres/mil novecientos setenta y cinco, de treinta de mayo, por el que se reguló con carácter experimental la incorporación de las Lenguas nativas en los programas de los Centros de Educación Preescolar y General

Básica, así como cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongán a lo dispuesto en el presente Real Decreto.

Dado en Madrid a veintitrés de junio de mil novecientos setenta y ocho.

Juan Carlos

El Ministro de Educación y Ciencia,

Iñigo Cavero Lataillade

Deroga en Cataluña el Decreto 1433/1975, de 30 de mayo de 1975

Quan es parla de «acoger plenamente a cuantos en ellas viven, en el respeto y protección de sus originarias procedencias culturales, y, en definitiva, a que la educación sea medio eficaz para acrecentar la mutua comprensión en una comunidad pluricultural y multilingüe», no tenien en compte la possibilitat que pogués haver-hi res més que la dicotomia castellà-llengua «local». És clar que si, a l'hora de concebre el text del Decret s'hagués mirat una mica nord enllà —analitzant altres contextos escolars, d'altres països— no s'haurien comès tants errors conceptuals. Però ni tan sols contemplaven, per exemple, que el respecte estricte al text del decret generaria situacions que podrien exigir, posem per cas, l'ensenyament en llengua gallega o basca en territori català. Tampoc es contemplava l'escenari, ja existent aleshores, de persones la llengua primera de les quals no era ni el castellà ni cap de les llengües de l'Estat.

No va ser sinó a mitjan norantes que l'arribada progressiva d'immigrants d'altres estats —principalment la de no castellanoparlants— posaria encara més en evidència l'estretor dels plantejaments bilingüistes recollits en el Reial Decret 2092/1978.

Cal tenir present que, quan aquest alumnat no castellanoparlant es comença a fer notar de manera menys anecdòtica a les aules, ja s'havia implantat, a escala estatal, la LOGSE (*Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1990) —que, en teoria, donava molta més flexibilitat a l'escola, prescrivint uns mínims estatals i deixant un marge a les comunitats autònomes i a cada centre per completar les programacions i

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

adaptar-les a les necessitats dels seus alumnes— mentre que, a Catalunya, la «Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya»¹³ (1983), posteriorment substituïda per la «Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística»(1998), havien respectivament possibilitat i consolidat el model d'immersió lingüística en català adoptat fins avui per l'ensenyament.

L'opció finalment consensuada tenia un doble objectiu: assegurar el ple domini del català a tota la població escolar, a més de les altres llengües presents als plans d'estudi, i no separar els alumnes en centres diferents segons la tria de les famílies, per tal d'evitar cap fractura social per raó de llengua.

El model d'immersió lingüística que es comença a aplicar a les nostres escoles el 1982 s'inspira en l'experiència quebequesa¹⁴ iniciada els anys seixanta a l'escola Saint Lambert (immersió total primerenca), però les diferències entre el context quebequès i el català són moltes, i s'agreujaran amb l'arribada d'infants amb llengües familiars desconegudes pels mestres, sobretot cap als darrers norantes, exigint un seguit d'adaptacions i ajustaments que no sempre resolen els problemes plantejats.

És clar que cada situació és única i que sempre caldrà adaptar-hi qualsevol proposta, però l'estabilitat i el confort sociocultural de l'experiència quebequesa contrasta en aspectes importants amb l'experiència catalana. Allà es tractava d'una demanda explícita de les famílies, que volien una formació completa i eficaç en francès, una llengua *prestigiada i útil*, per als seus fills angloparlants (i també en francès i hebreu, en una experiència d'immersió bilingüe, a l'escola jueva de Montreal¹⁵). Aquí, en canvi, la immersió es vol fer servir com a eina de normalització d'una llengua que encara està lluny d'aconseguir la necessitat d'ús en el propi territori.

Allà, mestres i famílies encaraven el nou projecte amb ple coneixement i entusiasme. Aquí, tot i que les primeres experiències van ser plenament acceptades i compartides pels equips docents i les associacions de pares, potser es va córrer massa

¹³ Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya, publicada al BOE 11 maig 1983, núm. 112 [pàg. 13234] i al DOGC 22 abril 1983, núm. 322, rect. DOGC 27 abril 1983, núm. 323, rect. DOGC 18 maig 1983, núm. 329.

¹⁴ El document «Bases teòriques del programa d'immersió lingüística a l'escola» descriu el model quebequès i repassa variants, adaptacions i dificultats d'aquests programes a Catalunya. Vegeu SECRETARIA DE POLÍTIQUES EDUCATIVES (2004).

¹⁵ Veure ANISFELD (1961).

a consagrar el sistema amb una llei i a aplicar-lo precipitadament a totes les escoles públiques. Això va comportar problemes, tant en la formació, seguiment i suport per als mestres, com en el procés de presa de decisions de les famílies a cada escola, ja que, quan es va generalitzar el model, no sempre les famílies disposaven de tota la informació i els espais de debat necessaris per decidir i donar un suport responsable als projectes lingüístics dels centres.

Allà, els mestres van accedir a la formació necessària abans de començar, i també se'ls va oferir assessoraments, observacions i avaluacions al llarg de tota l'experiència. Aquí, no tots els mestres van arribar a rebre tota la formació i suport que els calia, ni van tenir prou calma per assajar procediments i estratègies, i avaluar resultats i alternatives per resoldre situacions complicades.

Els programes d'immersió total primerenca quebequesos no tenien altres límits que l'assoliment d'uns objectius inicials, als quals se subordinava tota l'experiència, de manera que es podien anar introduint els canvis necessaris sense cap limitació. Aquí, en canvi, des de l'inici del pla d'immersió a Catalunya, hi ha qüestions com el moment d'introducció del castellà o la proporció d'hores lectives que es donaran a cada curs i en cada llengua, que no depenen pas de l'estructura i objectius del pla d'immersió, sinó del còmput d'hores totals obligades pel MEC (Ministerio de Educación y Ciencia): com més tard s'introdueixi el castellà, més hores se n'hauran de fer els cursos següents, de manera que prima la legislació estatal sobre la metodologia i execució del programa, i obliga les escoles a fer equilibris per mantenir una presència suficient del català fins al final de l'escolaritat obligatòria.

El model quebequès original és homogeni i estable: els alumnes són quasi tots anglòfons, amb alguns francòfons, i se'ls ofereix una escola que funciona només en francès (o en francès i hebreu), fins que adquireixen un bon domini d'aquesta o aquestes llengües. A partir d'aquí, es va introduint l'anglès escrit i acadèmic, de manera que acaben l'escolaritat amb un bon coneixement oral i escrit de totes les llengües de l'escola i, naturalment, dels continguts del currículum.

Aquí, en canvi, tot i que al principi es donava una situació semblant, amb pocs infants de llengua familiar catalana i la majoria castellanoparlants de procedències

(2) Aprendre i ensenyar llengua

diverses, molt aviat van començar a venir alumnes que no entenien «ni tan sols el castellà» i que no es podien fer entendre.

Si això passa a parvulari, als tres o quatre anys, en un grup no gaire nombrós o amb més d'un educador, els problemes es poden minimitzar, perquè les activitats habituals se centren justament a descobrir l'entorn i les persones, a consolidar la socialització i la llengua, de manera que els infants que tenen altres llengües familiars podran adquirir amb certa facilitat la llengua de l'escola que encara no coneixen. Aquesta adquisició exigeix tres condicions imprescindibles: assegurar una mínima intercomprensió des del primer moment; potenciar els mecanismes bàsics d'adquisició de la llengua —com els formats d'acció conjunta o d'atenció conjunta que descriu Bruner (1983)— i assegurar prou interaccions personals amb adults en el curs de les activitats a l'aula.

Això es pot potenciar, i és el que fan Artigal i els seus col·laboradors (ARTIGAL & al. 1984) per tal de treure el màxim rendiment d'una manera de treballar prou coneguda entre els mestres dels més petits. Així els infants, quasi sense adonar-se'n, podran entendre i començar a parlar una llengua que no havien sentit mai.

És clar que tot això es fa molt més difícil en una aula massificada i amb una sola mestra, perquè cada infant encara necessita molta atenció i interaccions personals amb l'adult: tots haurien de poder gaudir d'estones amb algú que està només per ell.

El parvulari enceta la vida escolar i prepara l'infant per a una activitat més dirigida, menys espontània, però també més autònoma. L'infant haurà d'aprendre a compartir no només les joguines i materials sinó també l'atenció de l'adult, i es relacionarà amb grups d'iguals potser per primera vegada. Participarà en activitats col·lectives, s'integrarà en una classe, aprendrà rutines escolars. Haurà d'aprendre de dir i de demanar el que vulgui, d'entendre el que li diu el mestre, no només quan se li adreça directament, sinó també quan parla a tot el grup.

L'infant percep i integra les similituds i diferències entre l'expressió de les persones del seu entorn, sense necessitat de distingir idiomes o estils personals: tot plegat forma part del model general, de la riquesa de maneres de dir les coses, i tendirà a adreçar-se a cada interlocutor en el seu registre, encara que es tracti de llengües diferents. Això confirma les observacions de Cummins (CUMMINS 1981), que va

demostrar la interdependència lingüística. La competència lingüística del parlant no funciona en compartiments aïllats per a cada idioma, com s'havia suposat, sinó de manera global i integrada. L'infant no necessita distingir idiomes, sinó només interlocutors i contextos.

Tant l'enfocament com molts dels procediments, imprescindibles a parvulari, també resulten molt útils amb alumnes més grans, i són a la base de molts models d'escola per la diversitat, com l'escola activa, les escoles rurals o alguns models d'escola compensatòria. L'estructura rígida dels grups-classe i l'organització uniforme de les activitats a l'aula no ajuden gens a l'hora d'acollir i donar a aquests alumnes allò que necessiten, i això no es pot resoldre tractant la diferència, necessàriament omnipresent, com si fos una excepció.

L'escola hauria d'ajudar els infants a entendre el món on viuen, els hauria de donar informacions, coneixements i habilitats per arribar a participar plenament en el món adult, en la societat de què formen part. L'escolaritat és obligatòria. De quina manera s'assegura que l'estada d'aquests infants i adolescents a l'escola els serà profitosa i no, com passa massa sovint, actuarà com una vacuna contra qualsevol mena d'aprenentatge real?

La nova llei d'educació va generar grans expectatives, ja que en els seus plantejaments inicials s'obria espai al diàleg amb els moviments de renovació pedagògica. De fet, no només diàleg: diversos professionals del món de l'educació que observaven el tema des de perspectives molt diferents entre si (alguns dels quals amb idees visiblement innovadores per a l'època) van ser convocats a formar part de les comissions responsables de l'elaboració de la llei.

Tot i això, quan finalment les comissions convocades pel MEC van acabar la feina i s'esperava que sortís un projecte que reflectís aquells punts d'acord que havia costat tant de concretar, va acabar sortint una reforma a mitges, molt aparatosa, amb incoherències internes, complicacions innecessàries i estructures feixugues que no garantien l'aplicació real dels canvis que prometia. Una incoherència no menor: la redacció final va ignorar diversos punts sobre els quals les diferents comissions havien arribat a un consens i el text final no va ser sotmès a cap mena de revisió, ans al

(2) Aprendre i ensenyar llengua

contrari: va ser finalitzat de manera pràcticament furtiva. A més, el contingut de la llei s'havia filtrat a algunes editorials abans de fer-se públic oficialment, afavorint de manera descarada no només el manteniment del paper central del llibre de text com a element cohesionador del recorregut didàctic, sinó també els interessos econòmics d'uns pocs (però poderosos) grups editorials.

La LOGSE permetia molta flexibilitat, però les circumstàncies i l'esforç per implementar-la va desviar l'objectiu: en lloc d'assegurar una renovació en profunditat de l'escola, partint de les situacions concretes i les dificultats de cada centre per encarar solucions, sovint es va limitar a elaborar documents formals (projecte educatiu de centre, projecte lingüístic de centre, programacions d'aula...), mentre molts mestres s'enfrontaven a l'amenaça de la inestabilitat laboral i a retallades de plantilles.

És clar, però, que després de la LOGSE hi ha hagut unes quantes lleis d'educació més que, a parer nostre i en gros, en van conservar els inconvenients i en minimitzaren molt els avantatges previstos.

És important recordar el context de l'escola catalana dels anys 1980-1990, un moment de canvis imminents, però mai concretats del tot, perquè és aleshores, i des de l'escola, que es van començar a gestar les primeres propostes d'obertura al multilingüisme. Era impossible compartir aquella eufòria que es detectava en alguns sectors de l'escola (i de la societat en general) sabent que, encara que s'haguessin complert totes les promeses (les explícites i les insinuades) no n'hi hauria hagut prou. Els canvis proposats no eren estructurals: no es canviava la manera de veure l'ensenyament, no es canviava la manera de pensar la llengua. Aquell bilingüisme que finalment es tolerava a l'escola no era sinó un monolingüisme multiplicat per dos; la mateixa visió estreta i encotillada de la llengua i del seu paper a la societat que solen tenir les comunitats lingüístiques monolingües, però multiplicada per dos (o per tres). Era angoixant imaginar que ni tan sols les propostes més agosarades contemplaven una solució que anés més enllà del monolingüisme (en català o castellà) o del bilingüisme. I si entenem, com ha quedat clarament demostrat pel sociolingüista Lluís V. Aracil (ARACIL 1982) que el bilingüisme no és sinó una etapa de la substitució lingüística, ens adonarem que el ventall real d'opcions era nul —si més no, estàvem

treballant per a la reversió de la substitució lingüística del català pel castellà, però el resultat final tant d'un èxit com d'un fracàs totals seria *quantitativament* el mateix: una societat monolingüe.

Evocar aquell context per tal de situar l'origen de la proposta d'obertura multilingüe posa en evidència la profunda intersecció que hi ha entre aquesta manera de pensar l'educació lingüística i una mena de *biografia professional* en la qual certes situacions de frontera ens han dut a assumir una posició que era alhora marginal i conciliadora. Marginal entre els que treballàvem amb l'ensenyament perquè la consciència de la impossibilitat del bilingüisme com a situació mínimament estable (desenvolupada al llarg d'anys d'investigació en sociolingüística) ens impossibilitava de compartir l'entusiasme inicial que les noves lleis d'educació van generar. Marginal entre els sociolingüistes perquè, encara que parlessin d'educació, ho feien des d'un espai teòric o ideal, no sempre tenint en compte la realitat de les nostres aules. Però ser en un espai de múltiples fronteres, de múltiples marges, ens possibilitava també connectar idees i conceptes que no solien habitar els mateixos espais.

La idea de multilingüisme que defensem va sorgir entre el *Decret de Bilingüisme*, el Seminari de Sociolingüística de Barcelona (SSB), del qual vam participar activament des de 1978 fins a 1994 i l'experiència d'ensenyar llengua catalana, sobretot a mestres i a futurs mestres. La consciència de la situació de desigualtat i del risc de substitució, però, venia de molt més endarrere: els esforços desplegats des d'abans dels seixanta per la societat civil, especialment en educació i cultura, quedaven molt lluny d'aconseguir pràcticament res més que petites excepcions que ni comptaven en l'estadística. Només fent trampa s'hauria pogut dir que avançàvem per poc que fos en l'intent de recuperar els espais d'ús ocupats massivament per la llengua substituent.

El present treball no pretén amagar que la visió de multilingüisme que hem desenvolupat, així com les propostes d'aplicació a l'aula d'un programa d'obertura al multilingüisme, són fruit d'una connexió pregona entre el context del país, la realitat de l'educació a Catalunya i un recorregut academicoprofessional marcat per l'activisme, l'exili, la profusió d'interessos i de feines (condicionada no només per la curiositat, sinó també pels imperatius de supervivència d'una època i d'una classe

(2) Aprendre i ensenyar llengua

social) i també per una manera molt pràctica d'enfrontar el problema lingüístic, sempre des de baix, del contacte diari amb alumnes i professors, més que no pas des d'un espai purament teòric.

2.3 - Un programa sorgit a les aules

Tota aquesta feina parteix de l'experiència: de la preocupació pel fet lingüístic i per l'ensenyament de la llengua; parteix del treball sobre adquisició, aprenentatge i trastorns de la parla i la comunicació, sobre les mil maneres d'aprendre, de no aprendre, de desaprendre.

La lingüística i la sociologia van ser els centres d'interès primers, que van portar una estudiant de Filosofia i Lletres a treballar intensament amb sociologia,¹⁶ sociolingüística, logopèdia i educació especial.

L'interès pels mecanismes de substitució i normalització lingüística ens van dur al Seminari de Sociolingüística de Barcelona (SSB), creat, dirigit i animat pel professor Lluís Vicent Aracil. Allà treballàvem temes com ara el canvi lingüístic, l'anàlisi del discurs, situacions d'igualtat i desigualtat social, mecanismes de poder...¹⁷ Paral·lelament fèiem classes de català i, l'any 1979, la Comissió Sociolingüística de la Universitat de Barcelona ens va encomanar, a l'equip format per Lisa Gilbert, Enric Montaner i per mi mateixa, un projecte de recerca amb una tasca central: elaborar, seleccionar i posar a prova enfocaments, estratègies i recursos per ensenyar llengua, a través d'un Curs Intensiu Experimental de Català per a no catalano-parlants,¹⁸ que tindria lloc entre setembre i desembre de 1980. Havent partit de l'enfocament comunicatiu, vam adaptar i desenvolupar tècniques i estratègies, i vam també aplicar i difondre aquest enfocament en seminaris i tallers per a mestres i professors. Vam participar en *workshops* destinats a professors d'anglès, i vam tenir el privilegi de treballar directament amb el *Silent Way* de Gattegno, el *Community Language Learning (CLL)* de Curran, el *Lateral Thinking* de De Bono o la *Suggestopaedia* de Lozanov.¹⁹ Tot

¹⁶ Em vaig desplaçar a Madrid el 1965 amb la intenció d'estudiar a l'Escola de Sociologia de la Complutense. Quan va ser clausurada, al cap de poc, ens vam aplegar en un centre privat (CEISA) on ensenyaven professors com Tierno Galván, José Luís Sampedro, Faustino Cordón, Aranguren, entre altres.

¹⁷ Vegeu els annexos 8.1 «Breu història del Seminari de Sociolingüística de Barcelona» i 8.6 «Dir la realitat o canviar-la?».

¹⁸ Vegeu els annexos 8.2 «Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants» i 8.3 «Fonaments i fruits del Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants».

¹⁹ A *Memory, meaning & method*, Stevick fa un repàs molt interessant de totes aquestes maneres d'enfocar l'ensenyament i aprenentatge de la llengua (STEVICK 1976).

(2) Aprendre i ensenyar llengua

això, més moltes lectures i discussions, ens va embarcar en una dinàmica de recerca didàctica extraordinàriament engrescadora, que ens va permetre fer propostes innovadores en l'ensenyament de la llengua. Es va tractar d'una experiència pionera, segurament entre les primeres fetes en aquest país, d'estudi, aplicació i difusió d'enfocaments, materials, tècniques i recursos en didàctica de llengües afegides que va deixar una certa empremta, sobretot a través de tallers i seminaris i del Grup de Materials, equip de treball que es va configurar arran d'aquesta experiència i que va durar prop de deu anys. Dissortadament, tota aquesta feina no va ser prou reconeguda ni valorada pels responsables de la política educativa.

Ja aleshores vèiem una continuïtat evident entre la sociolingüística i la didàctica de la llengua, de la mateixa manera que vèiem que ensenyar llengua, tant si és la llengua primera com si n'és una d'afegida, és ensenyar comunicació. Això, que més o menys s'ha anat imposant en llengües estrangeres, costa més d'entendre en llengües primeres, potser perquè se suposa que, com que els alumnes ja «saben» la llengua, val més ensenyar-los altres coses, encara que no se sàpiga ben bé a què treuen cap.

La llengua manté la cohesió del grup i alimenta les xarxes de relació entre els seus membres. Si les comunicacions minven, es reorganitzen o desapareixen, és el grup mateix el que canvia de forma, es fracciona, o es dissol com a grup. El procés de socialització sembla indestruïble de l'adquisició de la llengua. I el fenomen social corresponent és el procés de formació, canvi o dissolució d'una mena de grups humans, les comunitats lingüístiques.²⁰

L'altre gran tema que ens ocupa (és de veritat un altre tema?) entra de ple en les ciències socials i s'escampa per la psicologia, la pedagogia o la lingüística, i potser també per la filosofia o l'ètica. Se centra en els processos de marginació i d'assimilació: igualtat i desigualtat,²¹ normalitat i a-normalitat. No pas simplement norma i excepció, sinó norma i «monstruositat»: aquell prejudici que suposa que allò que «no és normal», que no s'adapta a una mitjana estadística, o a una convenció aleatòria, ja no val, ni mereix respecte, ni serveix per res, de manera que la diversitat esdevé desigualtat.

²⁰ Aquest tema s'explora de manera més sistemàtica al capítol 3.6 «Àmbits i límits».

²¹ Vegeu els capítols 3.4 «Entendre, parlar, dir: discurs, societat i adquisició lingüística» i 4.2 «Bilingüisme, desigualtat i marginació».

Qualsevol —i encara més un mestre— sap que no hi ha dues persones iguals i que la pretesa normalitat no és més que una mitjana estadística, però les institucions, manuals i programes tendeixen a una uniformització creixent que, amb l'excusa de limitar el fracàs escolar, aconseguen sovint el contrari. Dins d'aquest marc que imposa a tothom els mateixos ritmes, interessos i activitats, es parla d'*integració* i d'*adaptacions de currículum*²² per a infants *deficients*. No, ja no se'n diu «anormal», sinó «deficient», «disminuït», «minusvàlid», «handicapé» —en definitiva «diferent». Tots aquests (des)qualificatius reflecteixen mecanismes de poder per imposar la mena d'uniformitat que convé a l'*statu quo*: convertir la diferència en desigualtat, instaurar una desigualtat creixent, que margina i exclou grans proporcions de població, a nivell global i domèstic.

Mentre des de la *bona voluntat*, molts mestres i programadors intentàvem pal·liar l'exclusió escolar d'alumnes «deficients», s'anava gestant un moviment reivindicatiu des dels mateixos afectats: campanyes com la de *I jo, per on passo?*²³ feien visible l'existència de persones amb mobilitat reduïda i la seva presència cada cop més nombrosa al carrer, en activitats productives, en llocs de treball reals (i no només de *consolació*, com la venda de loteries), exigint una altra mirada sobre la marginació associada a les discapacitats.

Els processos de minorització lingüística, de segregació per «deficiències» i de marginació social tenen molts punts en comú. Tots responen a la constitució —des dels diferents mecanismes del poder— de centres i perifèries, de forces centrífugues i centrípètes, de la mecànica dels moviments d'assimilar i d'escopir. Són processos

²² Abans es feien PDI, *Programes de Desenvolupament Individual*, ara es fan ACI, *Adaptacions Curriculars Individualitzades*. Malgrat l'esforç i la feina dels mestres d'educació especial, em pregunto: que no hi té dret cada escolar a «desenvolupar-se individualment»? És que el currículum no està fet per adaptar-se a les necessitats de cada infant?

²³ Projecte per a la sensibilització, l'assessorament i la promoció de la supressió de barreres arquitectòniques a la via pública i als edificis, iniciat l'any 1985 als districtes de l'Eixample i de Sant Andreu, que posteriorment es va estendre a tots els districtes municipals i es va desenvolupar fins a l'aprovació del Pla municipal d'accessibilitat de Barcelona (1997-2006). Veure (INSTITUT MUNICIPAL DE PERSONES AMB DISCAPACITAT (BARCELONA) 2009: 25-26).

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

anàlegs que hem intentat, des de fa molt temps, observar (estudiar, entendre) des de diferents angles i perspectives.

Molts d'aquests processos i situacions ens són coneguts, pel fet de ser-hi o de buscar-los. I aquí, una vegada més, es fan indissociables les formulacions teòriques i el nostre recorregut professional. El treball en Educació Especial, a CREI-Sants i a CREI-Mundet, el desenvolupament del programa «Llengües i Marginació»,²⁴ la posada en funcionament d'una «Aula Alternativa»²⁵ per ajudar escolars desorientats, la col·laboració en Centres Penitenciaris i la formació en logopèdia han transformat definitivament la nostra percepció del fet lingüístic.

Diria que tot el que hem fet fins ara prepara —d'una manera o altra— aquest treball, l'eix central del qual és la igualtat i la dignitat de les llengües²⁶ —que és tan inalienable com la igualtat entre els pobles o la igualtat entre les persones.

²⁴ Vegeu l'annex 8.5 «Llengües i marginació: resum d'una experiència».

²⁵ Vegeu l'annex 8.4 «L'Aula Alternativa: un espai d'aprenentatges des de la diversitat per a la diversitat».

²⁶ Sobre la igualtat de les llengües, veure el capítol 6 de *Sociolinguistics*, «Linguistic and social inequality», de Richard A. Hudson (HUDSON 1980: 203-227).

2.4 - El català és difícil?²⁷

En qualsevol cultura normal, la gent aprèn normalment de llegir i escriure. Els que saben llegir i escriure es diu que saben de lletra. No cal que siguin titulats universitaris: amb l'ensenyament primari en tenen prou.

Saber de lletra és un coneixement normal, bàsic per adquirir molts altres coneixements. No pas tots. Hi ha moltes coses importants que només s'aprenen de fer tot fent-les. Però saber llegir i escriure facilita moltes coses i el que no en sap està molt mal vist: li diuen analfabet, que és un insult prou gruixut.

Però a la nostra societat molt poca gent sap de lletra en català. I ho trobem d'allò més normal: no se'ns acut de qualificar d'analfabet aquell senyor tan savi, investigador de qualsevol camp, que potser llegeix mitja dotzena de llengües afegides, però que és incapaç d'escriure una carta en la seva llengua bàsica.

En canvi (i una cosa lliga amb l'altra) reconeixem l'altíssim grau d'especialització que han assolit aquells catalans que saben escriure en català sense fer faltes d'ortografia: d'això se'n diu erudits! (En què quedem? No dèiem que saber escriure és cosa de l'escola primària?)

Sí, però, és que... el català és tan difícil! Ja ho diuen ells mateixos, els especialistes: «Jo t'ensenyo català, però no te'n sortiràs mai si no et dediques a estudiar-lo a temps complet. Si vols estar-ne segur, quan escriguis alguna cosa, porta-m'ho, que t'ho corregiré». (Qualsevol coincidència amb qualsevol frase pronunciada mai per ningú no és pas casual).

Quins són els «ossos» de l'aprenentatge del català? Dubto que mai s'hagin inventariat. S'han fet reculls de normes, diccionaris de tota mena, gramàtiques de tots els nivells, llistes de barbarismes... Però resulta bàrbar fer llistes de barbarismes, si la situació sociolingüística d'ús creixent del castellà en crea cada dia de nous: les llistes no poden pas ser exhaustives ni sistemàtiques.

²⁷ Una versió prèvia d'aquest text es va publicar a la revista *Canigó*, núm. 654, el 19 d'abril del 1980 (MARBÀ 1980).

(2) Aprendre i ensenyar llengua

El problema no és de detall, sinó d'enfocament. L'enfocament asistemàtic de l'estudi i l'ensenyament del català en complica l'aprenentatge i afavoreix l'erudició acumulativa: per estar segur de com s'escriu una paraula no hi ha com conèixer tots els detalls de la seva etimologia. Però això mateix desanima la major part dels que fan un curset amb l'esperança d'aprendre d'escriure. L'únic objectiu que sembla que cobreixen els cursos és el de fer dubtar a cada paraula: gent que abans parlava de manera fluida, ara comença a quequejar: se'ls ha encomanat l'obsessió de la correcció!

Sembla com si l'ensenyament estigués muntat per desanimar tots aquells analfabets que no aspiren a ser erudits, sinó senzillament a saber de lletra.

I ens podem demanar: a qui aprofita, això? D'una manera immediata afavoreix el prestigi dels erudits: si un és l'únic que sap una cosa, o si n'hi ha pocs, resulta fàcil aprofitar-se d'aquesta diferència, però cal mantenir la informació en secret: si una informació monopolitzada per uns quants es generalitza, la informació continua sent vàlida, i tan útil com era abans o més, però ja no pot ser explotada per la capelleta d'especialistes. Penseu en totes les castes de bruixots que registra la història.

Però hi ha una altra cosa (que, per salvar la seva bona fe, podem suposar que els especialistes ignoren). Hi ha un poder (el dels qui tenen la paella pel mànec) que ja fa molts anys es va proposar destruir totes les cultures que no fossin la seva, i ho ha intentat de totes les maneres. I allò que no ha aconseguit amb la repressió, sembla que està a punt d'aconseguir-ho legislant el «bilingüisme» i l'ensenyament del català, mentre els nostres patricis erudits, que finalment han arribat a tenir un semblant de poder petitó, piquen de mans i ens conviden a celebrar la conversió de l'enemic...

Qui diu que s'ha convertit? Amagar els problemes i fer veure que el negre és blanc (el brillant futur del català) és una forma de traïció. I deixar el problema de la llengua, que és una qüestió vital, nostra, de la gent de tots els Països Catalans, en mans dels especialistes i del poder, és una forma d'alienació com una altra, una manera de no solucionar mai res i acabar morint vergonyosament.

Però som tan assenyats...

2.5 - Glotodidàctica: enfocaments i experiències

Qualsevol que usa un idioma en pot aprendre un altre **(a)** si vol, **(b)** si es veu capaç de fer-ho, i **(c)** si enfoca l'aprenentatge de manera adequada. Repassarem ara aquestes tres condicions *sine qua non*.

a) si vol. Seria més exacte dir «si ho necessita»: *tothom aprèn allò que necessita*. Però, a més, cal tenir en compte la dificultat: l'èxit de qualsevol aprenentatge resulta de la proporció entre la necessitat i la dificultat, perquè l'aprenent s'ha d'esforçar, ha de treballar, i si la necessitat només s'expressa en termes d'exigència, l'aprenent aplicarà la llei del mínim esforç i s'inventarà trucs per fer veure que ha après, en lloc d'aprendre realment.

En el cas basc, o en el del català, aquesta necessitat no existeix, perquè no existeix una comunitat lingüística normal. Els nostres idiomes estan subordinats a uns altres (castellà o francès) tot el que podem fer amb els nostres idiomes, també ho podem fer amb els altres.

Mentre els parlants d'un idioma determinat siguin un subconjunt d'una altra comunitat lingüística, la necessitat d'aprendre èuscar, català o l'idioma que sigui és un mite, un engany. La construcció d'una comunitat lingüística normal és condició necessària perquè els nostres idiomes *es puguin aprendre*.

L'estudi de les condicions sociolingüístiques per construir les nostres comunitats -que ara no existeixen- és una feina que hem de dur a terme amb els nostres alumnes, si volem que l'ensenyament funcioni: que aquells que aprenen els nostres idiomes els usin efectivament. Si no oblidaran ràpidament allò que han après, si ho arriben a aprendre.

b) si es veu capaç de fer-ho. L'ensenyament d'idiomes aquí és molt sovint formal i no significatiu. Parteix del supòsit fals que «hi ha gent que té facilitat per als idiomes i gent que no en té». El resultat d'un mal ensenyament és que fomenta en els alumnes aquesta falsa convicció: una experiència afortunada engresca l'aprenent a continuar; una experiència desastrosa li fa creure que «ell no serveix per això». Però aquesta mateixa persona, en situació de necessitat aprendrà alemany en sis mesos.

(2) Aprendre i ensenyar llengua

Una part important de la feina del mestre consisteix precisament a desmuntar aquest error, que pot tenir dos aspectes: d'una banda, la sobrevaloració de la dificultat: si el professor mateix es creu que «és molt difícil aprendre èuscar», transmetrà angoixes i pors que faran realment difícil la feina dels aprenents. D'altra banda, si afirmem que una llengua determinada és molt fàcil d'aprendre —per exemple, perquè té una estructura sintàctica senzilla o propera a la de la llengua font de l'aprenent— podem generar decepcions i descoratjaments, perquè amaguem que l'aprenentatge d'una llengua consisteix més a fer que no pas a desxifrar, i que fins i tot l'estudi d'una llengua «senzilla» demanarà temps i esforç de l'alumne.

Resumint: qualsevol que parla un idioma en pot aprendre un altre en cent hores de treball adequat (que no vol dir només presència física en una classe), si no perd el temps a espantar-se de la feina a fer o a treballar aspectes inútils. I aquest és el tercer punt.

c) *si enfoca l'aprenentatge de manera adequada.*

No hi ha una sola manera d'ensenyar ni una sola manera d'aprendre. No hi ha cap mètode màgic.

Cada aprenent té el seu procés. Fins i tot una mateixa persona pot enfocar dos problemes amb mètodes oposats. Per això cal que el mestre disposi d'una gran varietat de recursos per poder donar a cada alumne allò que demana, i per trencar la monotonia i l'ensopiment quan es treballen aspectes més complexos.

Els nostres alumnes, en general, no pretenen pas ser lingüistes, sinó que volen entendre i parlar: ni més ni menys. Per què els hem de fer esperar amb exercicis avorrits o inútils, o omplint-los el cap de teories que no els interessin, abans d'ajudar-los a dir allò que tenen ganes de dir? Per què hem de ser nosaltres que hem de decidir l'ordre de les coses que volen aprendre? Si treballem amb el material que ells mateixos van produint, augmenta l'interès i el rendiment de la classe es multiplica.

2.5.1 – Un esquema de l'aprenentatge

La millor manera d'aprendre és fer. Si un idioma serveix per dir-se coses i a la classe hi ha gent que té coses a dir-se, serà útil que partim d'aquest fet —la necessitat real de comunicació entre persones— en lloc d'inventar-nos un programa impersonal. Respondre a la *necessitat de comunicació* és la nostra primera feina.

Després hem de fixar aquest primer material lingüístic que els alumnes han produït, fent diverses activitats que els ajudin a assimilar-lo i retenir-lo. Així es constitueix el corpus a partir del qual es posaran els primers dubtes.

Donar respostes que no ens han estat demanades no serveix de res. Hem d'ajudar els aprenents a posar clarament els dubtes i a treballar per tal de donar-hi respostes.

Els alumnes classificaran el material que entenen. Potser els haurem d'ajudar a buscar-ne més, o els n'haurem d'afegir. Sobre aquestes classificacions formularan les seves hipòtesis, i arribaran a unes regles que no cal que siguin definitives, sinó que seran revisades més tard, quan surtin contra-exemples.

Un cop entès el mecanisme d'un problema ja podem fer exercicis —o jocs— que ajudin els aprenents a interioritzar la regla, a automatitzar-la. Això enriquirà les possibilitats de comunicació, augmentarà el corpus, sortiran nous dubtes, s'afinaran les hipòtesis, es trobaran noves regles... i continuarà el procés en espiral que és l'esquema de l'aprenentatge.

2.5.2 – Aprenentatge lateral

Tot el que sabem ho hem après. Però no sempre aprenem conscientment, fixant-nos-hi. Moltes coses les hem apreses lateralment, mentre teníem l'atenció fixada en un altre punt. De vegades, concentrar massa l'atenció en una dificultat genera inseguretats i angoixa i bloqueja l'aprenentatge. Convé explotar a classe els mecanismes d'aprenentatge lateral: fer activitats en què cal usar la llengua, però que obliguen a centrar l'atenció en una altra cosa: la solució d'un problema, el joc mateix...

2.5.3 – Formació dels mestres

La preparació dels ensenyants dels nostres idiomes com a llengües afegides ha de cobrir tres aspectes fonamentals:

a) Coneixement de les condicions d'existència dels nostres idiomes. No podem ensenyar èuscar o català com s'ensenyava anglès per exemple. Hem d'engrescar els nous parlants a tirar endavant la feina de construir una nova comunitat lingüística, i els hem de donar eines per fer-ho.

b) Coneixement dels mecanismes d'aprenentatge i de la dinàmica de grup, per tal de treure el màxim profit del grup de persones concretes que tenim a cada classe, per poder-los ajudar eficaçment en les dificultats que trobin i accelerar els diferents processos d'adquisició de la llengua.

c) Coneixement aprofundit de l'estructura i el funcionament de l'idioma que ensenyem, de manera que no quedem tancats en uns programes i puguem entendre les dificultats dels estudiants i les diverses maneres de resoldre-les.

Hem de potenciar al màxim el treball en equip entre els professors, l'intercanvi efectiu d'experiències, la creació de nous materials per treballar a classe, l'adaptació a les nostres necessitats de mètodes existents, etc. Tot i això, l'experiència ens mostra que, sovint, la formalització «de dalt cap a baix» d'aquests intercanvis i projectes genera resultats gairebé contraris als objectius que hem exposat. I que, per l'altra banda, quan són els mateixos ensenyants els que ho proposen, troben tota mena d'entrebancs, prohibicions o, si més no, la indiferència institucional. És a dir: encara que tinguin el permís per fer-ho, hauran de treballar gratis.

2.6 - Formulació d'hipòtesis: ús del mètode inductiu

2.6.1 – La formulació d'hipòtesis dins el procés d'aprenentatge

Quan l'infant comença de parlar ja ha estat molt de temps sentint, escoltant i responent amb gestos i sons a les paraules dels altres abans de gosar intervenir-hi, repetint com pot allò que sent. De mica en mica, va disposant de més paraules i expressions, i això li permet intentar formes noves a partir de les regularitats i models que va acumulant i organitzant. És un treball de recerca sistemàtic, sovint inconscient, que porta tots els parlants a dominar la llengua de la gent del voltant.

El procés natural d'aprenentatge de la llengua es repeteix sense gaires variacions en la transmissió i adquisició de les altres habilitats considerades essencials en una comunitat determinada.

Però hi ha una altra manera de transmetre coneixements i destreses.

L'escola segueix un procés invers: el mestre dirigeix l'aprenentatge, amb explicacions i propostes d'activitats.

El procediment de formulació d'hipòtesis recupera aquella primera estratègia per a la classe de llengua.

En l'enfocament comunicatiu centrat en l'aprenent, en lloc de ser el professor qui mostra el problema i enuncia la norma que es treballarà, són els aprenents qui plantegen dubtes sobre el funcionament de la llengua que estan descobrint: el mestre els donarà pistes per fer aquell camí que van fer de petits.

2.6.2 – Definició i passos

La formulació d'hipòtesis és una de les cinc fases d'un model d'aprenentatge en espiral que, partint de la *necessitat de comunicació* (1), constitueix, incrementa i organitza un *corpus* (2), a partir del qual sorgeixen *dubtes* (3), als quals respon la *formulació d'hipòtesis* (4) que, després de contrastar-les amb el corpus, es consolidaran amb *jocs i exercicis* (5). Aquesta cinquena fase tanca un cicle, enriquint la comunicació amb un domini més ampli i precís de recursos i habilitats comunicatives, de manera que ja pot continuar l'espiral de l'aprenentatge.

Aquest procés, que és en general inconscient, es pot aplicar conscientment a l'aprenentatge de la llengua. És el que anomenem *formulació d'hipòtesis*: davant un determinat fet de llengua, el funcionament del qual l'aprenent desconeix, se li plantegen dubtes: com funciona això? En aquest moment, en comptes d'exposar-li una lliçó de gramàtica, el que fem és aplegar corpus, és a dir, recollim un seguit d'exemples en què aparegui el fenomen objecte d'estudi. A partir de l'anàlisi d'aquests exemples, podem deduir la norma que regeix el funcionament d'aquesta construcció, norma que serà més o menys ajustada a la realitat, segons l'abast i la representativitat del corpus seleccionat. No cal, però, que s'arribi a formular correctament al primer intent: a mesura que els aprenents s'adonin que no funciona la norma que havien trobat, l'aniran perfeccionant fins a arribar a una norma més exacta.

Els passos que fem, doncs, són els següents:

- a) formulació del dubte, concretant-lo al màxim
- b) aplegar corpus
- c) classificar per categories
- d) formular una hipòtesi
- e) revisar el corpus existent segons categories
- f) possiblement, afegir nou corpus
- g) confirmar o reformular la hipòtesi.

2.6.3 – Classificació

Podem establir diverses menes de classificacions:

- a) Amb relació al corpus:
 - els aprenents tenen prou corpus per poder fer tot el procés
 - no tenen prou corpus, però el poden improvisar
 - no tenen prou corpus, ni el poden improvisar.
- b) Amb relació al tema o aspecte a treballar:
 - pronúncia
 - ortografia
 - morfologia
 - sintaxi
 - funcions
- c) Amb relació al grau de complexitat del problema.

2.6.4 – Valor didàctic

A través de la formulació d'hipòtesis l'aprenent no enregistra de manera memorística unes fórmules que haurà d'aplicar en determinats casos, sinó que arriba a comprendre a fons el funcionament de la llengua i, per tant, si bé pot ser que hi hagi de dedicar més temps inicialment, l'aprenentatge que en fa és molt més eficaç, perquè és definitiu, ja que ha construït la norma: en cas d'oblidar-la, disposa del mecanisme per recuperar-la, cosa que no podria fer amb l'ensenyament memorístic.

D'altra banda, l'ensenyament memorístic resta tancat en el clos d'allò que s'estudia i, en canvi, aquesta altra manera d'actuar treballa el procés del raonament i, per tant, a part d'allò que és matèria d'estudi, fem un aprenentatge lateral que és aplicable a tots els camps.

2.7 - Edward De Bono: pensament i aprenentatge

2.7.1 – Pensament lateral i pensament lògic

Edward De Bono considera que el pensament és una capacitat com qualsevol altra, que es pot adquirir i perfeccionar sistemàticament. Amb aquest objectiu, ha posat a punt un «curs de pensament», el *CoRT Thinking* (Conjunt de Recerques Cognitives sobre el Pensament).

A l'escola s'ha treballat una mena de pensament, el pensament lògic o lineal, que consisteix a operar amb idees i conceptes fixos. La matemàtica, per exemple, amb tota la seva complexitat, és objecte de transmissió escolar,

Però la lògica no exhaureix tot el camp del pensament. Hi ha tot un camp — l'humor, la intuïció, la creativitat— que és objecte d'admiració però no pas de treball sistemàtic.

Una intuïció és el resultat d'un procés de pensament que no s'ha fet pas de manera conscient. Això demostra, si cal, que no només són vàlids —o no només *funcionen*— els processos d'atenció focalitzada i lineal, sinó que el pensament eficaç també funciona lateralment: a nivell inconscient també tenim en compte elements de l'entorn en què no ens havíem fixat.

El sistema lògic, basat en el mecanisme *sí / no*, és molt útil per al segon estadi del pensament, quan cal operar amb idees o nocions comprovades i fixes. Però resulta improductiu per al primer estadi, el de la percepció, quan cal elaborar idees noves.

2.7.2 – Una eina: *po*

El sistema lògic està basat en el judici (criteris de Veritat / Falsedat, Bo / Dolent). El pensament lateral parteix del moviment (interacció, innovació). Igual com *no* resulta l'eina bàsica del pensament lògic, el mot inventat *po* és concebut com a eina bàsica del pensament lateral.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

Avaluar, dir si una cosa és certa o no, és una operació bàsica: s'expressa amb *sí / no*. *Po* és una paraula nova que expressaria l'operació bàsica d'un mecanisme de pensament productiu —no només a nivell d'operar, sinó de generar idees noves.

Po és un terme per deixar l'opinió en suspens, per evitar de dogmatitzar: «D'acord, seguim el camí que sembla absurd i mirem on ens porta». *Po* és una paraula nova encunyada sobre paraules com **poesia**, **hipòtesi**, **possibilitat**.

Po seria l'eina del canvi, del pensament lateral.

2.7.3 – Aprendre de pensar

El pensament lateral no és pas oposat al pensament lògic o lineal. És un procés complementari que, de fet, tots usem més o menys.

De Bono analitza aquest procés i el divideix en sis grans blocs, que subdivideix, a efectes didàctics, en deu blocs d'exercicis cada un. Els sis blocs són:

- I · Eixamplament.
- II · Organització.
- III · Interacció.
- IV · Creativitat.
- V · Informacions objectives i Sentiments o subjectivitat.
- VI · Acció (Decisions i engegada).

I · Eixamplar el camp d'observació d'un problema consisteix a trencar les barreres que ens impedeixen de veure les relacions que té amb altres coses: mirar-ho des d'un altre punt de vista; les conseqüències, no només immediates, sinó també a termini mitjà i llarg.

II · Organitzar les dades: tot allò que hi tingui alguna relació, ni que ens sembli remota. Situar el problema en un context més ampli —voltat d'altres problemes que també demanen solució.

III · Treballar sobre les **interaccions** possibles (desitjables o no) entre els diferents problemes i dades.

IV · Es poden fer exercicis de **creativitat**? Posar en contacte el problema amb coses que no hi tenen res a veure (Newton i la poma). Girar el problema a l'inrevés...

Atenció! De Bono no diu pas que pugui fer de qualsevol un Einstein o un Da Vinci. Però sí que podem treballar sistemàticament aquestes capacitats que tots tenim i que no aprofitem com podríem.

V · **Informacions i sentiments**. Un obstacle important a la circulació real d'informació (intercomprensió) són les idees preconcebudes, els sistemes de valors, tot allò que podríem incloure sota el rètol de «sentiments» o «subjectivitat», i que modifica les informacions que rebem. Treballar aquestes interferències és l'objectiu del CoRT V.

VI · **Acció**. Hem treballat les dades. Ja podem planificar i engegar una acció eficaç. Per on comencem? Com ens hi prenem, a la pràctica? Resoldre a la pràctica problemes concrets és el treball d'aquest bloc.

2.7.4 – Aprenentatge d'idiomes

Quina relació té tot això amb l'ensenyament d'idiomes? A part de la formació humana que representa treballar unes funcions de pensament que són oblidades en general a l'escola, és evident que si treballem funcions, treballem també les diverses maneres d'expressar-les.

De fet, les aportacions de De Bono ens resulten interessants i útils a dos nivells:

a) Conèixer els mecanismes de l'aprenentatge lateral ens permet de treballar a classe actuant a nivells diferents: un exercici centrat en un problema ens permet treballar lateralment altres aspectes (treball lateral de l'ortografia, per exemple).

b) Les bateries d'exercicis que presenta De Bono en el CoRT Thinking ens permeten de treballar funcions i estructures lingüístiques, mentre els aprenents centren l'atenció en la solució de problemes concrets i no en la llengua.

2.8 - Programes, programacions

2.8.1 – Dos models d'escola

Francesco Tonucci afirma que hi ha dos models ideals d'escola: l'escola tradicional o *transmissiva*, centrada en els continguts, i l'escola nova o *activa*, centrada en els aprenents (TONUCCI 1976).

L'escola *transmissiva* suposa que **(1)** l'alumne no sap, i ve a classe a aprendre; que **(2)** el mestre sap, i ve a transmetre els seus coneixements i que **(3)** la intel·ligència de l'alumne és un dipòsit buit, que s'ha d'anar omplint amb les informacions (no necessàriament relacionades entre si) establertes al temari.

Aquest model parteix de fets i objectes allunyats de l'aprenent, i es basa en la disciplina, la uniformitat (tots els alumnes són iguals) la imitació, la competitivitat. Suposa que el saber és estàtic (acabat, perfecte) i s'ha d'adquirir. El programa limita la quantitat de saber que cal per cada nivell. L'examen controla el saber retingut.

A aquest model d'escola correspon una manera d'enfocar la llengua, que es concep com una estructura acabada, perfecta, invariable (la llengua «correcta»), regulada per un sistema de normes i excepcions que cal aprendre's per tal de «depurar» la parla suposadament vulgar i corrompuda.

En canvi, l'escola *activa* parteix del principi que **(1)** l'alumne sap, i que porta la seva experiència a l'escola; que **(2)** el mestre garanteix un treball de grup, en què cadascú pot comunicar als altres allò que porta i aprendre coses noves i que **(3)** la intel·ligència és un sistema complet que es reestructura amb cada nova informació, de manera global.

L'escola *transmissiva* afavoreix l'aprenentatge memorístic i formal, la passivitat, la dependència, ja que aquí la norma ve de l'autoritat, és exterior i arbitrària. L'escola activa, en canvi, afavoreix l'observació, la investigació, la llibertat i l'aprenentatge significatiu.

A l'escola activa es parteix de l'experiència i de la comunicació entre la gent: no es pot entendre allò que no es coneix. També correspon a aquest model un

(2) Aprendre i ensenyar llengua

enfocament de la llengua: centrat en l'ús, més que no pas en l'estructura; en el seu aspecte dinàmic, productiu, més que en una visió estàtica. Necessitem dominar la llengua com a eina per fer coses; una eina útil, flexible, adaptable a les necessitats d'expressió i comunicació en els diferents contextos i registres; eixamplar de matisar i precisar allò que volem dir.

2.8.1.1 – Ensenyar vs aprendre

Aprendre exigeix implicació i responsabilitat de l'aprenent, que hi ha de posar interès, que s'ha de plantejar qüestions prèvies, a més d'interrelacionar coses, aspectes i experiències. Per això, els coneixements de cadascú arribaran on arribi la seva curiositat; seguirà aprenent mentre en pugui treure plaer.

Guiar l'aprenent per un camí conegut, donant-li respostes abans que s'hagi pogut posar preguntes, és robar-li el plaer d'aprendre, pot contribuir a fer-lo passiu, receptor, en lloc d'actiu, investigador.

2.8.1.2 – Mecanismes d'aprenentatge: trets comuns i diversitat.

Per conèixer un objecte cal que jo puga demostrar-ne la possibilitat [...] de la seua realitat [...]. Però per atribuir a un concepte semblant vàlidesa objectiva [...] hi cal quelcom més. Però aquest quelcom més no necessita precisament ser cercat en les fonts teòriques del coneixement; també pot trobar-se en les pràctiques. (KANT 1991: 33)

La millor manera d'entendre és fer. Allò que aprenem més sòlidament és el que aprenem per nosaltres mateixos. Aprendre ha de ser una empresa individual: canvia d'una persona a l'altra i també d'un objecte d'estudi a l'altre. Segons les circumstàncies, poden variar també el ritme, l'ordre o la manera d'enfocar els problemes de l'aprenentatge.

Hem de respondre a aquesta diversitat proposant activitats molt diferents per treballar una mateixa qüestió, intentant evitar tant l'avorriment (si la tasca és massa senzilla) com la frustració, si les activitats resulten massa difícils. Cal tenir present cada grup i cada una de les persones que el componen; conèixer cada estudiant és bàsic per poder seguir el seu procés, per evitar que ningú es perdi pel camí.

2.8.1.3 – Paper del mestre i paper de l'aprenent. Treball en grup.

El paper de l'aprenent és central: és ell qui coneix les seves necessitats, els seus interessos, el seu propi procés d'aprenentatge. Però el paper del mestre pren una altra dimensió: el mestre no dirigeix, sinó que segueix els aprenents: és cert que no podem ensenyar res, però sí que podem ajudar a crear les condicions que afavoreixen l'aprenentatge, despertar la curiositat dels alumnes, qüestionar-los i provocar-los a què ens qüestionin, tot generant l'ambient de grup que permet i fomenta un treball lliure i profitós.

2.8.2 – Programes

Els programes no són sinó un resultat de l'esquema. Si aquest és tradicional, centrat en els continguts, això es reflectirà en el programa. En un context més obert, els programes poden arribar a ser més aviat una referència, una llista indicativa d'aspectes i temes importants. És evident que, en ambdós casos, els professors també formen part del mateix esquema (tradicional o innovador) que genera els programes.

El programa és necessàriament limitat i respon sovint a un esquema reductiu, a vegades fixant-se massa en detalls accessoris i, en d'altres, perdent-se en generalitzacions.

Pel que fa a la llengua, per exemple, és habitual que es treballi a partir de models allunyats de la llengua corrent, resumits sovint a la llengua dels textos literaris, i tot i això només d'aquells considerats «correctes» i modèlics. És comprensible que, si aquest és el model de llengua adoptat, totes les activitats s'acabin reduint a l'assimilació de les normes ortogràfiques i al dictat.

Sí, però, centrem el treball de classe en la producció més que no pas en la correcció, l'esquema, inicialment tancat, s'obre en totes direccions: cal resoldre problemes per donar eficàcia a l'expressió, per fer-la més rica, més precisa, més adequada a cada situació; d'aquí en traiem aprenentatges significatius, segurs, més eficaços.

De vegades no podem prescindir del programa, que ens ve imposat pel sistema de l'escola. En aquest cas, podem deixar-lo com una llista de coses a fer, que anirem

marcant a mesura que surtin en el treball de classe; en cas que hi hagi uns exàmens imposats, podem dedicar una part del temps a preparar els punts que no hagin sortit.

No diem pas que no pugui existir un programa ben fet. Seria un programa general i indicatiu, sortit de l'experiència controlada de molts cursos centrats en els aprenents; consistiria en l'enunciat d'aquelles coses que han sortit més sovint, respectant l'ordre i la intensitat que ha resultat més general. Però també pensem en el risc que comportaria un enunciat d'aquesta mena: recordem la trista història del «mètode» Decroly i els programes i llibres de text sobre «centres d'interès» que ja no interessaven ningú...

En tot cas, cal tenir en compte molts elements a l'hora de programar un curs: objectius del curs i resultats a aconseguir; punt de partida dels aprenents; edat, nivell general, experiències dels components del grup; composició i dinàmica del grup mateix; altres activitats i interessos de la gent; horaris i freqüència de les classes i durada del curs.

Caldrà tenir en compte tot això i tenir prou flexibilitat per canviar quan calgui: treballem en funció d'unes persones, més que d'una matèria.

2.8.3 – Programacions

Prescindir d'un programa no vol pas dir que no hàgim de preparar la feina diària. Fer unes programacions de classe ben fetes, ens pot ser un ajut molt valuós.

Per això, a més de la programació general de curs que indicàvem abans, cal programar les classes en detall, tenint en compte:

- matèries a tractar;
- maneres diverses d'enfocar-les (perquè tothom hi arribi pel seu propi camí);
- activitats concretes, preveient-ne amb detall el desenvolupament;
- activitats de substitució, per si en falla cap; control minucios del temps.

Cal programar sempre unes quantes classes a l'avançada: això ens facilita usar una activitat prevista per més endavant, si resulta útil en aquell moment, o saltar-nos activitats previstes per aclarir un tema, que ha estat entès i assimilat abans del que esperàvem.

És molt important, potser més que la programació, allò que en dèiem *postgrama*: recollir, després de cada classe, el seu funcionament efectiu, veure allò que ha funcionat i allò que no, i esbrinar-ne les causes. Convindria que cada ensenyant fos un experimentador, que controlés sistemàticament la feina i els resultats.

L'experiència (insubstituïble, que anem recollint, enriquirà la nostra feina posterior. La intercomunicació d'aquesta experiència ha d'empènyer el canvi del sistema educatiu que la societat actual exigeix.

I, per acabar, una darrera recomanació: no intentem innovar-ho tot de cop! Tots coneixem i usem trucs i mètodes que ens funcionen que ens donen seguretat a l'hora de fer la classe. No creiem que serveixi deixar de banda la nostra experiència anterior. Podem adaptar coses noves paulatinament, començant per aquelles que ens semblen més factibles, fent provatures successives. Recordem que no hi ha cap mètode perfecte, i que l'aprenentatge significatiu és resultat d'una interacció entre persones: no podem ensenyar, però sí que podem comunicar (mostrar) als nostres estudiants la nostra passió per la feina que fem...

2.9 - Una proposta de formació per als futurs mestres

2.9.1 – Què ensenyar: didàctica de la llengua i la literatura catalanes

Hauríem de definir què entenem per *llengua*, com concebem l'*aprenentatge*, com entenem els aprenentatges escolars de la lectura i l'escriptura i el món de les lletres. A més, caldrà considerar el contacte de llengües i el multilingüisme a l'escola.

Si volem definir un objecte (físic o ideal) caldrà enumerar els seus trets distintius, incloure'l dins d'un grup d'objectes comparables i distingir-lo d'aquells amb els quals es podria confondre, de manera que la definició abrasi la totalitat dels objectes definits, excloent-ne tots els altres.

Per definir la *llengua* ens fixarem en tres aspectes principals (formal, social i biològic) que són interrelacionats i indissociables, i compararem la nostra noció de llengua amb les nocions de *llenguatge*, *idioma* i *discurs*, per tal d'aclarir les confusions originades per un cert ús indiscriminat d'aquests quatre termes, i esbossarem un model d'aplicació didàctica de la noció de discurs.

Per definir l'aprenentatge, ens fixarem en les necessitats de l'espècie, de l'individu i del grup (que configuren tres nivells de memòria), veurem la relació entre llengua i aprenentatge i ens centrarem en les fases i estadis del procés i en els seus elements indispensables.

2.9.1.1 – Llengua

Hi ha tres dimensions de la llengua (formal, social i biològica) que s'integren en un mateix objecte i s'interrelacionen mútuament. En efecte, l'estructura i els mecanismes lingüístics continuen, compliquen i perfeccionen les estructures i els mecanismes de la comunicació animal anterior i responen a les necessitats generals de l'espècie humana i de cada comunitat lingüística concreta.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

Aquestes tres dimensions serien:

a) Formalment, podem parlar d'un sistema de signes, bàsicament orals, però que també poden ser gestuals o gràfics, i que permet als individus de la nostra espècie comunicar tota mena d'informacions, amb tanta precisió o ambigüïtat com vulguem. La llengua, considerada formalment, és, doncs, una estructura en funcionament, que consta d'uns conjunts d'elements ordenables i d'unes regles de combinació i de funcionament.

b) Comptem, a més, amb una *institució social*, «la plus sociale de toutes les institutions humaines» (COMTE 1852: 220) que es complica i s'enriqueix amb les experiències i aportacions del grup que l'usa, i que configura una mena de grups, les *comunitats lingüístiques*, en el si de les quals l'individu se socialitza (es fa persona). La llengua és l'eina i el producte de la comunicació social. Quan volem remarcar l'especificitat de les llengües de cada grup humà, també podem parlar d'*idiomes*.

c) Biològicament, l'*Homo sapiens sapiens* posseeix trets distintius, cosa que ens permet un nivell superior de comunicació, diferent en precisió i usos a la comunicació possible a través dels llenguatges animals coneguts. En aquest sentit la llengua apareix com una culminació de dos fenòmens, anteriors en l'escala biològica, que són la *memòria* i la *comunicació*. Per això distingirem *llengua* i *llenguatge*: usarem *llenguatge* per referir-nos a qualsevol sistema de comunicació en el qual no intervingui necessàriament la paraula (llenguatges animals, preverbal, no verbal) i usarem exclusivament *llengua* per referir-nos a qualsevol de les formes verbals humanes (llengua oral, escrita o mímico-gestual).

Podríem dir, simplificant-ho molt, que hi ha tres matèries que estudien aquestes tres dimensions: la *lingüística* s'ocupa exclusivament dels aspectes formals; la *sociolingüística* estudia la llengua en relació amb la gent que la parla, i la *psicolingüística* treballa els fonaments biològics, especialment els processos individuals d'adquisició de la llengua.

L'origen biològic de la llengua, ja assenyalat per Auguste Comte, ha preocupat també lingüistes formalistes com ara Chomsky, i és a la base tant de la discussió entre el generativisme i el conductisme —polèmica sobre *Verbal Behavior* (SKINNER 1957)— com del debat amb Piaget (PIATELLI-PALMERINI 1980). Darrere de cada una

d'aquestes concepcions de la llengua hi ha, però, una concepció del món axiomàtica i, per tant, indemostrable.

L'intent de Skinner és el de treballar només sobre fets observables (la conducta), deixant de banda com a científic el mètode introspectiu, i deixant també en suspens el contrast entre la nostra espècie i les altres. El fet de treballar sobre la conducta suposadament verbal dels simis superiors pot repugnar la concepció que vol veure l'home com una espècie radicalment diferent de les altres espècies animals, però cal reconèixer que obre unes perspectives i engega alguns mètodes d'investigació dignes de ser tinguts en compte.

Chomsky, per la seva banda, emfatitza sobre la complexitat de la conducta verbal humana i denuncia la simplificació conductista que pren per llenguatge verbal un procés d'ensinistrament que permetria als simis un cert ús d'una «llengua» en contextos molt concrets,²⁸ però que no els portaria en cap cas a la creativitat lingüística que, per a Chomsky, és el problema central: com pot ser que, a partir d'un model finit, siguem capaços d'entendre i produir una gamma teòricament infinita de frases noves?

Chomsky arriba a parlar del «ben evident fet que el parlant d'una llengua sap moltes coses que mai no ha après» (CHOMSKY 1970: 72). Aquí marca una diferència entre l'aprenentatge efectiu i l'aprenentatge conscient, probablement perquè posa l'èmfasi en els aprenentatges del segon tipus. Per això recorre a les hipòtesis de Lenneberg i postula un mecanisme específic d'adquisició de la llengua (LAD, *Language Acquisition Device*) suposadament present en les estructures cromosòmiques de la nostra espècie, i passa a estudiar el funcionament d'aquest mecanisme, tot esperant que els biòlegs en trobin la base fisiològica.

Piaget, biòleg de formació, desconfia de l'especificitat d'aquest mecanisme. Si existeix, suposa que no és pas específicament lingüístic, sinó més general: seria una manera humana d'aprendre, molt més complexa que els aprenentatges animals. I observa atentament les etapes de la socialització del cadell humà, vistes com a graus

²⁸ Les idees de Chomsky sobre l'especificitat humana de la llengua han estat qüestionades en els darrers anys pels científics que han investigat el llenguatge dels ximpanzés. Els simis han demostrat capacitat de desenvolupar pensaments abstractes, mentir i fins i tot s'hi han observat aspectes de creació poètica (vegeu, per exemple, FOUTS 1994).

(2) Aprendre i ensenyar llengua

de maduració, en les quals hi ha una estreta relació, difícilment destriable, entre l'acció del medi i la càrrega genètica de cada individu.

Resumint: Chomsky postula una «caixa negra», un òrgan específic de la paraula, i passa a estudiar el funcionament formal de la llengua; Skinner posa l'èmfasi del seu estudi en l'observació de les capacitats comunicatives d'altres espècies animals, i assenyala que és només una qüestió de graus de desenvolupament d'aquesta capacitat allò que separa la comunicació animal de la llengua humana; Piaget observa el procés individual d'adquisició de la llengua i assenyala com a bàsica la capacitat d'aprenentatges complexos.

Resulta evident que, més que no pas una contradicció fonamental entre aquestes tres perspectives, hi ha una diferència d'èmfasi en un o altre dels aspectes que acaben sent, al cap i a la fi, complementaris per a l'estudi del fet lingüístic.

2.9.1.2 – Discurs

Hem parlat de la llengua i de la seva adquisició. Però les actuacions lingüístiques es donen sempre en un context comunicatiu més complex. L'eficàcia de la comunicació verbal no depèn pas només de la competència lingüística del parlant (dimensió formal), sinó també, i molt, de la seva competència comunicativa (dimensió social). Per això cal desbordar la noció de llengua i introduir la noció de discurs.

Definim el discurs com un acte de comunicació que té un component verbal (el text, oral o escrit) i un component no verbal que modifica el text, confirmant-lo, invalidant-lo o afegint-hi informació.

Amb aquesta definició ens apartem d'aquells que confonen discurs i text. És evidentment un pas endavant passar de la gramàtica de la frase a la gramàtica del text, però no podem quedar-nos aquí. Una gramàtica del discurs ha de ser transtextual, ha de relacionar el text amb el context comunicatiu global i complex que l'ha generat.

Una gramàtica del discurs no hauria de quedar fora de context en una escola de mestres. Al contrari, sembla que la feina encetada en aquest sentit pot contribuir a aclarir els objectius de la classe de llengua en l'ensenyament primari i a potenciar-ne l'eficàcia.

Per treballar el discurs (i això es pot fer des dels primers nivells de l'escola primària) hem de tenir en compte, en primer lloc, que la forma bàsica del discurs és el diàleg, i que totes les altres formes en serien derivacions.

Aquesta forma bàsica posa en evidència un model que seria una mena de «tetràedre del discurs»: un joc de relacions entre quatre vèrtexs que ocuparien l'emissor (la persona que parla), el destinatari (a qui l'emissor s'adreça), la matèria (les informacions objecte de la comunicació, que es volen transmetre o escamotejar) i la finalitat (l'objectiu que l'emissor es proposa).

En segon lloc, cal considerar que els modes de discurs són, bàsicament, tres: argumentació, narració i descripció. Diem argumentació en un sentit ampli, que agafa des del discurs conatiu i tota l'ampla gamma de requeriments, fins al discurs inquisitiu (discutir per arribar a saber o entendre), passant per les argumentacions d'atac i de defensa. En aquest model considerem que l'argumentació és bàsica i que la narració i la descripció se situarien quasi sempre dins d'alguna mena d'argumentació. En efecte, mai no descrivim un objecte ni narrem un fet sense un sentit més o menys explícit: (quasi) sempre, quan parlem, estem argumentant amb alguna intenció, pretenem captar el destinatari cap al nostre punt de vista, moure'l a fer o a abstenir-se de fer alguna cosa.

En tercer lloc, observem els elements que componen el discurs. La nostra hipòtesi és que poden ser reduïts a tres grans classes: situatius, descriptius i valoratius, tot i que, de vegades, les funcions dels uns i dels altres s'encavallen i es poden interferir. Per exemple, podem usar situatius per valorar, escurçant o augmentant la distància psicològica de l'emissor i / o del destinatari amb l'objecte de què es parla o amb l'objectiu que es pretén.

Evidentment, no proposem pas explicar aquest model als alumnes, sinó treballar-lo, començant per fomentar el diàleg espontani i real a classe, fixar-nos-hi i anar-nos acostant-nos-hi, a través de jocs d'interpretació de papers, representacions, etc., a la gamma de registres que l'infant ha d'aprendre d'usar.

2.9.1.3 – Aprenentatge

Entenem per aprenentatge el procés a través del qual un organisme adquireix uns comportaments que modifiquen la seva adaptació al medi.

Podem dir que on hi ha vida hi ha aprenentatge. La lenta formació dels instints, transmesos hereditàriament, pot ser considerada com un aprenentatge: l'individu actuarà d'acord amb allò que la seva espècie ha anat aprenent. L'adaptació aconseguida així és segura i invariable, però si el medi canviés bruscament podria conduir al desastre.

En un nivell superior de l'evolució apareix l'aprenentatge individual: l'animal necessitarà aprendre, a partir de la pròpia *experiència*, comportaments més adaptats a un medi més complex. Aquests aprenentatges són molt més flexibles, però exigeixen l'experiència concreta de cada individu: no són transmissibles.

La paraula combina els avantatges de la memòria genètica i els de la memòria individual, sense molts de llurs inconvenients. Respon a una mena de «memòria social», que permet la disponibilitat de les informacions apreses pel grup, sense que cada individu hagi de passar ell mateix per totes aquelles experiències. L'escriptura en permet la fixació i la disponibilitat per a lectors allunyats en l'espai o el temps.

Per això, quan parlem d'aprenentatge humà, no ens podem referir només a l'adquisició de conductes sinó també a l'enregistrament i organització de coneixements, a la formació d'una visió de món més precisa i més ampla que ens ajuda a moure'ns-hi.

La capacitat humana d'aprendre respon a les nostres necessitats, que no són pas fonamentalment diferents de les dels altres organismes vius (nutrició, conservació, reproducció), però sí que són molt més complicades, i té a veure amb un llarg període de socialització, la infantesa, durant el qual el cadell humà fa seus els coneixements, creences i destreses del seu grup, al mateix temps que n'aprèn l'idioma. El procés d'adquisició de la llengua bàsica és indèstria del procés de socialització.

D'aquesta manera podem considerar l'adquisició de la primera llengua com el paradigma de l'aprenentatge humà. Capgirant la frase chomskiana, afirmem que és evident que hem après tots els elements, mecanismes i normes d'ús de l'idioma, encara

que no ens en recordem. Perquè no tots els aprenentatges són conscients, i encara menys els aprenentatges preverbals, anteriors al desvetllament de la consciència.

Bruner ha estudiat, justament, aquesta fase de la socialització. Sembla que fins i tot els aspectes més elementals de la comunicació (la referència, el requeriment, les normes del diàleg) s'aprenen. Els formats, patrons d'interacció estandarditzats, que serien els elements bàsics del Sistema de Suport d'Adquisició de la Llengua (LASS, *Language Acquisition Support System*) són apresos per l'infant a través dels primers jocs amb els adults. Segurament podríem relacionar aquests aprenentatges primerencs amb el problema posat per Bernstein sobre el contrast entre la competència lingüística dels infants de les classes mitjanes (*elaborated code*) i la de les criatures pertanyents a medis socials molt desfavorits (*restricted code*).

L'aprenentatge és un procés. Per tant, té fases i estadis. Les fases es refereixen al caràcter cíclic; els estadis assenyalen el procés acumulatiu ascendent. Combinant aquestes dues dimensions podem veure l'aprenentatge com un procés en espiral.

Lisa Gilbert esquematitza un model del procés d'aprenentatge en cinc fases (GILBERT 1982): **(1)** necessitat, experimentada conscientment o inconscient pel subjecte, d'adquirir uns determinats coneixements o habilitats; **(2)** formació d'un primer corpus, que serà el primer nucli a partir del qual es desenvoluparà l'aprenentatge; **(3)** formulació de dubtes que sorgeixen a partir de l'examen d'aquest primer corpus disponible; **(4)** formulació d'hipòtesis, per tal de resoldre aquests dubtes, que es concretaran en unes regles provisionals, i **(5)** exercicis per assegurar aquest bloc d'adquisicions. A partir d'aquí, el procés torna a la primera fase: l'habilitat adquirida eixampla la necessitat de continuar el procés.

Aquest esquema, formulat per Lisa Gilbert a partir d'un treball de recerca que es va dur a terme al «Grup de Materials»,²⁹ no és pas sempre lineal. Sovint —i més encara en els aprenentatges espontanis i inconscients— les distintes fases s'encavallen, tot alterant l'ordre: poden sorgir dubtes mentre es fan exercicis, de manera que obliguen a tornar enrere per reformular una regla, o podem fer exercicis de fixació de

²⁹ Vegeu l'annex 8.3 « Fonaments i fruits del Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants ».

(2) Aprendre i ensenyar llengua

corpus, per exemple. L'esquema, però, permet observar amb un cert detall el procés d'aprenentatge i decidir en cada moment quina pot ser la intervenció més oportuna.

Els estadis es poden reduir a tres: inicis, avenç i perfeccionament, tot i que caldrà filar més prim quan parlarem d'habilitats concretes. Cal remarcar que no sempre coincideixen els estadis subjectius i els objectius. En efecte, sovint, als inicis d'un aprenentatge, l'aprenent sobrevalora la seva competència real; més endavant es fa més conscient de les seves insuficiències i té la impressió de recular. És molt important que el mestre sàpiga tractar adequadament no només els avenços i les encallades objectives, sinó també els processos subjectius de l'aprenent.

En qualsevol procés d'aprenentatge, hi intervenen quatre elements: l'aprenent, la matèria, el mestre i el control.

L'aprenent és el subjecte actiu que aprèn. Parteix sempre d'una necessitat (o d'un repte) sentit efectivament. Els «recursos de motivació» no serveixen per res si només venen de fora. L'aprenentatge necessita posar en funcionament tots els recursos de la persona: no aprenem pas només amb el cap, sinó també amb la voluntat i amb tot el cos. L'aprenent, a més de voler, ell mateix, aprendre, ha de saber que ho pot fer. I, de vegades, és el mateix mestre qui fomenta bloquejos i entrebancs en la confiança dels alumnes en les pròpies capacitats.

La matèria és la conducta, habilitat o coneixement que l'aprenent adquireix. La matèria d'un aprenentatge significatiu ve de l'experiència de l'aprenent, de la necessitat d'organitzar i entendre el seu univers. Ensenyar, diu Pestalozzi, consisteix a portar l'infant de les intuïcions confoses a les nocions clares. Tant de bo l'escola no contribuís a incrementar la confusió!

El mestre és la persona que ensenya (o mostra) un model a l'aprenent i li facilita l'aprenentatge. El «mestre» pot ser també una figura difusa o col·lectiva, sobretot en els aprenentatges espontanis: en l'adquisició de la primera llengua és l'entorn familiar de la criatura el que funciona com a mestre. És important remarcar que la feina d'ensenyar no pot mai substituir la feina d'aprendre. El mestre mostra i ajuda, procurant fomentar i no destorbar la tasca autònoma de cada aprenent.

El control també és present en tota mena d'aprenentatges. És l'acte o el procés a través del qual l'aprenent comprova la validesa de les seves adquisicions. En els

aprenentatges formals sovint es posen controls fora de context que no sempre tradueixen les competències reals de l'aprenent. De vegades els controls formals desplacen l'objectiu dels aprenentatges escolars: més que res, sembla que només s'aprèn «de fer exàmens».

De la consideració d'aquests quatre elements en sortirà allò que anomenem enfocament, que consisteix a «enfocar-ne» un, subordinant-hi els altres, sense, però, oblidar-ne cap. Segons això tindriem, fonamentalment, quatre menes d'enfocaments: centrats en l'aprenent, com els que inspiren els mètodes naturals o l'ensenyament no directiu; centrats en la matèria, com els que justifiquen els mètodes d'ensenyament programat; centrats en el mestre, com són en general, les classes dites «magistrals», i centrats en el control, en què es basen les sèries d'exercicis autocorrectius.

És evident que cada enfocament resulta més o menys útil segons el context. Els diversos enfocaments han inspirat mètodes i tècniques amb diferents graus d'eficàcia, segons els aprenents, els mestres i els contextos. Però, sense negar l'efectivitat de cap sistema, hem de tenir en compte la funció no només instructiva sinó també educativa de l'escola primària. Si es pensa així, és evident que resulten més útils els mètodes i tècniques centrats en l'aprenent.

L'enfocament centrat en l'aprenent s'adapta, potser més que cap altre, al doble caràcter de la nostra àrea de coneixement, que és una didàctica i que, per tant, ha de fomentar la reflexió de l'estudiant en les seves experiències d'aprenentatge, i que s'aplica a la llengua que, com vèiem abans, és el tret distintiu de la nostra espècie i ha estat adquirida justament a través del més natural dels mètodes: l'espontaneïtat de la comunicació amb el medi social més immediat.

2.9.1.4 – Els aprenentatges escolars: el món de les lletres

Dins de l'àrea de didàctica de la llengua ocupen un espai molt important la lectura i l'escriptura. La criatura aprèn de parlar partint de la necessitat de comunicar-se amb el seu entorn per obtenir-ne alguna cosa: aliment o confort, béns físics o personals. El sentit de l'acció —comunicar-se per demanar objectes i atenció— és el que guia l'esforç llarg i complex de l'aprenentatge espontani de la llengua oral.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

En aquest aprenentatge hi ha de tot: processos de tempteig (assaigs de comunicació gestual i sonora en resposta a les exigències comunicatives de l'entorn), exercicis d'exploració de les seves capacitats fonadores (sons i fonemes, crits i murmuris, entonacions variades), jocs d'imitació i variacions sobre un model, exercicis de repetició.

L'infant es passa hores explorant les possibilitats del seu aparell fonador i analitzant els efectes produïts a l'entorn. Repeteix allò que ha funcionat (que ha produït efectes favorables) i busca noves realitzacions. Exercita i fixa les produccions més útils o més divertides (cosa que també és una forma d'utilitat). S'enfada quan no l'entenen, i això li exigeix nous tempteigs i exercicis d'eixamplament i de precisió (v. TURRÓ 1912, BRUNER 1983 i VIGOTSKI 1988).

La llengua no pot existir fora de la construcció psicològica dels individus ni fora d'una xarxa biològica, i es tracta d'un fenomen que no es pot estudiar de manera seriosa sense tenir en compte la biologia i la psicologia. La connexió biològica ens porta a estudiar amb més detall els sistemes sensorials i els mecanismes d'integració d'informacions i connexions amb l'acció, en un camp que pertany a la fisiologia i la psicologia. En aquest sentit, cal destacar la importància de Ramon Turró, que el 1912 publica una obra, traduïda i reeditada en molts idiomes: *L'origen del coneixement: la fam* (TURRÓ 1980 [1926]), on mostra que la *necessitat* —bàsicament les necessitats fisiològiques i les accions i situacions que les resolen o agreugen— són els desencadenants de l'acció i de la integració de coneixements que el nadó desenvolupa i construeix. Aquest serà també el punt de partida de la socialització, estudiada per Georg Simmel, que el 1908 publica la seva *Sociología. Estudio sobre las formas de socialización* (SIMMEL 1972 [1808]). Simmel posa l'èmfasi en la díada mare-fill, com a situació primera que facilitarà la integració de l'infant a la societat adulta.

La llengua és, en primer lloc, una institució social, que ens defineix com a espècie, que ens teixeix i que teixim. I, com que cada fenomen col·lectiu es reflecteix en la persona, i els fets individuals es manifesten en fenòmens i processos socials, sembla imprescindible estudiar els processos socials i individuals de manera complementària, treballant paral·lelament des de la doble perspectiva sociològica i

psicològica, per tal d'arribar a un coneixement més fi dels processos i dinàmiques que emmarquen i condicionen la vida de les persones que és, en definitiva, allò que volem arribar a entendre.

Vigotski es planteja la interrelació entre pensament i llenguatge, camp de recerca que, fins aleshores, no havia estat investigat experimentalment de manera sistemàtica. Enceta la psicologia experimental, se centra en els processos de desenvolupament i aprenentatge, remarca la importància de tot allò que l'infant ha après abans d'arribar a l'escola, assenyala que cap aprenentatge escolar parteix de zero.

La seva teoria del *desenvolupament cultural de les funcions psíquiques* enfoca la interrelació entre pensament i llenguatge. Aquest és el centre del seu treball, d'on deriven els altres conceptes, que han revolucionat la psicologia i l'educació. La unitat que permet treballar aquesta interrelació és la noció de *pensament verbal*, que no és una simple suma de *paraula* i *significat* o de *paraula* i *pensament*, sinó una unitat nova.

La semàntica i la psicologia havien estudiat aquests elements per separat, i això els impedia entendre l'evolució i el canvi (VIGOTSKI 1977 [1934]: 163).

La idea fonamental que defensa Vigotski és que la relació entre pensament i paraula no és un fet, sinó un procés, un continu anar i venir del pensament a la paraula i de la paraula al pensament. No és simplement que el pensament s'expressi amb paraules, sinó que existeix a través seu. Segons Vigotski, una anàlisi vàlida de la interacció entre pensament i paraula hauria de començar per la investigació de les fases i plans que travessen un pensament abans de ser formulat en paraules (VIGOTSKI 1977 [1934]: 98).

Entenem el món a través de les paraules, pensem i manipulem el món amb paraules, i adquirim aquest pensament verbal en la interacció amb els altres, de mica en mica, interioritzant el llenguatge, fent-lo nostre. La paraula humana és l'eina d'aprehensió del nostre entorn social i natural. La paraula és indissociable del significat, i el significat és al mateix temps pensament i paraula.

Segons Vigotski, el significat de la paraula és una unitat de les dues funcions: social i intel·lectual, característica que permet la transmissió de l'experiència. Per a la psicologia científica és un axioma que la comprensió entre les intelligències és impossible sense una expressió mediatitzadora, és a dir, el llenguatge.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

Un estudi més precís del desenvolupament de la comprensió i la comunicació en la infància porta a la conclusió que la veritable comunicació necessita significat, o sigui, tant generalització com signes. D'acord amb la penetrant descripció d'Eduard Sapir (SAPIR 1954), el món de l'experiència es pot simplificar i generalitzar molt abans de traduir-lo en símbols. Només d'aquesta manera és possible la comunicació, perquè l'experiència de l'individu és dins de la seva consciència i, estrictament parlant, és no comunicable (VIGOTSKI 1977 [1934]: 26 i següents).

La perspectiva de Vigotski aclareix la doble funció social i interna de la llengua, i permet veure la parla *interna* de l'infant com una estratègia per resoldre problemes. La relació entre pensament i paraula, que *no és un fet, sinó un procés*, dona una clau per entendre l'evolució i els canvis en el significat.

La paraula ja és ella mateixa una generalització, i permet nivells successius d'abstracció i complexitat. Un estudi més precís del desenvolupament de la comprensió i la comunicació en la infància porta a la conclusió que la veritable comunicació necessita significat, o sigui, tant generalització com signes.

Per a Vigotski, el desenvolupament i l'aprenentatge avancen interrelacionats, tot i que l'un s'avança una mica a l'altre. El desenvolupament és una condició per aprendre, però els aprenentatges estimulen el desenvolupament. La *zona de desenvolupament proximal* consisteix justament en aquest desfasament.

Cal determinar almenys *dos* nivells en el desenvolupament de l'infant, ja que, si no, no es pot trobar la relació entre desenvolupament i capacitat potencial d'aprenentatge en cada cas específic. El primer d'aquests nivells l'anomenem nivell de *desenvolupament efectiu de l'infant*. Amb això entenem el nivell de desenvolupament de les funcions psicointel·lectuals, aconseguit com a resultat d'un procés específic de desenvolupament que ja s'ha acabat (v. LURIA, LEONTIEV & VIGOTSKI 1973).

L'infant pot fer tot sol allò que li permet el seu desenvolupament actual. Però, amb una mica d'ajuda pot fer més coses, les que li permet el seu desenvolupament potencial. Aquest és l'espai en què treballarà l'educació.

L'aprenentatge espontani de la primera llengua no és un camí fàcil ni planer. Els fracassos són un esperó per continuar treballant. Les mancances en les seves capacitats comunicatives exigeixen esforç i mètode a l'infant i marquen el ritme del seu progrés.

Els avenços responen al programa, que depèn de les sol·licitacions de l'entorn, del model que percep i de les seves necessitats pròpies, de les «urgències» que sent i de com les sent. Ningú no li programa el treball, metòdic i seriós, que du a terme. I, en general, qualsevol criatura «normal» (sense carències sensorials, físiques, neurològiques o afectives greus), en un medi «normal» (de manera que tingui accés a un model lingüístic suficient, clar i precís), se'n surt prou bé: cap als quatre anys és capaç de comunicar-se comprensiblement amb un estrany.

Pel que fa als processos de socialització i d'adquisició de la llengua —inclosa l'adquisició i / o aprenentatge de llengües afegides— ens han d'interessar especialment els estudis desenvolupats des de la psicologia i la psicolingüística. Vigotski ens ofereix un marc complet d'aquest procés d'aprenentatge social que es configura en l'adquisició d'un idioma en un treball fonamentat i seriós, que abraça la psicologia bàsica, evolutiva i de l'educació, i que enfoca la llengua, el significat, el pensament i la socialització des de molts angles, amb revisions sistemàtiques i profundes de cada qüestió. Els seus plantejaments són a l'origen, directament o indirecta, de la major part de treballs posteriors sobre el tema.

Potser cal preguntar-nos si el procés d'adquisició de la llengua s'acaba a la infantesa o a l'adolescència o si continua durant l'edat adulta i, si és així, de quina manera. Podem avançar la hipòtesi que, si bé és cert que, durant els primers anys hi ha un moviment notable per posar en marxa la socialització i la comunicació lingüística, també és cert que les adaptacions i canvis, més o menys marcats segons els casos, continuen al llarg de tota la vida, amb resultats diferents, certament, però amb prou exemples exitosos per permetre'ns de replantejar alguns aspectes. És cert que els processos neuropsicològics de maduració actuen de manera específica i intensa en la petita infància, però el paper dels aprenentatges en l'ampliació de la zona de desenvolupament potencial, almenys en l'edat escolar, deixa obertes altres perspectives. La psicologia evolutiva s'havia centrat fins fa ben poc només en la

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

infantesa i l'edat escolar, però comença a estudiar-se l'evolució en diferents etapes posteriors. Sembla que les afirmacions sobre la suposada incapacitat dels adults per certs aprenentatges responen més a prejudicis que a arguments fonamentats.

Es parla de *socialització* o d'*aculturació secundària* quan l'individu s'adapta a un medi (molt) diferent. Però si realment concebem la diversitat com un fet omnipresent, el canvi com un procés constant, i les diferències quantitatives entre processos com a contrastos (més o menys marcats), ritmes del procés (més o menys accelerats), no sembla que puguem establir fronteres nítides entre els processos primaris i secundaris de socialització i d'adquisició i adaptació de la comunicació lingüística.

Les nocions d'adquisició i / o aprenentatge d'una llengua posen l'èmfasi en el contrast entre l'*adquisició* d'una estructura verbal que substituiria o traduiria les formes de comunicació preverbals (i / o no verbals), i l'*aprenentatge* d'una segona estructura verbal que simplement traduiria la primera. Aquestes afirmacions són, si no discutibles, matisables, però una revisió d'aquests esquemes exigiria replantejar-se no només la noció mateixa d'*estructura lingüística*, completa i estable, sinó també la *continuitat* entre la comunicació no verbal i preverbal humana i la comunicació verbal.

Aquesta continuïtat prepara i facilita l'adquisició de la llengua, i la comunicació no verbal continua acompanyant la paraula i formant part del discurs: l'adquisició de la llengua no s'acaba mai, i més tenint en compte que la diversitat és tant *intra*lingüística com *inter*lingüística (sobretot si pensem que entre les llengües no hi ha límits objectius, sinó només convencionals: podem dir que, des d'un punt de vista estructural i històric, totes les llengües en són una de sola).

Hi ha altres factors, uns que cauen plenament en el camp de les teories del coneixement i de l'aprenentatge, i d'altres que entrarien més aviat en allò que Gattegno anomena *psicologia de l'afectivitat* (GATTEGNO 1962 [1952]). Moltes afirmacions sobre la suposada facilitat o dificultat «natural» per aprendre llengües són sovint més contaminades de prejudicis que no pas basades en arguments fonamentats. L'experiència d'ensenyar mostra moltes situacions de bloqueigs i desbloqueigs, i dona peu a algunes hipòtesis que s'han de poder demostrar i contrastar. Sembla que els processos d'aprenentatge són molt més socials del que estem disposats a admetre, i

que el grup —i les diferents dinàmiques que s’hi donen— contribueix, en moltes direccions i de moltes maneres més o menys subtils, a fer possible o difícil un aprenentatge concret de determinada persona en un moment donat.³⁰

Els mètodes naturals (Freinet i l’Escola Moderna) es proposen (i aconseguixen) no destorbar la criatura en el seu procés d’aprenentatge, tot afavorint, en la lectoescriptura principalment, un procés anàleg al que l’ha portat a l’adquisició de la seva llengua oral.

La classe, a l’Escola Moderna, és un àmbit real de comunicació i aprenentatge. La feina que s’hi fa té sentit per ella mateixa: els infants observen el creixement de les plantes que ells mateixos han sembrat, el comportament dels animals, els fenòmens naturals i culturals de l’entorn; es comuniquen constantment, amb els companys de la classe, amb els corresponsals i els amics de l’escola, totes les experiències i descobertes que van fent.

Els puntals de l’Escola Moderna —el text lliure, la impremta i la correspondència escolar— serveixen directament aquesta funció comunicativa.

La comunicació exigeix intercomprensió i, per això, cal afinar les eines: caldrà fer un munt d’exercicis, no necessàriament significatius, destinats a treballar micro-habilitats (reconèixer i dibuixar lletres, escriure formes menys habituals, resoldre problemes de morfosintaxi o d’ortografia), i això produeix un doble ritme de treball: general del grup-classe i particular de cada una de les criatures. Aquestes tindran a la seva disposició els exercicis adequats a cada necessitat, i els faran quan vegin que els convé. D’aquesta manera, els exercicis mecànics i no significatius no es fan mai sense sentit, sense relació amb l’acció, de la mateixa manera que ningú no programa en quin moment o en quin ordre una criatura petita treballarà un contrast fonètic de la seva llengua (/p/ o /b/, /s/ o /z/, /f/ o /θ/, etc.), per exemple; totes ho fan en funció de les seves necessitats i capacitats.

El mètode global (Decroly) és una mica més formalitzat. Se sistematitzen, més o menys prèviament, els centres d’interès i es graduen les dificultats de la mecànica

³⁰ Tot i això, alguns treballs difosos a partir del tombant del segle XX han passat a tenir en compte els components afectius d’allò que en diem «intelligència», preparant el camí per a un cert canvi de perspectiva. Un bon exemple, com a mínim pel que fa als primers autors de més difusió, és treball de Daniel Goleman sobre el concepte d’*Intelligència emocional* (v. GOLEMAN 1996).

(2) Aprendre i ensenyar llengua

gràfica (lectura i escriptura). El lligam que l'escola decrolyniana té amb el sentit és menys espontani que en l'Escola Moderna de Freinet, i es concreta en els centres d'interès, amb comprovacions constants sobre l'interès real de les criatures. Tot el treball mecànic és un apèndix dels centres d'interès i, com que aquest treball es fa sobre els mateixos textos produïts per la canalla no hi ha perill que l'interès baixi.

Aquests dos mètodes han nascut en l'àmbit de la llengua francesa (França i Bèlgica respectivament), en què resulta difícil establir relacions directes entre sons i grafies.

El tercer mètode que presentem va ser produït a Itàlia per Maria Montessori i parteix de les necessitats de les criatures que tenen més dificultats a l'hora d'aprendre de llegir i escriure. És un mètode sintètic: parteix dels elements no significatius (les lletres), però el context i el clima de la classe s'assemblen més als de Freinet i Decroly que no pas als de l'escola tradicional.

Es tracta d'integrar el treball gràfic de combinació, reconeixement i producció de lletres en un context de jocs, d'observació de l'entorn, de ritme de vida de la classe. És un ambient agradable en què es combinen les estones de relaxació, l'atenció seriosa, els jocs de moviment, l'esbarjo i el silenci.

Montessori tracta les lletres com a objectes concrets, que poden servir per jugar, familiaritzar l'infant amb les formes, a través de la vista i el tacte, per ajudar-lo a identificar-les i a dibuixar-les i, a poc a poc, respectant el ritme de cada criatura, va introduint els infants al món de la lletra escrita.

Les tècniques Montessori són fàcilment integrables en els sistemes global i natural, com una activitat més, perquè es tracta, en tots tres casos, d'enfocaments centrats en l'aprenent. En canvi, quan s'apliquen aquestes tècniques dins d'un enfocament mecànic, centrat en la matèria (síl·làbic o fonètic), correm el risc de desvirtuar-les i de no obtenir-ne els resultats esperats.

El fet de no exposar aquí els mètodes sintètics tradicionals no vol dir que no formaran part del nostre temari: és important analitzar-los amb una perspectiva històrica, sobretot tenint en compte que encara avui hi ha escoles que apliquen exclusivament el mètode fonètic o el fotosil·làbic.³¹

³¹ Cal recordar que, en el moment d'elaboració de la primera versió d'aquest text, certes metodologies avui desaparegudes, com ara el Mètode Palau, encara eren molt presents a l'escola.

S'ha dit que els mètodes naturals representen un procés més llarg, més lent, però si comptem els esforços que caldrà fer damunt dels aprenentatges mecànics per afegir comprensió a la lectura o expressivitat als textos infantils, ens adonarem que no s'allarga pas el procés, sinó que es fan més coses des del començament i, a més, s'engresca la criatura, perquè es parteix de la seva necessitat de comunicació i del sentit real d'allò que està aprenent.

Sembla que, quan, en els primers aprenentatges escolars, es prescindeix del sentit i de la utilitat immediata d'allò que es fa, després resulta molt difícil «afegir-hi motivació»: si, tot aprenent de llegir, l'infant aprèn també que no val la pena, que els llibres escolars no diuen res interessant, i que escriure només serveix per fer exercicis d'escola, estem devaluant des del començament la imatge de l'escola i de les lletres que la criatura s'està construint (v. BETTELHEIM & ZELAN 1982).

Segurament no és pas l'escola primària l'espai on s'ha de treballar explícitament la història de la literatura. Però sí que des dels primers nivells de l'educació primària convé posar l'infant en contacte amb la tradició literària, encara que en un primer moment no es tinguin en compte certs elements organitzadors com ara l'estructuració canònica, la successió d'escoles, etc.

El ventall de produccions literàries que poden resultar plaents i interessants als infants neolectors és molt ampli. Tal com demostren Bruno Bettelheim i Karen Zelan a *Aprender a leer* (1982), no sempre és productiu retallar els textos originals per fer-los accessibles als infants. Al costat de resums i adaptacions d'obres cabdals de la literatura, l'infant ha de poder trobar textos originals complets. Ha de poder veure, per exemple, que aquest conte tan divertit que és el Llibre de les Bèsties de Llull forma part d'un llibre molt més gros, i també molt interessant, que és el Llibre de Meravelles, i que també pot fullejar a la biblioteca de l'escola.

L'infant ha de veure i experimentar que llegir un llibre no és només mirar sants i desxifrar penosament unes frases que no diuen res que no hagi pogut veure als dibuixos, sinó que llegir és «escoltar» allò que ens expliquen persones que han vist o han imaginat coses i que ens parlen des d'un altre temps o d'un altre país, i que podem conèixer a través de la lectura.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

S'ha repetit molt que els nostres infants no llegeixen perquè les informacions els arriben més fàcilment a través dels mitjans audiovisuals. Però cal reconèixer que l'escola no sempre ha sabut estar a l'altura de les noves necessitats. La màgia de la lectura ha de ser transmesa per uns mestres entusiastes, conscients que els llibres ens donen allò que la televisió no ens pot donar, que la imatge no substitueix pas el discurs literari, que hi ha menes d'informacions que només ens poden transmetre els llibres.

La lectura permet tornar enrere, seguir el propi ritme, i exigeix un esforç d'imaginació al qual els nostres infants no estan gaire avesats.

Si aconseguim treballar realment el text lliure a l'escola i oferir a l'infant un material que l'engresqui a llegir, educarem des dels inicis aquesta sensibilitat literària que tant els ha d'ajudar en l'accés i la participació en la cultura de la seva comunitat: i, a partir d'aquí, en una cultura universal.

2.9.1.5 – Escola bilingüe o multilingüe?

La societat catalana viu un procés de substitució lingüística. En aquesta mena de procés s'hi han de considerar cinc fases:

1. Entrada d'una llengua afegida que comença a ocupar àmbits d'ús que pertanyien a la llengua bàsica.
2. Bilingüització de tota la població: com que tothom aprèn la llengua afegida, la comunitat lingüística parlant de la llengua bàsica esdevé un subconjunt de l'altra comunitat lingüística.
3. Col·loquialització de la llengua afegida per part de la població nativa en llengua bàsica.
4. Desnativització³² de la població en llengua bàsica: les noves generacions ja se socialitzen en la llengua afegida.
5. Desús progressiu de la llengua bàsica i pèrdua dels darrers àmbits d'ús, que són ocupats exclusivament per la llengua afegida.

Cal recordar que la fase de bilingüització va coincidir amb la generalització de l'escola primària, i això no pas a causa de cap imposició, sinó perquè els mateixos notables

³² Vegeu la definició de *desnativització* a 3.2.4 «Polítiques lingüístiques. Planificació lingüística».

d'aquí no es van posar en cap moment el problema: mentre organitzaven jocs florals, donaven per perduda la llengua del país.

Pels volts de 1890 es va engegar un procés de normalització, que va ser bruscament tallat el 1939. Els anys setanta torna el català en algunes escoles primàries, com a matèria voluntària i fora de l'horari escolar. En aquells moments s'argumentava la necessitat de fer l'escola en català dient que «cal ensenyar en la llengua de l'infant». Sembla, però, que amb la desnativització progressiva de la població dels Països Catalans, aquell argument perd força, ja que s'oposaria no només a les lleis vigents, que exigeixen la plena competència en català i en castellà al final de l'educació bàsica, sinó també al dret dels infants al ple accés a les llengües declarades oficials a Catalunya.

Quina ha de ser la llengua de l'escola? Hi ha qui proposa organitzar dues línies a cada nivell, segons la llengua familiar dels infants. Seria una interpretació possible de la cooficialitat dels dos idiomes d'aquesta Comunitat Autònoma. Però què és, de fet, l'educació dita bilingüe, sinó l'empenta definitiva en un procés avançat de substitució? Les escoles bilingües dels Estats Units —per exemple— tenen l'objectiu, declarat o encobert, segons els casos, de facilitar als hispans el pas definitiu a l'anglès.

D'altra banda, cal recordar que l'educació pròpiament dita, l'educació de qualitat, no ha estat mai unilingüe: una educació acurada passa sempre per l'ensenyament d'idiomes i pel contacte amb altres grups lingüístics i culturals.

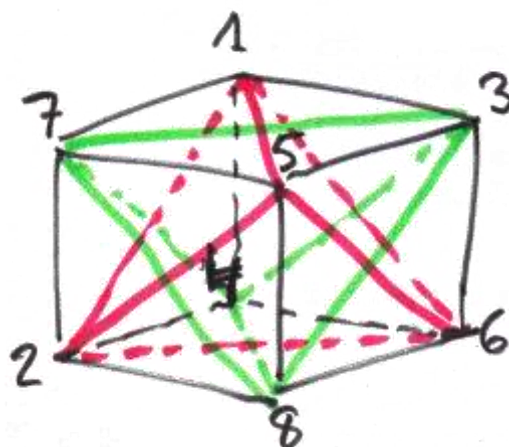
L'educació, l'escola, no té per què ser bilingüe, sinó que ha de ser poliglota. Els infants han d'aprendre que no tothom ni a tot arreu diu les mateixes coses de la mateixa manera. I l'escola catalana podria partir de la diversitat lingüística dels mateixos infants per donar-los una educació multilingüe eficaç. Però això seria un altre tema, que caldrà enfocar pràcticament.

Si interpretem els textos legals que afirmen que «el català és la llengua pròpia de Catalunya» en el sentit que «volem que ho continuï sent», cal partir dels fets reals, que haurem de conèixer, i que apliquem tècniques i mètodes adequats per tal d'aconseguir que tots els infants escolaritzats a Catalunya arribin al final de l'educació obligatòria amb un bon nivell d'ús del català, del castellà i, almenys, d'un altre idioma. L'escola catalana, amb un treball multilingüe ben enfocat, i amb els necessaris controls de resultats, pot respondre a aquest repte. Això si té mestres ben formats, és clar.

2.9.2 – Vuit dimensions

Podríem dir que els diferents aspectes de la formació global dels mestres estan interrelacionats d'una manera tan profunda que només poden ser observats a partir de la seva combinació o encreuament amb altres aspectes. Són com els vèrtexs d'un sòlid geomètric, on els punts aparentment aïllats, desproveïts de pes i de dimensió, només es poden veure a partir de les línies que els connecten entre ells; línies que travessen la matèria, l'envolten i permeten mesurar-la.

Aquests vuit aspectes podrien comparar-se als vèrtexs d'un cub.



Dibuix de l'autora, presentat a la defensa del projecte docent en les oposicions a la plaça de Professora Titular d'Universitat de la Universitat de Barcelona (juny del 1987)

- 1 · Didàctica
- 2 · Psicolingüística
- 3 · Sociolingüística
- 4 · Llengua
- 5 · Discurs
- 6 · La classe
- 7 · Les quatre habilitats
- 8 · El procés d'aprenentatge

Els tres primers estan relativament poc desenvolupats pel que fa a tècniques i aplicacions concretes a classe, mentre que els punts 4, 7 i 8 queden una mica desequilibrats pel que fa a enfocaments o fonamentació teòrica.

Partint d'aquesta metàfora-sistema, es pot observar (i practicar) la didàctica de la llengua i de la literatura des d'una perspectiva —per exemple— estrictament sociolingüística. L'avantatge de pensar en la sociolingüística com un aspecte més, un dels vèrtexs estructuradors d'un poliedre més complex que l'engloba, seria justament la possibilitat de girar aquest mateix poliedre i observar (i treballar) els mateixos fenòmens des d'un altre punt de vista, sense perdre la idea d'unitat i de conjunt. Evidentment no tots els temes es poden veure des de tots els punts de vista. També n'hi ha que, segons com es mirin, es veuran més grans, o més petits.

De fet, podríem pensar la formació dels mestres a partir de qualsevol de les dimensions o «punts», però això limitaria el nostre objectiu: donaria una visió aïllada i desconnectada del treball de llengua a classe.

En aquest esquema, quasi tots els temes principals són recurrents, és a dir, tornen a aparèixer en més d'una dimensió, per ser tractats des de la perspectiva corresponent a cadascuna d'elles. Cada perspectiva parteix d'un punt de vista, d'una posició, d'unes necessitats, i comporta, per tant, uns objectius, té un sentit. Fetes aquestes consideracions generals, presentem la perspectiva de cada dimensió.

2.9.2.1 – Noció i continguts de la didàctica

La primera dimensió correspon a una primera aproximació a la matèria: defineix el seu contorn, les relacions i deutes amb altres branques de coneixement i la seva especificitat. Planteja l'abast i pertinència d'una didàctica general com a reflexió sobre les aplicacions i resultats de les didàctiques concretes de cada matèria específica, de manera que les nodreix d'experiències diverses i les fonamenta i orienta.

En la mesura que la didàctica suposa l'aplicació d'unes tècniques en situacions diferents (matèries, grups, persones) renovades constantment, es podria considerar com a art, en el doble sentit d'activitat creativa, nova en cada actuació, i d'ofici, que s'enriqueix amb la pràctica, sense que això impliqui deixar de banda la reflexió teòrica que li dona coherència.

No es tracta pas només de disposar d'uns coneixements i reflexions, sinó que, en definitiva, el que cal és comprovar a cada curs, a cada classe concreta, l'eficàcia dels

(2) Aprendre i ensenyar llengua

diferents modes de transmissió de coneixements i habilitats. És la pràctica real, la feina efectiva de cada classe, el que permet de veure l'èxit o el fracàs d'un mestre, que haurà de trobar, a través d'un ventall de tècniques i possibilitats, a través de la seva pràctica, aquelles maneres de fer que s'adapten millor al seu temperament i a cada grup concret de persones amb qui treballa.

Però definir una matèria no és només veure'n el perímetre i les relacions, sinó també conèixer-ne els continguts, l'ús i el funcionament.

2.9.2.2 – Psicolingüística

Sembla evident que podríem centrar la formació dels futurs mestres gairebé exclusivament en la Psicolingüística. Es tractaria de veure els processos d'aprenentatge (l'adquisició de la llengua) des de la perspectiva de l'aprenent, de les seves capacitats i límits. El mestre s'hauria de limitar a facilitar l'aprenentatge, feina possiblement més àrdua —i més útil!— que dedicar-se a dirigir-lo, destorbant de vegades alguns dels processos ja encetats per l'aprenent, amb l'excusa d'ensenyar-li coses que ignora.

Les diverses teories psicolingüístiques parteixen, d'una banda, d'estudis i observacions sobre l'adquisició de la llengua per part de la nostra espècie i, de l'altra, enfoquen de ple l'aprenentatge de llengües afegides.

Cada una d'aquestes teories fonamenta enfocaments i mètodes d'ensenyament (sobretot d'idiomes). Els mètodes naturals de Freinet afavoreixen un procés d'adquisició de la comunicació escrita anàleg a l'aprenentatge de la llengua bàsica. Les «màquines d'ensenyar» han estat dissenyades a partir dels estudis i enfocaments conductistes. Curran i Rogers posen a punt l'enfocament comunicatiu i el no directivisme.

La nostra opció, constructivista, cognitivista i funcional, no és casual ni gratuïta: són aquestes teories i les metodologies corresponents les que més clarament enfoquen l'esforç, les dificultats i les necessitats de l'aprenent, les que tenen més en compte el sentit de l'acció en qualsevol procés d'aprenentatge. És per això que, sense deixar de banda les aportacions d'altres enfocaments, es presenten com a més productives i més coherents amb la realitat educativa i amb el respecte a l'aprenentatge humà eficaç.

2.9.2.3 – Sociolingüística

La persona és un nus de relacions dins la xarxa complexa de la societat. Per això la dimensió psicolingüística n'exigeix una altra que li és complementària: la sociolingüística. Si, en qualsevol situació, l'escola ha de tenir en compte la realitat lingüística del medi, el coneixement i la comprensió dels fets sociolingüístics són imprescindibles en una societat com la nostra, de ple en un procés de substitució d'un idioma per un altre.

Sembla, però, que aquesta dimensió és necessària en qualsevol enfocament de la didàctica de la llengua, també en una societat unilingüe. Hauríem de ser conscients que la llengua de l'infant (els seus registres, les seves capacitats lingüístiques:) no és mai la llengua de l'escola.

La feina de l'escola (especialment, però no pas exclusivament, a l'àrea de llengua) hauria de consistir justament a partir d'aquesta llengua de l'infant —dels infants de la classe i de cada infant concret— per portar-lo a la comprensió i a l'ús de la llengua estàndard (i no pas només d'una «llengua escrita» presentada com una cosa homogènia) i a l'accés a la riquesa de registres i matisacions de l'idioma propi i dels altres idiomes que pugui aprendre.

2.9.2.4 – L'objecte d'ensenyament: la llengua

Les tres primeres dimensions presenten la didàctica (la feina d'ensenyar), l'aprenent (que fa la feina d'aprendre) i la xarxa social que genera llengua.

Aquesta quarta dimensió (l'objecte d'ensenyament) és la més clàssica: a l'escola s'ha estat «ensenyant llengua» més com a contingut teòric, paral·lel a la recerca gramatical o lingüística, que no pas com a habilitat indispensable en la socialització. Val la pena, doncs, no deixar de banda aquest aspecte, que continua ocupant actualment una bona part dels programes oficials i de les tasques escolars dels infants.

Comença introduint dos temes: l'un per concretar les definicions (llenguatge, llengua, idioma, discurs), i l'altre per fer una revisió crítica dels estudis i recerques lingüístiques i una reflexió sobre les repercussions que aquests estudis han tingut a l'escola.

(2) Aprendre i ensenyar llengua

Fins a quin punt i en quin moment les reflexions lingüístiques són útils, necessàries o contraproductives en l'ensenyament primari?

Si hem estudiat llengua a través de les gramàtiques, és natural que ens resulti més còmode transmetre els catecismes on ens hem abeurat, més que no pas reflexionar sobre la utilitat o inutilitat d'aquestes transmissions. Sembla que si no introduïm la noció abstracta de flexió, per exemple, se'ns farà impossible d'ensenyar la transcripció correcta de les paraules. Oblidem que les nocions s'adquireixen a partir de l'ús i no viceversa i, malgrat que Galí, Piaget i molts més expliquessin en tots els tons i amb tots els arguments la inutilitat d'ensenyar nocions abstractes abans de la preadolescència, sembla que els mestres es troben desarmats i no saben què fer si es queden sense les crosses dels conceptes i definicions gramaticals.

2.9.2.5 – La llengua com a eina de comunicació: el discurs

La dimensió cinquena ve de la constatació que l'èmfasi excessiu en la visió analítica de l'ensenyament de llengua genera unes deformacions, i unes incompetències, que es podrien resoldre amb un treball més centrat en l'ús.

Es tracta de treballar la llengua a partir del sentit (la necessitat i l'acció) i a través de la pròpia producció dels aprenents, tenint en compte també els models que ofereix l'entorn.

Quan, el 1982, es va crear el Grup d'Anàlisi del Discurs dins del Seminari de Sociolingüística de Barcelona,³³ es pretenia respondre justament a aquesta necessitat d'elaborar una proposta metodològica que fos aplicable i productiva en el treball de llengua des dels primers nivells de l'educació general bàsica.

El treball dels modes de discurs (argumentació, narració, descripció) i els seus elements constituents (situatius, descriptius, valoratius) —a més d'una breu introducció a la teoria del discurs— és una eina formidable per entrenar els estudiants en un procediment de treball productiu, tant en grups homogenis com heterogenis, tant a nivells elementals com a nivells més complexos.

³³ Vegeu l'annex 8.1 « Breu història del Seminari de Sociolingüística de Barcelona ».

El treball que es pot dur a terme a partir d'aquest enfocament del discurs abraça totes les necessitats educatives de l'àrea de llenguatge, no només als nivells de l'escola elemental, sinó també a nivells superiors. Hi ha mecanismes lingüístics que podrien ser explicats de manera més senzilla i satisfactòria si situem el text en el context de producció.

2.9.2.6 – Objectius de la classe de llengua

La dimensió sisena es presenta des de la perspectiva de les necessitats i objectius de la classe de llengua. Aquests objectius es poden reduir a dos: eficàcia (del discurs) i enriquiment (de la llengua). L'eficàcia del discurs exigeix adequació i la correcció. L'enriquiment de la llengua, que millorarà i augmentarà els nivells d'eficàcia, comporta l'ampliació i la precisió.

S'inclou en aquesta dimensió el treball específic de la llengua base d'aprenentatge i de les llengües afegides, que exigeixen procediments diferents de treball.

2.9.2.7 – Les quatre habilitats

Amb aquesta dimensió s'introdueix el futur mestre en el treball concret de les habilitats lingüístiques, tot fent una distinció entre les quatre grans habilitats (entendre, parlar, llegir i escriure) i les microhabilitats que les componen.

A la introducció es mostren les coordenades, les interaccions i l'especificitat de les quatre macrohabilitats, tot assenyalant la globalitat i les prioritats relatives en els processos d'aprenentatge: prioritat de la comprensió sobre la producció, de l'oral sobre l'escrit i de la producció espontània sobre la formal.

2.9.2.8 – El procés d'aprenentatge

La darrera dimensió es fixa en el procés d'aprenentatge, en el seu desenvolupament temporal, en les característiques i necessitats de cada estadi en l'adquisició de les macrohabilitats i de cada etapa en l'aprenentatge de les microhabilitats.

S'hi sistematitzen els mètodes, tècniques i recursos. Es poden repassar amb una visió crítica les programacions oficials i veure'n les limitacions, però també les possibilitats que ofereixen, i avaluar la feina feta i els resultats obtinguts.

2.9.3 – Lloc de la didàctica de la llengua en la formació inicial dels futurs mestres

2.9.3.1 – Ús didàctic de la llengua

El mode de transmissió escolar és bàsicament verbal, tot i que els moviments de renovació pedagògica assenyalen la necessitat de tenir en compte, a més de la dimensió intel·lectual de la persona, també les seves dimensions corporal i afectiva, per tal d'assegurar la participació de la persona sencera en l'aprenentatge, tot promovent a l'escola moltes formes diferents d'experimentació i de recerca, lliure i controlada, de manera que l'infant accedeixi als coneixements de què disposa la seva societat a partir de les seves pròpies experiències.

La verbalització és una part, una etapa, un aspecte del procés de coneixement, però la paraula, tot i la seva importància, no s'ha d'avançar a l'experiència de l'aprenent, i molt menys substituir-la. La confiança que l'escola mostra per la transmissió oral i escrita sembla excessiva. D'una banda, la transmissió verbal només és vàlida si es relaciona d'alguna manera amb l'experiència concreta del destinatari de la informació. D'altra banda, la comunicació unidireccional mestre-alumne, que limita força la possibilitat d'un diàleg lliure, obliga l'aprenent a «enregistrar», a recordar fórmules, sense permetre-li de formular totes les seves objeccions, contradiccions i dificultats. Les variades «antologies de disbarats» que circulen són justament les escletxes per on traspuen les deficiències d'aquest mode de transmissió.

En un ensenyament eficaç, a més d'entendre i integrar els aspectes no verbals de la comunicació, cal conèixer els límits i les possibilitats de la comunicació verbal, cal potenciar un ús efectiu del discurs didàctic.

A classe s'ha d'afavorir un diàleg lliure que parteixi d'experiències reals. Cal assegurar que els infants gosin dir allò que senten tal com ho entenen. Cal que el mestre s'esforci a entendre allò que l'infant vol dir, sovint a través d'una expressió poc clara. Cal partir de les expressions confoses de l'infant per ajudar-lo a aconseguir una expressió precisa, rica i matisada, que l'ajudi a ordenar el seu pensament. Cal que el mestre controli efectivament allò que els infants entenen a partir de les seves exposicions i de llurs lectures. Això no es pot pas fer només a través dels clàssics «exercicis de comprensió» dels llibres de text, que sovint són estereotipats i poc significatius: l'infant intentarà simplement respondre de manera mecànica a allò que suposa que espera el mestre, sense permetre's cap expressió espontània.

El mestre, doncs, necessita no només un domini instrumental de la llengua, que és la seva eina principal de treball, sinó que també ha de fer una anàlisi crítica dels usos didàctics de la llengua a classe. Aquest és un dels aspectes de la didàctica de la llengua que sovint queda força marginat en la formació dels mestres: com ensenyar amb paraules.

2.9.3.2 – Per una educació lingüística

L'educació lingüística de l'infant no és pas només l'objectiu d'una sola assignatura (la classe de llengua), sinó que s'ha de fer a totes les matèries i no sempre es fa. I no ens referim pas només als errors lingüístics constatats en més d'un llibre de text, sinó al treball lingüístic positiu que cal fer en cada àmbit de coneixement. Ensenyar matemàtica, o física, o història, consisteix (també) a transmetre unes menes d'informacions i a ensinistrar l'aprenent per usar una terminologia i unes formes determinades d'argumentació i / o de raonament, amb nivells més o menys precisos d'exactitud i de generalització. Ajudar l'infant a entendre matèries i fenòmens consisteix a introduir-lo en un llenguatge especialitzat, per tal que accedeixi progressivament a la literatura corresponent i assegurui la precisió i les matisacions necessàries per parlar d'una determinada mena de fets.

(2) Aprendre i ensenyar llengua

Els objectius de la classe de llengua, a tots els nivells, però encara més als nivells més elementals de l'escola primària, són justament aquests: treballar la correcció, l'adequació i l'eficàcia del discurs i l'ampliació, enriquiment i precisió dels recursos lingüístics.

2.9.3.3 – Fracàs escolar i formació de mestres

No sembla exagerat afirmar que el fracàs escolar és, en gran mesura, lingüístic. I això ens obliga, a tots plegats, a reflexionar sobre la llengua i l'escola.

La institució escolar parla un «idioma» (uns registres, un lèxic, uns estils) que l'infant encara no comparteix. Els infants poden aprendre's de memòria i recitar les lliçons, però sovint triguen a adonar-se, si hi arriben, que la lliçó té alguna relació amb la vida i l'experiència quotidiana. L'escola obliga l'infant a fer un salt, lingüístic, des del seu registre col·loquial, familiar, a un registre més formal, més matisat, amb altres menes de precisions i d'ambigüitats. El pas del col·loquial a l'estàndard, i d'aquí a tota la gamma de varietats i registres, no aconsegueixen pas de fer-lo tots els infants. Quan l'infant no arriba a fer el salt, es produeix la dissociació, el fracàs. I aquest tall, aquest «quedar-se enrere», aquesta marginació, sovint es dona en els primers nivells de l'escolaritat.

Constatar la distància entre la llengua de l'infant i la de l'escola no vol dir que l'escola s'hagi d'adaptar a la llengua de l'infant i prou, sinó que, partint del reconeixement de la llengua de l'infant, li ha de facilitar l'accés a altres registres més formals i més precisos, que no pretenen substituir els registres familiars i col·loquials, sinó ampliar els seus recursos lingüístics.

L'escola ha d'oferir a l'infant l'entrada en un món d'informacions que és atractiu per ell mateix: no cal pas afegir-hi «motivacions» suplementàries. Però caldria, en primer lloc, que l'escola (els mestres i educadors) cregués realment en el valor d'allò que ofereix.

Constatem que l'escola, que té l'origen en l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, no aconsegueix actualment cobrir aquest primer objectiu. Tot i que, d'una manera o altra, s'ensenyà la mecànica lectora, sovint l'ensenyament s'atura aquí: els nostres estudiants,

en general, desconeixen el «vici de llegir». I quan a classe fem exercicis de lectura en profunditat, constatem que la comprensió lectora, en més de la meitat dels nostres alumnes, ha quedat reduïda a nivells força elementals: confusió entre informacions centrals i secundàries, problemes en la detecció d'opinions minoritàries, interpretació confusa de modificadors.

El nivell d'expressió escrita pateix de mancances semblants. Una gran proporció d'estudiants universitaris tenen dificultats per expressar clarament allò que volen dir. Les generalitzacions, vaguetats, ambigüitats involuntàries, confusions lèxiques, alteracions sintàctiques, morfològiques i ortogràfiques ens treuen de polleguera a l'hora de corregir treballs o exàmens. I si passa això amb persones que han arribat a la universitat, podem imaginar com estan els infants (entre un 30 i un 50%, segons les estadístiques) que no han superat l'educació general bàsica!

La renovació i el canvi que exigeix l'escola primària passa necessàriament per una renovació d'allò que entenem per educació lingüística, tan ben expressat per Sebastià Serrano (SERRANO 1983). Però per això cal que tots els mestres tinguin una formació lingüística sòlida i una visió àmplia i precisa de tots els aspectes relacionats amb la didàctica de la llengua. Ara bé, si les nostres facultats no responen al repte de la formació lingüística dels mestres, serem una baula més, i molt important, en la reproducció i eixamplament del problema, augmentant encara més la deformació lingüística de la població escolar. Els coneixements «purament» didàctics no serviran de res per sota d'un nivell que, en tots els casos, ha de ser superior al dels continguts que el futur mestre haurà de transmetre.

Resumint: la importància de la didàctica de la llengua en la formació inicial dels mestres respon a tres nivells de necessitats:

- a) L'ús didàctic de la llengua en la transmissió de coneixements, emmarcat en un conjunt complex de modes de transmissió verbals i no verbals.
- b) La importància de l'educació lingüística dels infants dins de l'educació bàsica.
- c) La necessitat d'una formació didàctica específica per a tots els mestres, per tal que puguin potenciar eficaçment la competència i els coneixements lingüístics dels infants que hauran d'educar.

2.9.4 – Objectius generals de la formació de mestres

És evident que els objectius de la formació de mestres poden reduir-se a tres: **(1)** en primer lloc, aconseguir que l'estudiant entengui el procés d'aprenentatge, la funció de l'escola i la seva futura funció com a mestre; **(2)** en segon lloc, assegurar i controlar la competència verbal i els coneixements lingüístics del futur mestre; **(3)** en tercer lloc, donar-li eines, tècniques i enfocaments que li permetin de treballar eficaçment a l'escola i que l'ajudin a eixamplar els propis coneixements i a aprendre de l'experiència professional.

Afirmar que l'estudiant ha d'entendre no vol pas dir que hagi de ser capaç de repetir el text d'un manual o els apunts presos a classe. «Comprendre c'est inventer», diu Piaget. Entendre és un procés que implica ser capaç d'emetre judicis nous, d'adaptar-se a situacions no previstes, d'inventar-se recursos i de millorar el propi rendiment en la futura vida professional. No es tracta d'impartir mecànicament cap curs de Didàctica, suposant una concepció estreta, estàtica, limitada de la matèria. Es tracta de fer un curs productiu, dinàmic, obert, en el qual no està pas tot previst, ni de bon tros. No es tracta pas de donar un «catàleg de continguts» fàcilment controlables en un examen, sinó d'encetar un procés engrescador, perquè el mestre aprèn ensenyant i, com deia el mestre Galí, el premi d'haver après és entendre: aquest és l'únic premi i l'única motivació.

Les coses que necessita entendre són tres, bàsiques per a un futur mestre que haurà d'ensenyar llengua: la complexitat del procés d'aprenentatge o, més ben dit', la diversitat de processos en una mateixa persona o davant de la mateixa habilitat, i les fases i trets característics constants en qualsevol procés d'aprenentatge. Recordem que el mestre, com el jardiner, no ha pas de tibar la planta perquè creixi, sinó regar-la i posar-hi adob, afavorint les circumstàncies que li permetran créixer. Ha d'entendre també la funció del mestre, que ensenya (o mostra) aspectes que l'aprenent no havia remarcat. I ha d'entendre la funció de la llengua, que és l'eina que ell, com a mestre, ha d'aprendre a dominar per tal d'ensenyar aquest domini als infants.

Pel que fa a la competència verbal i als coneixements lingüístics del futur mestre —tot i que darrerament comença a notar-se positivament el fet que la major

part d'estudiants ja han fet català a secundària i fins i tot a primària—, es constata que llur coneixement i competència lingüística sovint queda per sota dels mínims exigibles. A més, en un mateix grup es detecten diferències que no responen pas a nivells homogenis: hi ha gent que escriu amb força correcció, però que parla amb dificultat; d'altres —nadius o no— que parlen fluidament, però que tenen dificultats sintàctiques, lèxiques i /o ortogràfiques a l'hora d'escriure. Entre els nivells més baixos i els més alts de la classe hi ha una variada gamma de competències i d'incompetències. I el mestre és un factor important en la reproducció lingüística: cal que sigui un bon model, que serà copiat inconscientment pels infants, que transmetrà les seves seguretats i les seves inseguretats.

També caldrà treballar els enfocaments gramaticals i lingüístics mal païts que acaben de desgavellar el panorama de l'ensenyament de la llengua. Convé que l'estudiant s'orienti enmig de la diversitat de termes corresponents a la gramàtica tradicional, l'estructuralisme, el funcionalisme i la gramàtica generativa, i fonamenti les seves nocions de base i, en conseqüència, pugui valorar els avantatges i els inconvenients d'introduir tots aquests termes i nocions a l'escola.

En tercer lloc, damunt la base de les nocions i reflexions prèvies abans esmentades, caldrà fornir a l'estudiant tècniques i enfocaments que li permetin de treballar bé amb els infants, sobretot en els primers nivells escolars. Cal treballar a fons l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura. Cal conèixer i poder aplicar diversos mètodes. Tot i que considerem que els mètodes naturals poden resultar més eficaços, el futur mestre necessita conèixer també els altres. Recordem que no hi ha mètodes bons o dolents en si,³⁴ de la mateixa manera que no hi ha bons i mals estudiants de manera absoluta. Tot i això, sí que hi ha mètodes més i menys adequats per a un grup determinat, i alumnes que se senten més o menys còmodes amb un tòpic específic. Un bon mestre ha de saber treure el partit màxim de cada aprenent i de les seves condicions a classe, però això no vol dir —evidentment— que pugui arribar als mateixos resultats als quals arribaria en un context òptim, amb alumnes motivats, mètode totalment adient, ràtio alumnes / professor adequada, etc.

³⁴ Vegeu STEVICK (1976).

(2) Aprendre i ensenyar llengua

Els nostres estudiants hauran de treballar enmig d'una gran diversitat lingüística. Cal donar-los tècniques i recursos de treball en grup, ajudar-los perquè puguin treballar la llengua oral a classe, ensenyar-los maneres de controlar els progressos i encallades del grup i de cada infant, per tal d'ajudar-los a tirar endavant. Però cal, sobretot, que puguin avançar ells mateixos a partir de les pròpies experiències de classe. El mestre s'hauria de plantejar cada classe com una feina experimental, com una nova font de recerca. Tant en preparar les classes com en recollir i controlar la feina feta caldria fugir del perill de la rutina. Cal, doncs, ajudar el futur mestre en aquest sentit, i no pas sobrecarregar-lo amb exigències burocràtiques buides que no milloraran qualitativament la seva feina.

2.10 - Funció positiva de l'error en el procés d'aprenentatge

Podem definir el procés d'aprenentatge com un procediment a través del qual un organisme adquireix unes conductes que milloren la seva adaptació al medi. En aquesta definició entenem l'aprenentatge com a motor de l'evolució, situant-lo no solament en l'àmbit humà, sinó biològic.³⁵ En aquest sentit podem comparar-lo amb la manera com una colònia de musclos aprèn a viure en un medi diferent d'aquell a què estava biològicament habituada.

Podem doncs parlar d'aprenentatge humà o animal, individual o de grup, conscient o inconscient. En tots els casos cal relacionar l'aprenentatge amb la memòria, que apareix ja amb les primeres formes de vida: els biòlegs parlen de memòria genètica, que seria el bagatge hereditari de l'espècie, allò que l'espècie ha après, l'experiència adquirida a través de generacions, el conjunt de trets i comportaments més favorables en la seva relació amb el medi. Quan l'espècie —i, per tant, el medi— es fa més i més complex (en els vertebrats superiors), no n'hi ha prou amb aquest nivell de memòria i apareix la memòria individual, que permet aprenentatges més adaptables a un medi molt canviant, que no cal deixar fixats per altres generacions. Finalment, ja en la nostra espècie, apareix la memòria social, amb la paraula. Cada un d'aquests tres nivells de memòria s'afegeix als anteriors, però no els substitueix pas.

Qualsevol aprenentatge consisteix a assegurar i aprofundir adquisicions anteriors i eixamplar l'àmbit de coneixement. En aquesta formulació s'han de remarcar dos aspectes:

a) Que tot aprenentatge, encara que es refereixi a informacions o habilitats noves, s'inscriu en el marc d'adquisicions anteriors: no es poden fer salts en el buit.

b) Que tot aprenentatge incideix sobre el conjunt de coneixements anteriors i, per tant, modifica la imatge i el domini del medi que té l'aprenent. Això val per tots tres nivells de memòria.

³⁵ Piaget, a *Le comportement, moteur de l'évolution* (PIAGET 1976), relaciona l'aprenentatge amb el comportament i aquest amb l'evolució biològica. És des d'aquesta perspectiva que enfoquem les qüestions de l'aprenentatge i l'error.

(2) Aprendre i ensenyar llengua

Quan parlem d'aprenentatge ens referim sobretot a la memòria individual, tot i que segurament podríem trobar analogies amb els processos de fixació de la memòria genètica. La memòria social només es pot manifestar en els individus concrets, que entenen i usen la llengua comuna del grup i que participen de la memòria col·lectiva.³⁶

Els aprenentatges humans es refereixen a informacions, habilitats i actituds. Tots els aprenentatges tenen a veure amb la necessitat i l'atenció de l'aprenent: no podem aprendre res que no necessitem. L'interès i la motivació és el sentiment subjectiu, més o menys intens, de la necessitat d'aprendre.

Les informacions són producte dels sentits, de l'experiència. L'individu enregistra a través dels sentits les dades del medi que són pertinents per la seva acció. La paraula, eina de la memòria social, permet (però no assegura) la transmissió d'informacions entre individus.³⁷

Les habilitats són capacitats per efectuar amb eficàcia accions concretes sobre el medi. S'adquireixen a través del tempteig i de la pràctica.³⁸

Les actituds procedeixen d'experiències prèvies, conscients o no, i són predisposicions per actuar en un sentit determinat. Tornarem a parlar de la funció de la paraula en els aprenentatges humans: una de les causes del fracàs escolar pot ser l'excessiva confiança en l'eficàcia de les transmissions verbals. Una altra seria la distància entre els aprenentatges exigits i l'experiència prèvia i les actituds i interessos de cada aprenent.

³⁶ Aquí parlem dels processos individuals d'ensenyament-aprenentatge. És clar que ens referim als lingüístics i a la funció de la paraula en els aprenentatges humans, però deixem de banda —seria un altre tema— la formació de la memòria social i la formació social de la llengua.

³⁷ En certa manera, permet la «transfusió d'experiències». De la mateixa manera que no podem comunicar una experiència a algú que la desconegui totalment, tampoc no podem donar informacions totalment noves. La comunicació verbal sempre s'aguanta damunt d'informacions i d'experiències compartides.

³⁸ L'escola sovint pretén ensenyar habilitats només a través de consignes verbals. La impaciència dels mestres de vegades no permet el necessari tempteig. Amb l'excusa d'estalviar errors «inútils» saltem el procés personal de l'aprenent i el condemnem al fracàs.

2.10.1 – Fases del procés: necessitat, corpus, dubtes, formulació d'hipòtesis, exercicis

Tenint en compte que cada aprenentatge té un ritme i un mode diferent, i que hi ha diferències entre individus i diferències fins i tot en un mateix individu —segons la matèria, la manera d'enfocar el tema, el moment, etc.— hem considerat oportú treballar partir d'un model³⁹ d'aprenentatge que s'estructura al voltant de la necessitat, i que es pot dividir en cinc fases.

En primer lloc hi ha la **(1) necessitat**. Hi ha una àmplia gamma de necessitats, d'intensitats i característiques ben diverses: des de les estratègies de supervivència, la comunicació, l'autoestima, fins a la necessitat de jugar, o de crear estratègies de defensa, o de respondre a un repte. Si l'alumne no necessita aprendre, si allò que li proposem no té cap relació amb els seus interessos, experiències i objectius, no podrà aprendre. Els «recursos de motivació» de què es parla tant en el medi educatiu es queden sovint en nivells molt superficials: es defineix de manera monolítica «el grup», «el nen», «els centres d'interès», però molt sovint es deixa de banda el possible bloqueig de cada aprenent concret davant d'una qüestió que no entén o no li interessa, o que veu massa difícil.

És bàsic, no pas que el mestre relacioni allò que ensenya amb els suposats «interessos del nen», sinó que sigui el mateix alumne, persona autònoma, aprenent únic i concret, que s'adona de l'interès real que aquell aprenentatge li ofereix.⁴⁰

A partir de la necessitat sorgeix el **(2) corpus**. Anomenem «corpus» el conjunt de coneixements, més o menys estructurats, més o menys confusos o precisos, encertats o erronis, de què disposa l'aprenent en cada moment d'un aprenentatge concret. En el procés d'adquisició de la primera llengua, el corpus coincideix amb el

³⁹ Aquest model fou elaborat durant el «Curs intensiu experimental de Català per a no catalanoparlants» que vam fer amb els professors Lisa Gilbert i Enric Montaner, el curs 1980-81, a la Universitat de Barcelona. Vegeu el document *Enfocaments, materials i tècniques per a l'ensenyament del català a no-catalanoparlants adults* (GILBERT MARBÀ PORTILLO 1982).

⁴⁰ La llibertat en l'aprenentatge passa per l'opció mateixa d'aprendre o no. Si la necessitat no és real i viscuda, l'infant pot aprendre altres coses: estratègies de simulació, llei del mínim esforç... Quantes energies podem arribar a generar a fi de bloquejar-nos davant d'estímul que no ens interessin!

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

model lingüístic social, el conjunt de fets de llengua que percep, assimila i organitza el nou parlant, d'on va traient exemples per establir regularitats i excepcions, construint la seva gramàtica intuïtiva i la llengua mateix que està interioritzant. El present model pretén respectar aquest procediment.

És justament en el procés de tempteig per aprofundir un tema o per afinar una habilitat quan sorgeixen els **(3) dubtes**. Convé formular-los clarament, perquè els dubtes són allò que pot «conduir-nos de les intuïcions confuses a les nocions clares» (PESTALOZZI 1889 [1801]: 127). Cada dubte esdevindrà una pregunta i posarà l'aprenent davant de diverses opcions. Podrem ajudar-lo a concretar, a endreçar els seus problemes, però el que no hauríem de fer és respondre per ell, i encara menys respondre abans que s'hagi preguntat res.

Tal com passa en els aprenentatges espontanis, els dubtes porten l'aprenent cap a la **(4) formulació d'hipòtesis**. I aquí no es tracta «d'encertar la norma correcta i completa», sinó d'acostar-s'hi, d'aclarir, d'entendre i d'aprendre maneres d'aprendre. En aquesta fase el mestre ha d'ajudar l'aprenent a formular les seves pròpies hipòtesis, a verificar-les a partir del corpus de què disposa, mantenint-les com a provisionals, perquè segurament s'hauran de modificar quan el corpus s'ampliï i sorgeixin contraexemples.

Després es podrà reforçar la nova adquisició amb **(5) exercicis**. Els exercicis consisteixen en la repetició d'una acció, completa o fragmentada, en una situació controlada, per tal de fixar, interioritzar i automatitzar un contingut determinat. Hem viscut un temps que no ha valorat els exercicis, potser a causa de l'abús que se n'havia fet, però tan coix resulta un ensenyament que només consisteix a repetir exercicis, com aquell que en prescindeix totalment.

Dèiem que es tracta de fases d'un procés. Aprendre és un procés que s'eixampla en espiral: els exercicis donen seguretat en allò que s'ha après: això amplia la possibilitat d'aplicació i, sovint, les ganes de saber-ne més. L'ús incrementa el «corpus», i això genera nous dubtes o ens porta a afinar les hipòtesis que ens havíem fet, la qual cosa durà a fer més exercicis, o uns altres. El fet que, de vegades, s'interfereixin les fases i l'ordre quedi alterat no invalida pas el model.

2.10.1.1 – Estadis del procés: inicis, avenç i perfeccionament

Anomenem *estadis* els diferents períodes de desenvolupament d'un aprenentatge. En qualsevol procés d'ensenyament-aprenentatge no es treballa igual al començament, quan tot és nou, que cap al final, en els períodes de perfeccionament. Curran considera cinc estadis, relacionats amb els processos vitals: **I**, *estadi fetal*, de dependència absoluta de l'aprenent respecte al mestre; **II**, *infantil*, en què l'alumne comença a «caminar sol», amb ajudes; **III**, *adolescència*, en què vol trencar la dependència, però s'adona dels errors i això provoca moments de desànim; **IV**, *joventut*, amb consciència de les limitacions, però amb recursos propis per anar-se superant; **V**, *edat adulta*, que representaria la plena competència. Cal remarcar els desfasaments que es donen entre els nivells de competència i coneixements i els estats psicològics, i el fet que també hi ha marxes enrere (CURRAN 1972: 145-158).

Cada macrohabilitat està formada de moltes microhabilitats: algunes venen de contextos diferents, d'altres són noves. Els estadis es poden referir a una habilitat global (com pot ser un nou idioma) o a qualsevol dels seus components (com l'ús d'un temps verbal donat, posem per cas). Caldrà posar en joc tot el que els aprenents ja saben, i tenir en compte que no tots, en un mateix grup, saben el mateix.

L'estat d'ànim de l'aprenent tampoc és el mateix als inicis que més tard. Cal remarcar que no coincideix sempre l'estadi psicològic amb el nivell de coneixements.

L'estadi inicial (que correspondria als estadis I i II de Curran) es caracteritza per la dependència i per un cert engrescament basat en la novetat: qualsevol cosa que es faci és un èxit, una troballa. Els errors que surtin no impliquen descoratjament, ja s'hi compta.

En el segon estadi (que correspondria als estadis III de Curran) ja hi ha una certa consciència dels errors. Hi ha moments en què sembla que «cada cop va pitjor», i apareix el desànim. Curran compara aquest estadi amb les crisis de l'adolescència: tan aviat l'aprenent vol ajuda com la rebutja; vol treballar sol i s'adona que no pot, i sovint es jutja amb massa rigor. La intervenció del mestre ha de tenir en compte aquestes actituds.

L'estadi de perfeccionament (que correspondria a l'estadi IV de Curran)⁴¹ apareix quan ja s'ha arribat a un bon nivell de competència, que permet un aprenentatge força autònom. Les mancances —que només es poden detectar quan es manifesten, a través de l'error— podran, a partir d'aquest nivell d'autonomia, ser resoltes amb els recursos propis que l'aprenent ha anat adquirint al llarg de tot el procés.⁴² Tot i això, cal dir que els mestres, massa concentrats en els errors, no sempre han donat a les mancances l'atenció didàctica que es mereixen.

2.10.1.2 – L'error és necessari i inevitable en qualsevol procés d'aprenentatge

Podem entendre l'error en la seva accepció tradicional de «desviació de la veritat». És evident que, si no tenim cap «veritat» definitiva, en el camí que ens hi acosta hi haurà avenços i reculades que formen part del mateix procés. L'error és considerat negativament, tant pels aprenents com pels mestres, que sovint el veuen com un entrebanc molest. Però, des del nostre plantejament, l'error no és solament inevitable, sinó imprescindible: no podem aprendre sense errors, és només a través dels encerts i els errors que podem aprendre alguna cosa.

Entenem els errors com a resultats provisionals en el tempteig experimental de què parla Freinet. Mentre experimentem en terreny conegut no solem cometre errors, però tampoc no descobrim coses noves. L'error apareix quan toquem els límits d'aplicació d'una norma coneguda, quan ens aventurem a fer alguna cosa més complexa. Si treballem només sobre coses sabudes no farem errors, però tampoc aprendrem res de nou.

L'error orienta la feina del mestre, li ensenya per on s'ha de tirar, què cal treballar en cada moment. De la mateixa manera orienta l'aprenent, mostrant-li aquells punts o aspectes que encara no estan prou segurs, les qüestions que encara queden per resoldre, les habilitats que cal afinar, assegurar i eixamplar.

⁴¹ Els problemes concrets de l'estadi IV sembla que no han estat gaire treballats.

⁴² Tot i que a l'estadi V continua havent-hi possibilitats d'aprenentatge, ja no és objecte d'ensenyament. En tot cas pot haver-hi derivacions cap a especialitzacions diverses.

Cal que l'un i l'altre, mestre i aprenent, siguin conscients d'aquesta funció positiva de l'error i actuïn en conseqüència: el mestre, acceptant l'error, no només «despenalitzant-lo», sinó valorant-lo, acollint-lo i responent-hi adequadament; l'aprenent, mostrant francament les seves capacitats, dubtes i limitacions.

2.10.2 – Tractaments habituals dels errors i conseqüències possibles

L'escola tradicional ha proscrit l'error, intentant evitar-lo per tots els mitjans i fomentant tot de trampes per amagar-lo. Examinarem breument algunes de les estratègies encaminades a evitar o escamotejar l'error i els riscos que comporten.⁴⁵ Vegem tres menes d'estratègies: les instruccions prèvies a l'acció, encaminades a prevenir l'error; el tractament mecànic dels errors comesos; i els «programes preventius» que intenten evitar els errors possibles en un àmbit determinat.

2.10.2.1 – Instruccions prèvies a l'acció: eviten l'error, però poden fomentar la dependència

Les instruccions prèvies a l'acció serien les consignes donades abans de fer una activitat o un exercici, o de resoldre una dificultat. És evident que cal donar orientacions a l'aprenent abans d'enfrontar-lo amb un problema nou. Però és important no fer-ho sempre, sistemàticament i de manera exhaustiva. Recordem que un grau massa alt de dificultat descoratja, però que massa facilitat avorreix. Convé donar seguretat a l'aprenent quan comença, fer-li notar que pot fer-ho, però cal donar-li un marge d'experimentació, perquè s'adoni del que pot fer i dels problemes que sorgeixen. Acostumar l'aprenent a refiar-se massa de les instruccions donades el pot ajudar a desenvolupar una habilitat, la d'interpretar consignes, però no l'empeny pel camí d'un aprenentatge autònom que és, en definitiva, per on li convé anar.

⁴⁵ No és l'objectiu d'aquest treball fer una crítica exhaustiva dels models històrics d'escola i dels seus mètodes, i molt menys acusar-los de tots els mals. Cal admetre que tots són o han estat eficaços per assolir determinats objectius en els seus contextos, i per al públic o classe a què es destinaven. En didàctica cal tenir sempre presents els objectius que pretenem, i adequar-hi els mitjans. Els errors didàctics es donen quan, a partir d'excessos en un sentit, es cau en els excessos oposats (per exemple quan, després de l'excés de tècniques memorístiques, es prosciu la memorització a l'escola).

2.10.2.2 – Tractament mecànic dels errors comesos: es treballen els errors d'un a un; pot ser sentit com un càstig

Pensem en pràctiques, tan usuals encara a classe de llengua, com fer copiar les faltes deu vegades, o com els clàssics exercicis estructurals. Ja hem parlat abans de la funció dels exercicis, i no cal repetir que l'aprenentatge consisteix també en altres coses. Però el fet de copiar mecànicament les «faltes», sense reflexió, pot incidir en el convenciment que l'error és un fet punible, que convé amagar, i pot portar a estratègies de dissimulació (copiar, evitar certs nivells de dificultat...), que no necessàriament porten a aprendre.

D'altra banda, la repetició sovint prescindeix del context o l'esquematitza massa, i pot conduir a deixar de banda qüestions complexes i a focalitzar problemes més superficials.⁴⁴

2.10.2.3 – Tractament preventiu d'errors possibles: pot fomentar inseguretat allà on no n'hi havia

Hi ha tècniques i materials destinats a erradicar errors, que no responen a les faltes reals d'un grup concret d'aprenents, sinó a una programació per a tothom, feta a partir d'unes faltes suposadament «més usuals». Sovint aquests exercicis s'administren indiscriminadament a tots els aprenents, sense tenir en compte si els necessiten o no. En són exemple els innombrables exercicis que cerquen d'eliminar castellanismes, que esdevenen una mena de tortura incomprensible quan són aplicats a alumnes que no han tingut el castellà com a llengua de socialització ni el parlen a casa.

És cert que hi ha fets i construccions que apareixen amb força regularitat, però no tots els aprenents els veuen com a problemàtics, perquè les experiències són diverses i la freqüència i l'ordre d'aparició d'un mateix fet lingüístic pot determinar la percepció que en té cada parlant.

⁴⁴ Per exemple, atribuir a l'ortografia totes les dificultats d'escriptura.

L'aprenentatge és un fet molt personal, amb motivacions, necessitats, interessos, que varien d'un individu a l'altre, d'un tema a l'altre, d'un moment a l'altre. Si donem una resposta abans que l'aprenent s'hagi posat la pregunta, o allà on encara no veu cap problema, podem generar inseguretats allà on no n'hi havia, i dificultar-li la concentració en allò que li interessa.⁴⁵

2.10.3 – Proposta d'un nou enfocament

L'enfocament que proposem no és pas nou. Parteix dels clàssics de l'Escola Nova (LOURENÇO FILHO 1930). Decroly i els centres d'interès, Freinet i els mètodes naturals..., i de l'experimentació de tècniques comunicatives en l'ensenyament del Català com a Llengua Afegida.⁴⁶ És un enfocament centrat en l'aprenent.

No parteix de cap programació prèvia, sinó d'allò que van fent els mateixos aprenents. Abans dèiem que cap aprenentatge parteix de zero: sempre hi ha habilitats, coneixements i necessitats anteriors que preparen l'aprenent per aventurar-se en un àmbit nou. Sempre hem de partir de les necessitats efectivament sentides i conegudes pels aprenents, tant si es tracta d'una habilitat nova, com si cal aclarir nocions confoses o desxifrar un nou codi. En qualsevol nivell o tècnica lingüística, sempre podem partir de la necessitat (utilitat, perfeccionament) de la comunicació. No s'hi val a dir que «et servirà més endavant»: això no sembla pas una motivació eficaç.

Es tracta de posar l'aprenent en situació d'usar efectivament allò que vol aprendre, i d'ajudar-lo a produir amb el corpus de què disposa. La correspondència escolar de Freinet és una de les tècniques aplicades a la producció de corpus escrit, ja des d'abans de saber escriure: és justament el desfasament entre la necessitat de comunicació amb els corresponents i les escasses capacitats per fer-ho allò que

⁴⁵ Hem pogut observar resultats catastròfics en l'aplicació indiscriminada d'exercicis d'ortografia: nens que, abans de «treballar» les *s/ss*, les escrivien correctament amb tota naturalitat, en funció del model visual de què disposaven, van començar a dubtar i van perdre la seguretat que tenien.

⁴⁶ Distingim entre LB (llengua bàsica o primera, aquella en què la persona ha estat socialitzada) i LA (llengua afegida: cadascun dels idiomes apresos després). El terme «llengua materna» és inexacte perquè l'idioma adquirit en primer lloc no té tant a veure amb la biologia com amb l'ecologia, amb la societat en què creix l'infant.

(2) Aprendre i ensenyar llengua

desencadena l'esforç que durà a l'aprenentatge. En el cas que els aprenents no disposin de gens de corpus, com en un nivell zero en una llengua afegida, serà sovint el mestre qui els el presentarà, partint tant d'allò que els alumnes demanen com del recorregut didàctic que el professor compta seguir. Amb això es constituirà un primer corpus, d'on partirà la feina del grup.

Aquest corpus pot ser oral o escrit, individual o col·lectiu, d'un grup petit o de tota la classe. Podem tenir un text o més. A través de la producció real⁴⁷ ens adonarem dels nivells de competència del grup: no solament d'allò que fan malament, sinó també del que saben, de les possibilitats de variació, de l'exactitud i l'ambigüitat en l'expressió.

A partir de les produccions que tenim, dels encerts, errors i mancances que observem, podem programar les tasques de classe: exercicis per fixar aspectes del corpus, expressió de dubtes, treball concret de formulació d'hipòtesis per respondre a dubtes concrets, exercicis i jocs de reforçament...

2.10.3.1 – Treballar globalment encerts i errors

Amb aquest corpus, haurem d'ajudar l'aprenent a constatar no només els errors produïts, sinó també els encerts, dubtes i mancances. La correcció no ha de consistir només a assenyalar allò que ha fet malament; no podrà superar els dèficits si no constata el camí fet, els èxits aconseguits.

Hem de saber llegir en els errors que produeixen els nostres aprenents. Tots els errors són diferents, no només pel que fa a la suposada «gravetat»,⁴⁸ sinó per les seves causes, per la manera com s'ha produït, per allò que impliquen. Sovint hi ha

⁴⁷ Entenem com a producció real (o autèntica) la que fan els aprenents amb un marge prou ample de llibertat. Els dictats i les còpies (que també es poden produir en contextos reals) no indiquen gaire el nivell assolit pels alumnes: són exercicis controlats, que tenen una funció, però que poden distorsionar l'expressió de llur competència efectiva. Caldria que el «marge de llibertat» no es referís solament a aspectes com el tema o la llargada, sinó també a la possibilitat de fer-ho o no, o de mostrar-ho o guardar-s'ho.

⁴⁸ Concepte molt relatiu: no només depèn del nivell de l'aprenent, sinó també dels models de què disposa, dels seus coneixements previs, de la configuració del seu procés d'aprenentatge, i d'actuacions, models i estereotips socials.

errors que comporten o que mostren encerts: un error pot assenyalar l'assoliment d'una regularitat. En aquest cas caldrà posar més èmfasi en allò que s'ha encertat, tot remarcant la irregularitat que representa l'excepció.

En aprenentatges tan complexos com els de la llengua, cal posar en funcionament moltes estratègies, però sobretot la comparació i l'analogia. Si recalquem massa les excepcions, convertim l'aprenentatge en una «missió impossible»: cap aprenent no pot assimilar d'un a un tots els elements d'una llengua, desconnectant-los els uns dels altres. L'aprenentatge ha de ser un procés organitzat, no pas des de fora, des del mestre, sinó des del mateix aprenent, que ja és competent en molts aspectes. Cada nou aprenentatge comporta una reestructuració de les competències anteriors. I això no s'assoleix mai de cop: hi ha estadis també en els «microaprenentatges» de cada forma, de cada ítem, de cada aspecte. Des del moment que encara no ens posem el problema fins que aquella qüestió ja no ens representa cap problema hi ha tota una gamma de situacions, amb alts i baixos, amb avenços i reculades. No ens podem plantejar cap aprenentatge en termes de blanc o negre, de saber-ho o no.

2.10.3.2 – Errors, dubtes i mancances: diagnòstic i programació

És fàcil constatar errors, tot i que, com acabem de veure, no totes les faltes indiquen una mateixa mena de problemes. Però hi ha dues qüestions més que cal tenir en compte a l'hora de programar la feina de la classe: els dubtes i les mancances.

Els dubtes apareixen de vegades en forma d'indecisions. Podem trobar, en un ítem que apareix més d'un cop, formes diferents, encertades i errònies. Això es pot deure a desconeixement, a provatures que l'han dut a l'encert per casualitat, o bé al fet que encara no ha automatitzat les formes usuals.

Les mancances són potser més difícils de detectar. Estem tan acostumats a «mirar les faltes» que, quan un problema no apareix, no ens n'adonem. Convé comparar els encerts i les mancances d'un text —o d'un aprenent, o d'un grup— amb el grau de dificultats superades. Hi ha faltes que venen del fet d'haver-se enfrontat a nivells de complexitat excessiva, de la mateixa manera que hi ha textos molt correctes

(2) Aprendre i ensenyar llengua

que responen a l'estratègia de no aventurar-se en terreny desconegut —d'esquivar possibles dificultats i, en conseqüència, d'evitar nous aprenentatges.

Amb tot això que observem —encerts i errors, dubtes i mancances— podem programar els punts que cal treballar, per tot el grup o per sectors.⁴⁹

No tota la classe està al mateix nivell, ni tothom té els mateixos problemes. Sempre podem observar, respecte a un tema o qüestió determinada, que hi ha tres grups, que no coincidiran pas en tot: hi haurà uns problemes generals, compartits per una part important del grup; i hi haurà dos grups que es destaquen, per dalt i per baix: alumnes que ja els tenen superats i que en tenen d'altres, i alumnes que encara no s'hi poden enfrontar perquè necessiten resoldre o consolidar qüestions prèvies.

Justament, sembla que bona part del fracàs escolar ve dels salts que fem: suposem que, a cinquè, tal cosa està superada, o que a quart tal cosa ja està feta, i treballem punts i aspectes del programa oblidant els alumnes que s'avorreixen, uns perquè ja ho saben i els altres perquè no hi arriben.

Si programem a partir dels errors, a partir de la competència i de les necessitats de cada criatura, podrem estructurar la feina en aproximadament tres sectors —tres blocs en què no sempre coincidiran uns alumnes amb els altres— que ens permetran de tirar endavant d'una manera força individualitzada.⁵⁰

2.10.3.3 – Correcció i ampliació

La feina del mestre no s'ha de centrar només en la correcció, sinó sobretot en l'ampliació, i tampoc es pot centrar només en el nucli que avança, sinó que cal que tots els alumnes progressin junts. A partir dels seus encerts, errors i necessitats, podem ajudar-los a eixamplar, a posar-se problemes més complexos, a tirar més enllà.

Cal, evidentment, partir de la competència inicial de l'aprenent, dels registres que domina i que coneix, dels models que li són familiars, no pas per quedar-s'hi, sinó per eixamplar les seves possibilitats de comunicació: de comprensió i d'expressió, de

⁴⁹ Dèiem abans que no s'han de treballar les coses que encara —o que ja— no representen problema.

⁵⁰ Potser haurien de consistir en això els PDI (Programes de Desenvolupament Individual) proposats en Educació Especial i que crec que haurien de ser un dret de tots: el dret efectiu a l'educació.

llengua oral i escrita, del seu col·loquial familiar a l'estàndard i a tota la gamma de possibilitats i registres, de la seva llengua bàsica a altres idiomes.

Els textos, orals i escrits, produïts pels aprenents han de servir de punt de partida, però a la classe hi han d'entrar moltes altres menes de textos, models rics, clars i diversos, perquè puguin tenir molts punts on agafar-se, de manera que puguin triar i trobar coses que els agradin, que els ofereixin diversitat de recursos.

Convé observar les produccions lingüístiques més espontànies, les comunicacions funcionals, i incidir-hi. Cal fixar-nos en les intervencions de les criatures a classe: en resposta al mestre, adreçant-se als companys, comunicant alguna experiència o fent alguna exposició. Podem treballar també situacions simulades, des de jocs d'interpretació de papers fins a petites representacions, directes o amb titelles.

Convé treballar, doncs, registres diferents en situacions diferents a partir de les experiències reals dels infants, fixar i eixamplar a partir de la gamma de registres que ja tenen: «I això, tu, com ho diries?», «Si t'has fet mal i parles amb el teu amic, com li ho dius?» «I amb el mestre?», «I amb el metge?»... De manera que, a partir d'uns recursos relativament limitats, la criatura anirà eixamplant les seves possibilitats. Però aquestes possibilitats només les podrà eixamplar en la mesura que tingui models suficients. No en pot inventar.

S'ha parlat de la creativitat infantil, de creativitat a l'escola. Però si aquesta suposada creativitat es munta sobre el no-res, el que trobem no és pas creatiu, sinó el rastre d'una mancança. Si intentem que la criatura faci textos lliures, molt creatius, però no ha tingut accés a models, les troballes que pugui fer per casualitat seran limitades, seran només resultats de la falta de recursos lingüístics, literaris o pragmàtics.

Podem trobar perífrasis i metàfores més o menys interessants, més o menys boniques, que amaguen la falta de la paraula justa. La creativitat sorgeix de la tria en una gamma variada de recursos, no pas de mancances i del fet de no poder triar.

Convé també distingir els contextos de producció, les situacions formals i les informals. No és el mateix quan les criatures estan jugant sense ningú que els miri, que quan estan fent un joc perquè el mestre els ha dit que el facin. Evidentment, l'expressió de l'infant serà més limitada, més controlada, potser més cuidada, però potser també serà més pobra a la classe, davant del mestre, que en una situació realment relaxada de joc.

2.10.4 – Funció del mestre

Sembla que, en aquest enfocament, la funció del mestre desapareix: «només» es tractaria de seguir, d'afavorir, el procés d'aprenentatge. Aquesta manera d'entendre les coses ha dut a molts fracassos d'alguna autoanomenada «escola activa». La feina del mestre és molt important, i no és pas fàcil. La podem concretar en quatre punts:

Donar confiança a l'aprenent.

Descobrir les causes dels errors i mancances.

Organitzar la feina a fer.

Ajudar l'aprenent a trobar procediments autònoms.

2.10.4.1 – Donar confiança a l'aprenent

Donar confiança a l'aprenent, assenyalar-li els seus encerts i no solament els seus errors. No es tracta només de dir-li «Sí, ho pots fer», sinó d'assegurar que efectivament ho faci.

Donar confiança a la criatura vol dir que el mestre està segur que la criatura pot tirar endavant, que pot superar els problemes que tingui, que pot eixamplar el seu camp de coneixements i d'habilitats, que pot aprendre. Vol dir també que el mestre es preocupa de l'interès real de l'infant, i que compta que les activitats proposades poden no interessar-lo i, per tant, no interpretarà el refús d'una feina concreta com un refús global a l'aprenentatge.

2.10.4.2 – Descobrir les causes dels errors i mancances

El segon punt important de la funció del mestre serà descobrir les causes dels errors. No només detectar-los, sinó sobretot no confondre desconeixement, dubtes i faltes d'atenció. No és el mateix desconèixer una norma o la solució d'un problema, que dubtar o distreure's en un punt ja conegut.

Per això convé situar l'error en el seu context, valorant cada escrit sense deixar de tenir en compte les altres produccions del seu autor.

2.10.4.3 – Organitzar la feina a fer

Organitzarem la feina a fer en funció del grau de productivitat d'allò que es treballa, és a dir, de la seva importància —més o menys gran, més o menys immediata— per als objectius que volem assolir. És evident que la «centralitat» d'un tema dependrà sempre d'aquests objectius: si el que volem és fixar la morfologia verbal, no estaria malament treballar un verb regular com ara *cantar*, però si el que volem és proporcionar l'adquisició de l'idioma per a estudiants que encara no el parlen, segurament verbs morfològicament més irregulars, com ara *tenir* o *anar*, passen a ser centrals pel seu pes a les interaccions comunicatives. És només a partir de l'establiment clar dels nostres objectius que podrem definir l'ordre de treball.

Sigui quin sigui el punt triat, hi ha una regla general que permet d'endregar qualsevol recorregut didàctic: convé assegurar la norma abans de treballar les excepcions. Tot i això, no podem confondre «assegurar» amb ser intolerants amb l'error. En el cas del treball de producció escrita, per exemple, procurarem enfocar la feina en els problemes més productius i no pas en totes i cada una de les «faltes» que hagi pogut cometre l'alumne.

Només després treballarem les excepcions, començant per les més freqüents. Deixarem per més endavant (o passarem per alt) les excepcions que no ho són tant i tot allò que en determinat moment de l'aprenentatge pugui distreure'ns.

2.10.4.4 – Ajudar l'aprenent a trobar procediments autònoms

I el quart punt de la funció del mestre, que és potser el més interessant, però també el més complex, sobretot en els primers nivells escolars, seria ajudar l'aprenent a trobar procediments autònoms de correcció, de superació dels seus errors, d'ampliació de la seva competència.

L'infant, quan aprèn de parlar, troba la manera de treballar tot sol allò que li interessa.⁵¹ A l'escola, però, en molts enfocaments tradicionals, més aviat se

⁵¹ Relativament, però: necessita un ambient favorable, amb un model clar, ric i definit, per tal de fer el feedback i afinar les seves adquisicions.

(2) Aprendre i ensenyar llengua

l'empeny a dependre del mestre i del programa. Sovint se suposa que «el mestre ho sap tot» i que el nen ha d'anar aprenent de mica en mica tot allò que s'ha definit prèviament a les programacions. No hi ha espai per temptejar, ni per fer preguntes «impertinents»: les preguntes, els dubtes, s'han de centrar en un tema, i el tema ja està definit prèviament.

Decroly, Freinet, fins i tot Montessori, treballen molts procediments per afermar allò que la criatura sap, i per avançar, per investigar, ja des de l'escola primària. Per exemple, quan Decroly treballa el text a classe —i això des del primer moment de l'ensenyament de la lectura i l'escriptura—, potencia l'elaboració de fitxers i d'un «diccionari de classe», unes fitxes de paraules i de frases, destinades a ajudar la criatura a cercar la informació suplementària que necessita, tant si l'ha oblidada com si vol saber coses noves. Les capses organitzades per centres d'interès fomenten l'ordenació i afavoreixen la recerca de les informacions diverses que es van aplegant a classe.

Més que ensenyar coses aïllades, es tracta de desenvolupar des del començament un *mètode*. Partim del principi que l'aprenent, de l'edat que sigui, sap que vol aprendre i sap què vol aprendre. Per això el que volem és que pugui resoldre pel seu compte bona part dels seus dubtes i llacunes: perquè sabrà on ha de buscar la solució al seu problema o a qui ha de preguntar, i també disposarà de recursos per tornar a consultar la informació que ell ja té recollida, o els llibres i els fitxers de la classe.

2.10.5 – Tractament dels errors amb els estudiants de magisteri

Aquesta visió positiva de l'error, aquestes possibilitats d'explotació, no es redueixen a l'aplicació d'unes tècniques. Els estudiants de magisteri, que tenen les seves pròpies mancances —degudes, sovint, a desenfocaments en els seus aprenentatges, a l'excés de culpabilització i a la manca de solucions realistes i pràctiques—, «saben» que els errors són entrebancs punibles. Potser sí que són inevitables: és la cara negra en la feina d'aprendre. Però d'aquí a considerar-los positius i necessaris... Difícilment podran canviar una actitud fonamentada en tantes experiències negatives. Es tracta, doncs, no tant de donar-los explicacions ben argumentades, com d'oferir-los experiències de signe contrari.

Després de furgar en els seus propis aprenentatges —formals i informals, espontanis i induïts, exitosos i frustrants— i adonar-se, comparant-los, que no tots els processos són iguals, després d'analitzar els elements que poden afavorir o destorbar el procés, comencen a estar a punt per observar els errors des d'un altre angle, com a factors tan imprescindibles per aprendre com ho són els encerts.

Hi ha una activitat d'Edward De Bono que permet experimentar aquesta necessitat tant d'encerts com d'errors per arribar a aprendre: es mostra un dibuix molt simple que conté un tret determinat, que s'ha de descobrir. Per fer-ho, els participants aniran proposant nous dibuixos, i el professor informarà si contenen o no el tret que busquem. L'exercici resulta prou engrescador. En un primer moment, només uns quants participants comencen a proposar dibuixos, intenten formular hipòtesis, però encara no disposen de prou corpus per formular-ne. Algú va a la pissarra, fa un dibuix, està bé. No es mou gaire del model, per tant funciona. Fins que algú fa un dibuix que realment s'aparta del model! Primera sorpresa: algú s'ha pogut separar de la regla (encara que fos implícita), ha avançat en terreny desconegut. Independentment de si ha «encertat» o no, això ha permès obrir els límits de la hipòtesi. En la mesura que van fent dibuixos, van provant alternatives, van concretant més els límits de les hipòtesis en què ens movem, de tal manera que sempre, al cap d'una estona —a la nostra experiència, mai més de mitja hora—, el grup acaba arribant a la regla a què responia el dibuix inicial.

Mirant endarrere i veient tots els dibuixos que han sortit, s'adonen que només amb encerts no podien arribar enlloc, i només amb errors tampoc. Els punts en què han començat a plantejar-se una hipòtesi i més o menys clara són els moments en què, a partir dels encerts, hi ha hagut una desviació.

L'error és un element imprescindible en el procés d'aprenentatge.⁵² D'això n'hem d'estar convençuts, els mestres. No és un entrebanc que s'hagi de perdonar, sinó un element indispensable del procés. És a partir dels errors que podem avançar, que podem anar afinant la percepció del món, afinant les tècniques i les possibilitats de treball.

⁵² Cal considerar, però, els casos en què l'aprenent, davant d'un problema, fa hipòtesis, examina alternatives, analitza els riscos de les diverses solucions possibles abans d'assajar-les i redueix el marge d'error. Hi pot haver situacions en què és important limitar el tempteig, posant més l'accent en la reflexió prèvia que en l'acció. És clar que la meua «defensa de l'error» tampoc no pretén ser una «veritat absoluta».

2.10.6 – Un exemple d'aplicació a l'educació primària: textos infantils

Una altra manera de treballar amb els estudiants de magisteri serà a partir de textos reals d'infants. Què ens diuen, els textos? Què ens indiquen? Què en podem fer?

Aquí tenim dos textos infantils, d'un nen catalanoparlant de set anys que feia segon d'EGB en una escola catalana. Els dos textos han estat produïts amb unes setmanes de diferència, en aquest ordre:⁵³

al rell falis

un dia un rell molt i molt falis
ca tenia mol manja i no pasaba gana
i puria camina asta una muntanya molt alta
perque era daquelles molts joves
i peque tenia las camas mol joves i molt fortes
i tenia un palau
era molt macu i brillan

el ivern i el foc

ih ha via una vagara un foc
que era una mena de foc que escalfaba a tot el mon
pero de cop i bolta va apareixa l'ibern
pero el foc es ba fe mes gros
i no ba pasar res
el foc segia ecalfan la gen
que be va ser això
i el fret ba falla

⁵³ Aquests textos no són textos lliures, sinó redaccions fetes a classe, amb una consigna: «explica un conte». A classe de magisteri, el treball d'anàlisi de textos infantils es conclouïa amb una reflexió sobre qüestions ortogràfiques, que no forma part del present text.

Tal com podem observar, en aquests textos no hi ha cap accent gràfic. No n'hi ha cap, perquè encara no ha arribat el moment que el nen es plantegi aquest problema. En canvi, sí que comença a sortir —en el primer text com una falta i en el segon com una qüestió resolta, encara amb dubtes— l'apostrofació. L'apòstrof és un element gràfic present en molts textos: en els primers textos que li caiguin als dits, si no han estat manipulats, ja n'hi surten, d'apòstrofs: són normals. Els accents poden passar desapercebuts; els apòstrofs, no tant. Per tant, aquí hi ha dos problemes.

Podem comparar el *daquelles* de la ratlla 4 del primer text, que s'hauria d'haver apostrofat, amb la ratlla 3 del segon, *l'ibern* del segon text. Aquí, potser perquè no es tracta d'una preposició, sinó d'un determinant, l'article més substantiu, resol el problema. Es pot veure una petita evolució.

Aquests són els primers textos que ha fet la criatura amb una construcció sintàctica prou complexa. En un enfocament tradicional en què només es donessin instruccions prèvies abans de la redacció, aquest text no s'hauria pogut produir, perquè s'hauria treballat només amb models «per tal que la criatura fes només allò que sap».

Si el nen arriba a produir aquest text, en un enfocament tradicional, podríem assenyalar que *rell* no s'escriu amb *ll* sinó amb *ř*; que *Al* està mal escrit, perquè no hi ha contracció sinó que només és l'article, que *falis* s'escriu amb *e* i *ç*... Assenyalaríem aquests errors concrets.

Però probablement, el problema més greu d'aquest text, que respon a la complexificació que la criatura proposa, és que intenta ser una narració, però no ho és. És una descripció, i no s'acaba.

La criatura de set anys, de segon curs d'EGB, encara no fa textos gaire llargs. S'ha aventurat a fer-ne un, ha començat a descriure el rei i a explicar què feia, enumerant els atributs que li venen al cap: *era molt falis, tenia molt menja i no pasaba gana, puria camina asta una muntanya molt alta...*, amb aquest *asta* que, al nen catalanoparlant de Barcelona, li sona com una variant de *fins*, que ha sentit en el model lingüístic ambient, més d'una vegada.

I així podríem anar passant revista a les coses que trobem: un ús una mica estrany de *jove*, que ens donaria peu a fer un treball interessant de lèxic. Pot ser un ús intencional, però també pot ser un tempteig del camp semàntic, de l'àmbit d'ús de la

paraula. Si la hi deixem tal com està, tal com ell l'ha posada, no l'ajudarem a avançar, no fem el *feedback* que espera, que fariem naturalment en llengua oral.

Però sobretot és aquesta estructura general del text que, en un enfocament tradicional, limitat a la frase, potser se'ns escaparia. Una estructura general del text que justament s'acaba d'una manera brusca: ... *i tenia un palau era molt macu i brillan.*

I s'ha acabat. S'ha acabat el conte del rei feliç, potser perquè la criatura no tenia més ganes d'escriure, perquè ja havia escrit el tros que sembla la llargada convenient pel resum d'un conte. Aquest problema de l'estructura sembla resolt en l'altre text.

Podem suposar que el primer text és un assaig i el segon representa una solució. Però no hauríem de córrer: caldria veure molts més textos, caldria donar moltes més ocasions d'expressió escrita, de la mateixa manera que s'expressa parlant.

L'estructura està ja més arrodonida. Aquest procés de passar d'un text en què comença a proposar-se, a preguntar-se coses. Intenta aplicar noves tècniques, usar frases subordinades, usar una sintaxi una miqueta més rica, fer coses més llargues i més complexes per escrit.

Caldria comentar també aspectes, com *puria* o *vagara* en què potser s'està manifestant una dificultat fonètica o auditiva: la confusió d/r intervocàlica. Caldria avaluar com a distracció el *peque* (després d'un perquè) o l'*ecalfan* (després d'un *escalfabà*).

I, sobretot, caldria valorar allò que ha aconseguit: en tots dos textos hi ha encerts importants, en els quals cal agafar-se per donar confiança al petit escriptor.

I això que aquí hem apuntat respecte a un text concret, escrit, caldrà fer-ho també en llengua oral: observar la producció, observar allò que fan els infants, el que els interessa, no deixar de banda les petites dades que ens poden ajudar a ajudar-los.

2.10.7 – Conclusió

En aquest capítol ens hem proposat tractar breument el procés d'aprenentatge, demostrar que l'error n'és una part no només inevitable sinó també necessària, i parlar d'algunes estratègies i tècniques didàctiques que parteixen dels «errors» dels aprenents, per tal d'optimitzar l'ensenyament-aprenentatge de llengua.

Caldria parlar amb més detall de tècniques concretes de treball sobre l'error en llengua oral, en l'aprenentatge de llengües afegides, en els nivells més elementals de l'educació bàsica, en preescolar, en lectoescriptura. Però el propòsit d'aquest text era exposar i fonamentar un enfocament. Els mètodes i les tècniques aplicades són abundants i potser, si deixem de considerar l'error com un fet negatiu i n'aprofitem els aspectes positius, podríem fer un pas important en una «reforma» en profunditat, i no només formal, a les nostres escoles.

2.11 - Escoltar i parlar en la generació del zàping⁵⁴

En molts dels nostres estudiants observem dificultats per centrar i mantenir l'atenció. Això influeix en l'adquisició, generalització i aplicació de coneixements i en els processos de raonament, i es tradueix en problemes en el desenvolupament de les habilitats d'*escoltar* i de *parlar*.

Pensem que aquesta dificultat està relacionada amb el sistema de comunicacions en què aquesta generació ha pujat. L'anomenem «generació del zàping», perquè creiem que aquesta modalitat de saltar d'un canal a l'altre és un fet simptomàtic de l'estil d'entrada d'informacions actual i probablement és un dels trets que marquen un canvi de paradigma.

La nostra hipòtesi és que els sistemes d'entrada i de sortida d'informació estan descompensats. Les persones rebem simultàniament un bombardeig de dades molt diverses, expressades en codis diferents. Això dificulta la recepció i l'organització de les informacions, que s'acumulen en la memòria curta, sense arribar a establir l'entramat de xarxes de la memòria llarga.

Analitzarem els canvis en l'estructura del *model lingüístic social* actual per mostrar la descompensació entre les entrades i les sortides d'informacions (*input, output*), i el desfasament entre els sistemes de comunicació reals i el treball de la classe de llengua i, partint d'aquí, proposarem els trets principals dels canvis que caldria introduir a l'escola i a l'ensenyament de la llengua oral.

Aquí ens referirem als *fonaments de l'ensenyament de la llengua*, ja que ens interessen unes dificultats molt bàsiques que afecten les capacitats d'*escoltar* (i entendre) i de *parlar* (i dir). Convé, doncs, distingir clarament entre el *sentir* passiu i l'*escoltar* intencionat, que permet elaborar, entendre, generalitzar i aplicar els coneixements en situacions diverses.

⁵⁴ Una versió prèvia d'aquest text es va presentar l'any 1995, com a comunicació a *les Jornades sobre llengua i ensenyament*. Escola Universitària de Mestres Blanquerna: 26, 27 i 28 de juny del 1995. Publicat a: *Jornades sobre llengua i ensenyament – Comunicacions, vol. 1*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1995. pàg. 109-124. El treball original es va fer en coautoria amb Montserrat Panosa, professora de la Universitat Ramon Llull (MARBÀ 1995).

2.11.1 – Processos d'adquisició i aprenentatge de la llengua

Per enfocar el problema i poder-lo definir, començarem per observar el procés d'adquisició del llenguatge, repassant el model psicolingüístic de Bruner; després veurem els canvis en el *model lingüístic social* i, finalment, repassarem els mecanismes de la memòria.

2.11.1.1 – Mecanismes d'adquisició de la llengua. *Formats* i aprenentatge

Bruner suposa que hi ha unes facultats cognitives inicials, prelingüístiques, que fan que l'infant arribi a adquirir els models socials. Observant la percepció, habilitat i resolució de problemes en nens molt petits, conclou que aquests processos són el suport d'activitats *orientades a un objectiu*; que aquestes activitats són *socials i comunicatives*; que hi ha unes accions que es donen en contextos *familiars i lúdics*, però *ordenats i sistemàtics*; i que, tot plegat, constitueix el *sistema d'adquisició de la llengua*.

Els mecanismes centrals són els *formats*, definits per Bruner com a rutines familiars, interactives i sistemàtiques, que construeixen i reforcen les bases de la comunicació: *permanència de l'objecte*, *desenvolupament de la referència*, *atenció conjunta*, i *requeriment d'objecte i d'acció conjunta*. Aprendre de parlar i de pensar consisteix a muntar sobre aquestes bases els processos mentals i l'abstracció.

Quan s'assegura la noció que els objectes existeixen encara que jo no els vegi, els puc buscar, els puc demanar. Mentre no tenim la noció de *permanència de l'objecte*, només podem relacionar les coses presents. Aquesta noció és prèvia a la funció simbòlica: ens permet distanciar-nos de les coses i els fets i pensar-hi.

El *desenvolupament de la referència* assegura la relació entre els noms i les coses. Parlem dels objectes i anem construint conceptes més o menys clars. La referència assegura que les paraules tinguin sentit i que els conceptes es puguin expressar amb paraules. Aquesta és la base més elemental de la simbolització i del raonament, i es podria relacionar amb els «codis» que proposa Bernstein. Segons el sociòleg britànic, el *restricted code* només permetria comentar fets o objectes immediats, mentre que l'*elaborated code*, amb un fons més ric de mots, conceptes i relacions, permetria recrear

situacions i operar amb objectes, conceptes i fets allunyats, imaginaris, generals o abstractes, a través d'un procés progressiu de distanciament i simbolització.

L'atenció s'aprèn amb interaccions personalitzades, individuals, molt pautes i sistemàtiques, que es donen en contextos familiars i lúdics. A través dels jocs d'*atenció conjunta*, les criatures aprenen, al costat d'un adult, d'allargar el temps d'atenció. Tant la teoria pedagògica com la pràctica diària mostra la importància de treballar específicament aquest aspecte. Però la interacció personal entre mestre i alumne és escassa en els diferents nivells d'educació: es tendeix a substituir per ordres i instruccions donades a tot el grup, de manera que l'alumne es pot distanciar de les explicacions del mestre amb interpretacions no contrastades, o es pot desconnectar d'un discurs que no entén.

Amb el *requeriment* s'expressen necessitats, es demana ajuda, es posen preguntes. El primer que apareix és el *requeriment d'objecte*: l'infant aprèn que pot demanar coses que no abasta. Quan ja ha comprovat que l'adult el pot ajudar, apareix el *requeriment d'acció conjunta*: els altres poden ajudar-me a fer allò que em proposo, a resoldre un problema que se m'ha presentat.

Els problemes que sorgeixen a partir de l'acció i la manipulació són el punt de partida d'una activitat que ens durà a la parla i al pensament. I *la iniciativa parteix de l'infant*, amb l'ajuda de l'entorn: no serviria de gaire donar-li una cosa que no ha demanat, o respondre preguntes no formulades, si no era per desviar l'atenció.

Aquest infant actiu, comunicatiu, sistemàtic en els seus experiments, contrasta amb l'alumne «desmotivats» que imaginem que tenim a classe. Sembla que no creguem en l'interès i la capacitat dels altres per aprendre, i pensem que sense la nostra direcció no faran res: d'una banda, ens fa por que l'activitat autònoma dels aprenents ens desbordi i, de l'altra, creiem que la classe s'adormirà sense els nostres «recursos de motivació».

Les accions inicials del nen van *orientades a objectius*. A l'escola, els objectius del mestre no sempre coincideixen amb els de l'estudiant: de vegades no n'hi ha, o no són clars, o no són compartits.

Moltes dificultats que observem (per escoltar, per centrar i mantenir l'atenció, per dir i precisar) podrien venir de mancances en aquests tipus d'interaccions, tant en

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

els inicis del llenguatge com després, en el seu desenvolupament. Si fos així, per compensar-les hauríem de tenir en compte els patrons d'adquisició i l'estructura i característiques dels formats.

2.11.1.2 – Model lingüístic social i sistemes d'entrada i sortida d'informació

En l'adquisició de la llengua, hi té un paper fonamental el *model lingüístic social*, que seria el conjunt d'actes lingüístics percebuts i produïts pels membres d'un grup: contínuament percebem sons, molts dels quals són paraules. De tot això en retenim una part, perquè lliga amb l'interès del moment. Totes les *entrades* (frases que retenim, que oblidem, que percebem inconscientment) formen el nostre *model lingüístic* i actuaran sobre les *sortides*, sobre la producció verbal de cadascú.

Podem analitzar l'estructura, el contingut i el funcionament del model. Classifiquem els actes lingüístics en quatre categories: *transmissions educatives, comunicació de masses, encontres transaccionals i comunicacions interpersonals* (MARBÀ 1987a). No es tracta de categories estables i tancades, sinó dinàmiques i imbricades: segons l'estructura i el funcionament d'una societat, cada component tindrà una composició determinada i representarà proporcions variables del total.

Les proporcions que representen la família, l'escola i els mitjans de comunicació ha variat molt en els últims anys: uns mitjans unidireccionals i automàtics envaeixen tots els àmbits. Els encontres transaccionals són cada cop més automatitzats i impersonals. Les comunicacions interpersonals semblen menys verbals. Observem aquests canvis.

2.11.2 – Transmissions educatives

Han augmentat les transmissions educatives formals, mentre es reduïen les interaccions verbals a la família. A casa, en general, només hi conviuen dues generacions; els avis intervenen en moments puntuals, paper complementat sovint per la figura del cangur. A vegades manca el temps per a un diàleg real, significatiu, tranquil i sense interferències.

Les criatures van des de molt petites a la guarderia. A casa, l'infant és el centre; en canvi, a l'escola, forma part d'un grup sovint massa nombrós, i la mestra no pot estar per escoltar i parlar amb cada infant tant com caldria.

L'escolaritat comença abans i s'allarga considerablement. Així, un mateix model abraça des dels primers anys fins a l'edat adulta, tot retardant l'entrada en el món real, productiu.

Els espais informals (esplais, grups esportius...) estan molt reglats i sovint són un apèndix de l'escola. I es demana als monitors que programin activitats, per ocupar el temps de lleure.

Resumint: han augmentat molt les entrades d'informació a les quals tenen accés els nens, però les possibilitats reals de diàleg —és a dir, els contextos en què la resposta del nen sigui necessària— han disminuït dràsticament. Els infants senten moltes coses, però tenen menys ocasions de produir missatges elaborats en contextos interactius, de manera que hi ha poca negociació sobre el significat i l'adequació de les paraules, sovint allunyades de les accions i contextos experimentats.

2.11.3 – Comunicació de masses

El diàleg a casa és substituït pel televisor, que ocupa gran part del temps. No hi ha presència física de l'interlocutor i, per tant, no hi ha retroalimentació. Tot i que l'espectador sent moltes paraules, estructures i girs, aquestes entrades són passives, sense interacció.

La informació verbal va acompanyada per la imatge, sovint molt cridanera, que la supera. La violència creixent de les imatges satura i esmussa la sensibilitat. No sempre és evident el grau de veracitat o la intenció dels missatges: es pot confondre notícia, ficció i publicitat, que apareixen sovint amb registres semblants, o se superposen i es barregen de manera arbitrària. El comandament a distància incrementa la confusió.

L'espai públic i privat s'omple de sons i missatges, des del fil musical a la ràdio o als auriculars a tot volum. La intensitat creixent augmenta la tolerància al soroll. Com a defensa, «desconnectem» i aprenem a desviar l'atenció. I no disposem del silenci indispensable per reflexionar.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

Se'ns satura amb una quantitat de dades reals i fictícies que no podem pair ni pensar. *Com més informació rebem, menys informats estem.*

Pensem, però, en l'eficàcia d'un discurs instructiu acompanyant imatges que el contextualitzen: els audiovisuals poden ser excel·lents col·laboradors de l'escola.

2.11.3.1 – Encontres transaccionals

L'organització de les grans ciutats comporta un aïllament de les persones en les activitats quotidianes. Moltes funcions es fan mecànicament, amb serveis automàtics de tota mena, de manera que podem sortir de casa i fer moltes coses en tot un dia, sense necessitat de parlar amb ningú.

Les instruccions verbals automàtiques són fixades amb o verbalment o iconogràfica, com ara la indicació que cal empènyer un porta o pitjar un botó. Aquesta mecanització es dona indiscriminadament en espais de treball i de lleure.

En els nuclis urbans més petits encara és diferent, tot i que, seguint el model de la gran ciutat, es tendeix a reduir les ocasions de converses casuals.

2.11.3.2 – Comunicacions interpersonals

El soroll de fons constant s'incrementa els caps de setmana a les discoteques, on la comunicació verbal, a crits, es distorsiona i no permet converses elaborades, de manera que la comunicació *es torna més gestual i facial.*

Tot i això, els joves es troben i parlen. I també sovint la comunicació verbal es fa per telèfon. Naturalment, els grans no sabem de què parlen els nostres fills: però això ja passava en les generacions anteriors.

Les comunicacions interpersonals potser són les que han canviat menys, tot i que el ritme de vida actual sembla que dificulta els contactes humans.

2.11.3.3 – Memòria curta i memòria llarga. Xarxes

Potser no és veritat que «el saber no ocupa lloc», ja que l'allau d'informacions diverses, simultànies, desorganitzades i en codis diferents sembla que arriben a saturar els mecanismes d'arxiu de la memòria.

Creiem, però, que no és tant la *quantitat* d'informacions el que provoca la saturació, sinó la *desorganització* i l'absència de pauses: cal un temps per pair les informacions rebudes, cal una pausa en les entrades per aturar-se a triar, a classificar, a establir connexions, a ordenar.

La memòria és un arxiu: podem deixar els documents que arriben damunt de la taula, o desar-los al seu lloc, però cal triar i classificar. La *memòria curta* seria el munt de papers que van arribant. La *memòria llarga* representa els arxius ordenats, que es van muntant a mesura que tenim més informacions.

Quan arriba una informació a la memòria curta, pot semblar que ho *entenem*, però encara no ho *sabem*: no ho hem relacionat amb altres coses, no ho hem assimilat. L'atenció continuada, ràpida i puntual a un munt ininterromput d'entrades diferents no permet que la ment s'aturi a organitzar.

Allò que hauria d'entrar i assimilar-se es queda a la superfície i, en lloc de formar una xarxa entramada, útil, forma una mena de crosta d'informacions mal païdes, una barrera que no deixa triar i seleccionar, impeding la flexibilitat mental.

El coneixement és global, però la nostra memòria llarga organitza xarxes i munta compartiments connectats, per guardar i relacionar les informacions que arriben: un bon arxiu ha de ser ordenat, obert, flexible i permeable, per permetre noves i múltiples connexions que mantinguin disponible i útil la informació guardada.

2.11.4 – Desfasament entre els sistemes de comunicació a la societat i l'ensenyament de la llengua

La dinàmica i el ritme de l'escola reflecteix el pols que es viu a la societat: mestres i alumnes estem enredats en un zàping constant d'activitats, matèries, avaluacions i programes. I tot aquest desgast no aconsegueix pas el propòsit de formar i preparar les persones, ans al contrari, sembla que encara contribueix a incrementar la hiperactivitat i l'atabalament.

El sistema actual de comunicacions exigiria un esforç d'adaptació, però l'escola pot desvirtuar un mètode innovador si l'adopta només formalment: deixant els *racons* només per als més petits; limitant els *centres d'interès* al llibre de text; administrant uniformement i indiscriminada les *fitxes*, per a tothom igual; programant tan perfectament els *treballs per projectes*, que no permetin cap modificació.

Les noves tecnologies, en general, no han substituït una manera de fer, sinó que s'han afegit a un substrat d'escola tradicional dirigista: hi ha classes d'audiovisuals o d'informàtica, però en poques ocasions s'analitza la televisió que veuen a casa. Així, d'una banda, s'augmenta l'activitat ja intensa de l'alumne i, de l'altra, es manté el divorci entre dos mons: el de l'experiència real i el de les matèries que cal aprovar en un examen.

L'escola envaeix una proporció important en les relacions socials de l'alumne i, tot i que les classes són mixtes, els nivells d'edat tendeixen a ser homogenis, reduint la possibilitat d'interaccions amb gent d'altres nivells i estigmatitzant la diversitat.

2.11.4.1 – Organització de continguts i programacions

Tot i que els programes oficials traspassen als mestres de cada centre l'elaboració i adaptació dels programes, el sentiment que cal transmetre uns continguts donats no ha canviat. Els programes semblen invariables. Com a molt, es poden «adaptar» als «casos especials». Les *adaptacions curriculars individualitzades (ACI)* s'entenen com a excepció, no pas com a norma i com a dret de tots i cada un dels alumnes. Això vicia la relació mestre-alumne, perquè la feina del mestre està centrada en la matèria que fa

i en el que suposa que l'autoritat li exigeix, més que no pas en les necessitats i les motivacions de cada estudiant.

La diversitat s'entén com a carència, esdevé un signe negatiu. L'*atenció a la diversitat* és un eufemisme per disfressar el vell concepte d'anormalitat que subsisteix: no es pot *integrar* ningú en una escola pensada per a la uniformitat.

Els horaris es distribueixen per matèries, de manera força rígida, i això imposa sovint «ritmes sincopats»: el temps destinat a cada activitat s'adapta malament als ritmes diferents dels alumnes; uns tenen temps morts entre activitats mentre que els altres no arriben a acabar la feina. No es té gaire cura de l'espai entre activitats, i les tasques es comencen i s'acaben o s'interrompen de qualsevol manera.

Es programa tot i es deixa poc espai real perquè els estudiants puguin fer coses per ells mateixos, perquè puguin aprendre a organitzar una activitat autònoma, construir radis més amplis d'actuació i coneixement. Tot i això fem programacions, plenes d'objectius, continguts i activitats, però que de vegades no sabem per què els ha de servir, ni què volem que aprenguin. I els alumnes, abans de començar la feina, tampoc saben on volem arribar, ni si els interessa.

2.11.4.2 – Habilitats orals

Sovint usem i els fem usar termes que encara no han entès, paraules sense referent, abocant-los i abocant-nos a parlar de coses reals com si fossin imaginàries. Les informacions no s'interioritzen perquè no es veu quina relació poden tenir amb la vida real o amb cap context mínimament creïble. I no hi ha temps per experimentar, o per mirar el fenomen des d'un altre angle, o per posar en paraules una observació, perquè... s'ha d'acabar el programa.

De les dues habilitats orals l'escola prioritza la d'*escoltar* que, sense l'ocasió de *dir*, es rovella. Les classes es basen més en l'*escoltar* imposat que en el *dir* i el *fer*. Això fa que els alumnes mantinguin una actitud passiva que es redueix a sentir, com una música de fons, els discursos del mestre. Com més avancem en l'escolaritat, hi ha més assignatures i activitats i, per tant, hi ha menys espai per elaborar respostes.

(2) *Aprendre i ensenyar llengua*

Molt sovint, si hi ha diàleg, és dirigit, controlat i puntual: no ens sabem estar d'intervenir-hi, encara que sigui l'espai *d'ells*. Però el que hi ha sobretot és un discurs unidireccional, un monòleg: el mestre parla, sovint en un registre i amb interessos i objectius no compartits, i els alumnes escolten... o es distreuen.

2.11.4.3 – Classe de llengua

La classe de llengua continua essent bàsicament classe de gramàtica, seguint els corrents d'anàlisi lingüística de cada moment. La gramàtica del text i l'enfocament funcional han portat algunes modificacions que no afecten l'essencial, però que, de vegades, augmenten la inseguretats dels mestres que es troben ensenyant tècniques, teories i conceptes que no dominen.

Els mestres no gosen programar activitats lingüístiques que no estiguin justificades d'alguna manera pels continguts gramaticals «de tota la vida». Pot canviar la manera de fer-ho, però, com ja deia Galí, «si els nens no se saben els paradigmes verbals, creiem que tenen una falta greu de gramàtica...» Encara no gosem agafar les habilitats d'*escoltar*, *parlar* i *dir* com a centre de les nostres classes, sense altres excuses.

I és evident la necessitat d'educar i potenciar les habilitats de parlar i dir: fixem-nos en la quantitat de cursos que es fan fora de l'escola per millorar l'expressió oral.

2.11.4.4 – Canvi de paradigma?

Sembla com si l'escola hagués de ser la conservadora d'una cultura entesa no com un fet viu sinó com una cosa estàtica, en comptes de ser la plataforma des de la qual l'alumne aprèn a capbussar-se en la seva comunitat i la seva cultura.

Moltes coses estan canviant. Fins fa ben poc, els *aprenents* es formaven al costat dels *oficials*, ajudant-los, en una mena de «format d'acció conjunta». Això ha canviat, i aquest pot ser un altre tret del canvi de paradigma actual. Recordem que la valoració dels oficis manuals i els aprenentatges va dur els grecs a un canvi de paradigma, presidit per la raó, que implica experimentar, preveure, programar seqüències d'accions. Ara els aprenentatges específics (tant els oficis com altres habilitats) es fan

fora de context i amb objectius diferits: no s'aprèn *mentre* es fa, sinó per fer *després*, amb discursos instructius que cal retenir sense el suport de l'acció.

Creiem que ens trobem als inicis d'un paradigma que està prenent forma i davant del qual els educadors hem de prendre posicions i començar a ocupar-nos de com adaptar les nostres estratègies al nou model social de comunicació.

I no pensem pas que els canvis hagin de ser espectaculars: no es tracta tant de noves estratègies com d'una altra manera de mirar, de posar-nos-hi.

2.11.5 – Proposta per reorientar les estratègies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua oral

Troblem que el model actual sembla que porta a:

- a) una dificultat de centrar i mantenir una atenció continuada;
- b) una dificultat de sedimentar: conèixer, recordar, saber;
- c) escassetat d'interaccions verbals, personals i significatives, tant en els inicis del llenguatge com en el seu desenvolupament.

Partint d'aquesta situació, proposarem els trets principals dels canvis que pensem que cal introduir.

2.11.5.1 – Confiança

La confiança en l'interès genuí de cada alumne és la condició prèvia a qualsevol canvi. Si creiem que l'altre vol aprendre, mirarem d'entendre les causes dels errors, sense deixar-nos dur per prejudicis que imposen un punt de vista parcial.

No podem generalitzar un tipus de causes: cada procés d'aprenentatge és únic. L'única manera de descobrir-lo és observant què fa aquest alumne, com ho fa, per què ho fa; observant-ho amb atenció i interès, la mateixa atenció i el mateix interès que li demanem.

2.11.5.2 – Paciència

Respectar el ritme de cada alumne vol dir estar amatents al procés de cadascú, valorant seriosament el seu esforç i exigint-li tot el que pot donar a cada moment. Així podrà avançar, potser no sempre en el sentit dels objectius que proposàvem. Imposant-los, però, no aconseguirem ni els seus ni els nostres.

Si volem fer coses que encara no interessin als alumnes, o que els resultin massa difícils, les estratègies que generaran impediran l'esforç d'aprendre més, provocant bloquejos, desinterès i pèrdua de l'autoestima. És una cadena que atrapa sovint mestres i alumnes.

2.11.5.3 – Respectar els diferents ritmes

A classe hi ha, d'una banda, els ritmes personals dels alumnes i, de l'altra, el ritme general que el mestre dona al grup. Convé que el ritme general de la classe no destorbi els de cada aprenent. I cal posar molta cura en els moments de començar, de deixar i de reprendre una tasca, d'acabar, i en el temps que cal prendre's per passar d'una activitat a l'altra.

Si la feina que es fa resulta interessant i seriosa, els alumnes s'hi poden engrescar. Però han de trobar un espai que els permeti treballar, cadascú al seu ritme, en un ambient de calma i de col·laboració.

2.11.5.4 – Ensenyar de triar

Les noves tecnologies ens ofereixen aspectes molt positius i ens faciliten l'accés a un gran nombre d'informacions. Això hauria de deslliurar l'escola d'haver de donar massa «continguts», i possibilitaria desenvolupar les habilitats que l'han de capacitar per entrar en el nou paradigma social i cultural.

Cal ensenyar de triar, de formar els propis criteris, de connectar i desconnectar, per assimilar i elaborar les informacions principals, retenir els detalls que interessin i deixar de banda el que és prescindible. Cal aprendre de construir esquemes de base, que permetin que les informacions importants se sedimentin. Cal generar estratègies per no deixar-se atabalar pel bombardeig constant.

2.11.5.5 – Avaluació i autoavaluació

L'avaluació forma part del procés d'ensenyar i aprendre: consisteix a observar el camí que fa cada aprenent, sense jutjar-lo, per ajudar-lo a avançar.

Si ens sentim sempre jutjats no ens arriscarem a mostrar dubtes i mancances, encara que vulguem saber-ne més. Dissimular les pròpies carències genera unes estratègies que dificulten l'esforç d'aprendre.

Hem entès l'avaluació com a treball central del mestre. Hauríem de fer que això, en tot cas, fos una responsabilitat compartida. De vegades no deixem fer, per una falsa consciència d'haver de controlar tot el que fa l'alumne.

2.11.6 – Conclusió

No es tracta tant de noves estratègies i recursos molt moderns, com de canviar els enfocaments. Sense aquest canvi d'actitud tots els mètodes fracassaran, de la mateixa manera que els mètodes més antiquats, en mans d'un bon mestre, han fet meravelles.

L'escola, per educar, ha d'ajudar a fer el filtre que permeti sedimentar i triar les informacions, i anar construint les xarxes de la memòria. No es tracta pas només de «sobreviure» al zàping, sinó d'usar-lo i incorporar noves maneres de fer sense deixar-nos desbordar per la tecnologia.

Cal treballar específicament l'atenció i la reflexió, i ajudar a elaborar criteris i rigor. Treballar actituds, a més de coneixements i habilitats. L'ensenyament és una cosa de sentit comú, de confiança, de seriositat i professionalitat que vol dir:

- coneixement dels alumnes, de tots i de cadascun, de manera que puguem respondre a les seves necessitats i seguir els seus processos;
- coneixement de la matèria, que inclou la consciència clara de les pròpies limitacions. Hem d'estudiar i aprendre amb l'objectiu fonamental d'ajudar els alumnes.

L'escola hauria de permetre una mica de calma, perquè cadascú es prengüés el temps de sentir-se i de sentir l'entorn, de conèixer, de sentir el silenci. L'escola hauria d'ensenyar a mirar com un sord i a escoltar com un cec.

(3) Llengua i societat

3.1 - Llengua i societat: Introducció

Diferentment del que intuïtivament es podria suposar, l'ensenyament de llengua no és pas l'aplicació pràctica d'un treball teòric que el precedeix, com a mínim no pas des d'un punt de vista històric. De fet, va ser la necessitat d'ensenyar llengua el que va estimular i justificar l'elaboració d'alguns dels primers tractats, gramàtiques i estudis sobre el fet lingüístic dels quals es té notícia.

En realidad, podría considerarse, incluso, que la propia génesis de la lingüística y de las ciencias del lenguaje, en su conjunto, está en la enseñanza de la lengua: las primeras gramáticas, los primeros estudios filológicos, las primeras descripciones de una lengua han sido siempre trabajos utilitarios creados para la enseñanza del idioma. Puede conjeturarse su origen con la creación de la lengua escrita que, al tratarse de un lenguaje artificial, es un código que *debe enseñarse* (MENDOZA 2003: 8, n. 2).

En aquest sentit, la nostra experiència vital ha emulat aquesta seqüència històrica: l'acte d'ensenyar va precedir en dècades els nostres estudis i reflexions més formals sobre el fet lingüístic. No és innòcua, per a un professor, la visió de llengua que hagi rebut o que hagi pogut desenvolupar. De fet, de la manera de comprendre el fet lingüístic dependran totes les reflexions i tots els treballs que en derivin. La falsa percepció de realitzar un treball pedagògic que no respon a cap ideologia només revela que la ideologia que l'impregna és la dominant, tan hegemònica que ni tan sols es percep com a tal.

Probablement no s'hauria arribat a la proposta de desconstrucció que configura l'obertura multilingüe si n'haguéssim tingut prou amb la definició de la paraula que va venir de la parròquia del barri, aquella que hi era des del començament i que s'hauria de convertir en carn. Tota una generació va haver, primer, de desconstruir una macrovisió de món que, si no era religiosa pròpiament dita, tenia una configuració que reafirmava aquella Veritat, amb una *v* incòmodament majúscula.

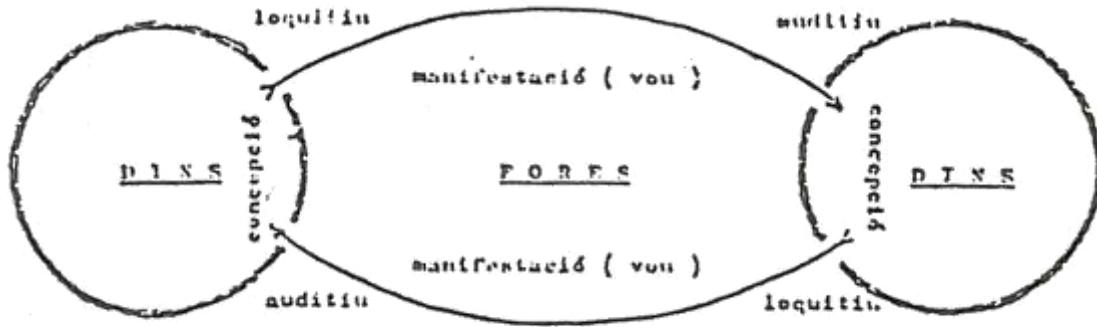
(3) *Llengua i societat*

No és possible concebre una obertura cap a un conjunt desconegut i descontrolat de llengües sense posar en dubte el conjunt d'esquemes utilitaris que redueixen el fet lingüístic a una necessitat abstracta de comunicació —una mena d'aparell que funciona de forma independent dels seus usuaris. Assumir-los com a veritables té conseqüències directes i immediates. A l'aula, per exemple, la llengua que s'ensenya passa a ser vista com un contingut en si, i els estudiants no són sinó futurs usuaris d'aquest sistema.

La llengua no és un sistema autònom, i *no pot existir sense la interacció* de dos o més éssers intel·ligents i actius; depèn d'un flux que parteix de la boca d'un i arriba a l'orella de l'altre, però que només es completa amb un complex procés d'elaboració interna.⁵⁵

Amb l'objectiu de definir i situar el concepte d'*affatus*, Lull nega qualsevol simplificació deshumanitzadora de la llengua i de la comunicació i prefigura nocions que molt més endavant serien clau en biologia i en sociologia: en primer lloc, l'esquema d'*organisme, medi i funció* —cada organisme percep el medi de manera distinta, segons la natura i la complexitat del seu objectiu o funció en aquell espai— i, com a conseqüència, l'esquema de la comunicació que, en molts aspectes, anticipa l'esquema que desenvoluparia Saussure quasi set segles més tard (SAUSSURE 1922: 27-28). Ambdós esquemes no es limiten a la boca, l'orella i el fil: inclouen també l'elaboració interna, la concepció de dins, la transformació de les idees en missatges, cosa que situa els dos actors de la comunicació com a subjectes actius, que parlen i escolten alternadament.

⁵⁵ Aquest esquema va ser exposat detalladament a «Vida, acció, comunicació: el model de Lull i Comte», conferència feta per Lluís V. Aracil durant la sessió del Seminari de Sociolingüística de Barcelona del 23 d'octubre del 1982. En aquest estudi, Aracil recupera l'esquema lingüístic i el connecta directament amb el model formulat a la primera meitat del segle XIX pel filòsof occità en llengua francesa Auguste Comte, nascut a la mateixa Montpeller on Lull s'havia format.

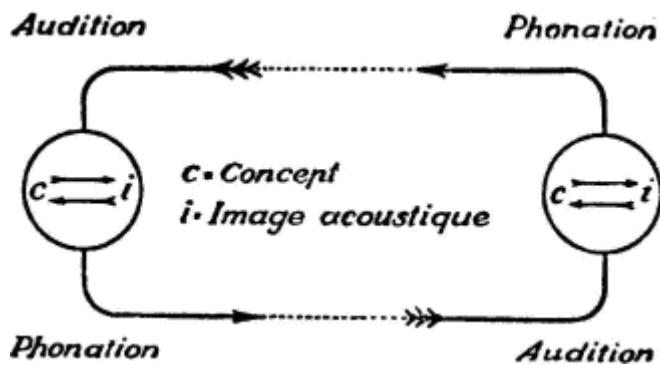


Ramon LLULL , Libre del sisen seny (1294)
 MS in the Bayerische Staatsbibliothek, München

Esquema de comunicació lulliana elaborat per Lluís V. Aracil per a la conferència «Vida, acció, comunicació: el model de Lull i Comte, presentada al Seminari de Sociolingüística de Barcelona el 23-X.1982.



Saussure 1922: 27



Saussure 1922: 28

El contrast entre *dins* i *fora* exigeix que l'organisme tingui algun instrument que li permeti incorporar al seu *dins* allò que percep *fora*. Aquesta funció es fa a través dels sentits, però no n'hi ha prou amb els cinc sentits dels quals parlaven els antics: cal també un sisè sentit, un sistema integrador que ajudi l'organisme-subjecte a elaborar la seva concepció. Aquesta operació és alhora prèvia i posterior a la

(3) *Llengua i societat*

manifestació de veu (loquitiu / auditiu) en què consisteix la comunicació. Finalment, per tal que la comunicació sigui reeixida és imprescindible que el destinatari vulgui rebre la informació:

E·l object del senyn és manifestatió al altre animal per so que conceba la sua conceptió, al qual appetit natural dezira la conceptió que és feta dedins per so que ab él pusca partissipar e la sua conceptió manifestar (Llull 1983 [1294]: 61 [l. 17-20]).

Llull posa, així, una condició bàsica no només per a la comunicació sinó també per als actes d'aprendre i d'ensenyar: la motivació i l'interès venen de *dins*, del desig de saber i de conèixer.

Llull situa la llengua i la comunicació com un sentit (el sisè, l'*affatus*) de les espècies animals («dedins la substància animada e sensada», Llull 1983 [1294]: 60 [l. 13]), en el context del coneixement del medi i la socialització. Com més complex és l'organisme, més diversificades són les seves necessitats i, per tant, el seu medi també és més complicat. Perquè el medi és allò que l'organisme *percep* al seu voltant, tot allò *susceptible d'afectar-lo i de ser afectat* per ell. La comunicació entre els organismes sorgeix de la necessitat de supervivència de l'espècie, la complexitat de l'organisme es tradueix en un medi més complex, i aquesta complexitat del medi exigeix una comunicació també més complicada: la llengua és el resultat i l'instrument de la complexitat creixent del nostre medi natural i social.

La llengua *no pot existir fora d'un col·lectiu, d'una societat*. Aquesta és potser la formulació més important per tal de desconstruir les visions anhistòriques —és a dir, perennes i inalterables— del fet lingüístic. Més important i més recent alhora, ja que no va ser fins al 1953, amb la publicació de *Languages in contact* d'Uriel Weinreich —refermat per altres estudis, com ara els d'Einar Haugen, que culminen el 1972 amb la publicació d'*Ecology of language*— que la sociolingüística passa a configurar un camp d'estudi independent.

Weinreich enfocava allò que una certa lingüística benpensant hauria volgut que continués a les fosques: la llengua que realment es parla, allò que usen els parlants que, naturalment, no demanen permís als lingüistes per xerrar. La gent xerra, no tothom xerra igual, i això fa que hi hagi freqüents, contactes, interferències, variacions i canvis, i

que el «sistema lingüístic» sigui en realitat molt més inestable i molt menys sistemàtic del que voldrien els manuals de llengua.

La sociolingüística ofereix una perspectiva *ecològica*, que ens obliga a eixamplar el punt de mira i a enfocar el conjunt. L'ecologia no enfoca l'organisme aïllat, sinó el conjunt organisme-medi, les interaccions amb tot allò que l'afecta o el pot afectar, i allò que ell modifica o pot modificar; les relacions amb altres organismes, de la seva espècie i d'altres; tot el medi, també allò que no veiem en una percepció superficial (potser perquè és molt petit, quasi insignificant, o perquè és tan gran i omnipresent que se'ns escapa, com l'aigua de la peixera o l'espai exterior). Tot hi entra: sobretot les relacions, el temps, tot allò que permet enfocar els canvis, les variacions, els processos, els ritmes i regularitats, els desfasaments i les irregularitats, l'imprevist, la discontinuïtat, la inestabilitat, la incertesa.

La sociolingüística es fixa en l'ús de la llengua, i això vol dir, d'una banda, les relacions de la llengua amb el seu entorn sociocultural i, de l'altra, els contactes amb altres comunitats lingüístiques. Se centra en l'ús de la llengua i no en la seva *estructura*. Entenem, per «ús»

Les relacions entre l'estructura lingüística (que admet una gran diversitat) i el(s) medi(s) sociocultural(s) en què funciona i existeix (ARACIL 1982: 141).

No és tant la manera com és usada, sinó el fet mateix que aquella llengua és usada. L'ús és justament la condició de l'existència d'una llengua, i és la seva estructura allò que s'adapta als usos que en fan els parlants, i no pas al revés. Qualsevol llengua es fon i desapareix si no hi ha ningú que la faci servir.

Això situa la llengua i les llengües en el context social, històric, polític, humà, un context sotmès a canvis constants. Estudiar l'ús lingüístic vol dir examinar els àmbits i les normes d'ús, les dinàmiques i processos de canvi lingüístic, o sigui, justament, la *inestabilitat de l'estructura* de les llengües (de cada llengua, de cada dialecte, de cada idiolecte). Aquesta visió de l'ecologia de les llengües és essencial en aquest enfocament.

(3) *Llengua i societat*

No hi ha dubte que la visió de llengua que possibilita el desenvolupament de l'obertura al multilingüisme parteix de la sociolingüística catalana dels anys 1980, en tot allò que tenia de crític contra el conformisme no només de les institucions, sinó també de certa sociolingüística que —pel fet de comunicar coses més fàcils de pair i menys apocalíptiques que aquelles de la sociolingüística araciliana— van trobar ben aviat el seu espai a les institucions.

Podria ser que no fos casual que, a partir de mitjan 1990, els membres del Seminari de Sociolingüística de Barcelona hagin anat abandonant —molts, per cansament— els seus camps de batalla, passant a posar la seva potència de treball al servei d'altres temes, o donant-hi voltes a les mateixes línies que Aracil ja havia traçat.⁵⁶ Fa la sensació que no vam saber integrar a les nostres teories els profunds canvis socials que van tenir lloc a Catalunya a partir de l'arribada massiva d'immigrants de llengua no castellana, i que la sociolingüística catalana va començar a donar el protagonisme als informes i a la recollecció i l'anàlisi de dades, deixant en segon pla la crítica més aguda.

Potser no vam veure que no es tractava de repetir les mateixes denúncies, sinó d'utilitzar el nostre esperit crític per entendre els camins i estratègies fatalment diferents que aquell moment històric ens va passar a exigir.

Si es passés a aplicar aleshores l'argument insuficient de l'«ensenyament en llengua materna» —que va justificar bona part de les reivindicacions catalanes a la Transició—, en molts llocs de Catalunya no seria el català, sinó l'amazic, l'urdú, el xinès, etc., la llengua de l'ensenyament.

El fet que aquells immigrants que sabien tant de castellà com de català —és a dir, gens— hagin estat rebuts no només per les institucions, sinó també per la mateixa societat en castellà, i no pas en català, ha acabat d'arraconar la llengua catalana, que per a molts d'aquells nousvinguts va ser percebuda com una exigència administrativa, no pas com una llengua viva que hauria permès una major integració a la societat.

Aquell canvi de paradigmes hauria exigint que els sociolingüistes militants del país entenguessin que no estàvem preservant la *nostra* llengua, sinó que estàvem

⁵⁶ Vegeu els annexos 8.1 «Breu història del Seminari de Sociolingüística de Barcelona» i 8.6 «Dir la realitat o canviar-la?».

construint una llengua formada per tots aquells que hi érem, independentment dels nostres orígens.

La llengua catalana només podria sobreviure si aquelles persones que van passar a viure, treballar i estudiar aquí la fessin seva, però... com fer que sigui teva una llengua en la qual gairebé ningú et parla? Com pretenem que puguin estimar i defensar una llengua que només es fa necessària per unes obligacions burocràtico-administratives, però que està absent de la vida de la majoria dels nousvinguts?

Vam necessitar la sociolingüística per construir la base de la visió d'obertura al multilingüisme, però també vam necessitar superar certs tics i certes estagnacions de la mateixa sociolingüística per negar la conclusió immediata dels militants dels anys 1980 —que, a partir de la formulació araciliana segons la qual «el bilingüisme és un mite», van passar a defensar el dret a l'unilingüisme.

Doncs bé: l'arribada d'aquells immigrants ens va deixar palès que no en podem tenir prou ni amb el bilingüisme, ni amb l'unilingüisme. La Catalunya que s'estava començant a configurar aleshores seria multilingüe, o no seria.

El manteniment de la defensa de la llengua catalana com a sinònim de la defensa «d'allò nostrat» implicaria assumir, de cara als nous catalans, una postura obertament sectària, amb deixos d'etnocentrisme i amb certs aspectes de racisme.⁵⁷

Altres països, en èpoques no tan llunyanes, han rebut un percentatge més elevat d'immigrants que els que hem estat rebent a Catalunya des de fa vint anys.⁵⁸ Ciutats americanes que sabudament van rebre onades migratòries massives al tombant de segle XIX-XX, com ara Nova York, Buenos Aires i São Paulo, van arribar a màxims històrics d'entre 40% i 50% d'immigrants respecte al total de la població.⁵⁹

⁵⁷ L'estat actual de coses mostra que no hem sabut transformar, col·lectivament, uns usos lingüístics que passen per l'assumpció prèvia del conjunt de llengües que pot emprar una persona en funció del seu fenotip.

⁵⁸ Segons l'Idescat (idescat.cat/poblacioestrangera/), el Principat comptava l'any 2018 amb un 14,24% d'estrangers —a Barcelona, 18,13%). Les dades tenen en compte només les persones empadronades de nacionalitat diferent de l'espanyola. L'any 2000, el percentatge total d'estrangers era de només 2,9% —3,08% a Barcelona.

⁵⁹ Nova York tenia un 40,8% d'immigrants l'any 1910 (CANTOR BERROL 1967: 42); Buenos Aires, un 52,3% l'any 1887 (CIUDAD DE BUENOS AIRES 2013: 13) i São Paulo, un 54,6% l'any 1893 (BASSANEZI 2014: 1).

(3) *Llengua i societat*

La recuperació de l'hegemonia de les llengües estatals en aquestes ciutats va ser fruit d'un llarg procés de socialització, i va trigar més d'una generació a atènyer resultats satisfactoris. Aquest èxit va dependre també de l'ensenyament obligatori i —en alguns casos— de la repressió directa a l'ensenyament i a la publicació en llengua diferent de l'estatal.⁶⁰

Si la supervivència del català s'ha de fer no pas per la inclusió d'aquells que venen, sinó per la seva opressió, hauríem de replantejar-nos si realment paga la pena aquesta causa. A més, ha de quedar clar que no estem lluitant per «conservar» la nostra llengua —ja que els que la parlem ho farem mentre visquem—, sinó d'impedir que la llengua es mori amb la nostra mort física.

És evident que el català de les noves generacions no serà igual al català que vam aprendre de petits. Tant de bo no ho sigui! A més, imposar unes formes suposadament pures, tot ignorant les aportacions —«contaminacions»— que ha rebut la llengua, no ajuda gaire en aquest procés. Primer, perquè aquesta «llengua pura» no ha existit mai: aquest mite no resisteix a una mínima consulta a les hemeroteques. El «de tota la vida» que prediquen uns quants és d'abans-d'ahir, des del punt de vista de la vida d'un idioma, i encara que fos veritat no justificaria la violència d'imposar una llengua que ningú no parla. No, els fins no justifiquen els mitjans, i trobem a faltar veus crítiques que se n'adonin i que denunciïn les atrocitats que s'han estat fent en nom de la defensa de la llengua.

Encara penso que el català pot ser, i ha de ser, la llengua de Catalunya, acompanyada pel castellà, per l'anglès, pel xinès i per totes les llengües que vulguin els catalans d'ara i de demà, però no estic disposada a abandonar el meu marc ètic i ideològic per assolir aquesta preponderància de la llengua catalana.

⁶⁰ Vegeu (DEZEM 2000: 38) per al cas de la repressió a la llengua japonesa a São Paulo.

Recordant que les opcions científiques i metodològiques estan condicionades per les ideologies, creiem oportú d'explicitar les nostres. És innegociable la unitat fonamental de l'espècie humana i, per tant, la unitat bàsica de les seves institucions, com les llengües, les cultures i les formes d'organització de cada poble i de cada grup, malgrat la diversitat de formes que presenten.

És inalienable el dret a la diferència de les persones i els grups humans —i, per tant, el dret de la gent a decidir sobre les pròpies institucions— i, per consegüent, la igualtat i dignitat de cada persona, de cada grup, de cada varietat lingüística.

Finalment, no abduquem del principi de no exclusió, que es tradueix, en sociologia, en els drets col·lectius; en lingüística, en la dignitat de tots els fets de llengua i, per tant, la revisió de nocions com *progrés*, *decadència* o *corrupció*,⁶¹ o com *correcció* i *incorrecció*, que convé substituir per criteris fonamentats en les normes d'ús, amb dinàmiques pròpies, que venen de fets com l'*ús intencional* (ARACIL 1982: 85).

La grandesa moral i intel·lectual no està tant en defensar *allò just* només quan la qüestió ens afecta, sinó en la superació de la barbàrie, pel fet d'aprendre a defensar les coses justes, encara que no em beneficiïn directament i immediata. La lliçó que creiem haver après amb la sociolingüística és precisament la capacitat de solidaritat i d'agermanament, i no pas la defensa del propi melic.

⁶¹ Sovint amb els termes *progrés* i *corrupció* s'expressen valoracions subjectives sobre uns mateixos fets, que convindria anomenar amb un terme més neutre, com *canvi*.

3.2 - Conceptes clau de sociolingüística per a mestres⁶²

Enfront de l'omnipresència d'unes nocions granítiques i inamovibles respecte a la llengua i al fet lingüístic, davant de l'aplicació indiscriminada de conceptes tergiversats i excloents, fins i tot per part de membres de comunitats lingüístiques víctimes d'aquesta mateixa exclusió, seria oportú i potser necessari fer un pas enrere i enfocar els fets de llengua des d'una perspectiva sociolingüística; posar l'èmfasi en el canvi i en la diversitat, i no pas en unes lleis aparentment inqüestionables. No és lícit, encara menys des d'una comunitat lingüística minoritzada, pensar la llengua sense posar en qüestió l'estructuració del mateix pensament lingüístic.

Aquest text, publicat originalment en castellà el 1998, va ser concebut com una eina introductòria, un convit, per acostar-se a les nocions bàsiques de sociolingüística. Pensat especialment per a mestres i estudiants de didàctica, aquest text pretenia ajudar a entendre i gestionar situacions de conflicte lingüístic que troben en la seva feina diària partint d'una revisió estructural d'allò que aquells mestres i estudiants entenien per *llengua*; intentant enfocar el problema no pas des de la (gramàtica), sinó des de la sociolingüística.

3.2.1 – Què és la sociolingüística?

La sociolingüística situa la llengua en la seva relació amb el grup de persones que, parlant, la construeixen, la mantenen, la canvien o l'abandonen. Estudia l'ús de la llengua, els processos de canvi, de substitució i de normalització. Enfoca la llengua com una activitat humana, com una funció entre els individus i el grup.

Tanmateix, quan parlem de grup hem de deixar clar de quina mena de grup estem parlant, de quines dimensions i de quin abast. La díada mare-fill ja és un grup, el més minúscul, però d'importància cabdal, com adverteixen sociòlegs i

⁶² Una versió prèvia d'aquest text es va publicar amb el títol «Desde la sociolingüística» a MENDOZA FILLOLA, Antonio (ed.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL, HISSI - Universitat de Barcelona, Horsori, 1998. pàg. 49-60 (MARBÀ 1998).

(3) *Llengua i societat*

psicolingüistes. La família, el veïnatge, el grup d'amics, un consell d'administració... cadascun d'aquests grups configura l'individu. També ho fan els grans grups de persones que, disperses pel món, poden parlar i entendre's entre elles, i també els habitants d'un país, d'un estat, d'una regió. Cal notar, però, que malgrat els esforços desplegats durant segles, en cap cas s'ha aconseguit que els límits lingüístics coincideixin amb les fronteres polítiques.

En una perspectiva més àmplia podem enfocar el conjunt de la humanitat, valorant no solament la diversitat lingüística sinó les semblances a través de llengües i dialectes, sistemes i macrosistemes. La sociolingüística no s'interessa tant per les distàncies entre sistemes lingüístics, com per les xarxes de comunicació entre parlants: L'èuscar i el castellà són llengües força allunyades en la seva estructura, però per a un sociolingüista són, més que res, llengües en contacte.

La sociolingüística és una ciència relativament recent: l'obra fundacional, *Languages in contact*, d'Uriel Weinreich, es publica el 1953. Però, des de feia temps, sociòlegs, antropòlegs i lingüistes (Durkheim, Malinowsky, Meillet, Sapir...) havien remarcat la importància de la llengua en la formació i la cohesió de les societats, en la socialització de l'individu, en la cristallització dels «sentits comuns» i els sistemes de significat.

Si ens remuntem al segle XVIII, el moviment que conduirà a l'eclosió de revolucions burgeses i nous estats nacionals, amb la incorporació dels idiomes vernacles a usos formals en l'administració i la cultura, porta a pensadors com Leibnitz a reflexionar sobre la necessitat d'adequar la llengua col·loquial a les noves funcions públiques en una societat moderna, i a formular propostes concretes d'actuació col·lectiva.

Però molt abans, al segle XIII, apareix l'antecedent més il·lustre de la sociolingüística: el filòsof mallorquí Ramon Llull, apassionat per la comunicació, que en *el Libre del Sisen Seny*, el 1294, exposa un esquema d'aquest sisè sentit, que ell denomina *Affatus*, i que sorprèn per la seva modernitat. Es tracta d'un esquema més complet i raonat que el «fil telefònic» que apareix en *el Cours de Linguistique Générale*: l'esquema de Llull inclou dos subjectes animats en interacció, la seva relació amb el medi i els mecanismes socials i simbòlics que asseguren l'entesa mútua.

Quan parlem d'interrelació, no pensem només en els canvis socials que neixen en la llengua (en el seu ús, en la seva diversitat, en idees i actituds lingüístiques, en els canvis lingüístics que resulten de canvis socials o polítics); pensem també i sobretot en el paper mediador de la llengua entre l'individu, el seu grup social i els diferents grups pels quals passa, en què s'integra o a què s'enfronta.

El nexa que la llengua genera entre la gent, la realitat social i la realitat objectiva: les situacions, valors, estereotips i prejudicis. Els sistemes de domini i submissió es coneixen, s'assimilen, es viuen i es transmeten a través de la llengua.

Tot i això convé no confondre la llengua amb els sistemes de significat que vehicula. La realitat social, aquesta complexa organització de rols, estatus i necessitats, confereix a cada objecte i a cada situació un significat, un sentit i un valor. Cada individu capta aquests sentits des de la seva pròpia posició en la societat. La llengua és un *sistema* de signes apte per representar els objectes i les seves relacions, una *activitat* de comunicació entre la gent, un *coneixement* individual, però també col·lectiu (HALLIDAY, 1968).

La llengua no és un sistema tancat, sinó tot el contrari: per adaptar-se a les seves funcions socials, la llengua ha de ser diversa i canviant, modelable. El sistema que cada parlant adquireix, comprèn mecanismes d'adaptació, negociació i creativitat. La llengua seria, doncs, com un joc en què cada jugador-parlant pot proposar modificacions i cada jugador-oient pot acceptar-les o rebutjar-les (COULMAS 1997). Potser fora útil que mestres i professors reflexionéssim sobre això, en lloc d'encallar-nos en les nocions paralitzants de correcció i incorrecció, que pressuposen un model de llengua únic, fix i immòbil. Com indica Le Page a «The Evolution of a Sociolinguistic Theory of Language» (*apud* COULMAS 1997: 15-32), allò que cal explicar no és el canvi lingüístic, que Dante i Martinet ja havien observat, sinó com i perquè es va arribar a concebre la llengua com una entitat homogènia i invariable.

La primera part del present capítol (3.2.2) defineix *conceptes generals*, imprescindibles per entendre l'enfocament sociolingüístic: diversitat, variació i canvi; estructura i ús; àmbits d'ús; normes d'ús; ús convencional i ús intencional.

La segona part (3.2.3) se centra en la noció de *comunitat lingüística*; revisa els mecanismes de reproducció de la llengua, les actituds lingüístiques i les situacions

(3) *Llengua i societat*

unilingües i multilingües. Amb això podrem entendre la noció de diglòssia, refutar certes lectures equivocades de què és i què no és «bilingüisme» i valorar les nocions de contacte de llengües i conflicte lingüístic.

La part final (3.2.4) presenta un breu panorama de les respostes possibles a les situacions de llengües en contacte i els diferents tipus de *política lingüística* que cadascuna d'aquestes respostes genera. Per arribar a entendre-ho, haurem d'aclarir alguns conceptes clau com ara la noció de «llengua nacional» i la seva ideologia unificant, els grans processos de canvi: substitució i normalització, i el rol de l'educació en aquests processos i en la seva possible reversió.

3.2.2 – Diversitat, variació, canvi

Es tracta de tres nocions comunes, no específicament sociolingüístiques, però bàsiques per a la nostra disciplina. El canvi lingüístic s'origina en la diversitat: existeixen llengües diferents i variants dins d'una llengua perquè existeixen persones i grups humans diferents, amb activitats, interessos, opinions, fòbies i filies diferents. La diversitat origina el canvi i aquest, al seu torn, accentua la diversitat. I, entre tots dos fenòmens, com una frontissa, hi ha la variació, per la qual qualsevol parlant és capaç de reconèixer i usar registres diferents segons el context. Aquesta habilitat serà més o menys gran segons l'amplitud i precisió del repertori lingüístic de cada persona i la varietat de situacions en què està implicada.

❖ **Diversitat:** Persones diferents parlen de maneres diferents. Des de l'idiòlecte individual (el parlar de cada persona) fins als macrosistemes (sistemes de sistemes, com el nostràtic), observem una àmplia gamma de varietats lingüístiques segons si provenen de llocs, classes socials o èpoques diferents (varietats diatòpiques, diastràtiques o diacròniques). La diversitat dialectal és un fenomen omnipresent, que no hauria de sorprendre; les actituds davant d'ella varien en funció d'ideologies i prejudicis que tradicionalment s'han perpetuat. L'actitud negativa davant la diversitat dialectal és un tic anormal, racionalment injustificable i socialment pernicios.

○ **Varietat:** Pretén ser un terme no marcat, per indicar qualsevol tipus de sistema lingüístic, sense tenir en compte aspectes com ara la relació amb altres sistemes o l'extensió territorial o quantitativa. Amb el terme varietat podem referir-nos, per tant, tant a un sociolecte (per exemple, el xava) com a una llengua (per exemple, el català, l'occità, el portuguès, etc.), una variant dialectal (el pallarès), etc.

○ **Llengua o idioma:** La definició comunament acceptada segons la qual «una llengua és una varietat relativament homogènia, els usuaris de la qual s'entenen entre ells i es reconeixen com a comunitat lingüística» és discutible. La convenció que dona rang de llengua a unes varietats i no a unes altres no sembla basar-se en criteris precisos, objectivables o unívocs. Per exemple, la intercomprensió pot no ser mútua i depèn de factors subjectius i emotius, i la consciència de grup pot no ser compartida per tots. Aquests dos criteris es refereixen a fenòmens socials subjectes també a canvis (BARTH 1976). I les situacions de canvi poden ser conflictives, com veurem més endavant.

○ **Dialecte:** Varietat geogràfica (i també històrica o social) d'una llengua, associada a la procedència del parlant. Cap llengua pot ser totalment homogènia i només es manifesta en forma de dialectes. És il·lusori pensar que uns parlen en dialecte mentre que uns altres «no tenen accent», perquè parlen la variant reconeguda com a estàndard. Tot i això, certa dialectologia tendeix a oposar el «vell dialecte genuí de les zones rurals» a la «parla corrompuda de les ciutats», i per això els seus informants hauran de ser NORM: *Nonmobil Older Rural Male* (sedentari, vell, pagès, mascle), la qual cosa ja denota una noció esbiaixada no tan sols del concepte de llengua sinó també de la idea de progrés i de tradició.

○ **Estàndard:** El nivell d'institucionalització d'una comunitat lingüística pot dur a l'adopció d'una varietat (natural o construïda) que se superposarà a les altres, sobretot en l'ús públic i formal. Es tracta de la llengua estàndard, que tindria en teoria la funció de facilitar la comunicació entre varietats relativament distants i de neutralitzar les tendències a la fragmentació dialectal d'un idioma. Diem «en teoria» perquè el que ocorre més sovint és que una variant natural és «promoguda» a estàndard per raons del tot alienes a la llengua en si. Totes les altres variants (regionals o socials) passen a ser immediatament subordinades a aquesta variant percebuda com a modèlica. De vegades també hi ha subestàndards regionals. Calveras (1925) descriu

(3) *Llengua i societat*

un procés ideal de creació d'un estàndard, que consistiria a reforçar les xarxes de comunicació, assegurar certa gamma de models de llengua i d'ús, i deixar que l'educació i l'ús afavoreixin la cristallització d'una o més varietats supradialectals acceptades àmpliament pels usuaris.

○ **Idiolecte:** Conjunt de recursos, estils i usos lingüístics propis d'un parlant en les diferents llengües que coneix més o menys bé. Repertori; realització individual de llengües, variants i dialectes. El repertori no és estable al llarg de la vida del parlant, ja que tots estem constantment adquirint i abandonant elements lingüístics.

❖ **Variació:** Una mateixa persona parla de manera diferent en ocasions diferents. Cada parlant disposa d'un repertori d'estils i registres, que pot utilitzar en diferents situacions. La variació pot ser mínima, seleccionant recursos lèxics, sintàctics i fonètics (obligats, admesos o vetats), o pot consistir en un canvi d'idioma, com fa el traductor professional o el parlant en situació multilingüe. La variació (*language shift*) depèn de variables socials: interlocutor i oients, context i situació (formal o informal, pública o privada), objectiu o funció, i tema: qui parla a qui, davant de qui, de què, per a què, on, en quin context.

○ **Registre:** Varietat funcional adequada a un tipus de situació comunicativa, definida segons les variables esmentades. Alguns autors en diuen «nivell de llenguatge», però aquest terme és menys precís i suposa jerarquitzar les situacions, en lloc de constatar simplement les diferències entre elles.

○ **Estil:** S'anomena estil el conjunt de recursos lingüístics diferenciats de què disposa cada parlant per adaptar-se a les diferents situacions comunicatives. Mentre que el registre és extern al parlant, els estils formen part del seu repertori individual de recursos, és a dir, el ventall de què disposa per adaptar-se als diferents registres. Els estils depenen de la formació i experiència individual de cada parlant; els registres es defineixen i modifiquen col·lectivament.

❖ **Canvi:** Una mateixa població parla de maneres diferents en èpoques diferents. El canvi diacrònic és gradual, però la comparació de moments històrics distints o de la parla de diferents grups d'edat ho fa molt evident i sistemàticament observable. El canvi pot ser lent, en societats molt estables, o relativament ràpid.

És interessant remarcar que els fenòmens que defineixen l'evolució històrica de les llengües són exactament els mateixos que s'apunten com a errors o defectes de la parla: pèrdua o modificació de sons (generats, entre altres factors, per relaxació o tensió d'algun dels òrgans fonadors), ordre de la seqüència, canvis lèxics o fonètics, etc.

○ **Llengües minoritàries i llengües minoritzades:** Llengua minoritària és la que parla una minoria dins d'una societat o territori. Una mateixa llengua pot ser majoritària en el seu territori lingüístic i minoritària dins l'estat que l'inclou. El terme *minoritari* es refereix a la proporció de parlants, però no diu res de la dinàmica del procés (origen de la situació minoritària, de l'estabilitat, progrés o reducció del seu ús). Una llengua minoritzada té àmbits d'ús en creixent reducció, independentment del nombre de parlants potencials. Quasi sempre això equival a dir que està en procés de substitució. Els àmbits d'ús els ocuparà una llengua substituent o «dominant».

○ **Velocitat del canvi:** El desenvolupament social, cultural i tècnic d'una comunitat lingüística provoca desajustaments constants entre les necessitats expressives i els recursos lingüístics dels parlants: els nous usos i modes de vida exigeixen noves formes d'expressió. El desfasament entre les capacitats expressives i les necessitats socials genera un conflicte que es pot resoldre de dues maneres: o bé es limita la necessitat a la capacitat existent (feedback positiu: reducció d'usos i funcions, intent conservador de negar el canvi, ancorant-se en el passat) o bé, al contrari, s'amplia la capacitat fins a cobrir la necessitat (feedback negatiu: adaptació del sistema per tal que aquest pugui cobrir les noves funcions, invertint el procés limitador per mitjà de la introducció de neologismes, l'adopció d'estrangerismes, la promoció de velles expressions a nous significats, etc.).

○ **Substitució (*language change*):** Consisteix en el procés que porta una comunitat lingüística a abandonar la seva llengua i a passar a usar-ne una altra, per imposició o per raons de prestigi. La substitució completa no pot donar-se en menys de tres generacions: els avis la parlen; els pares l'entenen, però no la transmeten els fills la ignoren. És clar que no són les llengües les que viuen o moren, sinó les comunitats lingüístiques, les persones, que mantenen o substitueixen la seva llengua.

○ **Normalització:** Es tracta d'un conjunt de mesures que pretén revertir un procés de substitució lingüística, és a dir, intenta aconseguir que la llengua en procés de substitució torni a cobrir totes les necessitats comunicatives d'una societat, recuperant àmbits d'ús perduts, o passant a ocupar-ne de nous, apareguts ja en la llengua substituent. A més de fomentar l'ús de la llengua en tots els àmbits, la normalització regula les normes d'ús i els registres adequats a cada situació. No s'ha de confondre amb la normativització, que correspon al desenvolupament d'un model de llengua estructurat, sistemàtic i coherent. La normativització forma part del procés de normalització: és una de les seves eines. Un procés de normalització exitós depèn sovint de l'existència d'una llengua mínimament normativitzada (possiblement amb una ortografia, una gramàtica, un diccionari, etc.). L'una té per objecte la normalitat; l'altra, la normativa. Podríem dir que la normalització d'una llengua s'acaba quan s'atura el procés de substitució lingüística, perquè una de les dues llengües ha passat a ocupar tots els àmbits de manera unívoca. La normativització, en canvi, és un procés interminable, ja que haurà de seleccionar constantment quins elements de la llengua passaran a ser normatius, i quins deixaran de ser-ho, en funció dels usos i de les necessitats comunicatives, en constant procés de canvi.

3.2.2.1 – Estructura i ús. Àmbit d'ús

Una llengua només existeix perquè algú la parla. La seva existència és el seu ús. Entenem per *ús* la totalitat de les relacions existencials, necessàriament dinàmiques, entre la llengua i la resta del sistema sociocultural.

L'estructura que estudia la lingüística és resultat de l'ús i no pas al revés. El nostre coneixement de l'ús lingüístic pot ser sistemàtic, però no pas exhaustiu. De tota manera, l'estructura tampoc pot ser descrita exhaustivament. El factor que determina l'ús real d'una llengua, la seva existència concreta i efectiva és l'extensió i qualitat dels *àmbits* i de les *normes d'ús*, i el seu funcionament real.

Conèixer el nombre de parlants potencials d'una llengua pot donar una informació relativa, ja que els parlants poden usar la llengua X, usar-ne una altra o

callar. La noció d'ús permet analitzar i entendre l'existència real d'una llengua i les dinàmiques del canvi.

Àmbit d'ús és el conjunt d'ocasions en què una llengua o una varietat lingüística és usada. Aquest conjunt forma un «espai» que es pot delimitar en funció de coordenades socioculturals: categories d'individus, temes, situacions, intencions. Caldria definir cada tipus de situació en funció de les variables pertinents.

3.2.2.2 – Normes d'ús. Ús convencional i ús intencional

L'ús d'una llengua es regeix per unes *normes*, generalment no explícites, que el parlant integra al mateix temps que el repertori. Les relacions socials determinen les normes d'ús de varietats i repertoris dels parlants. Són normes relacionades amb la pragmàtica, i faciliten l'elecció de la forma, el registre, la llengua apropiada per a cada situació.

El respecte d'aquestes normes perpetua el sistema, alimentant la inèrcia: es tracta de l'ús *convencional*, no marcat. Quan parlem en una llengua estrangera, o en una situació poc coneguda, podem alterar involuntàriament les normes d'ús, causant confusions o sorpresa. Els parlants poden valer-se de l'ús *intencional* per proposar o introduir variacions en les normes d'ús i, amb això, accelerar o frenar processos de canvi.

3.2.3 – Comunitat lingüística

Anomenem *comunitat lingüística* al conjunt de parlants d'una llengua o d'una varietat lingüística. Preferim la definició extensa: *tots* els parlants. Les llengües s'adquireixen i s'aprenen. Com altres grups humans, les comunitats lingüístiques creixen o minven no solament per canvis vegetatius sinó també per «migracions»: aprendre un idioma ens integra en la comunitat de parlants; deixar d'usar-lo seria com emigrar.

Una comunitat lingüística és el resultat d'una xarxa de relacions entre persones que, parlant entre elles, tendeixen a apropar les seves formes d'expressió. El contacte, la comunicació, afavoreixen l'increment de les semblances i la intercomprensió. Les ruptures o recels provocaran dificultats de comprensió i evolucions divergents.

(3) *Llengua i societat*

La noció de comunitat lingüística es pot entendre en aquest *sentit ampli* (tots els parlants d'un idioma, no només els «nadius»), però també s'usa, en *un sentit limitat*, referit al grup de parlants d'una varietat (dialecte, sociolecte, registre) o d'usuaris d'un tret determinat (fonètic, sintàctic o lèxic), especialment en estudis sobre àmbits d'ús.

3.2.3.1 – Límits: idiomes i dialectes

Si bé sembla clar el contrast entre llengües, no sempre és evident. Encara que els límits polítics pretenen ser universals, són comptats els casos en què una zona fronterera representa un tall comunicatiu o lingüístic abrupte. És habitual que, a banda i banda d'una frontera, es conservin trets i expressions comunes, fins i tot quan la llengua oficial és diferent.

Què estableix, doncs, el límit entre comunitats lingüístiques? És solament una qüestió de grau? Es tracta simplement de petites diferències de detall, un «accent curiós», algunes peculiaritats lèxiques o morfològiques que, en acumular-se, semblen dificultar la comprensió?

El criteri de la *intercomprensió* (i, recíprocament, de la *interincomprensió*) sembla central, alhora que força relatiu: les distàncies lingüístiques poden mesurar-se amb certa objectivitat, explicant la proporció de semblances i diferències en el vocabulari bàsic. Però, de quina manera es pot mesurar el grau de comprensió entre subjectes diferents? Quin criteri cal aplicar en el cas (més freqüent del que sembla) en què els parlants de *A* entenen *B*, tot i que els parlants de *B* afirmen no comprendre *A*? Quins elements intervenen perquè un sistema sigui comprès o no per altres parlants?

Una peculiaritat fonètica d'una varietat pot dificultar la comprensió a un oient que hi estigui poc familiaritzat, tot i que la comunicació freqüent i intensa podria resoldre fàcilment aquesta dificultat (és a dir, que un cert grau de diferències entre les varietats no hauria de representar un gran obstacle). Si, en canvi, davant d'una petita dificultat es limita la freqüència de tracte o es canvia de varietat, es pot arribar a dialectes *interincomprensibles*. La fragmentació dialectal no hauria de suposar la *interincomprensió*. El fet que dos parlants de variants diferents d'una mateixa llengua

no s'entenguin és el resultat, entre altres factors, de la ruptura de xarxes de comunicació dins de comunitats lingüístiques minoritzades.

Aleshores, quan parlem de variants d'un mateix idioma, no són pas les diferències fonètiques, lèxiques o sintàctiques el que més dificulta la comprensió. El més important en aquest cas són les actituds: la desconfiança, la sospita que «l'altre» parla *diferent* per *mala intenció*, per orgull, per molestar; la consciència que «no pertany al meu clan», que no mereix un esforç per escoltar-ho. Aquestes actituds constitueixen barreres infranquejables. Davant d'això, l'acceptació de la diferència de l'altre permetria explorar les semblances i negociar el significat, possibilitant l'entesa mútua. I això s'aplica també al contacte de dos idiomes diferents però encara potencialment intercomprensibles.

Els criteris més freqüents per determinar els límits entre dos idiomes són la intercomprensió i la consciència de grup dels parlants. Es tracta d'aspectes subjectius, guiats —en el cas de les llengües romàniques, per exemple— més per qüestions polítiques i històriques que per trets lingüístics diferencials. La consciència de grup d'una comunitat podria portar-la a «autodefinir-se» com a comunitat lingüística autònoma (*llengua per elaboració*; vegeu KLOSS 1967). Curiosament, sovint les comunitats que reivindiquen la seva autonomia formen part de contínuums lingüístics en una etapa avançada del procés de substitució; al cap i a la fi, aquests secessionismes acaben afavorint la llengua dominant (és el cas, per exemple, del valencià respecte al català o del provençal respecte a l'occità).

Alguns afegeixen altres criteris perquè una parla sigui considerada llengua: la tradició històrica o acadèmica; l'existència d'un corpus literari, de gramàtiques i diccionaris. Aquests criteris són igualment problemàtics, ja que ignoren les dinàmiques identitàries, històriques i socials, a més de no contemplar les llengües exclusivament orals.

3.2.3.2 – Transmissions culturals. Codi restringit i codi elaborat

Els treballs de Bernstein sobre *transmissions culturals* i de Halliday sobre *sociosemàntica* analitzen els mecanismes socials de reproducció de les comunitats lingüístiques.

(3) *Llengua i societat*

Dins de l'estructura social s'origina un complex sistema de significats, creences i valors que es transmeten a través de la llengua. A partir de les situacions comunicatives, de les interaccions socials, l'infant assimila no només les paraules i els seus significats, sinó també els significats implícits (d'allò que es diu i del que no es diu), els sistemes jeràrquics i els valors del gran grup (tota la comunitat lingüística) i també els del microgrup (família, classe social i entorn immediat).

La teoria dels codis de Bernstein se situa a la prehistòria dels estudis de les relacions indissociables entre llengua, classe social i fracàs escolar. Es tracta d'una teoria que ell mateix va repensar i rectificar diverses vegades al llarg de la seva vida, i que va generar innúmeres polèmiques i teories que pretenien respondre a les qüestions plantejades —però sovint no tancades del tot— pel seu autor. Podríem fins i tot considerar que el principal mèrit de la teoria dels codis va ser justament aquest: posar l'atenció sobre un aspecte fins aleshores ignorat o negligit.

Segons Bernstein, els *codis* es podrien definir com a principis d'organització semàntica que regulen la selecció de significats i sentits que el parlant dona al seu text, i la interpretació que en fa l'oient. No es tractaria de varietats lingüístiques, com els dialectes o els registres, sinó que estarien «per damunt» d'aquestes varietats i controlarien les maneres de referir-se als significats en una cultura. Compartir una llengua no implicaria, doncs, compartir també el codi.

Una conseqüència de la teoria dels codis de Bernstein seria que, si l'escola no es fa conscient que té, també, el paper de donar a nens que fins aleshores només havien funcionat en *codi restringit* (concret) accés al *codi elaborat* (generalitzador) en el qual funciona la institució, estarà condemnant-los a la incomunicació i al fracàs escolar. Aquest alumne no tindrà les eines necessàries per interpretar els significats que intenta donar-li el mestre ni disposarà de mitjans per precisar i restablir els significats no captats (pel mestre o pels companys) d'allò que intenta comunicar ell mateix.

Els codis «restringit» i «elaborat» no representen tipus de construcció lingüística més o menys complexos, sinó sistemes diferents d'organitzar els significats, que depenen de l'espai que l'infant i la seva família ocupen a la societat. La comprensió d'un concepte en un sentit o en un altre no està relacionada gairebé mai amb la capacitat o la intel·ligència dels membres del grup, sinó que seria definida

fonamentalment pels codis en què aquest grup funciona. Es tracta de tipus de cultura diferents, amb significats distints per a paraules idèntiques o semblants. L'experiència lingüística de cada parlant li revela la seva cultura a través del *codi*, i li permet de transmetre el *codi* com a part de la cultura (HALLIDAY 2001 [1978]: 116-119).

3.2.3.3 – Actituds lingüístiques

L'infant, en el procés de socialització, assumeix el sistema d'actituds i valors de la seva comunitat, del seu grup, de la seva família. Es tracta d'actituds «naturals», inqüestionables en la mesura en què el nen encara no ha pogut distanciar-se del seu grup, comparant els seus valors amb altres models. Es tracta de sentits comuns, estereotips, prejudicis. Actituds apreses amb la llengua, però també actituds sobre la llengua; sobre els models acceptables o no, sobre els «defectes» i «incorreccions», sobre els parlants d'altres sistemes.

Al llarg de la història tots els pobles, «primitius» o «civilitzats», han expressat les seves pors i prevencions respecte a altres comunitats, anomenant-los «brbr»: bàrbars, berbers, «que no saben parlar», «no humans». Aquests estereotips monolingüistes difícilment poden ser compatibles amb actituds més obertes i tolerants cap a altres grups, altres cultures, altres llengües.

Però el parlant també pot rebre, amb la pròpia llengua, una autoimatge negativa, que de vegades confirma l'escola: «Nosaltres parlem malament. En X és on parlen millor». La valoració positiva d'un grup de parlants comporta correlativament el menyspreu d'uns altres i estableix una desigualtat assumida.

Cada persona ha après una varietat lingüística amb el seu grup i en pot aprendre d'altres. Però l'aprenentatge d'un estàndard, d'un altre dialecte o d'altres llengües hauria de partir sempre del reconeixement, del respecte i de la valoració de la parla pròpia i aliena. Hudson ja deia que, si en alguna cosa s'havien posat d'acord els lingüistes al segle XX, era en no considerar unes llengües més evolucionades que unes altres. La igualtat entre les llengües és tan irrenunciable com la igualtat entre els pobles i la igualtat entre les persones.

3.2.3.4 – Unilingüisme i multilingüisme. Llengües en contacte

Una comunitat lingüística és, en principi, *unilingüe*: disposa d'una llengua per expressar tot el que necessita dir. Cada poble és unilingüe, encara que la humanitat sigui multilingüe. Una persona que roman en el grup no necessita aprendre una altra llengua, però pot fer-ho per curiositat o per interès.

Tot i això, dins de cada societat hi ha un cert nombre de parlants multilingües (plurilingües o poliglotes): migrants, viatgers, intel·lectuals, etc. que assegurin el nexa d'una comunitat amb d'altres. A més, en certes societats pot haver-hi una tendència superior a la mitjana a aprendre idiomes, sovint afavorida per la necessitat. En aquests casos, l'educació lingüística passa a ser fonamental —recordem que l'educació de qualitat sempre ha estat *multilingüe*, i no pas solament bilingüe.

El *contacte de llengües* no es produeix a l'ambient, fora de les persones, sinó dins la ment de cada individu: és en la producció de cada parlant que es donen les interferències. Podem parlar, aleshores, d'unilingües o monolingües, i de multilingües o poliglotes. El coneixement i ús d'una o més llengües és una característica dels individus, més que no pas de la societat.

Sovint, la *primera llengua (L1)* que hem après es conserva en una posició de privilegi, perquè l'hem adquirida en fer-nos persones. En general (tot i que no sempre), aprenem les altres a partir de la primera. Podem anomenar-les llengües *apreses*, «segones», «terceres» o encara «afegides» (*L2, L3, Ln*, nombre que es refereix a l'ordre en què van ser apreses, sense cap mena de valoració). Evitem parlar de «llengua materna», ja que, quan la llengua de la mare no coincideix amb la primera llengua, se sol imposar la que és vehicle de socialització. Es pot diferenciar entre *L1 cronològica* (la primera que es va adquirir) i *L1 jeràrquica* (la que s'usa amb preferència).

Són *bilingües autèntics* aquells que han adquirit dues llengües alhora, en perfecta igualtat. Són pocs perquè, encara que els pares (o avis...) usin llengües diferents, quasi sempre n'hi ha una que s'imposa com a *llengua familiar*. La llengua familiar, la que parlem a casa, pot canviar al llarg de la vida i pot coincidir o no amb la llengua més usada, principal o preferida pel subjecte.

Encara que en certes societats s'hagi detectat una major obertura (per interès o necessitat) a aprendre idiomes, l'educació de qualitat sempre ha estat *multilingüe*, i no solament bilingüe. Les elits (des dels patricis romans fins als aristòcrates o burgesos moderns) sempre han procurat educar els seus fills en més d'una llengua: en l'idioma cultural i / o políticament dominant del moment; sovint també al seu propi vernacle; i, menys freqüentment, en una llengua de menor importància social i cultural, però de gran utilitat estratègica (per exemple, la llengua dels colons o dels dominats).

En els casos en què la necessitat imposa a tota la població l'ús d'una altra llengua, estem davant d'una situació de *conflicte* no originàriament lingüístic —ja que aquesta necessitat s'imposa per raons sociopolítiques—, tot i que ja anuncia una *substitució lingüística*.

3.2.3.5 – Diglòssia

Segons Ferguson, que va encunyar el terme, *diglòssia* és la situació lingüística relativament estable en què dues varietats molt distintes d'un mateix idioma ocupen àmbits d'ús diferents i complementaris. És a dir, a més de les variants natives o dialectes primaris de la llengua (que pot incloure un estàndard o diversos estàndards regionals), existeix una variant superposada molt divergent i necessàriament apresada. Aquesta variant sol ser altament codificada i és, en alguns casos, gramaticalment més complexa que les variants natives; pot ser vehicle d'un ampli i respectat corpus de literatura escrita, s'aprèn formalment a l'escola i és usada exclusivament en àmbits escrits i en la parla formal. Els usos informals són assumits per les varietats natives —que són les úniques emprades en la parla familiar i en converses ordinàries—, mentre que la varietat formal no s'utilitza mai en situacions col·loquials (FERGUSON 1959).

Es tracta d'una *distribució complementària* amb unes *normes* molt estrictes que regulen els *usos* lingüístics: no es poden usar indistintament ambdues varietats, sinó que la varietat B (bàsica, nativa) solament s'usa en situacions informals, mentre que la varietat A (apresada), que no és nativa de ningú dins de la comunitat, ocupa els usos formals i escrits. Ferguson afirma que es tracta d'una situació relativament estable, i posa com a exemples la Grècia recentment independitzada de l'Imperi

(3) *Llengua i societat*

Otomà; la dicotomia entre les varietats populars i la llengua clàssica als països àrabs, entre altres casos.

En aquest últim exemple, la funció religiosa i panaràbiga de l'àrab clàssic estàndard afavoreix l'estabilitat de la situació. En el cas de Grècia, però, el desenvolupament i adaptació de la variant B (*demotiké*, llengua popular) i els processos socials congruents amb la consolidació del nou Estat han acabat desplaçant l'ús de la varietat A (*kathareusa*, llengua pura), amb la pràctica desaparició de la situació de diglòssia. Els processos socials sempre estan subjectes al canvi: una estabilitat relativa significa simplement un procés de canvi més lent, en absència d'altres variables.

3.2.3.6 – El mite del bilingüisme. conflicte i canvi lingüístic

Dir que una societat és bilingüe significa simplement afirmar que s'hi parlen dues llengües. Si bé el terme «diglòssia» defineix clarament una situació, la paraula «bilingüisme» és menys precisa; barrejar tots dos no fa sinó afegir confusió a la confusió.

Aracil va demostrar, ja el 1972, l'*engany interessat* que hi ha darrere del mite bilingüista: un grup pretén substituir la llengua d'una població, generalment per imposar la seva. Durant la primera etapa del procés de substitució, es promou l'aprenentatge de la «llengua dominant», de manera que l'esforç va a càrrec dels unilingües, que acabaran per abandonar la seva pròpia llengua. El bilingüisme és sempre *unidireccional*; els estrangers imposen el seu idioma als nadius, i són aquests els que s'han de bilingüitzar. Un bon exemple d'això és el cas del País de Galles: quan tots els gallesos van saber anglès, es va acabar l'eufòria bilingüitzadora. Si tots sabien anglès per què necessitaven els anglòfons aprendre gal·lès?

Descriure les poblacions ameríndies com a «bilingües» perquè han «afegit l'espanyol al seu repertori lingüístic per tal de parlar i escriure sobre educació, religió, govern i alta cultura» (FISHMAN 1967: 31; la traducció és nostra), només emmascara el fet que les llengües natives són substituïdes per llengües europees, de la mateixa manera que les poblacions hispanoparlants de Nou Mèxic o de Puerto Rico «han afegit l'anglès al seu repertori».

Com s'origina el *conflicte lingüístic*? La imposició d'una llengua pot ser resultat d'un procés de dominació i conquesta. En aquest cas el conflicte lingüístic seria un aspecte més de la pèrdua d'independència o de la dominació política en general. La història mostra diferents tipus de processos de dominació: graduals o ràpids, cruentos o pacífics, amb més o menys col·laboració de sectors del poble dominat.

Durant una etapa molt llarga, la llengua dels dominadors pot circumscriure's a les funcions del poder i l'administració, mentre la gent intenta aprendre-la com a instrument de prestigi i promoció social. Quan els ciutadans senten lesionats els seus drets, poden reaccionar de moltes maneres: adaptant-se o enfrontant-se a la nova situació, resistint, buscant alternatives. En algun moment s'esgrimiran els drets d'uns contra els d'uns altres, i és fàcil que «*la raison du plus fort soit toujours la meilleure*», com deia La Fontaine. S'anuncia la *substitució lingüística*.

3.2.4 – Polítiques lingüístiques. Planificació lingüística

És possible una intervenció voluntària en un procés de canvi lingüístic, per accelerar-ho o per invertir-ho. La planificació i la política lingüística no van esperar l'aparició de la nova disciplina per entrar en escena. Des de Babel hi ha memòria de situacions de canvi i d'intervencions col·lectives en tots dos sentits.

Les polítiques lingüístiques poden ser explícites o no. Sovint venen donades amb el mateix paquet: *Cuius regio, eius lingua*. Gairebé tots els processos de dominació imperialista han acabat amb la imposició de la llengua de l'imperi als pobles dominats. En destaquem dos tipus:

Imposició i assimilació: En aquest cas, si imposa la llengua substituent. Pot donar-se un procés breu, amb la introducció de noves funcions (escola, nous mitjans de comunicació, etc.), i / o migracions massives (forçades o estimulades). Però també pot allargar-se durant segles, mentre una part més o menys important de la població (sovint marginada) continua sent monolingüe.

(3) *Llengua i societat*

Bantustització: Es tracta del model sud-africà, que va aïllar a poblacions indígenes, impeding-los l'accés als sectors de decisió, i tallant els circuits normals de comunicació entre comunitats. Aquí la dominació s'emascara en forma de política de «respecte a les llengües dels nadius», els quals, privats dels seus sistemes autònoms de relació i decisió, s'asfixien en *guetos* i *reserves*.

Moltes llengües han deixat d'existir en desaparèixer els seus parlants o el seu hàbitat natural. Cal aclarir que el genocidi cultural i lingüístic tant pot ser premeditat (és a dir, l'objectiu des del principi era aniquilar o reduir una cultura o una llengua, sense necessàriament exterminar els seus parlants) com pot ser l'efecte col·lateral d'un crim més gran: el genocidi *tout court*, en què l'objectiu és l'extermini de les persones, i la desaparició de la seva cultura i llengua no n'és sinó una conseqüència. El *genocidi* cultural i lingüístic no queda tan lluny en la nit dels temps: no passen sis mesos sense que ens arribin notícies de nous atacs violents a llengües minoritzades o als seus parlants, ja sigui des de l'estat francès, des d' Austràlia o des de l'Amèrica Llatina, per exemple.

També la normalització és objecte d'una política lingüística. Entre els exemples positius destaca la reimplantació de l'hebreu com a llengua viva. I, entre els menys reeixits, la normalització del gaèlic irlandès, que no conserva més que un caràcter simbòlic, ja que la llengua de la Irlanda independent és, *de facto*, l'anglès.

La *planificació lingüística* es defineix com un conjunt d'idees, lleis i regulacions, creences i pràctiques, amb objectius precisos de canvi dels usos lingüístics d'una societat, cap a la substitució o la normalització. Podem dir que és la tecnologia de la política lingüística, i un dels camps de la «sociolingüística aplicada» més coneguts.

3.2.4.1 – Llengua nacional

Sembla immemorial, però la noció de «llengua nacional» té data de naixement, que coincideix amb la de l'Estat burgès modern i, com totes les institucions històriques, tendeix a tenir data de caducitat.

La noció de llengua nacional és la traducció històrica concreta, en fets, de la reflexió de Nebrija: «Siempre la lengua fue compañera del imperio». Un estat, una llengua. Des del Renaixement es formulen i es duen a terme polítiques lingüístiques

de llarg abast. Les llengües vernacles substitueixen progressivament el llatí en les funcions d'educació, legislació i administració. La substitució del llatí pels vernacles en aquestes tres funcions bàsiques en un estat modern generen la necessitat d'un vernacle únic i consolidat per tot l'estat. La política lingüística de l'estat jacobí francès serà, durant molt de temps, el model a seguir.

La *langue nationale* exigeix una *éducation nationale*. Serà la Revolució Francesa, amb la idea d'un estat nació «racional», ordenat i centralitzat, la que elaborarà teòricament i pràctica tots dos conceptes.

La raó d'estat imposa la uniformitat: serà la llengua la que «farà iguals a tots els ciutadans», contra la realitat de la diversitat lingüística i dialectal. Una política lingüística uniformitzadora té un doble efecte pervers, cap endins i cap enfora. Cap als altres parlants de la llengua hegemònica: model únic i estigmatització dels parlants de variants no estàndard. Cap a les altres llengües, persecució i eliminació: un ciutadà francès parla francès, per definició. Els altres idiomes autòctons seran estigmatitzats com a «patuesos». La consigna —que no fa gaire es podia llegir en alguna *École nationale*, «*Soyez propres, parlez français*»— connotava com a bruta i impròpia del «nen educat» qualsevol altra forma de parlar.

No es tractava de crear un *estàndard*, sorgit al costat de les diferents varietats, com a «denominador comú» per facilitar la comunicació entre *tous les citoyens*, sinó d'uniformitzar, des de dalt, la diversitat existent. Després d'una minuciosa enquesta (la de l'Abbé Grégoire, primera enquesta sociolingüística de la història), es va procedir a erradicar els idiomes i dialectes no coincidents amb el que es promovia —és a dir, el francès. La importància de l'escola en el procés de creació del *citoyen* ideal, que més tard participarà en els exèrcits de Napoleó, és innegable.

3.2.4.2 – Procés de substitució lingüística

És el procés en què una població que parlava una llengua (L1) passa a usar-ne una altra (L2), abandonant la seva llengua original. Es tracta d'un procés a llarg termini i consta de diverses etapes, que van d'una situació unilingüe a una altra: la inicial en L1 i la final en L2. Entre ambdues s'estén un període més o menys llarg en què s'usen

(3) *Llengua i societat*

ambdues llengües, cosa que pot emmascarar el procés. La nova llengua arriba per raons polítiques o socioeconòmiques.

En una primera etapa es produirà una *expansió sectorial i selectiva de l'L2*, que afectarà fonamentalment les classes altes, properes al poder, zones urbanes, comerciants, intellectuals. Certs àmbits d'ús clau són ocupats per la nova llengua (administració, educació, justícia, comunicació de masses...) El grup afectat en aquesta primera etapa és petit en nombre, però de gran rellevància qualitativa, tenint en compte que es tracta dels sectors més influents de la societat.

En una segona etapa l'L2 *s'estén entre la població urbana*. En aquest període es produeixen diversos canvis qualitius: apareix el *monolingüisme en L2*, ja que aquells sectors que en l'etapa anterior eren bilingües abandonen l'L1, que ja no els és necessària. A les zones rurals la població es manté monolingüe en L1. En resum, el poder es fa monolingüe en L2, els habitants de la ciutat són bilingües i els del camp, monolingües en L1.

En la tercera etapa es produeix una *expansió de l'L2 en el camp*, que comportarà la desaparició del monolingüisme en L1. Haurà culminat la fase ascendent del procés, la fase d'aprenentatge de l'L2 per part de tota la població. Naturalment, aquesta part serà llarga i complexa, i pot perllongar-se fins i tot durant segles, encara que també pot resoldre's en un temps mínim de tres generacions (cf. Catalunya o Nou Mèxic). La culminació d'aquesta etapa originarà la situació de *bilingüisme unilateral*, pròpia de les llengües minoritzades: tota la població coneix la llengua superposada (L2), però només una part coneix, a més, l'L1. A partir d'aquest moment, el nombre de bilingües baixarà, fins a arribar a zero.

Ara només queda esperar que els parlants millorin la seva competència en L2 (*colloquialització*), que s'accelera amb l'ús continu, i vagin abandonant la seva pròpia llengua, que s'ha fet innecessària, de manera que els seus fills ja no l'adquiriran com a llengua familiar (*desnativització*).⁶³ Així culmina el procés de

⁶³ El terme *desnativització* s'utilitza, aquí, com a derivació de *nativització*, és a dir, el procés segons el qual una llengua aliena a un territori i a una comunitat lingüística passa a ser llengua nativa d'aquesta comunitat que no la parlava, és a dir: s'hi *nativitza*. *Desnativització* és equivalent a *estrangerització*, i

substitució i *desapareix el conflicte lingüístic*, ja que tota la població torna a usar una sola llengua, només que ara es tracta de l'L2.

3.2.4.3 – Procés de normalització lingüística

El procés de substitució té una lògica interna comparable a una llei física: quan un objecte es troba en un pla inclinat tendeix a caure si no troba un obstacle al seu pas; la força per frenar la caiguda ha de neutralitzar la força de la inèrcia. Una societat pot decidir canviar la direcció del procés.

La *normalització lingüística* consisteix a reorganitzar les funcions lingüístiques de la societat a fi de readaptar les funcions socials de la llengua a condicions canviants. Per tant, una veritable normalització no pot limitar-se a aspectes purament lingüístics. L'objectiu de la normalització no és reorganitzar el sistema lingüístic, sinó recuperar els àmbits d'ús perduts.

descriu el procés que porta la llengua pròpia d'una comunitat a ser considerada i tractada com a estrangera dintre del seu propi espai lingüístic:

Quan y [l'idioma substituent] esdevé absolutament prioritari, x [l'idioma en vies de substitució] esdevé correlativament secundari —i això marca una etapa crucial en l'estrangerització de x, correlativa de la nativització de y. De fet, és típic que x sigui aleshores admès concessivament com a idioma «estranger» —afegit i especial en tot cas— dins els àmbits educatius, assignats en bloc a y i que continuen en tot cas funcionant ordinàriament en y. Una de les ironies de la situació minoritària —remarcada per tots els observadors intel·ligents a banda i banda de l'Atlàntic— és que x és a la fi reconegut institucionalment quan la posició privilegiada de y sembla un fet acomplert, inimpugnable i irreversible (ARACIL 1983: 186, n. 4).

En el present treball, el terme *desnativització* s'utilitza molt específicament per descriure la *no transmissió*, el moment en què, per la raó que sigui, una generació passa a comunicar-se amb els seus fills en una llengua diferent d'aquella que havien tingut a casa, de petits. Cal no confondre la present accepció amb altres usos del terme, principalment a l'esfera dels pidgins i criolls (per descriure el moment en què un pidgin passa a ser llengua *nativa* d'una comunitat, convertint-se en crioll) o de l'adquisició lingüística —«denativization, which was characterized as “the gradual restructuring of the learner's somewhat unique and idiosyncratic internal representation of the language he is acquiring in terms of the input he processes during language acquisition”» (ANDERSEN 1990: 47).

(3) *Llengua i societat*

Aquest procés per invertir la substitució té tres etapes:

- a) **Definició de necessitats i propostes:** Una vegada conscients del procés de substitució, alguns sectors de la comunitat lingüística identifiquen els desajustaments existents entre les necessitats funcionals de la societat i els àmbits d'ús de la llengua minoritzada. A partir d'aquí, es discuteixen i es proposen alternatives, orientacions i criteris a fi de frenar o invertir el procés.

- b) **Planificació (o normativització):** Els especialistes elaboren solucions *in vitro* per adaptar l'estructura de la llengua a les noves necessitats, en funció dels criteris adoptats (estandardització, codificació, normativització). La *normativització* modifica l'estructura interna de la llengua, en dues direccions complementàries i contràries:
D'una banda, procés *de fixació*, en què la diversitat (especialment dialectal) considerada redundant se sacrifica en interès de la coherència o regularitat. Tendeix a generar un *estàndard* (comú o general), que no coincideix amb cap varietat preexistent.
D'una altra, procés d'expansió i *cultivació*, que desenvolupa l'estructura de la llengua i augmenta la diversitat interna considerada funcional (eclosió d'estils, registres, gèneres).

- c) **Posada en pràctica:** La normativa elaborada pels tècnics necessita ser posada en pràctica en tants àmbits socials com calgui o sigui possible. Aquesta etapa serà més cultural i social que lingüística, i s'ocuparà d'implementar la llengua recentment normativitzada en els corresponents àmbits d'ús: educació, premsa, manifestacions culturals, comerç, tecnologia, etc.

3.2.4.4 – Normalització o normativització?

De vegades es confon tot el procés de normalització amb la *normativització*, que no és sinó una de les seves etapes. La normativització no és un procés descriptiu, sinó que dicta formes ideals que la llengua hauria d'adoptar en determinats registres. Sovint es fa a partir de la selecció de formes ja existents en diferents variants de la llengua, però de vegades es troben solucions *de laboratori* o importades d'altres idiomes per definir algunes de les seves formes. Inclou el procés de selecció lèxica, d'estructuració sintàctica, etc. Podríem fins i tot dir que, en definir el que és correcte, la normativa defineix també allò que considera rebutjable.

Normalitzar és un procés més ampli, que inclou programar, normativitzar i aplicar la norma als diferents àmbits d'ús. El procés perquè arribi a cristallitzar un model de llengua adaptat a les noves necessitats i acceptat per la majoria dels parlants és delicat: cal ocupar-se acuradament de la cultivació i ampliació dels recursos lingüístics, promoure i generalitzar el seu ús i recuperar els àmbits d'ús que s'havien perdut.

3.2.4.5 – Anàlisi diagnòstica. Espais compartits i oferta lingüística

Els àmbits d'ús són conjunts de situacions definides que depenen de la llengua (en major o menor grau) per realitzar-se. En són exemple l'univers jurídic, les interaccions personals de qualsevol mena, l'escola, etc. En un procés de substitució, quan un àmbit d'ús està ocupat per una sola llengua, es fa necessari conèixer-la per poder participar en aquest àmbit d'ús. Quan un àmbit d'ús està ocupat per una oferta lingüística múltiple, o sigui, quan es realitza en més d'una llengua, es configura un *espai compartit*. En aquest cas, totes les llengües són *útils*, però no n'hi ha cap que sigui *necessària*. S'han dut a terme estudis sistemàtics de les interaccions que es produeixen en aquests espais compartits, com els de Josep Inglès o els de José María Sánchez Carrión (Txepetx), que posen en evidència la necessitat de disposar d'indicadors fiables sobre l'estat real d'ús d'una llengua en una societat.

Les nocions de *necessitat d'ús* i *utilitat d'ús* permeten estudiar àmbits clau (mitjans de comunicació, oci, educació) i establir els índexs de necessitat i d'utilitat corresponents. Els estudis sistemàtics de diferents àmbits permetrien detectar

(3) Llengua i societat

clarament l'estat i la direcció dels processos de canvi, i comprovar de quina manera avança la substitució lingüística i com hauria de donar-se una eventual resposta normalitzadora, si la comunitat lingüística decidís (o pogués) començar a revertir aquest procés.

3.2.4.6 – Llengua, llengües i educació

La sociolingüística posa especial èmfasi en l'estudi de la diversitat i el canvi. Això permet relativitzar, si no destruir, el mite de la unitat i invariabilitat de la llengua. La noció d'interllengua, les estratègies d'increment de repertoris, l'educació de la sensibilitat lingüística, la formació de criteris d'adequació a diferents situacions, etc. haurien de prevaler sobre nocions suposadament absolutes com ara les solucions úniques, les veritats inqüestionables o encara les nocions de correcció i d'incorrecció, difícilment justificables, però que encara presideixen la labor docent.

L'escola s'hauria de fixar com a objectius precisar, ampliar i multiplicar l'aportació lingüística infantil, més que no pas corregir-la, depurar-la o substituir-la. Només la valoració positiva i el respecte sincer a l'expressió de cada infant, en qualsevol situació, li permetran arribar a dominar no solament els registres de la parla de l'escola, sinó també un ampli repertori de varietats i registres lingüístics.

El fracàs escolar és gairebé sempre un fracàs lingüístic, un fracàs en la comunicació entre docents i alumnes. El respecte i coneixement de les diferents realitats socials, lingüístiques i culturals dels nens hauria de contribuir a diagnòstics més precisos del fracàs escolar i al plantejament més realista de solucions del problema.

Si una visió de l'educació oberta al multilingüisme ja és necessària arreu, ho és encara més en espais socials, culturals i educatius compartits entre una llengua majoritària i una o més llengües minoritzades. En aquests casos són necessàries, més que mai, polítiques educatives obertes al multilingüisme, que ofereixin als escolars i estudiants una visió més rica dels pobles, de les cultures i de les llengües —sense que, per tal de construir un coneixement en comú, tots hagin d'uniformitzar-se.

3.3 - Les paraules són capsetes...⁶⁴

How can I tell what I think till I see what I say?⁶⁵

3.3.1 – Capsetes

Les paraules són capsetes.

Capsetes fetes de so, per posar-hi significat.

Són capsetes diferents, però s'assemblen, cada una amb una forma pròpia: sons de formes suaus o cantelludes, àcides, dolces, transparents, precises o vagues. I cada paraula, quan la tornem a dir, torna a ser nova i diferent: se li encomana l'aire del moment, les intencions, l'estat d'ànim, els afectes dels qui parlen.

Les apleguem a mesura que ens cauen als dits, a les orelles. Les anem agafant i hi posem significat a partir del sentit que captem, del sentit que té per a mi aquell moment concret, aquella situació. I cada engruna de significat és un trosset de vida, d'experiència, de sensacions i d'afectes, de desig, de por, de recel, de confiança.

I durant tota la vida, sempre que parlo o que sento parlar, quan llegeixo, quan penso, quan somio, contínuament, vaig omplint i buidant capsetes, reorganitzant, endreçant i desendreçant tot aquest material (capsetes i contingut, paraules i significat), aprenent i desaprenent la meua llengua —les meves llengües, perquè totes les paraules que conec i que he sentit, totes les paraules que em sonen, formen el meu *idiolecte*, la meua llengua personal.

⁶⁴ Una versió prèvia d'aquest text es va publicar a *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* – núm. 28 [Recerca al batxillerat] (jul.-ag.-set.). Barcelona: Graó, 2002. pàg. 97-104 (MARBÀ 2002).

⁶⁵ «Com puc saber el que penso, si no sento el que dic?», proverbi anglès.

3.3.2 – Col·lecció

Puc jugar amb la meua col·lecció de capsetes amb gent que tingui una col·lecció que s'hi assembli. Mai no són ben igual, però si s'assemblen prou, resulta força fàcil d'entendre'ns.

Quan parlem, fem servir les capsetes, però són tancades. Per estar segurs que ens entenem, convé que comparem i que afinem el sentit de les paraules. D'això se'n diu *negociar*: el diàleg és una negociació. Perquè una gràcia de les llengües naturals és que permeten ambigüitats i malentesos i ens obliguen a comparar, amb cura i paciència, allò que volíem dir i el que entenen els altres.

Passa el mateix quan ens volem entendre amb algú que té una col·lecció diferent, que no parla la mateixa llengua. Depèn de les ganes de jugar que tinguem, de l'interès i la traça d'uns i altres per comparar capsetes i continguts, però es pot fer, perquè totes les llengües s'assemblen més o menys, en la mesura que s'assemblen els nostres mons. És qüestió de trobar experiències comunes, punts de coincidència des d'on encetar el diàleg.

Aprendre de parlar és aprendre de negociar, d'ajustar progressivament paraules i sentit entre els interlocutors. El diàleg és justament això, i la comprensió entre les persones no depèn tant de l'exactitud unívoca de tots els elements de la llengua com d'aquesta habilitat, més social que lingüística, i d'una actitud oberta que permet reconèixer i valorar analogies i comparar diferències.

3.3.3 – Jugar-hi

També puc jugar amb capsetes buides, fent-les dringar només pel gust de sentir-ne la música, sense fer cas del contingut, perquè potser no hi he posat res, o perquè el significat està desendreçat, de qualsevol manera, fora de la capsua que toca. Això seria xerrar sense dir res, sense objecte. Amb prou feines seria parlar.

Però és així com en vam aprendre. Jugàvem amb els sons, i els altres hi posaven sentit. I apreníem paraules a mesura que coneixíem les persones, les coses i el nostre

lloc dins del món. Apreníem el món i la llengua alhora, i organitzàvem les paraules i el significat tal com ho feia la nostra gent, el grup a través del qual ens fèiem membres de ple dret de la societat humana.

So, significat, sentit. Les llengües són com col·leccions de capsetes, maneres diferents d'organitzar el so i el significat. I, com tot en la realitat viva, són entitats inestables.

Tant la forma (el so concret) com el significat (el referent) o el sentit (la intenció) d'una mateixa paraula poden assemblar-se molt, però no són idèntics, ni d'una persona a l'altra, ni tan sols d'un moment a un altre per a un mateix parlant. Les paraules no són fixes ni estables. Els diccionaris són aproximacions útils, però, com qualsevol obra humana, són limitats i discutibles. I si les llengües també fossin aproximacions?

3.3.4 – Abstracció

Una llengua és una abstracció que es concreta en un munt de dialectes, sociolectes i formes particulars. Tothom sap que ningú parla exactament igual que un altre, que cada paraula es pot dir de mil maneres i que pot tenir més d'un significat, que les paraules s'arriben a gastar i ja no volen dir ben bé el mateix. Tots ho sabem que no parlem igual que el veí i que canviem quan parlem amb l'un o amb l'altre. Però també sabem que hi ha llengües diferents i suposem que en algun lloc hi ha patrons ben determinats per a cada llengua i límits clars i fixats entre llengües.

Això dels límits és problemàtic: l'únic criteri per definir les fronteres entre llengües el tenen els usuaris: si s'entenen, si creuen que parlen el mateix, deu ser veritat. Però això no resol res. Abans vèiem que la intercomprensió depèn d'actituds i habilitats no estrictament lingüístiques; els models ideals que ens fem els parlants no sempre coincideixen; i dins de cada grup hi ha unes varietats més valorades i unes altres titlades d'*impures* pels parlants mateix: «Que malament que parlem, aquí! Allà sí que parlen bé...»

Si els volguéssim dibuixar, els límits entre llengües es podrien representar en forma de muntanyes i valls, amb matisos de colors diferents, que es barregen, es fan més vius o més difuminats. S'assemblarien més a les escales cromàtiques de l'espectre

que a les fronteres polítiques entre estats. És clar que el fet que els límits entre blau i verd no siguin fixos i precisos sinó graduals i difusos no invalida els conceptes de blau i de verd, ni les diferències i contrastos entre els colors, ni la dignitat de cada color.

3.3.5 – Conjunt i subconjunt

Que ve de nou aquesta diversitat? Que molesta no poder posar una ratlla precisa en un mapa? Els ideòlegs monolítico-monolingües es van inventar l'estat-nació i la *langue nationale*, i van establir, entre altres, la noció *immemorial* de l'homogeneïtat de les llengües.

La noció de llengua nacional sembla innocent, però és doblement perversa: d'una banda, per tal de fer coincidir una determinada varietat lingüística amb les fronteres de l'estat, estireganya el llençol perquè arribi als extrems i ho cobreixi tot: tendeix a substituir totes les altres llengües presents, imposant la varietat triada, amb la força de les altres eines *nacionals*: educació nacional, policia nacional i tota la resta: es tracta de fer passar totes les ratlles pel mateix lloc.

I d'altra banda, dins del mateix grup, tendeix a establir un model rígid, a pintar-ho tot del mateix to, esborrant diferències i marcant-les negativament, per imposar un sol estil com a única variant *correcta*. L'*Académie* forma part del repertori d'eines d'uniformització i *rationalité*, i és coherent amb la idea de decadència i de pecat original, que ens fa avergonyir de parlar com parlem i de ser com som, i ens imposa la llei i l'ordre per salvar-nos del caos imminent. En aquest context resulta difícil acceptar, valorar o tolerar cap diferència.

La realitat, però, és feta d'un contínuum de grups i subgrups, que s'inclouen, s'imbriquen, es parteixen i es combinen de maneres variades. No es pot trobar cap diferència substancial entre la diversitat entre llengües i la diversitat dins d'un mateix grup lingüístic. Si n'hi hagués, hi hauria fronteres objectives. I no n'hi ha.

La dignitat dels pobles, la llibertat de les persones, la valoració de la diversitat no pot passar pel model d'estat-nació, imposat als colonitzats com si fos l'única fórmula possible d'organització política i social, a partir de les ratlles fetes pel colonitzador. Sort que, si l'estat-nació i la *langue nationale* tenen data de naixement, també en deuen tenir de caducitat.

3.3.6 – Nusos

Els sociolingüistes no s'acaben de posar d'acord en el concepte de *comunitat lingüística*. La definició més acceptada (*grup de persones que parlen igual*) és massa general: com que ningú parla igual que un altre, es pot definir una *comunitat lingüística* amb criteris socials o històrics, lingüístics o polítics, de territori o d'activitat (llengües africanes o llengües amb ergatiu; parlar del Bronx o del Lluçanès, dels pescadors o dels metges). Idioma, dialecte o sociolecte són denominacions arbitràries: puc posar la ratlla on vulgui, mirar què trobo dins i descriure-ho. Seria com descriure un paisatge, com una foto, com un dibuix. I el resultat seria «allò que he trobat», no pas «allò que és» (perquè em poden haver passat coses per alt), i encara menys «el que ha de ser, una norma o un model.

Entesa així, resulta que no en tenim pas només una, de comunitat lingüística. La meua gent, de qui aprenc i desaprenc de parlar, està organitzada en molts nivells, com pells de ceba, dels més immediats als més distants, i en moltes menes de grups diferents i de vegades contradictoris. I els models personals que en trec, els criteris del que està bé o malament, del que és bonic o lleig, vulgar o distingit, clar o recargolat, són resultat dels models que m'arriben de totes aquestes persones, de la manera com m'hi relaciono i dels llocs o *nusos* que ocupem cadascú a la xarxa social.

El que aprenc (tant el que vaig aprendre de petita, com el que continuo aprenent després) no és pas només lingüístic. La llengua és l'instrument, però la substància és una altra, més omnipresent, més inabastable, si no fos que les capsetes de les paraules ens permeten de retallar-la i de fer-la concreta i manipulable. Aquesta substància (l'aigua de la nostra peixera) ens la podem mirar des de les relacions socials o des de les coses reals i objectives.

3.3.7 – Sistema

La naturalesa del significat pot semblar molt evident, perquè es refereix a les coses que tothom pot veure: això és un arbre, allò és una casa, això és (o no és) una pipa. Però no ho veu tothom igual, no hi ha dues persones exposades a la mateixa

(3) *Llengua i societat*

constel·lació de significats, ni situades en el mateix nus de la xarxa social. I cadascú, des del seu balcó, veu la constel·lació una mica diferent: les figures canvien des de cada punt de vista, des de cada nus, des de cada angle.

Cada grup, cada cultura, té una manera pròpia d'organitzar el significat, una manera que no depèn dels objectes sinó de la gent, de com està muntat el grup, de l'espai que ocupa en el seu context, del joc de relacions d'igualtat i desigualtat, de les estructures de poder que funcionen dins i fora del grup. Aquesta estructura jeràrquica es reflecteix en la família, en l'escola, en la llengua, en totes les institucions socials.

El mecanisme que regula l'organització del significat funciona entre el sistema social i el sistema lingüístic. És més real que les coses, perquè governa l'activitat i la vida de les persones. És present a la llengua, però no és llengua; organitza el significat, però no és semàntic, sinó social.

Bernstein l'anomena *code*, i el considera la peça clau en la transmissió i manteniment del model sociocultural. Determinaria les escales de valors i els sentits comuns: el que és important o prescindible, el que és o no és discutible, el que es pot dir i el que no —i això també governaria l'experiència individual perquè, si no la puc compartir, no existeix, és un somni o una paranoia.

I, com que les societats humanes no són igualitàries, cada codi reflectiria les desigualtats que el grup suporta i genera.

3.3.8 – Fractures

Les desigualtats socials es perpetuen de maneres molt subtils. La revolució francesa ens ha llegat l'*éducation nationale* que, segons els principis de *liberté, égalité, fraternité*, havia de donar igualtat d'oportunitats a tothom, i que ha resultat un magnífic instrument de control i reproducció social, dissimulada per la fallàcia d'oferir la mateixa educació a totes les criatures sense distinció. Llàstima que molts desagraïts la refusin...

Dins de les nostres societats modernes tan democràtiques hi ha grups i subgrups tan impermeables com les castes de l'Índia (que curiosos que se n'escandalitzessin els britànics!). Els diferents codis reforcen la identitat i els límits del grup. Dos grups poden usar aparentment la mateixa llengua, però si el significat s'ha

repartit entre les capsetes de maneres diferents, la comprensió pot resultar molt més difícil que entre parlants de diversos idiomes. Les paraules són massa conegudes per pensar a negociar-ne el sentit.

Molts infants topen amb la barrera del codi de l'escola, que genera un discurs objectiu, abstracte, asèptic, llunyà, tan diferent dels estils més immediats i concrets que els són familiars. El mestre, desorientat, pensa que l'infant és incapaç, tossut o rebel, i el nen no aconsegueix comunicar-se i es despenja. Ningú no intenta un intercanvi de capsetes per assegurar el contingut.

Quan diem que el fracàs escolar és un fracàs lingüístic diem una veritat a mitges. No és tant la llengua el que ha fallat, com la confiança mútua, la comunicació, la negociació de significat, el diàleg obert i franc, imprescindible en una relació educativa.

3.3.9 – Veritats

Igualtat entre les llengües, igualtat entre les persones. Les actituds desigualitàries i uniformadores s'infilten de maneres subtils, malgrat que sabem que són injustes i sense base. Els mecanismes que regeixen els sentits comuns (no tan comuns com sembla) els fan indiscutibles i tancats a cap raonament.

La llengua, com la veritat, està repartida de manera que tots en tenim una mica i ningú la té tota. Tots els trossets que en tenen els altres formen part del gran mosaic de les innombrables maneres de veure el nostre món, el gran calidoscopi divers i canviant de la realitat. Només podem aprendre amb modèstia, respecte i interès pel que ens poden ensenyar els altres, tots els altres, perquè cadascú, amb la seva manera peculiar de dir, em mostra un aspecte que se m'havia escapat.

La percepció d'altres perspectives afavoreix l'interès, el respecte i la modèstia. Em fa adonar del caràcter relatiu i limitat de la pròpia posició, em fa percebre la infinita varietat i riquesa de la realitat, enriqueix la meva col·lecció de capsetes.

Totes les varietats que es parlen són igualment dignes d'interès i respecte. I això, com lliga amb la diversitat, com lliga amb les nocions de correcció i incorrecció? La noció de «llengua nacional» ens fa imaginar la possibilitat d'un model únic de llengua —bé, no només un, sinó dos o tres subestàndards, o potser cinc o sis, o un

(3) *Llengua i societat*

per comarca, o per zona dialectal...—. Perquè, en el fons, no m'acabo de creure que totes les maneres de parlar siguin igualment dignes i respectables. D'acord, respectarem les varietats... si han estat homologades.

Amb quin dret puc dir que ningú «parla malament»? Amb quin criteri puc dir que la manera de parlar, o la lletra, o la veu de ningú és «incorrecta»? La feina d'ensenyar, l'aventura d'explorar amb altres aprenents camins i territoris més o menys coneguts, és més interessant que la de comissari lingüístic. Buscar plegats criteris i alternatives, sempre provisionals, sense pretendre respostes definitives. Potser així ens farem una mica més tolerants i més lliures.

3.4 - Entendre, parlar, dir: discurs, societat i adquisició lingüística

3.4.1 – Comunicació, discurs i societat

Un llenguatge és un sistema de signes que permet que un emissor adrexi intencionalment un missatge a un destinatari capaç d'interpretar-lo. La intencionalitat permet de modificar el missatge segons les necessitats i interessos de l'emissor: adreçar-se a un destinatari evitant que l'entenguin altres possibles receptors, emetre informacions exactes o errònies, dissimular o tergiversar informacions... Tot i això, no podem controlar mai del tot els possibles receptors d'aquest missatge, ni que el missatge sigui interpretat exactament com hauríem volgut, ja que el destinatari l'interpretarà a la seva manera. De fet, això de la «lliure» interpretació passa sempre, més o menys. El destinatari tampoc no sent ni entén exactament allò que li han dit, per dues raons: a causa del soroll i la distància, i a causa de l'experiència diferent d'emissor i receptor, que atribueix sentits més o menys diferents a les paraules.

Tots els actes de comunicació es fan per respondre a un objectiu. L'eficàcia de la comunicació es mesura pel grau de coincidència entre l'objectiu de l'emissor i el canvi operat realment en el medi.

Podem mirar els mecanismes de creació i reproducció de la llengua des de dues perspectives complementàries: des de l'individu que l'aprèn i la fa servir, o des del grup, que es manté unit a través d'una xarxa i unes formes de comunicació relativament homogènies, que els nous membres han d'adquirir. La primera seria, més o menys, una perspectiva psicològica, i donarà lloc a la psicolingüística. La segona és fonamental en el naixement de la sociologia i obre el camí a la sociolingüística. Però cal destacar que aquesta visió no s'ha pas de repartir entre quatre disciplines o àrees de coneixement, sinó que es tracta d'un fenomen únic, amb aspectes i processos complementaris, i que, si els intentem separar, destruïm l'objecte mateix que volíem entendre.

(3) *Llengua i societat*

Auguste Comte desenvolupa les dues perspectives,⁶⁶ des de la filosofia positiva i la sociologia que ell constitueix com a ciència, considerant la llengua com un element fonamental en la constitució i cohesió de les societats humanes. És inevitable pensar que, en compondre la seva «Théorie positive du langage humain», hagués tingut davant el *Llibre del Sisè Seny*⁶⁷ lullià o, almenys, que hagués tingut un contacte encara que indirecta amb les idees que s'hi exposen. Hi trobem les nocions essencials de *dins* i *fora*, la continuïtat del llenguatge a través de les espècies, les funcions de coneixement del medi, i de comunicació entre els individus. Tot sembla indicar que no es tracta d'una coincidència casual.

És normal que, de Catalunya estant, l'obra de Lull sigui un referent en tots els sentits. Però cal tenir present que es tracta d'un pensador universal i atemporal, que no ha deixat mai de sorprendre i de ser estudiat a tot arreu; es considera que el seu sistema de recerca i demostració⁶⁸ —que meravellaria Leibniz— prefigura les «màquines de pensar» modernes,⁶⁹ i, a més, les seves propostes sobre la comunicació i la llengua anticipen models que veuríem en pensadors força més recents, com és el cas d'Auguste Comte.

Al *Llibre del Sisè Seny* Lull ja indica que hi ha una certa dificultat «a ensercar senyn no conegut per los antics ensercadors de les cozes naturals e de lurs secrets» (Lull 1983 [1294]: 60 [l. 6-7]). El sorprenia el fet que els clàssics, que se suposava que ja ho havien dit tot, no haguessin dit res d'aquest *affatus*, la facultat de parlar i comunicar-se, que la nostra espècie comparteix amb els animals no racionals, amb una diferència, però: «és fet en home sots raó de racionalitat e de magenialitat e en los animals no racionals és feta sots ymagenialitat» (Lull 1983 [1294]: 60 [l. 14-15]). La *imaginació*, les imatges, són compartides per tots els éssers animats, però la *racionalitat* ve amb la paraula i és exclusiva de la nostra espècie.

⁶⁶ Vegeu «Théorie positive du langage humain», segon capítol de *Système de politique positive* (1824) (COMTE 1972: 271-288).

⁶⁷ Veure (LLULL, 1983 [1294]) per a l'edició de Josep Perarnau.

⁶⁸ Expressat en obres com ara *Art d'atrobare veritat*, *Ars Magna*, *Ars inventiva* o *Taula general*.

⁶⁹ Més d'un autor ha considerat els cercles articulats de Lull com a precursors dels ordinadors moderns. Jean-François de Raymond, per exemple, afirma que

Selon *Le grand Art* de Raymond Lulle, la combinaison systématique d'un petit nombre de principes devait permettre de résoudre tous les problèmes philosophiques. On sait que Lulle avait établi des cercles tournant les uns autour des autres et contenant des cases, lointain ancêtre des ordinateurs contemporains (RAYMOND 1980: 104, n. 4).

Segons la *philosophie positive* de Comte, la realitat s'estructura a partir d'una complexificació creixent: hi ha un nivell elemental, *physique* —regulat per lleis mecàniques d'una certa simplicitat, que donen raó dels moviments dels cossos inerts i fins i tot dels astres—, seguit per un de *chimique*, on els distints elements de la matèria es combinen i donen lloc a materials i elements nous i diferents. I d'aquí apareix la vida —el nivell *biologique*—, amb la multiplicació d'organismes que creixen i es reproduïxen, i fins i tot es desplacen sols. Les lleis de la biologia superen les lleis químiques i físiques, sense abolir-les.

Per a Comte hi ha una continuïtat entre la sociologia, l'etiologia animal i la psicologia, resultat dels fonaments sobre els quals construeix la *philosophie positive*, en què les lleis físiques preparen un nivell superior, el de la química, previ al següent nivell de complicació, les lleis de la biologia. En aquesta continuïtat se situa el fet que entén la llengua com a indissociable del pensament i de la comunicació no lingüística, regida pel sentit de l'acció. Evidentment, hi ha diversos aspectes de la teoria de Comte que s'han provat falsos, en especial les seves idees sobre el fet lingüístic,⁷⁰ tot i que el protagonisme que dona al llenguatge va canviar irreversiblement la manera d'entendre i estudiar el llenguatge i la llengua.

Per a Comte, és la paraula l'element que vehicula i organitza el quart i més complex nivell que exposa, el *sociologique*. La llengua és, segons la *philosophie positive*, la principal de les institucions socials, que dirigeix i organitza totes les altres.

Tout concourt donc à démontrer que la vraie théorie générale du langage est essentiellement sociologique, quoique son origine normale soit nécessairement biologique. Elle doit, par conséquent, se construire surtout d'après le cas humain, qui, outre son intérêt prépondérant, peut seul assez dévoiler les lois correspondantes, comme pour toutes les études cérébrales (COMTE 1972: 278).

⁷⁰ Comte refutava, per exemple, l'«arbitrarietat del signe lingüístic», que ell considera que parteix de fets i correspondències naturals, tot i que alhora critica

l'extensió exorbitant que des pensadors trop vagues ont souvent attribuée aux mots *langage, signe*, etc. ; au point d'envisager l'ordre universel comme formant, dans son ensemble, une sorte de langue naturelle, dont tous les éléments s'interprètent mutuellement (COMTE 1972: 275).

3.4.2 – Text i discurs

El discurs és un acte de comunicació que té un component verbal (el text, oral o escrit) i un component no verbal (gestual i contextual) que modifica el text, confirmant-lo, invalidant-lo o afegint-hi informació. Només es dona entre humans (únics animals parlants, que se sàpiga), dins d'una relació anterior: la relació és prèvia a la comunicació verbal.

El component lingüístic no representa, doncs, sinó una *part* del discurs, i la comunicació *és* discurs, no només paraula, sinó paraula i llenguatge no verbal. Si confonem discurs i text, no podrem ni tan sols desxifrar el text, i encara menys donar-hi una resposta adient.

Hi ha, per cert, un discurs no verbal: en el cas dels infants, preverbal, anterior a l'adquisició de la parla; o, en el cas dels adults, els gestos, expressions, sorolls, que formen part del diàleg.

El discurs és selecció: selecció d'ocasions (no es parla pas sempre), de destinatari (no es parla a tothom), de receptors (no es parla davant de tothom), de temes, d'informacions, d'elements (no es diu pas tot).

La selecció implica les nocions de què és convenient o no, segons l'objectiu del discurs (eficàcia); de què és ordinari (i no cal dir-ho) i què és especial.

L'emissor no comunica / escamoteja (i el receptor interpreta) només notícies (informacions objectives del medi extern) sinó també sentiments (informacions subjectives): implicació / desimplicació, seguretat / inseguretat, valoracions, estimacions, estats d'ànim... Aquestes informacions (objectives i subjectives) es poden comunicar i / o escamotejar amb més o menys precisió, amb més o menys èxit.

Discurs és tot allò que es diu —i que l'altre entén— encara que no hagi estat dit. Hi ha tot un món de referències implícites que cal tenir en compte i que, de fet, tenim en compte. És tot el joc d'allò que es diu i allò que es calla (perquè ja se sap, o perquè no convé dir-ho), tot el joc de precisions i de generalitzacions. Quan, què i com cal precisar, o no. I tot això depèn de qui parla, a qui, en presència de qui.

De manera molt esquemàtica, podem dir que el discurs consta de **(a)** context previ, que produeix el text; **(b)** context no verbal, que acompanya el text i que el

reforça, el completa o l'invalida; i (c) objectius i intencions de l'emissor en produir-lo i modificacions que el discurs produeix en el context (eficàcia del discurs).

És a dir, discurs és un acte de relació entre persones, dins d'un context (social i físic) que resultarà modificat pel mateix discurs: parlem per *fer* coses, com deien Searle (v. SEARLE 1969) i Austin (v. AUSTIN 1971 [1962]).

El discurs és produït per un *emissor*, que produeix sempre el seu discurs per a un o més *destinatari*s, que poden coincidir o no amb els *receptors* reals. També pot tenir en compte l'existència de receptors possibles, favorables o, fins i tot, hostils i indiferents.

El diàleg es caracteritza pel fet que els papers d'emissor i de destinatari s'alternen entre els dos participants. Formes com ara els monòlegs o encara les discussions múltiples són derivacions del diàleg. Per estudiar la transmissió de missatges (llenguatge, llengua, discurs) hem de tenir en compte l'*emissor*, el *destinatari*, el *missatge* i l'*objectiu*.

El diàleg es produeix sempre dins d'una relació (o sigui, a l'interior d'un grup). Tota relació és *bilateral* (els pols en són l'emissor i el destinatari) i *orientada*: té un sentit. No és el mateix la relació $A \rightarrow B$ que la relació $B \rightarrow A$.

Pot haver-hi relacions igualitàries, però seria molt poc probable que hi hagués relacions completament simètriques, ja que no hi ha exactament la mateixa distància de A a B que de B a A, socialment parlant. I, sobretot, no es transmeten els mateixos continguts en un sentit o en l'altre.

3.4.3 – Discurs «normal» i discurs «pertorbat»

El discurs es produeix sempre dins d'una relació. O d'una xarxa de relacions, d'un grup. Per tant, un estudi seriós del discurs implica, necessàriament, estudiar també l'estructura del grup, de la relació, del context que fa possible (o impossible) un discurs determinat. Cal tenir present que hi ha una línia d'anàlisi del discurs més estrictament lingüística, com ara l'obra de Michel Pêcheux,⁷¹ i una altra més connectada amb els factors socials i sociolingüístics, de la qual en seria un bon exemple l'obra de Pierre Achard,⁷² que va tenir una certa influència a Catalunya als anys 1980, i que va ser el responsable per un dels primers —si no el primer— seminaris d'anàlisi del discurs fets al país, en el marc de les activitats del Seminari de Sociolingüística de Barcelona.

Tot i el seu enfocament clarament sociològic, el model d'Achard no obvia els aspectes psicològics, i permet entendre, per exemple, les irregularitats i «anomalies» en el discurs, el mal anomenat «discurs pertorbat».

Aquest fenomen té una relació profunda amb el procés de socialització de l'individu; en la mesura que la criatura pugui preveure els seus comportaments i adaptar-se amb èxit a allò que els altres esperen, adquirirà seguretat en ella mateixa: s'adonarà que pot modificar el context en funció dels seus interessos i percepcions, que els seus interessos són legítims, tant com ho poden ser els dels altres. Això li permetrà de descobrir que el context social no és pas incompreensible, que la realitat no és caòtica, i que pot anar-la investigant per treure'n l'entrellat, tal com ha anat fent fins ara.

Aquesta conformació amb el context, i la descoberta conscient de les pròpies capacitats, no es fa pas de cop ni s'alimenta només d'experiències positives. Les experiències negatives són absolutament necessàries per arribar a descobrir els límits de cada comportament.

Però si l'entorn li evita sistemàticament les experiències significatives, dient-li contínuament allò que ha de fer, acabarà creient que la font de sentit és a fora, que

⁷¹ Vegeu, per exemple, PÊCHEUX (1969).

⁷² Vegeu ACHARD (1978).

només pot fer allò que li diuen, i que en cada nova ocasió ha d'esperar instruccions. Acabarà desvalorant la pròpia experiència que, d'altra banda, en un context així, acostuma a ser invalidada —per uns adults que tampoc se senten gaire segurs...). I així comença el procés d'alienació.

L'alienació es configura quan una persona (o grup de persones) no reconeix en ella mateixa l'origen del sentit, és a dir: espera que les normes de comportament li vinguin donades des de fora.

En aquest desplaçament de *dins a fora*, la persona es deshumanitza, ja que deixa de ser un subjecte que pot entendre el seu medi i dominar-lo: passa a sentir-se ella mateixa com a objecte de forces desconegudes i caòtiques. Li passen coses que no controla, se sent incapaç de preveure esdeveniments, oblida què vol —o fins i tot *si* vol alguna cosa—, sent que són «els altres» —uns «altres» confosos i potser confabulats— els que tenen la culpa o el mèrit de les seves desgràcies i alegries. Aquesta situació és el resultat d'un procés en què li ha estat invalidada sistemàticament l'experiència.

Posem-ne un exemple: en una societat de daltònics, el vermell no existeix. La percepció del color vermell no seria validada socialment, i les diferències cromàtiques que percebria un individu no daltònic podrien ser etiquetades de «manies». En funció de la uniformitat, aquest individu no daltònic tindria greus dificultats per estructurar el seu espectre visual; tindria una experiència no comunicable, no compartida socialment —com la tenien els daltònics, abans del segle XVIII...

Això el situaria en una posició incòmoda: si acceptava els criteris del grup, hauria de negar la pròpia experiència. Si no els acceptava, seria considerat estrany pel propi grup, i potser rebutjat.

Una solució possible seria dissimular: conservar el valor de la seva experiència, sabent que percebia diferències que els altres no podien imaginar, però comportant-se com si no les veiés. Això li permetria ser acceptat pel grup, conservant, però, en secret, els propis criteris.

En aquest exemple només hi ha un aspecte de l'experiència que és invalidat. Però si la invalidació agafa més àmbits, resulta molt difícil «dissimular». Si l'entorn considera lleig o dolent allò que em resulta agradable, blanc el que veig negre, cert el

(3) *Llengua i societat*

que sé fals i, sobretot, si no puc compartir *amb ningú* les meves experiències, acabaré creient que soc diferent —i és cert—, que soc una cosa estranya, amb tot el que això té d'exclusió del grup i, per tant, d'insuportable. I puc fer dues coses, totes dues destructives: acceptar la meva experiència i el paper d'ovella negra, amb la marginació que comporta, o bé negar l'evidència d'allò que em diuen les meves percepcions, i donar la raó als que me la neguen. Però com que jo no ho veig així, hauré de funcionar exclusivament amb els criteris explícits que em vagin donant, esperant instruccions abans de fer qualsevol cosa, evitant de fer per por de fer-ho malament, perdent tota iniciativa en qualsevol ocasió. Fent només allò que *cal* fer (que se't mana) i no pas allò que *necessito* fer. El voler s'esborra, de no fer-lo servir...

Perquè, com en pots estar segur, que els teus sentits no t'enganyen, si les teves percepcions no són compartides per ningú? Com pots estar segur dels teus criteris, si tothom diu que ho veu diferent? El resultat és la progressiva alienació, buidant de sentit la pròpia personalitat. *Jo* no soc res, és la societat qui mana. I la societat són *els altres*, els bons, els savis, els que diuen què s'ha de fer, què has de fer.

El *discurs alienat* —que ha arribat a la qualitat de recurs expressiu per a alguns corrents de les avantguardes artístiques de l'inici del segle XX— no és sinó un discurs produït sense tenir en compte les expectatives del medi i de l'interlocutor / receptor.

Si la producció lingüística d'un parlant està condicionada pel model lingüístic social rebut, podem qüestionar les classificacions d'«anomalies del discurs», mentre no s'hagi fet un estudi acurat del model que ha pogut percebre el subjecte.

En aquest sentit, sembla que l'anàlisi del discurs, aplicada a textos i contextos, pot resultar una eina vàlida. Però caldrà afinar bé el mètode d'anàlisi, i treballar prèviament sobre una bona quantitat de textos diversos considerats «normals» produïts en circumstàncies anàlogues a les del discurs suposadament «pertorbat». És molt probable que aquest treball ens faci descobrir regularitats allà on generacions de psiquiatres han volgut veure un conjunt caòtic de fenòmens incomprensibles.

La teoria de la comunicació enfoca les relacions i mira què passa. No hi ha comunicació «normal» i «pertorbada», sinó la que es pot donar en la relació concreta entre X i Z en un context C. Si no ho entenem, pot ser que ens faltin dades; només cal buscar-les: veure les experiències i expectatives de X i de Z, que poden coincidir

o no, o només en part; analitzar les circumstàncies que afavoreixen o dificulten la comunicació, els estats emotius de l'un i de l'altre... Tot això ens donarà elements per entendre com ocorre la intercomprensió i els malentesos, com es generen molts conflictes.

Resulten especialment suggerents les aportacions de pensadors com ara Laing, Bateson, Watzlawick o Grinder i Bandler.⁷³ Són observacions i anàlisis sobre la comunicació entre les persones, que obren noves perspectives per entendre la llengua, el discurs, el sentit, i també els conflictes i malentesos. Perquè en la comunicació el que està en joc és el «model de món» que tinc jo i que suposo universal i de sentit comú, però resulta que l'altre, el meu interlocutor, no té ben bé el mateix, però sí que comparteix amb mi la pretensió d'universalitat del seu model.

3.4.4 – Elements per a una anàlisi del discurs

Quan analitzem el discurs, hem de tenir presents diversos factors: el procés creatiu necessari per informar a partir de fets (tria de temes, de paraules i imatges; raonament i ordre dels elements, profunditat i límits de la descripció, univers que se suposa que compartim amb l'interlocutor...); les xarxes de relacions implicades (relació emissor / destinatari, relacions de cadascú amb l'objecte de la informació, existència d'altres possibles receptors (favorables, neutres, hostils); tota la complexitat de la comunicació (informació prèvia compartida per emissor i destinatari —implícita, que no cal dir perquè és disponible per a tots dos—; expectativa del receptor —que el missatge confirmarà o contradirà—; objectiu de la comunicació i estratègies per aconseguir-lo; comunicació no verbal que acompanya el missatge —i el reforça, el completa, o l'invalida).

Pertanyen a una teoria del discurs, entre altres coses, l'estudi de les *xarxes de relacions* socials, que emmarquen i condicionen el discurs, i que poden ser modificades

⁷³ D'aquests autors destaquem *La política de la experiència* (LAING 1977), *Steps to an ecology of mind* (BATESON 1972), *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas* (WATZLAWICK 1981 [1967]) i *La estructura de la magia* (GRINDER & BANDLER 1980 [1975]).

(3) *Llengua i societat*

per ell; el *procés d'assimilació* de la primera llengua, paradigma de molts aprenentatges; el *pas dels fets a discurs* (fent servir termes lul·lians, passar del «concebiment» a la «vou»): procés de creació d'informació; procés de generalització i de banalització de la informació: pas d'allò que era especial a ordinari; el secret i la mentida: escamoteig d'informació, que és una funció potser tan important com la comunicació — la «discreció», el secret, la mentida, la tergiversació, l'ambigüitat interessien molt en una teoria coherent del discurs—; les disfuncions verbals o pertorbacions en la producció i desxiframent de missatges (perquè els comportaments «anormals» ens poden ajudar a comprendre el funcionament del comportament «normal»).

3.4.5 – Grups

L'evolució (el canvi, la complexificació, el progrés) de les societats humanes es basa en l'acumulació selectiva d'informacions. Dins un grup hi ha: un *sistema de relacions*, que defineix el paper de cada membre; un *conjunt de destreses* adquirides, necessàries per produir béns; un *conjunt d'informacions compartides* (amb més o menys detall i precisió) per tots els membres; un *sistema de creences*: una escala de valors (béns desitjables, mals rebutjables). El procés de socialització consisteix a fer participar al nou membre d'aquest fons de què disposa el grup.

L'aprenentatge de la llengua bàsica és part essencial del procés de socialització. A través d'aquest aprenentatge, l'individu entra a participar del fons comú del grup. A través de l'adquisició de destreses, creences i valors, l'individu adquireix també la llengua del grup. Les informacions de què prèviament disposen emissor i destinatari componen la informació compartida, sobre la qual es munta el discurs. Quan l'emissor munta el discurs suposant una base d'informacions prèvies ambigües i no compartides pel destinatari, s'engega el mecanisme del «tu ja m'entens»).

Allò que compon, que defineix un grup, és un conjunt d'informacions compartides. Però no només informacions, o no ben bé. O depèn de què entenem per informacions. De fet, aquest lligam es dona mitjançant diferents menes de relacions (jerarquies, subordinacions, relacions d'igualtat).

Se'n podria fer un graf. I la mena de relacions seria la xarxa de comunicacions del grup, com una xarxa de camins per on circulen les informacions, com carreteres; amb dobles direccions i direcció única, amb vies per on només poden circular cert tipus de vehicles —certa mena d'informacions— amb camins molt concorreguts o molt deserts...

El grup sol ser més estable que l'individu, però tampoc es tracta d'una constant: això dependrà sempre del grup, de la mena de grup, ja que la cohesió i l'estabilitat del grup poden ser variables, trets independents entre ells. Cada grup funciona, existeix, amb un objectiu: per fer certes coses. I hi funcionen unes tècniques, unes destreses, destinades a aconseguir l'objectiu. Hi pot haver objectius reals i explícits, i objectius no explicitats. I potser també objectius imaginaris.

Podríem descriure un grup en funció dels seus objectius, de l'estructura de les seves relacions, informacions compartides, destreses, creences, sistema de valors. El grup és el context que genera textos. Només una mena de textos. O una gamma, més o menys ampla, però limitada. El conjunt de textos produïbles dins d'un grup seria l'*interdiscurs*.⁷⁴

Hi ha límits. Límits definits pel grup: coses que ja no es diuen (ja se saben); coses que no convé dir, que no es poden dir (ni pensar, potser) dins del grup. Temes exclosos. Textos improduïbles. Caldria partir de l'estructura del grup —de l'estructura bàsica de qualsevol grup, de l'estructura concreta d'un grup determinat (context que genera el text)— per entendre el discurs.

En funció d'això podríem desentrellar els implícits del discurs. Que no són pas incomprendibles: de fet són perfectament comprensibles, si tenim accés al repertori de discursos i informacions previs als quals se suposa que ha tingut accés el destinatari ideal d'aquest discurs.

⁷⁴ Ens referim aquí a una interpretació possible dels conceptes d'*interdiscurs* i *intradiscurs* formulats per Michel Pécheux. La relació emissor / destinatari configura un *interdiscurs*, un conjunt d'informacions compartides i unes connotacions determinades del material verbal. És sobre tot això, i en funció de les expectatives de l'emissor, que es munta el discurs. L'*intradiscurs* d'una persona seria definit per tota la seva experiència de comunicació verbal (tot allò que ha sentit i que ha dit, la freqüència i les connotacions de tot el material verbal de què disposa...). Al llarg dels anys, aquests conceptes han patit una ampla variabilitat (vegeu MAINGUENEAU 1996: 50-53).

3.4.6 – Procés de socialització

En el procés de socialització, l'animal humà es fa persona, aprenent que hi ha un nivell superior d'organització, un organisme social, un teixit de relacions preexistents a ell, que li imposa un paper, uns comportaments, que li exigeix unes destreses.

Com qualsevol organisme, des del naixement aprèn a reconèixer en el medi extern els objectes i substàncies que li convenen i tendeix a apropiarse'ls. No és casual que *meu* sigui una de les primeres paraules de l'infant: és l'expressió verbal d'aquesta tendència, de la mateixa manera que les altres paraules són l'expressió verbal del reconeixement de coses i persones que necessita i vol —i que, per això, les destria i les identifica enmig d'un medi confós, homogeni o encara indiferent—. *Meu* és el primer reconeixement d'ell mateix com a individu, com a organisme diferent del medi.

Entre *meu* i *jo* hi ha tot un procés de maduració. El vocabulari s'enriqueix: el medi extern es diversifica i s'etiqueta. En aquest procés, la consciència reflexiva de l'individu, tot apropiant-se els noms de les coses, es fa més complexa i s'organitza: l'animal humà es fa persona identificant els objectes i persones que li interessin, entenent la seva relació amb cadascú. Al final d'aquesta etapa, el nen diu *jo* per primera vegada.

Si entre *meu* i *jo* havia passat molt temps (mesos), del *jo* al *tu* —i a una adequació primària de les persones verbals— passa molt poc temps (de dos dies a un parell de setmanes, sembla). De fet, la criatura verbalitza allò que havia anat acumulant, que ja entenia: la realització verbal és la manifestació d'un procés complex i global, que surt de cop.

La criatura parla i camina —i caldria observar les correlacions entre la motricitat i el domini de la llengua, igual que caldria observar les correlacions entre l'aparició del *jo* i les seves relacions amb adults i criatures: veure fins a quin punt la diversitat i la intensitat de les seves relacions amb els altres —de la seva edat, o adults— enriqueixen la seva personalitat, li permeten d'identificar els seus diversos papers, i com això es manifesta en el seu comportament i en el seu parlar.

En aquest relacionar-se amb persones, en aquesta identificació dels seus propis papers, l'infant aprèn que no ha de comportar-se igual amb tothom. Aprèn que hi ha ocasions diverses, i que allò que li és exigut en una situació li és prohibit en una altra. Si

pot identificar clarament les ocasions (i relacions) i pot preveure i adaptar-hi bé (amb èxit) el seu comportament, el seu aprenentatge de les normes socials —i, per tant, la construcció de la seva personalitat— es farà d'una manera equilibrada, sense massa contradiccions. Però si els altres (el medi) li exigeixen comportaments contradictoris, podria viure el procés com una agressió i haurà de generar comportaments defensius.

I el medi, la societat, no deixarà pas d'exigir-li comportaments contradictoris, més tard o més d'hora, més o menys sovint. I la criatura aprendrà que ha de dissimular, que ha d'aprendre a saltar-se els controls que els altres (principalment els grans, però també els iguals) li posen. I així començarà un aprenentatge important en el procés de socialització: l'escamoteig d'informació, el secret, la mentida.

3.4.7 – Socialització i formació de la personalitat

S'esdevé persona dins d'un grup, o —més aviat— de molts, ja que la persona es pot definir com un nus de relacions (amb altres persones i amb el medi). A més, és molt probable que entre els diversos grups a què pertany un mateix individu hi hagi relacions conflictives.

Si la societat és un teixit complex de relacions entre persones, podem analitzar els fets de comunicació enfocant o bé la *xarxa* (la societat, el grup) o bé els *nusos* (els individus, les persones). Aquests dos enfocaments són complementaris.

Entenem que la persona és un nus de relacions. No sembla pas que aquesta definició redueixi la seva complexitat: cadascú de nosaltres som el resultat de múltiples relacions, que ens han fet i ens van modificant. L'individu de l'espècie humana esdevé persona dins d'un grup, que l'accepta i / o el rebutja, i que el va configurant en la seva individualitat irreductible.

És clar que la relació entre la xarxa i els nusos és dinàmica: la societat fa i modifica les persones, les quals fan i modifiquen la societat. Els centres de decisió no són de cap manera els *fil·ls* de la xarxa, sinó els *nusos*. I el que circula pels nusos és bàsicament informació, que només pot ser produïda, rebuda, modificada, difosa, escamotejada o aprofitada per persones, en funció d'interessos, expectatives i temences de persones i grups de persones.

(3) *Llengua i societat*

La criatura s'adona aviat que no es pot relacionar amb cada un dels altres de la mateixa manera. O sigui, que els altres no són iguals. I els anirà destriant segons què mostrin i què li exigeixin. Els destria i els classifica: mare (o persona-que-l'alimenta) / els altres, coneguts / desconeguts, grans / petits, favorables / hostils (o acollidors / perillosos).

Les primeres classificacions són anteriors a la paraula. Més endavant, en parlar, atribuirà noms a les persones i grups més propers i significatius (per exemple, quan diu *papa* a qualsevol adult masculí no l'està pas confonent amb el seu pare, sinó que reconeix que s'hi assembla: el classifica en el grup dels *papes*).

Aquesta identificació i classificació, que continua al llarg de tota la vida, està lligada, sobretot en els primers anys, a espais i ocasions determinats. Se'ns fa difícil de recordar l'altre fora de context, de la mateixa manera que la criatura de parvulari o de llar d'infants no reconeix o refusa de conèixer al carrer la mestra amb qui, d'altra banda, té una relació afectiva forta a l'escola.

La identificació dels altres va unida a la identificació dels propis papers i la identificació, per tant, dels diferents grups en què la persona està inclosa. Aquest és l'aprenentatge social per excel·lència. La socialització consisteix precisament en això: de cara enfora, articulació de relacions i de comportaments amb persones i grups. De cara endins (formació de la personalitat), assimilació i conformació amb els diversos papers exigits, i articulació entre ells.

Aquesta articulació es farà en funció de la importància (afectiva, temporal, més o menys general o ocasional) de cada un dels papers, *tal com són sentits per la persona*, en funció de les seves pròpies necessitats i desitjos. La pròpia experiència és obra de cadascú, i no es pot interpretar des de fora, perquè l'observador tendirà a interpretar les anècdotes observades en funció de les seves pròpies valoracions, que no tenen per què coincidir amb les del subjecte observat.

La competència comunicativa està feta de components subtils, que deixen traces en el text verbal. No és estrictament semàntic, tot i que té a veure amb el significat, però és més global i menys evident. De fet, això seria l'àmbit del *sentit*. Aprendre llengua és aprendre de comunicar-se, i d'entendre i usar aquests components.

3.4.8 – Discurs, adquisició lingüística i ensenyament

Com aprèn l'individu a produir un discurs? En el mateix procés de socialització, quan aprèn a descobrir l'entorn, els altres. Quan aprèn a destriar-ne allò que li interessa. Quan aprèn a relacionar-se amb els altres, a imitar-los. Quan aprèn a dissimular... Les relacions que configuren l'emissor són l'element bàsic del context previ. No només determinen el sentit del seu discurs, sinó que depenen dels diversos rols de cada individu en cadascun dels grups a què pertany, i també de les relacions establertes amb altres individus (amb el destinatari del discurs i amb altres possibles receptors).

La socialització consisteix a transformar en persona el cadell humà, integrant-lo dins d'un grup. L'adquisició de la llengua bàsica és una part important i gairebé indestruïble del procés global de socialització.

L'educació formal explícita que el seu treball lingüístic es basa en el desenvolupament del discurs, i cerca eixamplar, precisar i adequar l'ús del discurs, encara que en realitat aquesta funció es veu «embrutada» per un protagonisme excessiu de la normativització, és a dir, de l'ensenyament d'unes formes que es privilegien de manera arbitrària —com a mínim des del punt de vista dels estudiants— sobre altres formes igualment funcionals, tingudes com a inadequades.

Cada ciència o àmbit de coneixement s'ha anat configurant una mena de retòrica pròpia, més o menys formalitzada. Ensenyar matemàtica, o física, o història, consisteix a transmetre unes menes d'informacions i a ensinistrar l'aprenent a usar una terminologia i unes formes determinades d'argumentació i / o de raonament, amb nivells més o menys precisos d'exactitud i de generalització.

Ensenyar llengua consisteix (o hauria de consistir) a treballar el model de transmissió verbal, fent abstracció de la mena d'informacions que s'hagin de transmetre.

Se suposa, per exemple, que la descripció és més simple i que l'argumentació és massa complexa, i que, per tant, el treball didàctic hauria de començar justament per la descripció. Tot i això, si veiem que a l'origen de qualsevol acte de comunicació hi ha un objectiu a aconseguir, ens adonarem que l'*argumentació* és a la base de tot el que

(3) *Llengua i societat*

diem: l'infant busca i dona arguments perquè el treguin a passejar o li donin allò que vol, força abans d'articular clarament paraules i frases.

Per tant, la funció discursiva bàsica serà la *valorativa*. Els *valoratius* expressen la relació del parlant (positiva o negativa) amb l'objecte del missatge. És clar que si les primeres sensacions de l'infant són globals i indiferenciades, la primera discriminació vindrà en forma de binomi antagònic: bo / dolent, plaer / dolor, confort / malestar, desig / rebuig...

Cal aprendre de matisar i precisar les pròpies valoracions, tenint en compte els interessos de l'altre. Cal aprendre d'interpretar les valoracions dels altres sense perdre de vista els propis interessos. Cal anar entenent i aclarint el funcionament dels tòpics i dels sentits comuns.

A la *funció situativa*, s'assenyalen el lloc, el temps i la distància dels fets i els objectes en relació amb els parlants o amb fets i coses conegudes. Cal situar-se un mateix en el temps, en l'espai i en relació amb els altres, per poder situar els objectes i els fets dels quals parlem. Cal conèixer on se situa l'altre per poder interpretar adequadament el seu missatge.

La *funció descriptiva* equival a posar etiquetes a les coses conegudes. És fonamentalment a través dels mecanismes de comparació que podem descriure coses desconegudes, noves. Cal posar-nos d'acord amb els noms i les coses, cal disposar de recursos per matisar, concretar, generalitzar. Cal assegurar una certa coincidència entre allò que volem dir, el que diem i el que entén l'altre.

Aquestes funcions mai no poden existir de manera totalment aïllada: cal incloure narracions dins d'una argumentació perquè s'entengui; sovint fa falta afegir una descripció dins d'una narració perquè funcioni. Podem considerar les descripcions i narracions com a eixamplaments derivats d'una funció bàsica: l'expressió de necessitats i desitjos, i el joc d'aliances i complicitats que intentem establir amb el destinatari per tal que ens ajudi o perquè no ens destorbi.

El discurs és com la punta d'un iceberg. Diem molt menys del que pensem. I allò que pensem queda «a sota», aguantant el discurs. Cal que això de sota sigui compartit per emissor i destinatari: si no ho és, sorgeixen els malentesos i els jocs de disbarats.

La funció de la classe de llengua s'ha anat desvirtuant, perdent de vista l'objectiu general i centrant-se cada vegada més en objectius, tècniques i aspectes parcials i subsidiaris, al voltant de la llengua.

A classe sovint es treballa la gramàtica, i no la retòrica; l'anàlisi de textos, i no la producció; els escrits, i no la llengua oral; la fonètica i l'ortografia, i no el significat; la frase descontextualitzada, i no el text complet i el context complex que l'ha generat; les faltes en el parlar, i no les condicions i les dificultats del dir.

Des del punt de vista de l'adquisició de la llengua, les nocions gramaticals — massa formals i abstractes— interesses força menys que les nocions funcionals, més concretes: quan parlem, descrivim objectes i fets, els situem en un context d'espai, de temps i de persones i els valorem segons els nostres interessos i segons l'objectiu del discurs.

Deixar de banda les velles nocions de gramàtica normativa formal i treballar directament, des de l'educació primària, els modes i els components del discurs seria una manera de no perdre de vista des del començament les qüestions centrals del significat, del sentit i de l'acció.

3.5 - Model Lingüístic Social

3.5.1 – Xarxes i nusos

En el present capítol s'esbossa un model que pretén explicar els fets discursius i lingüístics des de la doble perspectiva sociològica i psicològica. És pertinent i factible enfocar així qüestions com la substitució lingüística, l'adquisició de la llengua bàsica i l'aprenentatge de llengües afegides, multilingüisme i interferències, i el fet i el concepte mateix de les anomenades «anomalies» en el discurs.

Si la societat és un teixit complex de relacions entre persones, podem analitzar els fets de comunicació enfocant o bé la xarxa (la societat, el grup) o bé els nusos (els individus, les persones). Aquests dos enfocaments són complementaris.

La persona és un nus de relacions. Aquesta definició no redueix pas la complexitat de la persona: cadascú de nosaltres som el resultat de múltiples relacions que ens han fet i ens van modificant. L'individu de l'espècie humana esdevé persona dins d'un grup, que l'accepta i / o el rebutja, i que el va configurant en la seva individualitat irreductible.

La relació entre la xarxa i els nusos és dinàmica: la societat fa i modifica les persones, al mateix temps que les persones fan i modifiquen la societat. Els centres de decisió no són de cap manera els fils de la xarxa, sinó els nusos. I el que circula entre els nusos és bàsicament informació, que només pot ser produïda, rebuda, modificada, difosa, escamotejada i aprofitada per persones, en funció d'interessos, expectatives i temences de persones i grups de persones.

Un grup està determinat per tres components:

a) una xarxa de relacions que defineix el lloc que ocupa cada membre dins l'estructura del grup,

b) un sistema d'inclusió i exclusió de membres, que marca els límits del grup (i separa els individus que són dins dels qui són fora),

c) un conjunt d'informacions compartides per tots els membres del grup en graus diversos, que configuren el sentit comú, les escales de valors i els objectius del grup. Són, bàsicament, coneixements, creences i habilitats.

Aquestes informacions compartides són transmeses i escamotejades a través del discurs, que és en gran mesura verbal, tot i que hi ha sempre un component no verbal que modifica el text, confirmant-lo, invalidant-lo o afegint-hi informació, i que no es pot ignorar.

3.5.2 – Model lingüístic social

Anomenem model lingüístic social el conjunt de tots els actes lingüístics percebuts i produïts per tots i cada un dels membres del grup, entenent «model» en el sentit bàsic d'«allò que ha de servir d'objecte d'imitació» (FABRA 1980: 1165), ja que és copiant aquest model que un idioma es reproduceix, canvia i persisteix o no en el temps.

L'estructura, el contingut i el funcionament d'aquesta massa de producció verbal (oral i escrita) és analitzable. Qualsevol dels actes lingüístics pot ser classificat en una de les quatre categories següents:

- transmissions educatives,
- comunicació de masses,
- encontres transaccionals i
- comunicacions interpersonals.

Les transmissions educatives són la massa d'informació destinada a la socialització dels nous membres del grup. Sovint hi ha una o diverses institucions que assumeixen aquesta funció, però en tots els casos una part de la informació passa a través de sistemes més difusos que tenen també altres funcions i formen part d'altres categories.

Les comunicacions de massa són aquelles que, partint d'un emissor concret o difús, van adreçades a un destinatari difús (el públic), que pot ser el grup en general o un sector més o menys determinat. Se'n pot controlar l'emissió, però no la recepció, tot i que podem analitzar les xarxes per on circulen aquesta mena de comunicacions. Formen part d'aquesta categoria la propaganda (política, comercial, etc.) o la difusió de notícies i rumors. És a través d'aquests mecanismes que es pot manipular el «sentit comú» del grup.

Els encontres transaccionals són aquells en què no importen les persones que hi intervenen, sinó la funció que hi tenen. Són definits per la mena de funcions i

serveis que es desenvolupen en una societat. És la mena de comunicacions que es produeixen, per exemple, als transports públics, o en un mercat, tant entre usuaris com entre els usuaris i personal que hi treballa.

Les comunicacions interpersonals són les més difícilment analitzables, perquè són sempre relacions singulars entre persones. Són les comunicacions que es donen en les relacions d'amistat i intimitat, i constitueixen la xarxa més bàsica de la societat perquè és la que penetra més profundament en la personalitat de cada individu, la que més l'afecta i, probablement, la que manté la cohesió social. Sovint té l'origen en una altra categoria, i augmenta o neutralitza altres menes d'informacions.

Segons l'estructura i funcionament de la societat que estudiem, cada una d'aquestes categories tindrà una composició determinada i representarà proporcions variables del total. D'altra banda, cal tenir present que no es tracta de categories estables i tancades, sinó dinàmiques i imbricades.

3.5.3 – Recepció del model lingüístic social

Des del naixement estem sotmesos a una gran quantitat d'estímulsonors, de freqüències i intensitats diverses. Cal recordar que l'oïda humana té uns límits de percepció i que aquesta gamma varia d'un individu a l'altre. Per tant un observador exterior no pot saber mai què és tot el que una altra persona percep i entén. De fet, ni tan sols el mateix subjecte no podria fer-ne una relació exhaustiva.

Cada parlant percep contínuament sons, molts dels quals són paraules. De tot allò que es percep, algunes coses són retingudes, perquè lliguen amb l'interès del moment. Però tant allò que el parlant reté o percep inconscientment com allò que momentàniament pot oblidar forma el model lingüístic social de cadascú i actuarà sobre la seva producció verbal.

La producció verbal d'una persona no és només allò que diu en veu alta (o que escriu) per a un destinatari diferent d'ella mateixa (no és només allò que podria percebre un observador), sinó també tot allò que el subjecte es diu a ell mateix, totes les verbalitzacions no manifestes, tant si són conscients com si no ho són (per

exemple, les verbalitzacions en somnis: això explicaria l'eficàcia (relativa) de certs sistemes d'aprenentatge durant el son).

L'aprenentatge pot ser conscient, formal, lineal o bé inconscient, informal, lateral. Però és evident que ningú no sap res que no hagi après prèviament. Naturalment, això també s'aplica al discurs i a la llengua.

No és indiferent l'ordre en què arriben i són assimilades les informacions, ni la manera com s'assimilen, ni tampoc la importància i la profunditat de cada assimilació. Totes aquestes variables (ordre, manera, grau) configuren la capacitat creativa de cada subjecte, la mena de creacions que serà capaç de fer amb el material de què disposa. La varietat i riquesa de les seves relacions determinarà la seva capacitat de comunicació i la seva adaptabilitat a noves relacions.

3.5.4 – Substitució lingüística

Una comunitat lingüística està formada pel conjunt dels seus parlants. En el model lingüístic social del grup caldrà considerar no solament els actes lingüístics produïts i rebuts en l'idioma propi, sinó també els que s'esdevenen en qualsevol altre idioma que, amb més o menys freqüència o incidència, sigui present dins l'àmbit estudiat.

En una comunitat lingüística normal, la interferència d'altres idiomes és reduïda, ja que el grup funciona plenament en el seu idioma i la presència d'altres llengües es limita als àmbits «de frontera»: els punts de contacte amb altres comunitats lingüístiques, amb l'exterior del grup.

La bilingüització completa de la població converteix tota la comunitat lingüística en àmbit de frontera, i la fa extremadament vulnerable. En aquestes circumstàncies, cantar les excel·lències del bilingüisme és tan de mala fe com plorar-ne les desgràcies: convé entendre els mecanismes socials d'aquest procés, a fi de combatre'l i de limitar-ne els efectes. Per tant, caldrà analitzar el model lingüístic social per poder-hi incidir d'una manera eficaç.

3.5.5 – «Anomalies» en el discurs

De vegades, en psiquiatria o psicoteràpia, es parla d'*anomalies en el discurs* o de *discurs pertorbat*, com un factor significatiu o fins i tot determinant en processos diagnòstics. Però si considerem que la producció lingüística d'un parlant està condicionada pel seu model lingüístic social i per les circumstàncies de producció, no sembla coherent qualificar de «discurs anòmal» cap text oral o escrit de ningú sense tenir en compte les circumstàncies i el context de producció del text incriminat. Una anàlisi acurada de tots aquests aspectes podria mostrar orígens o causes que no tenen necessàriament res a veure amb cap pertorbació mental de l'autor.

En aquest sentit, potser l'anàlisi del discurs, aplicada a textos i contextos, pot resultar una eina vàlida. Però caldrà afinar bé el mètode d'anàlisi, i treballar prèviament sobre una bona quantitat de textos diversos considerats «normals» produïts en circumstàncies anàlogues a les del discurs suposadament «pertorbat». És molt probable que aquesta mena d'examen permeti descobrir regularitats allà on molts professionals de la salut mental han volgut veure un conjunt caòtic de fenòmens patològics.

La realitat és complexa, però no pas inabordable. Declarar incompreensible o caòtic un fet qualsevol de la realitat seria negar-nos la capacitat o la voluntat d'arribar-lo a entendre. Hem volgut definir un model que semblava subjacent en alguns treballs tant del camp de la psicolingüística com de la sociolingüística, però que no hem trobat explicat enlloc, i subratllar la complementarietat d'aquestes dues perspectives.

3.6 - Àmbits i límits⁷⁵

La gent parlem. La nostra espècie disposa de la facultat de dir coses, de fer presents fets i objectes remots, de representar-se fets i objectes que (encara) no hem vist, d'eixamplar, en l'espai i en el temps, aquest lloc i aquest instant que ocupem cadascú.

Quan arribem al món, la gent ja parla. Les analogies entre l'evolució de les llengües naturals i el procés d'adquisició de l'idioma per part d'una criatura, tot i ser certes en molts sentits, no sempre contempen que hi ha entre aquests dos processos una diferència radical: la criatura és un sol individu ficat en un mar de gent que ja xerra d'una manera molt determinada, i ell ho ha de fer igual; té un model que ha d'imitar i dominar necessàriament per entendre i fer-se entendre. En canvi, l'evolució d'un idioma real és el resultat de les interaccions verbals de molts individus que ja el dominen, però que han d'afinar l'expressió per tal d'assegurar la intercomprensió, substituint elements ja gastats per altres de més expressius o inventant paraules noves per designar nous objectes.

La diferència és entre un, que encara no ho té clar, i molts, que saben més o menys el que volen. Entre un, que s'està socialitzant, que s'està fent persona, i molts, que ja es consideren persones entre ells. La diferència és entre l'individu i el grup: entre l'individu que s'està fent un lloc dins el grup, i l'evolució i el canvi del grup ja fet.

Com aprenem de parlar? Com és que la gent parla? Què representa la llengua en la nostra espècie, en la línia evolutiva?

3.6.1 – Una mica de cosmologia

Diuen que l'Univers que coneixem surt d'un gran pet inicial, de l'explosió d'un primer nucli molt dens, que s'ha anat eixamplant, dividint-se, combinant-se, complicant-se. La teoria del Gran Pet (Big Bang) ens agrada perquè ho fa sortir tot d'un primer ou. Sigui com sigui, sembla que el moviment i l'evolució posterior ha anat sempre en dues

⁷⁵ Una versió prèvia d'aquest text es va publicar a SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE BARCELONA. *La diversitat (im)pertinent: gent, política, llengües*. Barcelona: El Llamp, 1987. pàg. 113-139 (MARBÀ 1987a).

(3) Llengua i societat

direccions alternatives i complementàries: expansió i concreció. Els astrònoms i els físics parlen de la vida de les galàxies i dels estels, i dels cicles llargs i curts de formació de cada element.

Ens imaginem que la nostra vida està més relacionada amb l'aparició de la primera ameba que no pas amb l'aparició de la primera galàxia o amb la del primer cristall. I a un determinat nivell és cert. Però sembla que un factor important que distingeix uns fenòmens dels altres és sobretot la durada dels cicles. Els cicles que duren molt més temps del que nosaltres podem veure (o viure) ens passen desapercebuts, ens semblen d'allò més estables. I és que l'estabilitat que observem no és altra cosa que un canvi més lent.

Hi ha una línia ininterrompuda que va del Gran Pet fins a nosaltres. Naturalment, la línia no és pas seguida, sense accidents. René Thom parla de la «teoria de catàstrofes». Hi ha matemàtics que estudien això mateix sota el rètol de «teoria de les funcions discontinües». Els químics i els sociòlegs observen «punts de saturació». Més o menys es tracta del mateix, vist des de perspectives diferents.

Podríem imaginar un procés qualsevol expandint-se sense alteracions fins a l'infinit. Però sembla que els processos reals no segueixen aquest model. Tard o d'hora topen amb un límit en què, o bé no poden continuar pel mateix camí, o bé, seguint la mateixa direcció, ja no passa ben bé el mateix: la matèria passa d'un estat a l'altre quan la temperatura arriba a cert punt; l'hidrogen, en certes condicions, dona origen a l'heli; una espècie es pot permetre un cert nombre de canvis, però massa diferències caracteritzaran una altra espècie. Els canvis, amb ritmes i temps diferents, donen lloc a la diversitat de formes i processos que observem pertot.

L'Univers canvia, es mou, es diversifica. La vida és un resultat d'aquesta diversificació: una mena de combinació d'àtoms forma la primera cèl·lula, que engega un nou procés. La funció de la cèl·lula, com la dels organismes que després en sortiran, és nodrir-se amb substàncies del medi, llençar-hi allò que no pot retenir i treure còpies abans de desaparèixer. Nodrir-se i reproduir-se, tirar endavant, és la funció de la vida.

3.6.2 – Tres nivells de memòria

Per reproduir-se, la cèl·lula ja disposa d'un pla (com el cristall, més o menys, però una mica més complicat): «recorda» la seva forma per fer-ne una altra d'igual, quasi idèntica, amb «marges d'error» que varien d'una espècie a l'altra. El procés és bàsicament el mateix, tot i que els mecanismes són diferents en una cèl·lula o en un organisme complex. D'aquest pla se'n diu *memòria genètica*, i permet transmetre uns mateixos trets bàsics i uns altres de secundaris a través dels individus d'una mateixa espècie. Cada individu s'assembla molt als seus congèneres, però té trets secundaris que el fan únic. Aquests trets, tant els genèrics com els secundaris, es refereixen no només a la forma de l'organisme de què es tracta, sinó també al seu funcionament. Segurament, si no veiem les diferències individuals entre dues formigues, és només perquè no ens hi hem fixat prou, perquè no ens interessava gaire.

A través de la vida de l'espècie, uns comportaments han resultat més útils que d'altres: maneres de nodrir-se i d'evitar perills, maneres de conservar el nivell de població en un determinat medi. Informacions com aquestes, fixes, s'han incorporat també al codi genètic; són els comportaments instintius, que no necessitarà aprendre cada individu, perquè l'espècie ja els ha après.

Quan les necessitats de l'organisme es van complicant, el medi esdevé molt més variable. Com més coses es necessiten, més costa de trobar-les, i no es troben en les mateixes condicions en qualsevol lloc. Un medi ric en aliments pot resultar també ple de perills, i les estratègies per trobar l'aliment i per evitar al mateix temps els perills han d'anar canviant, perquè l'acció de l'animal modifica el medi molt de pressa, i els enemics possibles també troben la manera de generar estratègies més eficaces.

El medi es complica per dues menes de raons: perquè hi ha més elements identificables (i això multiplica les possibilitats de canvi), i perquè les espècies que hi viuen van inventant estratègies complementàries que provoquen desfasaments, i aquests provoquen noves estratègies, i aquestes, altre cop, nous desfasaments..., i així fins a nosaltres, per ara.

Com més simple és l'organisme, més fort és. A cada nivell de complexitat s'hi afegeix un nou grau de fragilitat. I cada nova fragilitat exigeix nous mecanismes de

(3) *Llengua i societat*

defensa, que afegeixen més complexitat i, per tant, més fragilitat... Tornem a trobar els desfasaments com a motor de l'evolució.

A un cert punt de l'evolució ja no n'hi ha prou amb la memòria genètica. Cal que cada individu aprengui la manera de sortir-se'n, en un medi que canvia massa de pressa. Però no necessita transmetre als altres els trucs que aprèn: són trucs individuals i intransferibles, per ara. Els altres no en farien res i els mecanismes de transmissió resultarien, encara, massa complicats.

La *memòria individual* s'afegeix a la memòria genètica, no la substitueix pas. El ruc aprèn ell mateix que en determinat camí hi ha una pedra, perquè hi ha topat una vegada i ja no hi toparà mai més, però no necessita pas aprendre de respirar ni de pair l'aliment. Sembla que la memòria individual té a veure amb la progressiva aparició dels sentits, i d'un sistema nerviós central que lliga totes les informacions rebudes i permet a l'animal de fer-se dins una imatge biològicament necessària, que consisteix en objectes, fets i altres individus.

Recordar és recordar objectes, individus o situacions que el subjecte ha vist o viscut en una altra ocasió i que ha valorat com a positius o negatius. S'ha fixat en allò que li convé, i s'hi tornarà a acostar si ho troba, i en allò que no li convé, i ho evitarà si ho veu d'un tros lluny. Del record de situacions passades en diem experiència. L'experiència va lligada a la memòria individual. La riquesa i varietat d'experiències dona lloc a processos interiors molt interessants.

La memòria individual permet la representació. Un animal que ha viscut una situació tornarà a representar-se-la quan trobi elements que la hi recordin: és allò que dèiem abans del ruc que retroba una pedra. I també se la pot representar com a actual quan està dormint, en el somni: els gossos somien. Però ni en un cas ni en l'altre la representació no es pot transmetre a ningú més. Per això cal un tercer nivell de memòria: la memòria de grup, la *memòria social*, l'instrument de la qual és la llengua.

La facultat de parlar permet de comunicar informacions amb tanta exactitud i amb tanta ambigüïtat com convingui. Permet d'eixamplar l'àmbit de coneixement i d'interès més enllà d'allò que hem experimentat personalment. I justament per això ens permet d'imaginar mons (encara) irrealment..., i de fer-los reals, amb el munt de possibilitats i de perills que això comporta.

3.6.3 – Llenguatge i llengua

La llengua és resultat i eina de la vida en grup, de la cooperació indispensable per a la supervivència d'una espècie tan fràgil com la nostra, que ha de fer front a un medi hostil. És clar que abans que aparegués la nostra espècie ja hi havia cooperació en el món animal. I també llenguatges tan complexos que ens fan posar en dubte el nostre propi concepte de «llengua».

Podem definir un llenguatge com un sistema de signes adreçats per un individu a un altre, que té la capacitat d'interpretar-los. En aquest sentit, podem considerar com a llenguatge les formes curioses de moltes espècies per enganyar l'enemic, els canvis de color del camaleó o les parades nupcials de les espècies sexuades. A cada llenguatge animal que hem pogut conèixer hem anat arraconant la nostra definició d'allò que és (o no) *llengua*. Ha estat així quan s'ha vist que les abelles posseeixen un llenguatge destinat a comunicar al rusc la localització de les flors, que consisteix en una mena de dansa, o amb la descoberta d'alguns llenguatges sonors d'ocells, que funcionen fins i tot entre espècies diferents d'un mateix medi i que serveixen, sobretot, per avisar-se d'un perill comú.

Avui se sol considerar aquests llenguatges com a precedents de la llengua pròpiament dita, però no sabem fins a quin punt els avanços en aquest camp d'estudi ens podran sorprendre en el futur.

Hi ha cada cop més evidències que el que entenem per *llengua* no és exclusiu de la nostra espècie, i els indicis més forts ens els donen, entre altres, l'estudi de la comunicació dels dofins i la dels ximpanzés.⁷⁶

Qualsevol nivell de col·laboració, de vida en grup, exigeix un llenguatge més o menys elaborat. La llengua no ha pas sorgit de cop en la nostra espècie sense que hi hagués un seguit d'assajos que la preparaven.

⁷⁶ Tot i que no són capaços de produir sons orals articulats, els ximpanzés han demostrat competències lingüístiques a través de la llengua de signes: no només l'aprenen, tant de manera induïda com espontània, sinó que també la transmeten a les cries, inventen expressions i, encara més, menteixen i fan bromes.

(3) *Llengua i societat*

És curiós de constatar que també els llenguatges tenen una doble funció: serveixen tant per informar com per enganyar. La confusió i l'ambigüitat, juntament amb la claredat i la precisió, són funcions tant dels llenguatges com de les llengües naturals, que permeten de transmetre informació i d'escamotejar-ne, si cal.

La llengua articulada permet la comunicació amb un nivell de complexitat pràcticament il·limitada. Tot i això, com que la comunicació verbal es dona entre parlants que no tenen ni les mateixes experiències, ni els mateixos interessos, ni els mateixos objectius, la comunicabilitat té uns límits, donats pels desfasaments possibles entre les informacions de què disposen l'emissor i el destinatari.

3.6.4 – Grups i persones: xarxes i nusos

La persona, cadascú de nosaltres, no és ni més ni menys que un nus de relacions. Som el resultat d'un munt d'interaccions que ens han anat fent com som, i canviem perquè contínuament estem lligant i deslligant relacions noves i velles. L'individu de l'espècie humana esdevé persona dins d'un grup que l'accepta (o el rebutja) i que el configura més o menys a la imatge dels altres individus del grup: fora del grup el cadell humà no sobreviuria. El grup li dona no només protecció i aliment, sinó també unes relacions que li permetran d'adquirir uns hàbits humans, concrets en cada grup particular. La llengua és un d'aquests comportaments, potser el més important. S'aprèn en el mateix procés de socialització, en el procés d'esdevenir persona, i és un tret general de tots els humans, al mateix temps que cada idioma concret és el tret específic d'una mena de grup: la comunitat lingüística.

El grup, qualsevol mena de grup, gran o petit, és una xarxa de relacions, amb uns límits i amb un conjunt d'informacions compartides més o menys per tots els membres.

La *xarxa de relacions* determina quin lloc ocupa cada membre i com són i com funcionen les relacions a l'interior del grup. Si dibuixàvem el graf de les relacions d'un grup, caldria que hi sortís no solament qui es relaciona amb qui, sinó també què passa a través de cada relació (ordres i decisions, serveis, informacions, afectes), i quin és el sentit (la direcció), la intensitat i la freqüència de cada relació.

Hi ha grups amb una estructura interna molt determinada, com pot ser, per exemple, una família patriarcal o un partit polític. D'altres tenen una estructura més difusa: sembla com si totes les relacions fossin iguals; podem pensar en una colla d'amics. Però també en aquest cas caldria observar i analitzar les relacions que s'hi donen i veuríem que cada una és diferent de les altres i que totes plegades configuren també una mena d'estructura. Pot semblar més difús perquè les relacions de desigualtat són compensades i equilibrades per altres que van en sentit contrari.

Els grups grans tendeixen a reorganitzar-se en subgrups. Si fèiem el graf d'un grup gran, observariem zones en què les relacions són poques i febles. Així se'ns farien evidents zones d'una forta cohesió, i zones de tall, fissures, esclotxes que apareixen dins del grup.

Els grups jerarquitats tenen distàncies llargues i camins molt definits entre els punts de la perifèria i els centres de decisió, entre la base i la cúspide, però aquestes distàncies resulten més curtes de dalt a baix que de baix a dalt.

Tots els grups tenen mecanismes específics d'entrada i de sortida de membres. Aquests mecanismes marquen els *límits* del grup i defineixen qui és dins i qui és fora i què cal fer per entrar-hi o per sortir-ne. Aquests mecanismes, que són explícits i formals en certes menes de grups, són més difusos en altres, però són sempre presents. En una comunitat lingüística s'hi entra quan s'aprèn l'idioma i se'n surt quan l'idioma «no s'entén» o quan ja no s'usa més.

Podem classificar les *informacions compartides* en tres categories: coneixements, que són informacions discutibles i comprovables; creences, que són indiscutibles per definició, ja que posar-les en evidència significaria posar en qüestió les bases mateixes del grup, i habilitats, més o menys útils, destinades a cobrir els objectius i les necessitats del grup.

És curiós de constatar que la valoració de les habilitats no es fa pas segons l'escala de necessitats reals i objectives del grup, sinó segons una escala de valors molt més lligada amb el sistema de creences i amb el grau de generalització d'una habilitat: allò que sap fer tothom no es valora, encara que es valori negativament (i no pas sempre) el fet de no saber-ho fer.

(3) *Llengua i societat*

És el sistema de creences el que determina l'escala de valors compartida pel grup, el progrés i la direcció dels coneixements i la valoració social de les habilitats. Això permet explicar les diferències i desfasaments entre valoracions i necessitat /utilitat en les escales de valors de tota mena de grups: sovint les habilitats més necessàries són banalitzades i no es reconeixen socialment els serveis més indispensables.

Aquestes tres menes d'informacions (coneixements, creences i habilitats) no són pas uniformement compartides per tots els membres del grup. Podríem dibuixar un mapa en què les «planes» serien constituïdes per les informacions més generals i sobretot per les creences més bàsiques i menys explícites, que són les més comunes. Però justament el baix nivell d'explicitació d'aquesta mena d'informacions mostraria «turons» de creences i coneixements muntats sobre aquesta base general, sovint compartits per molt poca gent.

Hem dit que els nusos de la xarxa social són persones. Cada persona forma part de més d'un grup i això comporta complicacions suplementàries. D'entrada cal tenir en compte les menes de relacions possibles entre grups: distants o acostades, d'imbricació o d'inclusió, jeràrquiques i desigualitàries o compensades i igualitàries, harmòniques i amistoses o hostils i conflictives. Quan algú forma part de dos grups entre els quals hi ha relacions conflictives (obertament o en l'àmbit de les creences i dels valors) la seva posició se li fa difícil i inestable. Si comparteix aquesta posició amb altra gent, la situació se li farà més suportable. Com més persones hi hagi en aquesta situació d'imbricació, més possible resulta el canvi en l'organització dels grups: la mateixa zona d'imbricació, que tendeix a eixamplar-se, és un factor de canvi que pot resoldre's amb modificacions dins de l'un o de l'altre dels dos grups, en tots dos, o amb la constitució d'un grup nou, que mantindrà relacions, de la mena que siguin, amb tots dos grups.

Resumint: hi ha xarxes (grups) més o menys connectades entre elles. Hi ha persones, que són els nusos de les xarxes. Hi ha límits més o menys permeables entre els grups. A través dels fils de les xarxes (les relacions), circula entre nus i nus una mena de «suc» que és bàsicament informació, i que funciona sobretot en forma verbal, oral o escrita, en forma de discurs, en un idioma.

L'individu de l'espècie humana es fa persona en el procés de fer-se un espai dins del grup, adquirint els coneixements, creences i habilitats comuns al seu grup, i l'idioma que serveix al tràfec d'informacions.

3.6.5 – Socialització i adquisició de la llengua

La socialització consisteix en un doble procés: per una banda, el grup s'apropia l'individu; per l'altra, l'individu es fa un lloc en el grup. L'etapa bàsica d'aquest procés es produeix durant el primer any de vida de l'infant, en un grup mínim: la díada mare-fill.⁷⁷ La relació que s'estableix en aquest grup és de desigualtat. És potser la relació més desigual que es dona a la societat humana.

La mare té una personalitat organitzada i disposa d'un medi complex. L'infant, tot i que té una individualitat demostrable (el seu bagatge congènit), no disposa encara de pensament, perquè encara no té experiències sobre les quals bastir-lo, i ni tan sols percep el medi com a diferent d'ell mateix. La seva percepció és indiferenciada: percep globalment les necessitats del seu organisme i els estats de satisfacció i d'insatisfacció d'una manera difusa, que connectarà aviat amb les nocions de bé i de mal (o positiu i negatiu): es troba bé o malament, tranquil o agitat.⁷⁸

A través de la mare (o dels seus substituïts) l'infant anirà organitzant les seves experiències, orientarà les percepcions i aprendrà de discriminar l'aliment, la cara humana, els amics i els estranys. Aprendrà de reconèixer els resultats de les seves accions i repetir-les, aprendrà que pot imitar els altres i que pot influir en el medi. Aprendrà el significat del gest i la possibilitat de comunicació. I sembla que el primer gest i la primera paraula que entén i a la qual respon és la negació.⁷⁹

La mare és l'únic fil que lliga l'infant a la societat i, al mateix temps, el filtre que l'aïlla del grup. És amb ella que l'infant aprendrà de conèixer els altres; és a partir d'aquesta relació única que començarà de nuar altres relacions i s'anirà integrant al

⁷⁷ Vegeu SIMMEL 1988.

⁷⁸ Vegeu TARRÓ 1912.

⁷⁹ Vegeu SPITZ 1965.

grup: primer, al grup familiar; més tard aprendrà d'introduir-se i de fer-se acceptar en altres grups. Això no és pas una feina fàcil. Els aspectes desagradables són elements indispensables del procés de socialització, igual que els errors són necessaris per aprendre el que sigui.

3.6.6 – Model lingüístic social

Per aprendre de parlar necessitem un model. Model, diu el Fabra, és «allò que ha de servir d'objecte d'imitació». Els idiomes s'aprenen, funcionen i es mantenen per imitació. No serviria de res que jo m'inventés paraules molt expressives si els altres no les entenen. He de calcar el model que sento, fer servir les paraules i expressions en el mateix sentit que ho fan els altres i, si per cas volgués donar-los un altre sentit, caldria que avisés; si faig servir una paraula nova, caldrà que la defineixi.

La imitació, sobretot en els primers anys d'aprenentatge, que és quan resulta més difícil, ha de ser tan exacta com sigui possible, tan exacta com m'exigeix l'entorn, la gent que m'ha d'entendre. La intercomprensió exigeix una reproducció molt aproximada: les correccions dels adults empenyen l'infant a acostar-se al model.

Amb el temps, cada parlant fa seu el seu idioma, conservant tot allò que ha sentit al seu voltant: aquelles coses que ha sentit més sovint, de manera més clara, en contextos més significatius, les conservarà més clarament i les podrà reproduir millor. D'altres només les podrà reconèixer quan les torni a sentir. Algunes potser li hauran passat desapercebudes, però hauran deixat un senyal, per feble que sigui: quan les senti una altra vegada li «sonaran».

El meu model, d'on jo vaig traient tot el que necessito per expressar-me, està format per totes les comunicacions verbals que he sentit des del naixement fins ara, i per tot el que he dit (i m'he dit) amb paraules. Naturalment, no hi entra pas només tot el que he sentit i he dit en català. El meu coneixement d'altres idiomes em ve del fet d'haver-los sentit i haver-los usat i aquest ús també afecta la meva expressió en català. I la meva comprensió i expressió en altres idiomes que puc usar més o menys també em ve de l'ús i la familiaritat o el coneixement remot del meu «mapa» personal d'idiomes: el fet d'entendre més o menys l'anglès, posem per cas, em possibilita una

mica la comprensió de frases i mots alemanys o neerlandesos, idiomes que em resulten molt menys coneguts.

O sigui que dins del meu model lingüístic no hi ha calaixos separats per a cada idioma. I quan hi ha una pressió molt forta d'un idioma que em nego a usar «sempre que no sigui estrictament necessari», estic fent un control conscient, però que només afecta, més o menys, la meua producció: per molt control que hi posi no puc barrar el pas a informacions que m'arriben en l'«altre» idioma, no puc pas negar-me a entendre allò que realment he entès, no puc pas impedir que amb una determinada freqüència m'arribin paraules i maneres de dir en altres idiomes o calcades d'altres idiomes.

És un fet anecdòtic, però sembla que no és pas un cas únic i resulta suggeridor: una persona gran que sempre havia usat el català, que s'havia negat sovint a expressar-se en castellà, va tenir un atac de feridura i va perdre part dels seus mecanismes d'autocontrol. Quan va recuperar la possibilitat de parlar, s'adreçava sovint als seus familiars més pròxims en castellà. Li ho feien notar i tornava al català, però la pressió del model ambient era massa forta i el seu control, insuficient: tornava al castellà una vegada i una altra, amb gran estranyesa de la família. «Com ens tornem!» comentaven.

El model lingüístic s'assembla molt al de les altres persones que viuen amb mi, que viuen com jo, que es mouen en els mateixos grups. S'hi assembla molt, però no és pas idèntic. Per això, el meu idiolecte (el meu «dialecte» personal) no és igual que el de ningú més. Potser s'assemblen molt els models de dos bessons, sobretot en el primer temps de vida, quan van plegats a tot arreu i estan exposats a la mateixa mena d'estímul. Però tampoc no són idèntics, perquè els períodes de son i de vetlla no coincideixen pas exactament i, a més, és probable que un senti coses que passen desapercibudes a l'altre. I suposant que sentissin exactament el mateix, encara hi ha un aspecte que és necessàriament diferent: la producció de cadascú, allò que diu. I no només allò que diu en veu alta i que un observador que el seguís sempre podria anotar, sinó també allò que es diu a ell mateix, els pensaments en forma de paraules que reforcen aspectes del model, que per al subjecte, són més interessants. I allò que li ve al cap sense voler, com per exemple els somnis, els continguts verbals d'allò que somia.

Ningú, des de fora, per molt que s'hi fixés, no podria controlar tot el model lingüístic d'una altra persona, perquè les percepcions de cadascú depenen del lloc que

(3) Llengua i societat

ocupa a la societat, de la perspectiva que té des de la seva posició a cada un dels grups de què forma part (família, veïnat, companys, amics) i no hi ha dues persones que ocupin el mateix lloc. I per això cadascú és diferent de tots els altres, cosa que té la seva gràcia.

Però no només és un altre el que no pot observar tot el meu model: jo mateixa tampoc no el puc conèixer totalment de manera conscient perquè, com deia abans també hi ha les meves percepcions i produccions inconscients. Hi ha hagut algun mètode d'ensenyament d'idiomes que aprofitava aquests mecanismes.

I encara hi ha un altre aspecte: aquest model és dinàmic, està variant contínuament. Contínuament s'hi afegeixen continguts nous o es repeteixen coses ja conegudes que fan variar les «taules de freqüència», que canvien els contextos d'ús d'una expressió, afegint-hi precisions i matisos, o es repeteix tant una expressió que arriba a «gastar-se» i ja no és adequat usar-la en determinat sentit. Aquestes variacions que es deuen al sol fet que contínuament usem la llengua, poden actuar en sentits oposats i poden afectar, de manera més o menys observable, la nostra producció verbal.

El canvi, quasi imperceptible en una persona que viu en un context molt estable, s'accelera quan canviem de manera de viure, quan entrem en un grup amb interessos nous, diferents dels que teníem, o quan aprenem un altre idioma. L'aprenentatge d'un idioma afecta la nostra expressió en els idiomes que ja coneixíem, fins i tot en la nostra llengua bàsica. Les relacions interpersonals també poden afectar el nostre comportament lingüístic.

3.6.7 – Comunitat lingüística

Fins ara hem mirat el model lingüístic d'un parlant individual. Ara caldrà mirar-lo «des de l'altra banda», des del grup, des de la societat. Podríem fixar-nos en el model d'un grup petit. I si hem vist que el model d'una persona és molt complex (tot allò que una persona percep i produeix, conscientment o inconscient, en qualsevol idioma), ara caldrà tenir en compte tota la massa verbal percebuda i produïda per tots i cada un dels membres del grup que volem estudiar.

Podríem fixar-nos en el model lingüístic d'una família: seria no solament tot el que es diu i se sent dins de les quatre parets de la casa (ràdio, TV, veïns i papers inclosos) sinó també tot el que perceben i emeten cadascú dels membres de la família quan són fora, en les seves diverses ocupacions, amb amics i coneguts, a la feina, al mercat, a l'escola, pel carrer, a la discoteca... Tot hi entra perquè tot, d'una manera o altra, influirà en la producció lingüística d'aquella gent, més o menys, conscientment o no, però hi influirà i repercutirà en el model i en el comportament dels altres membres de la família.

Podem reconèixer maneres de parlar característiques de determinats grups, de famílies o de colles d'amics. La cohesió del grup fa que els seus membres tinguin comportaments semblants. No es tracta pas d'imitacions fetes expressament, sinó d'un procés inconscient: com que hi ha una relació forta, es comparteixen més i més els mateixos models i s'actua de manera anàloga en moltes situacions, amb diferències i contrastos respecte als altres que no pertanyen al grup. I això val també per les diferències de parla, d'entonació, d'expressions i maneres de dir que podem notar entre dos pobles veïns.

Perquè el que manté una certa homogeneïtat lingüística és la cohesió del grup. I l'esclat, el fraccionament de la intercomunicació, provoca la «dialectalització» i la fragmentació de la comunitat. Pensem que en un grup, sobretot si és gran, hi actuen sempre les dues menes de forces, centrífugues i centrípetes. Si es compensen, observem una certa estabilitat en el grup. Si unes forces prevalen sobre les altres, el resultat serà una cohesió més forta o un fraccionament més marcat.

Una comunitat lingüística és un grup de gent que han mantingut relacions prou estretes per arribar a expressar-se habitualment de manera intercomprensible. Un idioma guarda en la seva forma, en la seva estructura, tota la història d'intercomunicació d'una colla de gent, les dèries, els interessos, els projectes i accions col·lectives, la manera de viure i de veure el món, els seus afectes i les seves temences, les activitats a què s'han dedicat, les escales de valors més o menys comunes del grup. Un idioma s'ha anat fent a poc a poc, per cohesió del grup i per diferenciació respecte a altres grups de la mateixa mena.

3.6.8 – Composició del model

Podem analitzar l'estructura, el contingut i el funcionament de la massa de producció verbal (oral i escrita) que constitueix el model d'una comunitat lingüística. Caldrà començar per classificar els actes verbals. Proposem quatre categories: *transmissions educatives*, *comunicacions de masses*, *encontres transaccionals* i *comunicacions interpersonals*.

Les *transmissions educatives* són constituïdes per la massa d'informació destinada a la socialització dels nous membres del grup. Sovint hi ha una o diverses institucions que assumeixen aquesta funció, però, en tots els casos, una part de la informació passa a través de sistemes més difusos que també tenen altres funcions i formen part d'altres categories.

Recordem que en una comunitat lingüística s'hi pot entrar de més d'una manera: per naixement o per immigració i / o aprenentatge de l'idioma. En el primer cas, la socialització primària es fa principalment dins d'una família i a través dels sistemes educatius propis de la comunitat. En el segon cas, l'immigrant ja està socialitzat en un altre grup i disposa d'un idioma i d'uns hàbits més o menys fixats. La nova socialització (secundària) consistirà a aprendre'n l'idioma (i els nous hàbits), i es pot fer per «immersió» o a distància, senzillament aprenent i usant l'idioma nou: és així sobretot com s'eixampla la comunitat de llengua anglesa.

Notem de passada que la generalització de l'escola a Catalunya va comportar l'eixamplament d'una altra comunitat lingüística i ens va convertir massivament en subconjunt d'una altra cosa.

Les *comunicacions de massa* són aquelles que, partint d'un emissor concret o difús, van adreçades a un destinatari difús (el públic), que pot ser el grup en general o un sector més o menys ampli. Se'n pot controlar l'emissió, però no la recepció, tot i que podem analitzar les xarxes per on circulen aquesta mena de comunicacions. Entren en aquesta categoria la propaganda, la publicitat i la difusió de notícies i rumors. És a través d'aquests mecanismes que es pot manipular el sentit comú del grup.

Sembla com si les comunicacions de massa s'haguessin inventat amb la ràdio i la televisió, tot i que sabem el que va representar la impremta, la premsa i l'alfabetització generalitzada. Però potser perdem de vista que altres societats que no

han tingut aquests mitjans també tenien sistemes per difondre informacions i per convèncer la gent; amb un abast més reduït, però tampoc no n'eren tants. Pensem en la funció dels predicadors i dels xarlatans, en la difusió de romanços i cançons, de contes i d'anècdotes que circulaven de poble en poble, de mercat en mercat, seguint les ratlles marcades pels venedors ambulants, pelegrins i vagabunds. El que ha canviat darrerament és l'abast d'uns mitjans molt controlats i la seva proporció respecte als altres mitjans i amb la massa total de comunicacions.

Els *encontres transaccionals* són aquells en què no importen les persones que hi intervenen, sinó la funció que hi fan. Actualment, i cada vegada més, en aquesta mena d'encontres la persona pot ser substituïda per una màquina. Responen a la mena de funcions i serveis que es donen a cada societat. Són relacions distants, més o menys superficials i relativament codificades. La massificació de les societats urbanes i la creixent funcionarització dels serveis ha augmentat la formalització d'aquestes relacions i la distància entre les persones que hi intervenen, que sovint no s'arriben a conèixer. És la mena de comunicacions que es produeixen, per exemple, als transports públics, tant entre usuaris i personal que hi treballa com entre els mateixos usuaris (i una mena de «transport públic» pot ser l'ascensor d'un gran bloc d'habitatges!). Potser si analitzàvem aquesta categoria podríem trobar els mecanismes de la soledat a les grans ciutats.

Les *comunicacions interpersonals* són les més difícilment analitzables perquè són sempre relacions singulars entre persones. Són les comunicacions que es donen en les relacions d'amistat i intimitat, i constitueixen la xarxa més bàsica de la societat, els nusos més forts, que penetren més profundament en la personalitat de l'individu, i que l'afecten més. Són segurament les relacions d'aquesta mena les que més contribueixen a mantenir la cohesió social.

Poden haver nascut en una altra categoria, i es basen en el reconeixement (o en la idealització) de la singularitat de cada persona, dels seus trets diferencials, i en allò de les «afinitats electives» que deia Goethe. Sovint serveixen de filtre a les altres menes de comunicacions i n'augmenten, en minven, o en neutralitzen l'efecte.

Segons l'estructura i el funcionament de la societat que estudiem, cada una d'aquestes categories tindrà una composició determinada i representarà proporcions

variables del total. Com que no es tracta de categories estables i tancades, sinó dinàmiques i imbricades, serà molt interessant de fixar-nos especialment en les zones d'imbricació, que és on es generen els canvis.

Justament un dels aspectes, i no el menys important, del canvi social que estem vivint és el de la composició del sistema global de comunicacions. I és evident que hi influeix no només l'aparició de nous mitjans de transmissió, sinó també la de mitjans de transport d'objectes i persones. No ens hauria d'estranyar que, si la gent ens comuniquem de maneres molt diferents de com ho fèiem fa trenta o seixanta anys, la nostra imatge del món hagi canviat i se'ns faci difícil pair aquesta explosió que sentim sobtada.

Entendre aquests processos ens podria ajudar a veure cap a on anem i potser ens permetria d'incidir-hi i de passar d'objectes passius d'aquesta acceleració a subjectes actius que l'aprofiten i la dirigeixen.

3.6.9 – Àmbits de frontera

La cohesió d'un grup no comporta pas necessàriament hostilitat i incomunicació amb els altres. Sembla fins i tot que la incomunicació i la voluntat d'aïllament és més aviat característica dels grups que se senten amenaçats, tancats, en camí de desaparèixer. Es tracta d'una voluntat il·lusòria, com la d'aquell pres que evita moure's prop de les parets de la cella per tal d'imaginar-se que no té límits —i limita encara més el seu àmbit d'acció.

Una comunitat lingüística normal funciona plenament en el seu idioma: tots els àmbits d'ús són ocupats per l'idioma propi, fora d'aquells àmbits «de frontera», que són els punts de contacte amb les altres comunitats lingüístiques, les «portes» per on entren informacions que poden resultar útils al grup i per on surten cap enfora les informacions que produeix el grup.

Una comunitat lingüística normal es relaciona amb l'exterior en tants idiomes com li són necessaris. La diversitat i la riquesa de les seves relacions, que tria seguint el fil dels seus propis interessos, contribueixen a la riquesa i la diversitat de les seves produccions. I, igual com passa amb els individus, una relació exclusiva i excloent, per gratificant i còmoda que pugui semblar, afecta l'equilibri del grup. Lluís V. Aracil

explica els mecanismes de la interposició i del doble nus,⁸⁰ que ocorren quan tota una comunitat lingüística es relaciona amb l'exterior a través d'un altre grup, en un altre idioma. Les relacions mediatitzades amb l'exterior seran el primer pas cap a la substitució. El segon, evidentment, afectarà les relacions a casa, amb la inutilització de l'idioma propi, que anirà perdent àmbits d'ús i esdevindrà dispensable. El tercer pas és el que va fer el dàlmata una mica abans de la mort del pobre Antonio Udina, que ja no tenia ningú amb qui parlar.

En els àmbits de frontera hi trobem la gent que ve i la gent que se'n va: els «immigrants» i els «emigrants» lingüístics. Sovint no cal desplaçar-se en l'espai, ja que s'entra en una comunitat lingüística senzillament aprenent l'idioma i usant-lo. I hi ha idiomes que, per circumstàncies diverses, són focus d'immigració, com és ara l'anglès o el rus, i d'altres que resulten més aviat focus d'emigració —i no cal pas que assenyalem, oi?

Els emigrants no se'n van mai del tot. Encara que es desplacin geogràficament, continuaran comunicant-se més o menys amb la seva comunitat, i hi aportaran informacions de fora, però també interferències. No se'n van del tot, però redueixen els seus àmbits d'ús, ara ocupats per un altre idioma, i sovint no el transmeten a la generació següent.

Hi ha un grup de gent situada en àmbits de frontera, que venen i van: són els qui coneixen altres idiomes i asseguren la comunicació del grup amb l'exterior. T.S. Eliot remarca que «[en una petita nació independent] aquells que han de conèixer un altre idioma n'hauran de saber segurament dos o tres, de manera que la influència d'una cultura estrangera estarà equilibrada per l'atracció cap a una altra cultura, almenys».

Hem parlat d'interferències. Recordem que no es produeixen pas a l'ambient, sinó al cap dels parlants, com diu Weinreich, i es manifesten i es difonen a través de la producció verbal d'aquests mateixos parlants.

Si només ens fixàvem en el nombre de parlants potencials, de gent que coneix un idioma, que l'entén i el pot usar, ens fariem una idea errònia del procés. No es tracta només d'observar allò que podria passar, sinó més aviat de veure allò que ocorre

⁸⁰ Vegeu BATESON 1972.

realment. El model lingüístic està fet d'actes verbals efectius: es tracta d'observar els àmbits d'ús reals i la presència efectiva d'un idioma o d'un altre.

A l'hora d'estudiar la presència d'altres idiomes dins d'una comunitat lingüística, caldrà doncs tenir en compte diverses variables: *dades quantitatives*: massa i proporció d'actes verbals en cada idioma; *dades qualitatives*: àmbits d'ús, menes d'ocasions en què s'usen; *sentit del canvi* (increments i reduccions correlatives) i velocitat del procés.

3.6.10 – Estabilitat i canvi

Sembla clar que el model lingüístic serà més i més inestable com més s'eixamplin els àmbits de frontera, en proporció a l'extensió de la comunitat lingüística en nombre i distribució de parlants i d'àmbits d'ús, i que la presència més o menys equilibrada de diversos idiomes «altres» l'afectarà menys que la d'un sol altre idioma: pensem, d'una banda, en ciutats com París o Londres, o bé en situacions com la de Barcelona.

La relativa estabilitat del model lingüístic és funció no solament de les «taxes demogràfiques» de què parlàvem suara, sinó també de la taxa de canvi del grup, en aspectes no específicament lingüístics. Modes de vida diferents, activitats i interessos nous, comporten necessitats d'expressió noves i diferents. Sovint comporten nous àmbits d'ús lingüístic, que seran coberts o bé per ampliació i enriquiment de l'idioma propi, que s'adaptarà a aquests àmbits amb noves formes d'expressió i registres, o bé per l'ús d'un altre idioma.

En qualsevol mena de grup funcionen uns sistemes de control que passen pels estereotips que la gent es fa d'allò que és correcte, adequat, acceptable, en la idea que els parlants es fan de l'idioma propi; «això és català/no és català». Aquests sistemes es manifesten en l'autocontrol, per tal d'evitar interferències o expressions sentides com a «poc genuïnes», i en el control de correcció, que adopta formes molt diverses, especialment respecte als joves i als immigrants.

Cada comunitat lingüística, com cada grup humà, té el que en podríem dir «taxa de tolerància a les innovacions». La taxa de tolerància acostuma a funcionar en relació inversa a l'índex de canvi, especialment quan el canvi és valorat com a negatiu.

Els models lingüístics —i els estereotips que ens fem— no són pas homogenis, com tampoc no són homogenis els grups, sobretot quan són grans. Una comunitat lingüística està organitzada en diverses menes de subgrups, cada un dels quals té els seus propis estereotips, mecanismes de control i taxes de tolerància.

El canvi funciona en dos sentits: reducció i ampliació (que corresponen al doble moviment de concreció i expansió que dèiem al començament). El fet que l'un i / o l'altre es puguin valorar positivament o negativament depèn de factors diversos i influeix en els estereotips. Tots dos sentits són observables tant en l'estructura lingüística (correcció i enriquiment) com en els àmbits d'ús i funcions, considerats quantitativament i qualitativament.

És freqüent que, quan una comunitat lingüística se sent amenaçada, reforci els mecanismes de control i rebaixi la taxa de tolerància al canvi. Però també es pot comprovar que el control s'acostuma a fer sobretot en el sentit restrictiu i es perd de vista l'ampliació i enriquiment que permetria a l'idioma recuperar àmbits d'ús ocupats per l'idioma afegit.

La substitució lingüística sembla que no és sentida com a amenaça pels parlants en les primeres fases del procés: uns sectors de la societat aprenen la llengua afegida i ocupen llocs de més importància. Aquests seran imitats per altres parlants unilingües, que s'afanyaran a adquirir-la com a mitjà o símbol de promoció social.

Aquesta etapa és dissimulada per campanyes de lloances de la llengua bàsica. És curiós d'observar la florida de certàmens literaris que acompanyen l'etapa de la bilingüització massiva, i que semblen una constant en els processos de substitució lingüística moderns.

La bilingüització de tota la població converteix tota la comunitat lingüística en àmbit de frontera i en subgrup d'una altra comunitat. En aquestes circumstàncies, cantar les excel·lències del bilingüisme és tant de mala fe com plorar-ne les desgràcies. El que cal és entendre els mecanismes socials del procés.

Quan l'idioma afegit ja s'ha col·loquialitzat entre els nous parlants, comença la fase de desnativització. El procés de substitució ja està molt avançat. El model lingüístic que reben i reproduïxen els parlants té una gran proporció de l'altre idioma, cosa que augmenta les interferències i la inseguretats, dificulta una noció generalitzada

(3) *Llengua i societat*

d'allò que és adequat i allò que no ho és, i reforça els mecanismes de control restrictius, que resulten progressivament ineficaços.

Ensenyar normativa i «caçar barbarismes» en aquesta situació és atacar individualment la inèrcia del moviment social engegat. Les forces esmerçades resulten no només desproporcionades amb les necessitats, sinó també flagrantment inadequades, ja que contribueixen a reduir la fluïdesa i augmentar la inseguretat dels parlants, més pendents dels errors possibles o imaginaris que de la precisió, el detall i la coherència d'allò que volen dir.

Per tal de normalitzar la situació caldria influir decisivament sobre el model lingüístic, desplaçant la presència de l'altre idioma, assegurant models rics, adequats i variats en tots els mitjans de comunicació i controlant l'eficàcia de la reproducció educativa. Tot i això, la força que caldria engegar hauria de ser superior al total de les forces que havien intervingut en la substitució.

3.6.11 – Àmbits i límits

Conèixer és conèixer límits, zones on es fa més evident un contrast. I només podem percebre contrastos, punts per on una cosa (un objecte, una idea, un grup) es relaciona amb les altres. Els límits són els punts en què topen i s'interfereixen quatre menes de forces, centrífugues i centrípètes, internes i externes: forces que empenyen i que tiben des de dins, i que tiben i que empenyen des de fora, des d'altres centres.

Els límits no són pas ratlles abruptes, encara que ho puguin semblar. Límit és «allò a què es tendeix» com sap qualsevol estudiant de batxillerat. Els límits dibuixen àmbits («contorn, perímetre, espai circumscrit»). Definir una cosa és assenyalar-ne els límits.

Percebem tres menes de límits, que depenen en tots els casos de la nostra perspectiva (del lloc on ens situem, des d'on mirem), i dels nostres coneixements: els *límits principals* en què ens fixem, el contorn de l'objecte de la nostra atenció; els *límits interiors*, que dibuixen subconjunts, de la mena que siguin, per sota d'aquelles «fronteres» principals, i els *límits superiors*, que formen conjunts de la mena d'objectes que observem.

Si observàvem l'Estat, els límits principals serien les fronteres pròpiament dites; els inferiors serien les divisions administratives, i els superiors, els agrupaments d'Estats. Si mirem un organisme, els límits principals seran la pell (o el seu àmbit d'acció), els límits inferiors assenyalaran els òrgans i membres, i els superiors, grups d'organismes.

Els canvis ocorren justament en els límits, en les zones de frontera. Per això els Estats fan ratlles a la terra i posen carrabiners a cada banda. I per això també l'exploració dels límits pot eixamplar l'àmbit de coneixement (i de domini!). I aquí també hi ha carrabiners: la por de trobar monstres, coses desconegudes, que no deixa mirar a fora, i les creences dogmàtiques, que tendeixen a mantenir-nos a dins.

Conèixer té a veure amb fer. Busquem d'entendre per actuar, per fer coses, per dur a terme accions, per realitzar projectes. Eixamplar els límits del coneixement és eixamplar l'àmbit d'acció.

Explorar els límits de la nostra comunitat lingüística, comparar el nostre cas amb els altres, comprovar com funciona (i si funciona!) allò que fem —o que fan en nom nostre— només té sentit si tenim un projecte, si som capaços d'imaginar cap on anem, si creiem que encara és possible d'anar en alguna banda.

I potser cal recordar que el límit superior immediat de les comunitats lingüístiques és el conjunt de parlants de tots els idiomes, que coincideix (aproximadament) amb els límits de l'espècie humana. I que el futur (o el present!) descrit per Orwell no sembla digne d'allò que volem entendre per Humanitat.

(4) Marginacions

4.1 - Marginacions: Introducció

El fet que un col·lectiu (per exemple, una comunitat lingüística) sigui marginalitzat no implica que, dintre d'aquest mateix grup, totes les altres dinàmiques d'exclusió presents a la societat no es tornin a aplicar. És a dir: quan l'element d'exclusió, de minorització, és comú entre tots els individus d'un grup, es tornen a repetir els mecanismes d'exclusió presents a la societat en general. Per això, no té sentit intentar comparar i classificar *qui pateix més*, un parlant de llengua minoritzada, un pobre, un immigrant econòmic, un negre, un homosexual, una dona, un cec... Totes aquestes marginacions són reals i se sumen —es multipliquen?— i la combinació d'elements de marginació és tan diversa com som diverses les persones.

Molt sovint, però, alguns elements de marginació es veuen despolititzats, en general per la dispersió i l'heterogeneïtat dels exclosos. Mentre que la societat ha desenvolupat mecanismes per entendre com a *polítiques* les exclusions patides per les dones, pels no heteronormatius, pels pobres, etc., altres tipus de marginació, com ara les marginacions per motiu de llengua, encara són vistos de manera *apolítica*, massa individualitzada i poc global, cosa que ens allunya de qualsevol possibilitat real de pal·liar o eliminar el problema.

La reorganització del pensament lingüístic que va portar al desenvolupament d'estratègies d'obertura cap al multilingüisme no hauria estat possible sense el diagnòstic, a finals dels anys 1980, de la meua pròpia ceguesa imminent.

Superades les qüestions filosòfiques bàsiques que molts hem d'afrontar en una situació així, vaig decidir concentrar tots els meus esforços en l'aprenentatge de nous sistemes d'escriptura. El primer va ser, evidentment, el braille, essencial per a la nova etapa de vida que s'anunciava. I, després, tot d'alfabets desconeguts, moguda per una voluntat inesgotable d'aprendre sistemes d'escriptura que em serien completament inaccessibles més endavant.

Amb el braille vaig haver de reviure el procés inicial d'aprenentatge de la lectoescriptura: a vegades, els que passem molts anys ensenyant oblidem quina mena d'angoixes i d'inseguretats comporta un procés d'aquesta magnitud. Amb

(4) *Marginacions*

l'aprenentatge d'altres sistemes d'escriptura —el ciríl·lic, el tibetà, el devanagari, el hiragana, el xinès, entre altres— vaig tenir una noció de la immensitat de tot el que no coneixem, i vaig aprendre a posar en perspectiva les quatre o cinc llengües, relativament properes, en què basem molts dels nostres discursos multilingües més agosarats.

L'element que acabaria de definir aquell període seria, però, l'especialització en logopèdia i la posterior actuació professional en aquesta àrea. Empesa certament per motius personals, al cap i a la fi vaig trobar en el treball amb els trastorns de la parla i de l'audició molts dels elements —«deformacions», en dirien alguns— presents en els mecanismes de variació i canvi lingüístics. Em va quedar molt clar, a partir d'aleshores, que els trastorns individuals no són sinó una de les moltes manifestacions de processos que es donen també en l'adquisició del llenguatge —per un infant especialment, però també en el cas d'un neolocutor— i en el canvi —i consegüent variació— lingüístic.

Caldria, per tant, revisar de manera estructural la idea mateixa de «deficiència» o «trastorn», i entendre també això com a part del sistema lingüístic, encara que es presenti de manera aïllada i poc sistemàtica.

La deficiència, la discapacitat o la anormalitat depenen de la idea que existeixen positivament una *normalitat* i un *conjunt de capacitats esperables*, que deuen ser cercats —o emulats— per tota la societat. La marginació no és sinó una resposta social negativa a qui es desvii d'aquestes normes.

La noció mateixa de «marginació» neix del fet que les nostres societats són profundament desigualitàries: les persones no són pas considerades iguals en drets i deures, tal com proclama l'article primer de la Declaració Universal dels Drets Humans, sinó que s'atribueixen desigualtats entre grups i entre individus, partint de diferències fonamentalment aleatòries.

De quina mena de trets parlem? Parlem de trets històricament percebuts com a negatius, començant per l'origen ètnic, el gènere, la classe social, l'orientació sexual, anant fins a les dificultats o diferències sensorials i motores, etc. La llista és virtualment infinita. Tots aquests trets tan diferents entre si tenen en comú el fet que no han estat fruit de decisions personals de cada individu —com ara una afiliació política o un tatuatge.

És evident que allò que cadascú tria tampoc no pot ser associat arbitràriament amb altres elements que no hi tenen cap mena de connexió; encara que una afiliació política sigui (en teoria) fruit d'una decisió personal, res no justifica que es condemni d'entrada —moralment i social— una persona pel simple fet de ser (posem per cas) comunista o neoliberal, o fins i tot associar un estil de vestir amb la brutícia o la ignorància.

Tot i això, la discriminació per *allò que no hem triat* ens crida més l'atenció, per l'arbitrarietat total de criteris i per la injustícia tan evident que representa.

La marginació també funciona lingüísticament. És recurrent tractar aquestes persones discriminades de manera deshumanitzada, i arribem a parlar-ne o pensar-hi posant aquell tret en lloc del nom: «cec», «marieta», «coix», «negre», «sudaca». Això sol ja està amagant la persona darrere la diferència, els seus trets individuals darrere els estereotips que el qualificatiu comporta. A més, qualsevol qualitat atribuïda a priori a un individu, negativa —els X són males persones— o positiva —els Y ballen bé— reforça el sistema discriminatori que la marginalitza.

És cert que no hi ha dos pobles ni dues persones idèntics, que tots som diferents de qualsevol altre, que cadascú té trets característics que el fan únic, però res no justifica que cap diferència hagi d'implicar desigualtat.

Les marginacions són multidireccionals i simultànies, i no podem entendre-les aïlladament, vinculant de manera inseparable individu i «element de marginació». No podem menystenir les reivindicacions d'un col·lectiu —per exemple, les dones— perquè hi ha alguna dona rica que explota homes i dones pobres. No podem pensar que les estratègies de compensació —com ara un programa de beques per a un col·lectiu marginat específic— signifiquen que l'element de marginació desapareix. L'exercici d'imaginació ha de ser més aviat el contrari: entre els pobres, qui pateix més? Un home o una dona? I entre les dones pobres, qui pateix més, una dona pobra blanca o una de negra? Una de vident o una de cega?

Al cap i a la fi, els privilegis que la nostra societat atribueix als homes rics, blancs, heterossexuals, de l'hemisferi nord, sense discapacitats físiques o mentals, etc., oprimeixen tots aquells que, en algun aspecte, totalment o parcial, surten d'aquest model.

(4) *Marginacions*

No és innocent la confusió entre les nocions de «desigualtat» i de «diferència»: hi ha diferències que no impliquen desigualtat, i hi ha desigualtats més greus que d'altres —per exemple, quan les institucions les reafirmen.

I una de les primeres institucions socials amb les quals tenim contacte, fora de l'espai suposadament protegit del nucli familiar, és l'escola. I, justament per això, és un espai on s'establiran moltes de les dinàmiques d'integració i d'exclusió que determinaran la vida política, social i privada d'aquells futurs adults. Però... pot ser l'escola un factor de marginació en si? O és que senzillament reflecteix les marginacions que es troben a la societat?

Idealment, la funció essencial de l'escola —educar— l'obligaria a contribuir a paliar les dificultats, donant eines de coneixement, d'integració i de superació, tant a marginats com a marginadors o còmplices silenciosos. Però, tot i que no falten mestres que tenen la voluntat d'evitar marginacions i promoure la igualtat efectiva entre els alumnes, sovint l'organització i les dinàmiques escolars —i també alguns mestres, companys seus— fan difícil que se'n puguin sortir. El mateix esforç per donar atenció als alumnes amb problemes pot acabar estigmatitzant-los, contribuint a cronificar situacions de desigualtat.

Tot plegat parteix d'un plantejament inicial erroni: se suposa que la majoria d'alumnes són iguals, i que n'hi ha uns quants que se n'escapen —per dalt o per baix—, tot i que normalment només es pensa que s'han d'ajudar especialment els que no hi arriben. Però si, al contrari, ens adonéssim que totes les criatures, totes les persones, som diferents i que, per tant, tots podem aprendre coses els uns dels altres, enfocariem la tasca escolar de manera radicalment diferent: renunciariem a formar grups suposadament homogenis, promouríem formes d'aprenentatge més cooperatives, proposant-los compartir entre tots els propis coneixements i mancances, valorant i treballant les propostes de tots.

El concepte mateix d'*educació compensatòria* —ja sigui mitjançant uns grups de reforç muntats fora de l'horari de classes; la concentració, en una mateixa línia, dels alumnes més «problemàtics»; o encara la formació de grups *especials*, on només hi haurà alumnes amb dificultats motores, intel·lectuals o cognitives greus i diagnosticades— ja parteix de dos errors conceptuals: la suposada «bondat» d'una majoria «normal» i la falsa

noció que s'hi està treballant amb els alumnes «diferents», els que tenen dificultats. Tot i això, massa sovint, els resultats són minsos i les diferències entre uns i altres, en lloc de reduir-se, encara s'accentuen i es posen en evidència.

Quoi d'étonnant si la prison ressemble aux usines, aux écoles,
aux casernes, aux hôpitaux, qui tous ressemblent aux prisons ?
(FOUCAULT 1975: 229)

Qualsevol voluntat individual de reestructurar les dinàmiques de l'escola toparà amb unes limitacions imposades de dalt cap a baix: vivim en una societat profundament burocratitzada, en la qual l'absència d'un document —un títol de grau, un número d'afiliació a la Seguretat Social, un màster per a la formació del professorat...— pot bloquejar severament l'accés no només als llocs de treball, sinó també a gairebé tots els àmbits de la societat. Tenim una suposada llibertat per reconfigurar els programes, per fer «el que ens roti», sempre que es compleixin uns mínims. Però quina llibertat real d'elecció podem tenir si els mínims són tan extensos i els programes, tan atapeïts? No serveix de res tenir la sensibilitat per detectar mecanismes de marginació entre els alumnes si no podem dedicar temps i energia per donar-hi una resposta adient. Si decidim fer-ho, correm el risc de no atendre a les exigències mínimes d'exàmens oficials com ara la Selectivitat, i generem la irònica paradoxa de marginalitzar-los per haver «perdut temps» combatent les seves marginacions.

A més, d'on vindran l'energia de treball i les hores necessàries perquè els professors puguin respondre a les diferències trobades a l'aula? Qui adaptarà els llibres de text —o qualsevol altre material triat pel professor— per a ús dels cecs, o dels dislèxics? Els nostres malsons més intensos s'han fet realitat: vivim en una societat governada per unes institucions que no paren de parlar —publicitàriament, fins i tot— de la necessitat d'inclusió, alhora que són aquestes mateixes institucions qui més exclusió i marginació generen.

El treball a les presons que vaig desenvolupar al tombant de segle XX-XXI —mitjançant projectes com ara Estius a Wad-Ras o Llengües i marginació— em va posar en contacte amb la part fosca de la institucionalització de l'exclusió. Sense entrar en la delicada discussió respecte a l'eficàcia de «recuperar» un delinqüent violent en

(4) *Marginacions*

una institució que només normalitza la violència, em cridava l'atenció —i em crida encara— el fet que més del 90% de les internes hi eren per tràfic de drogues. Les institucions criminalitzen unes substàncies determinades —mentre que en permeten d'altres igualment perjudicials, o més— i, per no tenir la capacitat o la voluntat d'eliminar les xarxes de tràfic, fan veure que la destrucció de la vida de centenars de miserables —de persones no violentes que no feien sinó portar a sobre unes substàncies que fa cent anys es compraven a les farmàcies— forma part del manteniment de l'ordre, de la defensa del bé i de la justícia.

Un dels grans errors de la nostra societat és pensar que tenim espai real d'acció, mitjançant la micropolítica —les interaccions entre individus—, per canviar les mecàniques de la marginació. Això seria veritat si aquestes estructures no s'haguessin institucionalitzat: es defineixen de dalt cap a baix, i de manera virtualment arbitrària, unes substàncies criminalitzables i unes altres de permeses; unes llengües dignes de ser apreses i altres, estigmatitzades; unes lectures obligatòries.

El *modus operandi* de la prohibició ha canviat: ja no fa falta cap interdicció explícita. N'hi ha prou amb definir uns mínims impossibles d'atènyer, de manera que el cànon literari esdevingui un *index librorum prohibitorum* —no sobra temps de vida per llegir res més—, el temari esdevingui un catàleg de temes prohibits —no sobra temps per treballar cap altre tema—, les llengües que hem de saber imperativament passin a ser una llista de les llengües que no podem saber —no sobra temps per aprendre'n cap més.

Un bon exemple d'això és que molts detractors de les llengües minoritzades al llarg dels segles XIX i XX van dedicar un gran esforç intel·lectual —i rius de tinta— per intentar vendre'ns la idea que es tractava de *no llengües*: criolls, dialectes, patuesos... —cosa que ja justificaria el seu poc interès, la seva exclusió sistemàtica.

Avui ja no cal: podem reconèixer que —posem per cas— l'èuscar és una llengua, podem fer-lo oficial, podem atribuir un parell de subvencions a la seva producció cultural... Res d'això canvia el fet innegable que es tracta d'una llengua que no fa sinó perdre àmbits d'ús: els reconeixements i ajuts no passen d'almoines ofertes pels mateixos que generen la marginació.

Sense una revisió del context que genera l'exclusió, tota acció *positiva* tindrà una possibilitat enorme d'esdevenir simplement *cínica*: fem campanyes perquè la gent recicli, sense repensar les dinàmiques de consum que ens fan generar cada vegada més residus; ens vatem de posar indicacions en braille a les capsas dels medicaments, als autobusos i en alguns aliments, però no ens assegurem que aquest braille segueixi una codificació mínima perquè es pugui llegir. És anecdòtica la indicació als botons de parada d'alguns autobusos de Barcelona, en què hi ha, en relleu, el símbol ⠆ (s: 234), en un format gegantí que només pot ser reconegut com a braille si recorrem als ulls. Això sense parlar de l'exercici d'imaginació que suposa associar aquella seqüència de punts amb el mot *stop*, que se suposa que tots hem d'entendre que vol dir *parada*.

L'obertura al multilingüisme suposa l'eliminació de qualsevol cànon a priori, començant per la falsa idea de «normalitat», fins a arribar a una resignificació de les nostres percepcions —posant-les sempre en context, i tenint la clara consciència que no són sinó la manifestació d'un procés històric, mai d'una veritat absoluta—. No és natural, sinó històricament construït, que els polítics i executius necessitin l'anglès per exercir les seves funcions; no és natural, sinó històricament construït, que es pugui aprendre italià a les Escoles Oficials d'Idiomes, però no pas occità; no és natural, sinó històricament construït, que el japonès es percebi com a *guai* —fruit d'anys i anys de mangues i animes— i el xinès mandarí —llengua de molts immigrants econòmics actuals—, com a *raro*. No és natural, sinó històricament construït, que no es puguin comprar llibres en braille fora de l'àmbit associatiu —restringit, sovint, a los *ciegos españoles*.

Al cap i a la fi, ni l'erradicació dels nostres prejudicis ni la nostra real obertura cultural i lingüística —i no parlem aquí de l'acceptació «bonista» i abstracta d'altres llengües i cultures, sinó de l'assimilació real d'aquests elements nous— no tindran lloc si no repensem la nostra manera d'encarar l'altre.

Ara fa cent cinquanta anys, l'escriptor estatunidenc Mark Twain afirmava que «Travel is fatal to prejudice, bigotry, and narrow-mindedness» (TWIN 1869: 650). Caldria afegir-hi —des de la nostra experiència recent de turisme massiu i empobridor— que el simple contacte amb l'altre no garanteix cap canvi (ni és fatal per als prejudicis, la intolerància i l'estretor de mires) si no ens alliberem de les —

(4) *Marginacions*

inevitables— idees preconcebudes que tenim. Qui ve a Barcelona cercant-hi platja, sol, sevillanes, flamenc, paella i sangria en trobarà, així com trobarem exotisme a tot arreu, si això és el que hi cerquem.

Però, agafant la distància necessària, veurem una unitat innegable entre totes les cultures, totes les societats, totes les llengües. Arribarem a la mateixa conclusió a la qual va arribar l'Arlequí de Fatouville,⁸¹ que en tornar de la Lluna va dir que, allà, l'interès i l'ambició governaven els homes; que la virtut més gran era tenir molts béns; que des de feia setanta anys els savis estaven treballant en un diccionari que no s'acabaria fins al cap de dos-cents anys; que els metges mataven els seus pacients; que els jutges es deixaven corrompre... A cadascuna de les afirmacions de l'Arlequí, els altres personatges anaven responent, a l'uníson:

«C'est tout comme ici».

⁸¹ Escena final de l'obra *Arlequin empereur dans la lune*, escrita l'any 1684 (GHERARDI 1700: 152-155).

4.2 - Bilingüisme, desigualtat i marginació

4.2.1 – Igualtat i desigualtat: camp semàntic

Si observem el camp semàntic que inclou conceptes emprats vulgarment de manera intercanviable —com ara *igualtat*, *homogeneïtat*, *uniformitat*, *equitat* i *equivalència*— trobem en realitat conceptes distints, que es refereixen ara al mateix objecte, ara a idèntica forma, ara a ús o funció anàloga o encara a valor equivalent. Aquests quatre aspectes configuren en realitat àmbits diferents que convé no confondre.

Comencem a discriminar quan aprenem de percebre. I comencem a percebre, valorant a partir de les necessitats d'aliment, d'abric, de seguretat, i de les expectatives i projectes. Aquestes valoracions inicials funcionen inconscientment i condicionen (determinen gran part de) les percepcions, interpretacions i argumentacions conscients posteriors. Parlem d'un esquema que va en creixent, i que parteix de la *valoració* (inconscient), passa per la *percepció* (explícita), fins a arribar a àmbits més pròpiament discursius, com ara la *interpretació*, la *representació* i (finalment) la *comunicació*.

Mentre que la discriminació té més a veure amb la percepció, la desigualtat està relacionada amb la valoració i amb la jerarquització (l'ordre). En la primera socialització apareix l'inconscient valorat com a dolent, com a negatiu.⁸² L'aparició del tabú en una època molt remota de la història de la humanitat també pot estar relacionada amb aquesta valoració de l'inconegut com a perillós: es tractaria d'una manera de «domesticar» la por, concretant-ne l'objecte i evitant-ne el contacte.

Podem observar una primera discriminació *discreta* (que distingeix entre objectes *bons* i *dolents* —per a mi); després apareixeria la discriminació d'objectes i dimensions i una escala quantificada (més o menys bo). Aquestes matisacions poden portar a matisacions ambigües (bo en un sentit, dolent en un altre), que compliquen la tria.

El mateix inconegut pot ser valorat de dues maneres oposades: com a perillós (negatiu), o com a repte o estímul per a l'acció (positiu). Aquests enfocaments

⁸² A *The first year of life*, René Spitz ho descriu com l'angoixa dels vuit mesos (SPITZ 1965).

(4) Marginacions

determinen els límits del coneixement. En realitat, és el mateix mecanisme que es dona en els obstacles amb què topa l'avenç de la ciència.

Si gosem mirar l'inconegut, hi podem percebre analogies i diferències amb objectes coneguts. Per percebre-hi analogies, cal fer l'abstracció de trets i caràcters d'objectes coneguts. Si només percebíem identitats, no podríem veure les diferències. Però, si només percebíem contrastos, no podríem veure-hi les analogies, i perdríem els punts de referència que ens poden permetre comprendre —tal com passa en algunes descripcions antropològiques o psicopatològiques.

Abstreure trets permet de descriure; abstreure categories permet de classificar.

4.2.2 – Models i dinàmiques

Per progressar en el coneixement dels objectes, abstraïem, a partir del model total i caòtic del nostre entorn, una sèrie de models parcials que anem aplicant a nous objectes. Es tracta de models ideals, més o menys generalitzats dins d'un grup humà, que determinen les valoracions estètiques, utilitàries, ètiques, etc. Naturalment, no només s'apliquen a objectes, sinó també a persones i a grups. Ens serveixen per reconèixer i distingir «els nostres» dels «altres».

La tendència a la seguretat produeix un model ideal d'uniformitat i fixació. La tendència a la curiositat pot produir models que integrin la diversitat i els canvis com a valors positius. Aquests models, funcionant i estenent-se dins d'una societat, provoquen dinàmiques diverses. L'ideal d'uniformitat té sempre un sol centre de referència, marcat pel poder.⁸³

La dinàmica dels totalitarismes és una dinàmica de centrifugació.

La uniformitat elimina la por a l'inconegut, destruint-lo. Ho classifica tot segons una norma arbitrària, tot eliminant idealment, amb paraules, allò que no hi lliga, els altres: salvatges, bàrbars, revolucionaris, marginats, inútils, bojós... com a

⁸³ A més, cal tenir present que a les relacions de poder entre dominador i dominat s'estableix una dinàmica d'actituds complementàries, que reforcen la dominació (MEMMI 1957).

«no humans», «enemics de la humanitat». Això dona carta blanca per bloquejar-ne l'acció i eliminar-los també físicament (si es pot...)

L'esquema d'aquest discurs seria:

«Tots nosaltres som iguals.

Els diferents *no són* «nosaltres».

O sigui, no existeixen,

O sigui, no mereixen existir,

O sigui, mereixen ser esborrats.

I els esborrem,

ignorant-los,

marginant-los,

tancant-los,

destruint-los.»

Però això porta a un esquema reductiu. Suposant que el nucli central dels «nosaltres» arribi a destruir «els altres», a continuació percebrà diferències entre els que queden, i el procés tornarà a començar. És la dinàmica de la por: els altres són el mal. I sempre hi ha uns altres.

La dinàmica de la tolerància, per la seva banda, és una dinàmica centrípeta, assimiladora.

«Jo tinc la veritat.

Estic segur de la meua veritat.

Puc permetre'm de mirar l'inconegut

(sempre podré trobar-hi alguna analogia...)

Aquí funciona la mateixa eliminació, però a escala ideal. Hi ha un menyspreu absolut per les diferències amb els altres. Només els accepto en la mesura que els suposo iguals que jo. I suposo que tots som /són iguals. Faig trampa a escala de la percepció, per tal de posposar l'eliminació a escala real.

Sembla que estem fets de tal forma que hem de veure sempre l'oposició entre el bé i el mal, d'una manera polaritzada. Una possible alternativa a aquestes dinàmiques d'un sol centre seria, potser, reconèixer l'existència de múltiples centres i de múltiples dimensions.

(4) *Marginacions*

Formem part d'una societat desigualitària, que ens imposa límits i impossibilitats reiteradament. Davant d'aquests elements de constant marginació, hi haurà sempre dos aspectes que cal tenir en compte: un de polític —que no depèn directament d'accions individuals i / o puntuals— i un altre de personal o *micropolític* —com fem la gestió de les marginacions que patim, com hi responem, com plantem cara als prejudicis i als altres mecanismes d'exclusió presents en les nostres interaccions quotidianes, i com desenvolupem estratègies perquè ens afectin el mínim possible.

L'acció transformadora ha de ser alhora macropolítica i micropolítica, global i focalitzada. En el cas d'una comunitat lingüística minoritzada, per exemple, posseir un marc legal adient sense generar accions afirmatives, des de la societat mateix, per a la reversió de la substitució lingüística seria completament inútil, i viceversa.

4.2.4 – Bilingüisme i marginació

Quan l'escola, com a institució, es planteja el problema de la seva pròpia autoavaluació, un element a tenir en compte —i no pas el menys important, ja que les transmissions i avaluacions escolars són bàsicament verbals— seria quina és la llengua de l'escola, quina és la funció de la llengua a l'escola i la funció de l'escola respecte a la llengua.

Sembla pertinent de parlar dels problemes que comporta la presència de dues llengües en la nostra societat. Volem aclarir d'entrada que no hi ha societats bilingües. Cada grup humà disposa del seu idioma. La situació de bilingüisme és un estadi transitori en un procés de substitució lingüística. Una comunitat lingüística normal és aquella en què tots els seus membres només necessiten un idioma, el seu, per a la seva vida ordinària. Això no els impedeix pas, al contrari, d'aprendre altres llengües, de viatjar, de relacionar-se també amb gent d'altres grups.

Quan, per la raó que sigui (dominació i subordinació política, econòmica, ideològica...) tots els membres d'una comunitat lingüística necessiten, per viure, conèixer una altra llengua, comença el procés de substitució. El bilingüisme, doncs, és una fase que acabarà amb la desaparició de la llengua original (com en el cas del dàlmata, de l'occità i, si no ho evitem, del català).

Totes les situacions de transició venen de conflictes i són elles mateixes conflictives. No és estrany, doncs, que els individus pateixin aquests conflictes i contradiccions. I si el conflicte consisteix en la convivència de dues llengües, la seva superació només pot tenir dues respostes: unilingüisme català, unilingüisme castellà. La nostra opció és la del multilingüisme generat, és clar, a partir d'una base social sòlida catalanoparlant, per a la qual el català serà útil i necessari en tots els àmbits, i és en aquest marc que cal situar la present reflexió.

Ens centrem, doncs, volgutament, en un dels conflictes que conformen la nostra societat actual. Això no vol dir que n'ignorem d'altres, sinó només que no els tenim en compte aquí de manera manifesta.

Tota societat, en qualsevol moment, és una societat en procés de canvi i, també per això, una societat conflictiva. Quan algun cop hem sentit dir algun polític que calia «institucionalitzar el canvi» hem quedat ben espalmades. Qualsevol procés es pot deturar, es pot avortar; però, es pot realment consolidar, «institucionalitzar»? Una dona prenyada de tres mesos pot decidir avortar, certament, però podria decidir que es queda amb el fetus de tres mesos al ventre per la resta dels seus dies? La societat catalana en procés de castellanització pot revertir el canvi, però, pot realment estancar-se en el bilingüisme?

El nen, que viu en societat, pateix com tothom (almenys) els conflictes que percep en l'ambient. El nen català viu i pateix el conflicte lingüístic, en què es troba actualment la societat catalana. L'escola és una institució que reflecteix, encara que no vulgui, els conflictes de la societat on està ubicada. L'escola doncs, ha de tenir un plantejament clar dels conflictes per tal de trobar-hi solucions. Amagar un conflicte pot comportar convertir en un tabú allò que l'ha generat.

4.2.5 – Escola i conflicte lingüístic

Els qui hem patit l'escola franquista sabem fins a quin punt tot allò que estava relacionat amb el coneixement del propi cos —i molt especialment amb el sexe— era amagat. Per això hem viscut víctimes d'un fort tabú sexual que sovint ha determinat negativament la nostra conducta. Això només és un exemple —de tabús n'hi havia molts altres—, però prou il·lustratiu, creiem, com per ajudar a fer entendre què pot passar a l'escola, què està passant, malauradament, pel que fa a la llengua. Com que el sexe era conflictiu, no hi havia sexe; com que la situació lingüística del nostre país és conflictiva... no hi ha llengua?

Ens hem aturat mai a pensar si la causa de certs mutismes infantils pot raure en el fet d'escamotejar —a l'escola i fora de l'escola— l'existència d'una situació lingüística conflictiva? Partim del fet que la societat catalana actualment és bilingüe, és a dir, hi conviuen dues llengües. Si l'escola vol adequar-se a la societat, hauria d'intentar reflectir-la i ser, doncs, també bilingüe. Aquest plantejament, malauradament massa estès entre nosaltres, parteix d'una base falsa. Parteix d'una base falsa perquè el bilingüisme de la nostra societat és una situació transitòria i conflictiva i l'escola no té cap dret ni a escamotejar l'aspecte conflictiu de la convivència de dues llengües, ni a «institucionalitzar el canvi».

Una escola bilingüe coherent no solament haurà d'adaptar-se constantment a l'ús social tant d'una llengua com de l'altra, tant en els àmbits formals com informals, sinó que hauria de provocar, a més, situacions conflictives, i fins i tot violentes, entre els infants. L'escola dita bilingüe, com és lògic, no ha tingut mai aquest plantejament, sinó que pretén la convivència de les dues llengües en harmonia. L'escola dita bilingüe és una fallàcia.

Tornem, doncs, allà on érem. Què ha de fer l'escola? Ha de ser un mirall del conflicte i crear situacions absurdes com les que descrivíem fa un moment, o ha d'escamotejar el conflicte i convertir-lo, a la llarga, en tabú? Ni una cosa ni l'altra. El deure de l'escola és plantejar-se obertament el conflicte en totes les seves dimensions i, a partir d'aquí, prendre partit. L'escola ha de ser un instrument que contribueixi a la solució dels conflictes que té plantejada la nostra societat, no pas un element per a

institucionalitzar-los, ni un refugi per ignorar-los. Si el model d'escola bilingüe no ens serveix, haurem de triar l'altra opció, l'escola unilingüe, és a dir, la que participa activament en el procés de canvi de la nostra societat, en un sentit determinat. I ja hem dit en la introducció en quin sentit volíem nosaltres que es resolgués l'actual contradicció. Un model d'escola vàlid és el que assumeix clarament els termes en què està plantejat el conflicte i contribueix a trobar-hi solucions. I per aconseguir aquests objectius ha d'oferir un model bastit sense dubtes ni vacil·lacions. Un model doncs, unilingüe, entès com a instrument d'integració de *tots* els nens a la societat catalana; un model clar i sense esclatxes, certament, però alhora flexible i divers, a fi de no generar problemes d'aprenentatge en els infants, pel fet que la seva llengua materna no sigui la catalana. Aquest és, doncs, el model d'escola catalana que nosaltres proposem.

La primera qüestió que pot provocar aquest plantejament és la següent: com és possible integrar un nen a l'escola catalana en una llengua que no és la seva? La resposta potser la trobaríem en una altra pregunta: la llengua de l'escola —en una societat bilingüe— és la d'algun nen? Certament, no.

El nen arriba a l'escola amb un sol registre lingüístic, el seu col·loquial; la funció de l'escola, en l'àrea de llenguatge, és la d'obrir al nen els camins necessaris per assolir d'altres registres (especialment els formals, que són els més inaccessibles fora de l'escola). Però, tradicionalment, l'escola ha pretès fer-ho partint d'un registre formal —confonent, doncs, el punt d'arribada amb el punt de sortida—, registre que, per al nen, equival a una llengua diferent. Si l'escola s'acostés a la llengua del nen a fi d'ensenyar-li una llengua estàndard, molts dels problemes d'adquisició de llenguatge s'obviarien fàcilment. Si aquest problema, vàlid per a una societat unilingüe, l'ampliem a la nostra situació bilingüe, la solució és la mateixa: cal que l'escola s'acosti a la llengua del nen, sigui quina sigui, amb l'objectiu clar d'aconduir-lo cap a un estàndard català. I a partir de l'assoliment d'aquest primer objectiu, el camí de l'ensenyament d'un llenguatge ric en registres i el de l'aprenentatge d'altres idiomes serà un camí planer i certament enriquidor.

No ens val, doncs, l'excusa que l'escola catalana no és aconsellable per a un infant no catalanoparlant pel fet que el català no és la seva llengua materna. La llengua escolar no és —ni cal que sigui— la llengua materna de cap infant. El problema

(4) *Marginacions*

consisteix en la manera d'acostar l'escola al nen, i no esperar que sigui el nen qui hagi de fer l'esforç d'acostar-se a l'escola.

4.2.6 – Adquisició lingüística i hàndicap

Els models de transmissió escolar, malgrat tots els moviments de renovació pedagògica, són encara bàsicament verbals. Aquest fet limita extraordinàriament les possibilitats de la persona. Vivim en una societat excessivament «verbalitzada», en què la llengua no és tant una eina de comunicació i de coneixement, com un instrument marginador, una marca discriminadora i de desigualtat social. Per això l'escola fa veure que ensenya llengua i que dona igualtat d'oportunitats, tot negant els aprenentatges imprescindibles als infants menys afavorits socialment. L'escola no ensenya, sinó que controla i selecciona.

L'escola ha de potenciar, certament, la comunicació verbal, però sense oblidar altres tipus de comunicació. A través del joc, de la manipulació, del moviment, del dibuix, del modelatge, de la música... (per als quals la llengua no és imprescindible), es pot arribar a crear un model d'escola on la llengua sigui valorada com a un aspecte més de les relacions entre persones. Un aspecte integrador, no pas marginador.

Naturalment, això comporta un replantejament total del fet educatiu. Això vol dir entendre l'escola com a instrument de potenciació de les capacitats del nen, no pas com a instrument de marginació. I és justament perquè defensem la integració de *tots* els nens a la societat, que defensem l'escola catalana, perquè sabem el gran poder marginador que pot arribar a tenir la llengua. Però sabem també que una escola catalana, en els termes en què nosaltres l'entendem, s'ha de plantejar constantment l'adequació dels mecanismes amb què dota el nen a fi que pugui efectivament viure en una societat.

El nen que pateix algun tipus de hàndicap necessitarà uns instruments específics per poder aconseguir una integració real. Si no, la «superació» del hàndicap és falsa, perquè no el capacita per viure *realment* en la societat que l'envolta. El sord ha d'aprendre la llengua de signes —el sistema de comunicació que pot dominar— per poder-se comunicar amb l'entorn immediat (mestres i família), però ha d'aprendre

també a comunicar-se amb els no sords. Per tant, la integració real del nen sord passa per l'adquisició de dos llenguatges: la llengua de signes i la llengua oral. La integració del nen amb qualsevol hàndicap requereix l'aprenentatge específic d'unes tècniques que l'ajudin a superar-lo, i alhora l'aprenentatge habitual de qualsevol altre nen.

El nen no catalanoparlant amb hàndicap haurà d'aprendre, com els altres, a comunicar-se en català. I el procés d'aprenentatge de la llengua catalana haurà de ser paral·lel al de l'aprenentatge general i de tècniques específiques. Altrament, abocaríem aquest nen a una doble marginació: la produïda per un mal enfocament en el tractament del seu hàndicap i la produïda per una mal entesa sobreprotecció dels seus drets lingüístics. A la societat catalana, tots els nens tenen dret a rebre, a través de l'escola, els instruments necessaris per poder-se expressar en català. Negar-los-els equival a marginar-los. Només aquest plantejament ens sembla vàlid a l'hora de parlar dels drets lingüístics de l'infant.

El procés d'aprenentatge lingüístic pot ser més o menys lent en cada nen, però ha de tenir uns objectius clars d'integració i ha de ser, perquè resulti eficaç, *integral* des del primer moment.

4.3 - (In)comunicació, conflicte, diàleg: marginacions lingüístico-culturals a l'aula

4.3.1 – Una visió positiva de la diversitat

L'arribada d'infants i joves de procedències i llengües diverses a les nostres aules és percebuda sovint com un problema, en la mesura que els mestres no disposen sempre de mitjans adients per afrontar les dificultats que això planteja. Però si l'educació consisteix a portar l'infant d'allò que coneix al que desconeix, de les experiències immediates a la comprensió de fets llunyans, les informacions i persones noves han de formar part, constantment, del nostre horitzó. Totes les realitats desconegudes, totes les informacions noves ens poden ajudar d'alguna manera a ampliar el nostre ventall de coneixements, habilitats i actituds.

Si entenem això, no veurem la inclusió de noves persones i de noves informacions culturals com una feina més que toca afegir a uns programes ja prou carregats, sinó com un dels eixos centrals que orienten tota l'activitat escolar, no només les àrees de socials o de llengua.

El repte de l'educació és formar persones que entenguin, valorin i respectin el seu món, ensenyar-los a aprendre, a interessar-se per allò que els envolta; oferir-los coneixements clars, però no dogmàtics, ja que una nova informació pot dur a replantejar coses que creïem saber; en definitiva, formar persones respectuoses, segures i flexibles, amb prou confiança en les pròpies capacitats per gosar mirar el món des de perspectives diferents, i valorar i entendre la gent que no pensa igual.

Totes aquestes persones i informacions noves ens presenten altres maneres de fer i de relacionar-se, altres punts de vista que —com els punts de vista que se suposa que ja coneixem— venen d'experiències viscudes. De vegades, aquestes diferències ens desconcerten, però si les treballem obertament, mentre vagin sortint, i sense forçar res, podrem veure en directe que els nostres «sentits comuns» no són tan comuns com semblava (i aquesta és la millor vacuna contra prejudicis i fonamentalismes). Al cap i a la fi, tots podem ser el que ens proposem, mantenint o esborrant elements segons

(4) Marginacions

la nostra voluntat i necessitat. L'escola no pot ser una institució que obligui un nouvingut a esdevenir «com els altres», però tampoc pot demanar que un infant esdevingui una mena d'ambaixador d'una cosa que no necessàriament coneix i que no necessàriament li interessa. Aquest infant nouvingut ha de tenir obertes les possibilitats de reafirmar les seves diferències o ignorar-les. En això consisteix la inclusió real.

4.3.2 – La classe de llengua i l'educació de l'expressió

Les llengües són diferents perquè les persones i les societats són diferents, perquè els grups humans s'han anat diferenciant al llarg de la història. Però tenen moltes coses en comú: la manera i el moment en què hem après la nostra primera llengua, la manera indestruïble en què adquiríem les paraules al mateix temps que coneixíem les coses i les persones del nostre entorn més immediat. Apreníem a comunicar-nos, a demanar ajuda o companyia abans inclús d'adquirir la llengua.

Adquirim la llengua en el mateix procés de fer-nos persones, d'entrar i ser acceptats en una comunitat humana estructurada, família i entorn. Amb la llengua adquirim una cultura concreta, la del grup, i unes maneres concretes de fer que aquest grup accepta i valora; al mateix temps, adquirim habilitats, coneixements, creences, estereotips i prejudicis; i inclús abans d'adquirir la llengua, aprenem quin és el nostre lloc al món, com és el teixit de poder i de dependència social que configura el nostre lloc al grup, per tal de saber «qui mana».

Tot aquest coneixement «primari» pot ser matisat amb les experiències posteriors. El contacte amb altres maneres de fer, de veure, de pensar, de valorar les coses, les persones, fins i tot de valorar-se un mateix, ens fan entendre que aquella primera adquisició pot ser contraposada i enriquida amb altres punts de vista, de manera que puguem comunicar, discutir, comparar altres perspectives.

La competència comunicativa es construeix a partir d'experiències i interaccions reals; si s'han pogut tenir interaccions riques, estimulants, variades, la capacitat comunicativa augmenta. Ens fem persones, ens socialitzem mentre aprenem la llengua i el nostre lloc en el món.

El procés d'aprenentatge d'una llengua afegida no depèn tant de la distància relativa entre sistemes lingüístics, com de les habilitats comunicatives que arribem a desenvolupar. I aquí també hi ha elements culturals: la comunicació no verbal, per exemple, no és universal. No es tracta tant de «saber» comunicar-se com de tenir-ne ocasions, i —si en tens— de donar temps i esforç al joc de la negociació i el diàleg. No es tracta tant de «fer-ho bé», com de detectar els malentesos i superar-los, perquè només així podrem avançar en una producció lingüística cada cop més precisa i eficaç.

El coneixement i l'experiència d'una sola societat pot portar-nos a creure que som únics o que som els millors, o que tothom al món és (o hauria de ser) com nosaltres. El contacte i el diàleg amb altres grups i persones que venen d'altres realitats pot tenir un doble paper: o ens ajudarà a destriar el gra de la palla, a valorar o a deixar de banda els diferents elements culturals en funció de criteris que també hem d'anar construint, o ens tancarà encara més en unes conviccions que no hem arribat a posar mai del tot en dubte. No n'hi ha prou amb el contacte amb la diferència: cal superar el binomi nosaltres / ells. Mentre hi hagi aquesta dicotomia, mentre el contacte amb l'altre no sigui transformador, no es manifestaran els aspectes positius que pot tenir el contacte amb la diferència, o potser es manifestaran els seus aspectes foscos.

L'escola hauria de facilitar aquest coneixement d'altres realitats, hauria de ser un espai de comunicació privilegiat. No hi ha aprenentatge sense una comunicació fluida i oberta entre tots, mestres i aprenents. Hem de comparar constantment coneixements i creences, habilitats i mancances, per tal d'avançar en la formació d'una visió de món i adquirir les destreses imprescindibles per viure en aquesta societat i poder adaptar-se a un medi cada cop més canviant.

Això implica un canvi radical en els plantejaments de la classe de llengua, que hauria de tenir com a objectiu, com a tasca central, l'educació de l'expressió. En aquest context, uns i altres (aquells que es van socialitzar en la llengua de l'escola, i els que ho van fer en un altre idioma) poden construir competències comunicatives i lingüístiques molt més sòlides, fluides i funcionals, perquè parteixen de la necessitat real de comunicar-se, de les dificultats i possibilitats d'expressar-se amb recursos lingüístics sovint limitats, i permet adonar-se del valor del context, de l'interès i de la voluntat de dialogar i entendre's, de la necessitat

(4) Marginacions

d'escollar i de negociar els significats, del valor dels malentesos per avançar en el coneixement i la comprensió de fets, objectes i persones.

4.3.3 – Marginació per raons de llengua

A l'escola tothom hi va a aprendre. També els mestres, perquè cap manual no pot oferir un catàleg complet de les situacions que s'arriben a donar en un grup-classe, els ritmes diferents, els processos d'aprenentatge i els bloquejos i avenços que hi ocorren. I no es pot construir un espai d'aprenentatge si no és a base de diàleg, amb confiança mútua, valorant les capacitats i avenços de tots i de cadascú, i amb consciència de tots els límits i dificultats. És amb tot això que anem construint l'espai i la confiança necessaris per obrir-nos, tot posant en dubte moltes conviccions i creences. El saber es munta sobre els trossos de sabers anteriors que ja no funcionen.

És indispensable que cada alumne que arriba passi a formar part del grup i que pugui comunicar-se mínimament, en molt pocs dies, amb mestres i companys. Si no es comunica, si no aconsegueix expressar les seves necessitats o comentaris, si no pot participar realment en l'activitat escolar, se sentirà malament, sense estímuls, cosa que pot portar a una desconexió no només pel que fa a les activitats i als continguts, sinó també al grup.

Hi ha una relació directa, molt evident a l'escola, entre el procés d'adquisició lingüística —que va de la incomunicació al domini complet de les formes i registres— i les conductes considerades disruptives. És freqüent, per exemple, que l'alumne nouvingut assumeixi que els insults i paraulotes (justament, els mots que els companys diuen més sovint i amb més èmfasi) són paraules aptes per a qualsevol mena de comunicació, no només amb els companys, sinó també amb els mestres, els desconeguts, els pares... Cal entendre que allò que es percep com a conducta disruptiva podria ser, senzillament, el fruit de les seves primeres interaccions socials no controlades en la llengua que està adquirint. Per això és important no estigmatitzar aquesta conducta inicial tot assegurant que, des del primer moment, el nouvingut adquireixi un mínim de corpus —frases i paraules, salutacions, rutines, expressions més freqüents...—, de manera que disposi d'eines de comunicació eficaces, que li permetran

entendre, fer-se entendre, resoldre dificultats i anar eixamplant i precisant —en corpus i en registres— el seu repertori inicial, no sempre prou adequat.

La marginació a través del fet lingüístic no es dona pas només entre parlants de llengües diferents, ja que —contràriament al que dicta la intuïció— la comunicació no és sinó una de les funcions de les llengües. És a través de la llengua que mostrem la pertinença a un grup o un altre, i que rebutgem forasters indesitjats. La manera de parlar pot fer que siguem acceptats o rebutjats.

Sovint, les queixes recurrents d'alguns mestres, quan diuen que un nen «no entén res» o que un altre «només sap cridar», palesen la dificultat que tenen els ensenyants per apropar-se a certs alumnes, que potser estan senzillament generalitzant l'ús d'un to o registre que és habitual o acceptable en altres medis o tipus d'interacció. Enrocar-se en la queixa, com si la responsabilitat la tingués el nen i no pas el mestre o l'escola com un tot, ens empresona en uns prejudicis que no ajuden a escurçar les distàncies que ens separen d'aquests alumnes.

No es tracta tant de si el mestre entén o no una determinada llengua, variant o sociolecte, sinó que cal que també sigui conscient dels prejudicis que hi associa: certs parlars li poden generar rebuig, mentre que d'altres, amb un estatus social més elevat, no. Per exemple, el romanès presenta un cert nivell d'intercomprensió amb el català pel fet de ser una llengua romànica; però, per raons migratòries, polítiques, socials, etc., hi pot haver una idea negativa i preconcebuda sobre aquesta llengua, que no serà pas aplicada a l'italià, per exemple. Altres llengües més distants, com el japonès, posem per cas, no comporten les mateixes reaccions, mentre que el xinès —també per raons socials, econòmiques i relacionades amb la nostra història recent—, sí. Això mateix passa amb variants dialectals de més o menys prestigi de qualsevol idioma, inclosos el castellà o el català.

4.3.4 – Sons, significats i sentits

Les llengües s'assemblen molt més del que creiem, les diferències i semblances entre llengües són tan nombroses com les que trobem entre persones o entre pobles. Cal treballar en dos sentits: d'una banda, reformular la classe de llengua, centrant-la en l'educació de l'expressió, de manera que permeti a tots els alumnes dominar amb propietat les llengües del currículum; per l'altra, dur a terme una acció més eficaç amb els nouvinguts, a fi d'assegurar un bon nivell de comunicació i expressió en el temps més breu possible.

Com que aquestes dues tasques se centren en el respecte als diferents nivells, ritmes i estratègies d'aprenentatge, molt aviat els nouvinguts podran participar amb profit a la mateixa classe de llengua. Aquest respecte als diferents ritmes i estils d'aprenentatge també beneficiarà molts estudiants amb dificultats, que podran treballar al seu aire sense posar-se en evidència, fins a assolir els propis objectius.

Sempre podem enfocar les analogies i diferències entre llengües partint de tres àmbits: so, significat i sentit, que són els aspectes centrals en els processos naturals d'adquisició i aprenentatge de les llengües.

El so és la matèria de la llengua, allò que podem percebre, produir o imitar més o menys exactament. En totes les llengües hi ha melodia i articulació, vocals i consonants, en proporcions i disposicions diverses i variables. Cada parlar té un to, una entonació i un ritme característics. Els sons no són idèntics, d'una llengua a una altra, cal atenció, dedicació i paciència per arribar a entendre, reproduir i fer-nos entendre, sobretot perquè els contrastos significatius i els parells mínims són diferents en cada idioma.

L'organització del significat varia a cada llengua i a cada cultura, i en cada llengua i en cada cultura. I el significat no rau tant en cada paraula aïllada, com en les frases completes, en les expressions, que són unitats de sentit. Les paraules només són «etiquetes» per a les coses, però no necessàriament correspondran exactament al mateix en dues variants o en dos idiomes. Quan vam adquirir la nostra llengua vam aprendre primer expressions o paraules *paraigua*, que es referien a un ventall força ampli de referents; només després vam poder precisar el lèxic, emprant cada vegada

més paraules, i cada vegada més precises, per destriar, amb cadascuna d'elles, diversos referents. Tan important com aprendre (o ensenyar) paraules noves, corresponents als objectes i accions més usuals, és aprendre d'usar les expressions i frases més freqüents, per tal d'assegurar una mínima comunicació eficaç.

El significat «penja» del sentit. El sentit parteix de l'acció i la comunicació. La competència comunicativa comença amb les habilitats per interpretar i negociar el sentit, tant en la comunicació verbal com no verbal. Quan apreníem de parlar, partíem del sentit, d'allò que volíem, que fèiem o que se'ns demanava, per anar destriant el significat de paraules i frases. El sentit és global, i sovint es pot deduir aproximadament de l'expressió i els gestos de l'altre, del context. A partir d'aquí podem anar afinant els significats concrets d'allò que ens vol dir l'altre, i del que li volem dir.

Les analogies entre les llengües venen d'un fenomen molt simple: tots els humans tenim la mateixa estructura bàsica i, per tant, necessitats semblants; les societats humanes poden ser més simples o més complexes, però l'estructura social és bàsicament la mateixa. Els humans compartim genoma, estructura, aparença, amb diferències individuals, més o menys marcades. Passa el mateix amb les llengües. I la facilitat o dificultat per entendre'ns no és pas d'origen lingüístic, sinó cultural i social. Sovint els prejudicis dificulten la intercomprensió, la dificultat d'acostar-me a l'altre prescindint dels meus estereotips, dels meus sedassos: no repeteixo el que sento, sinó allò que s'assembla al que jo diria; no intento veure què vol o què necessita l'altre, no l'accepto, si no és que deixa de ser una mica ell mateix per assemblar-se més a mi o, pitjor encara, al que espero d'ell.

4.3.5 – Què puc fer per entendre l'altre? Què puc fer perquè l'altre m'entengui?

En la intercomprensió no hi ha només el fet lingüístic, la llengua i l'expressió de l'altre i la nostra pròpia competència. Com va assenyalar Dell Hathaway Hymes, existeix una competència comunicativa que va més enllà de les llengües (HYMES 1972).

(4) *Marginacions*

Parlem de la negociació, i més concretament la negociació de significat. El primer pas per entendre és escoltar. Escoltar amb atenció, intentant observar tot l'entorn, gestos, expressió, entonació de l'interlocutor, tot allò que em pot ajudar a entendre el sentit i el detall d'allò que em vol dir. La seva vehemència o tranquil·litat m'indiquen si es tracta d'una necessitat peremptòria o d'un simple comentari; les mirades o senyals cap a l'entorn m'indiquen si parla d'alguna cosa present o no.

És clar que desconeixem molts aspectes que no podem endevinar, però justament aquesta comunicació ens mostra detalls que desconeixem —una manera diferent de fer bromes, allò que es diu i que no es diu en cada cultura, en cada grup, en cada família.

Convé interpretar amb flexibilitat, sense estereotips ni prejudicis, trobant maneres de negociar (proposar, preguntar) el significat que m'ha semblat entendre. I, finalment, ser capaços de riure'ns dels malentesos, inevitables, veient-los com un pas en el coneixement mutu.

La dificultat per reconèixer com a igual a l'altre (*aquell que no és com jo, aquell que no parla com jo*) té a veure amb certs automatismes i contextos molt específics, que poden ser individuals o socials. Res no ens condiciona intrínsecament a unes actituds que no són biològiques ni *naturals*, sinó ideològiques i adquirides.

Evidentment, la por de la diferència —o *alterofòbia*—⁸⁴ explicaria gran part de les reaccions hostils o violentes. I el camí per passar a respectar les diferències, per, en un moment posterior, poder-s'hi interessar, ha de començar per reconèixer-les sense jutjar-les: descobrir què té l'altre que tinc jo (o que no tinc jo); què tinc jo que té l'altre (o que no té l'altre). És només explorant aquestes similituds i diferències, sense idees preconcebudes, que es poden obrir les portes al diàleg.

⁸⁴ L'alterofòbia, textualment 'por a l'altre', és un terme genèric que abraça diversos tipus de prejudici cap a la diferència, com ara el masculisme, el racisme, l'homofòbia, l'elitisme, la transfòbia, el classisme, el capacitisme, la intolerància religiosa, etc. Vegeu CASTRO 2015 i ŽIŽEK 2007.

4.3.6 – Espais d'acció real

Les propostes s'articulen en diferents nivells. D'una banda, cal assegurar recursos i materials. Cal incidir en la formació de mestres i professors i en la política educativa per tal d'assegurar que a les aules es doni la confiança i l'ambient de diàleg necessaris per millorar el clima escolar.

Tot i les limitacions d'un sistema en el qual els valors i objectius s'estableixen i s'imposen de dalt cap a baix, mitjançant programes, projectes de centre, dissenys curriculars d'àrea, nivells de concreció de grup, etc., necessitem recuperar el fons humà de l'educació com a eina de cohesió social, i passar a no centrar-nos tant en el programa i el currículum com a objectius en si, i tornar a posar al centre les persones i els seus interessos, ritmes i processos. Podríem parlar d'adaptacions particulars a cada grup concret que es fixa més en el «post-grama» que en el pro-grama. De fet, el programa ideal ens el donen els mateixos alumnes, amb l'interès, les habilitats, errors i mancances que manifesten: d'aquí en traiem la programació diària.

També hem d'aprofitar la diversitat de cada aula concreta com a exemple i laboratori de la diversitat del món. No té sentit parlar d'un respecte abstracte a una diversitat llunyana si no som capaços de respectar de fet ni tan sols la diversitat real que tenim a classe, si no hi ha espai per permetre que els alumnes s'expressin, si no els escoltem seriosament, si no negociem entre tots les formes i els significats lingüístics i socials ... La falsa percepció que aquest treball podria alentir el *tempo* de la classe només es justifica si pensem que el temari, els exàmens, la selectivitat, etc., són l'únic objectiu de la feina docent.

També és el nostre deure aplicar al nivell col·lectiu i institucional allò que hem après d'aplicar a classe amb els nens: introduir aquestes mateixes estratègies de diàleg, d'escolta i de negociació de significat a la comunicació amb els col·legues. La «hipòtesi de normalitat» —tots som diferents, aleshores tots som «normals»— també s'ha de poder aplicar amb els adults. Potser d'aquí —i d'altres iniciatives en el mateix sentit— en podria sortir una mena de revolució que contribuís a airejar l'ambient resclosit de tantes escoles que du els infants al fracàs i els mestres al *burning*.

4.4 - Braille: sistema tàctil, no pas visual

El sistema de lectura i escriptura desenvolupat pel francès Louis Braille [1809 – 1852] ja estava completament a punt el 1825, i va començar a circular i a ser usat mig secretament entre els seus condeixebles, però no es va presentar públicament fins al 1844. La proposta de Braille presentava avenços significatius respecte dels altres mètodes coneguts aleshores.

Braille era alumne de l'*Institut Royal de Jeunes Aveugles*, l'escola per a cecs fundada el 1784 per l'enciclopedista Valentin Haüy [1745 – 1822], on s'ensenyava a llegir amb un sistema en relleu, basat en lletres llatines molt grans, impreses en tinta sobre paper humit, de manera que es podien percebre amb el tacte.

Charles Barbier [1767 – 1841] havia creat una *escriptura nocturna* per a ús de l'exèrcit, feta de punts en relleu. El 1821, convençut que podria ser útil als cecs, va mostrar-la a l'*Institut Royal de Jeunes Aveugles*. El jove Louis Braille va treballar sobre la idea de Barbier, i va posar a punt en pocs anys el sistema de sis punts que coneixem avui, molt més clar i funcional, tant per aprendre'l, com per llegir i, sobretot, per escriure.

Poc abans, l'abat Charles-Michel de l'Épée [1712 – 1789] havia començat l'educació dels sords, ensenyant-los a parlar. Mentre L'Abbé de l'Épée treballa en la integració social i cultural dels sords, Valentin Haüy funda la primera escola per alfabetitzar i donar formació als cecs. En tots dos casos, l'objectiu principal era assegurar la comunicació i la integració social i laboral de les persones mancades d'un sentit: aconseguir que els sords poguessin participar en una conversa, llegint els llavis de l'interlocutor i parlant amb una veu que no podien sentir, o ensenyar a llegir als cecs, encara que no poguessin escriure.

Des de l'esperit *des Lumières*, alguns filantrops treballen per educar els més marginats, lluitant contra l'exclusió social, força abans que es pensi seriosament a generalitzar l'escola. Tot i això, la Revolució va expulsar Valentin Haüy del seu institut, pel simple fet d'haver obtingut del rei el permís per muntar-lo.

4.4.1 – Dues visions sobre la inclusió

La integració social no és pas un aspecte menor en la noció mateixa de comunicació, i es pot entendre de dues maneres. L'una consistiria a forçar l'afectat a comportar-se *com si fos normal*, dissimulant el seu defecte, costi el que costi, per tal d'accedir a la forma de comunicació general, encara que no la pugui dominar amb autonomia. L'altra opció seria no fer dreuera i trobar un camí paral·lel, encara que no sigui compartit per la resta de la societat, però que assegurí la comunicació de l'aprenent amb ell mateix⁸⁵ i amb l'entorn immediat, de manera que pugui validar socialment la seva experiència i, partint d'aquí, eixamplar el seu àmbit de coneixements i interessos. La llengua de signes, d'una banda, i el sistema braille, de l'altra, han fet possible aquesta segona opció.

Però hi ha encara un prejudici molt potent, que constantment surt i rebrota pertot, que confon igualtat amb uniformitat, i que suposa que igualtat vol dir que tothom hauria de fer el mateix de la mateixa manera.

Els partidaris de la primera opció posen l'èmfasi en el resultat: que els sords parlin, que els cecs llegeixin, com tothom, en veu alta, amb lletres «de veritat», i suposen que l'ús d'un sistema paral·lel (com el braille o la llengua de signes) dificultaria la integració i reforçaria la marginació d'aquests col·lectius.

La segona opció posa l'accent en el procés d'aprenentatge: és indispensable partir de procediments que l'aprenent pugui entendre i dominar; només així podrà aprendre, amb seguretat i autonomia, tot allò que vulgui i que pugui necessitar.

Els primers intents de desmutització dels sords partien del primer enfocament: es tractava, sobretot, de dissimular la sordesa per esquivar la norma que els impedia heretar i disposar plenament dels seus béns. L'alfabetització dels cecs amb lletres ordinàries en relleu parteix del mateix principi: fer que coneguin i puguin compartir els sistemes de comunicació corrents en la societat: la parla per als sords, l'escriptura «normal» per als cecs.

⁸⁵ V. les teories exposades per Lev Semiònovitx Vigotski, per exemple a *Pensament i llenguatge* (VIGOTSKI 1988).

En canvi, tant la llengua de signes com el braille apareixen més tard, i responen a la segona proposta, és a dir, a la necessitat d'autonomia de les persones afectades. No sempre han estat ben rebudes per tots els mestres, educadors i familiars, que hi veien una mena de sistema exclusiu per a marginats, i que se suposava que no podrien ser coneguts i usats per la resta de la població.

Amb l'excusa que el braille o la llengua de signes podrien incrementar l'aïllament i la marginació del grup afectat, tant cecs com sords s'han vist privats durant massa temps d'unes eines que els haurien permès una educació més plena i lliure. Encara més, en el cas dels sords de naixement, el fet de no disposar de la llengua de signes des del primer moment els impedeix l'accés primerenc a la llengua, el sistema de comunicació humà per excel·lència, i això comporta mancances gravíssimes en la socialització, sovint amb seqüeles irreparables.

Un altre error conceptual freqüent és el fet que a l'escola, en general, els sords no comencen d'aprendre de llegir fins després d'acabar la desmutització, en lloc d'aprofitar justament la lectura com una eina més que contribuiria poderosament a la construcció de l'oralitat.

D'altra banda, però, massa sovint s'atribueix a aquests sistemes «especials» (el braille, la llengua de signes...) un paper gairebé màgic, de manera que l'infant cec, un cop ha après de llegir (en braille o amb veu sintètica) i l'infant sord, una vegada pot llegir els llibres i parlar amb veu precària, ja hauran resolt el problema i poden integrar-se amb els altres sense dificultats ni necessitat de més ajuda. Segons aquesta visió els «sistemes especials» no només substituirien perfectament els sistemes «ordinaris» (lectura amb tinta, llengua oral), sinó que «esborrarien» d'alguna manera la discapacitat. Es tracta d'una fe excessiva que només pot derivar de la ignorància respecte al funcionament, les possibilitats i les limitacions tant del braille com de la llengua de signes.

Els prejudicis respecte a la discapacitat i a les eines per compensar-la o superar-la són virtualment infinits i no es tracta, aquí, de fer-ne la llista definitiva. Tot i això, n'hi ha dos que ens afecten molt particularment, als professionals de l'ensenyament que treballem amb la discapacitat, i que convé esmentar: d'una banda, es tendeix a creure que la manca d'un sentit comporta necessàriament una funcionalitat

(4) *Marginacions*

extraordinària en un altre —com el suposat tacte innat dels cecs—; d'altra banda, també es pensa sovint que la discapacitat mateixa conferiria automàticament una capacitat especial per usar els nous sistemes (braille, llengua de signes...), cosa que implicaria que oients i vidents no podrien arribar a dominar-los. Aquest argument escamoteja l'esforç personal que suposa tot aprenentatge, imprescindible per adquirir qualsevol competència. Finalment, la integració dels cecs i sords només serà real si —com a mínim— les persones del seu entorn dominen aquestes eines essencials que són el braille i la llengua de signes, sense mencionar els infinits avantatges per a un «no discapacitat» d'aprendre-les.

4.4.2 – Frenada a la implantació del braille

Aquell prejudici, que va alentir la difusió i generalització tant del braille com de la llengua de signes, revifa actualment en la (falsa) polèmica entre braille i tecnologia.

S'afirma que el braille és obsolet, ja que la tecnologia, especialment els sistemes de lectura amb veu sintètica substitueixen amb avantatge la lectura amb els dits, i això no és cert:

Escoltar no és llegir, llegir amb els dits és el que s'assembla més a la lectura visual, que permet explorar el text en diversos sentits. L'oïda, en canvi, dona informacions lineals, seguides, i exigeix una atenció conscient i continuada per captar tots els detalls. És com escoltar la ràdio o una conferència i, tot i que és possible navegar amunt i avall del text, no sempre es percep prou la necessitat de fer-ho.

D'altra banda, la percepció de les lletres —per a un vident, mitjançant el contrast visual, en tinta (la pàgina manuscrita a llapis o bolígraf, la pàgina impresa), pantalla (l'ordinador, la televisió, el mòbil) o en relleu (els *pugillares* dels antics romans); per a un invident o persona amb la visió central compromesa, en relleu— és constant i automàtica, i consolida la imatge tàctil o visual de cada mot. Tot i que la veu sintètica permet el lletreig de les paraules, es tracta d'un recurs que només s'activa si el sol·licitem: els lectors només hi recorrem en cas de dubte, ja que aquest recurs alenteix força la lectura.

D'aquí en resulta un analfabetisme (en el sentit més literal de la paraula) que afecta molts cecs, que no han pogut assimilar i fixar prou bé la grafia dels mots, i representa un problema per la inclusió laboral d'aquestes persones que, d'altra banda, han pogut adquirir un bon nivell de formació en molts altres aspectes.

Quan parlem de llegir en braille, ens referim a un nivell de lectura prou eficaç, lleugera i comprensiva, no pas a la lectura vacil·lant del principiant: lletrejar i confegir encara no és llegir, només són els primers passos, la maduresa lectora s'adquireix amb l'exercici constant, seguit i variat que, contràriament al que passa amb l'escriptura per contrast visual, present arreu a totes hores, el braille necessita l'exercici regular, diari, per millorar i mantenir l'eficiència lectora.

El sistema braille no es va reconèixer a l'estat francès fins després de la mort del seu inventor, i es va difondre per Europa i Amèrica a partir dels anys 1850.

A Barcelona, Josep Ricart [Barcelona, ? – 1837] funda la primera escola de cecs de la península a la rebotiga de la seva rellotgeria, cap al 1830. Hi ensenyava a llegir amb lletres en relleu en fusta i llauna. Un dels mestres d'aquell centre, Jaume Bruno Berenguer, porta el braille a Barcelona (a l'escola del carrer Bòria núm. 3) quan encara no havia estat acceptat com a mètode oficial a la *Institution Royale des Jeunes Aveugles* de París (només ho seria el 1854, dos anys després de la mort de Louis Braille) (MIÑANA 2009-2010: 77).

És innegable que el sistema braille trenca l'aïllament cultural dels cecs. Per primera vegada poden escriure i llegir de manera autònoma, només amb una pauta i un punxó, i poden controlar no només la lectura, sinó també l'escriptura, per ells mateixos, sense necessitat de vidents.

El sistema braille es basa en la combinació de 6 punts en relleu, fàcilment detectables pels dits amb un mínim entrenament. És important remarcar, d'entrada, que fins avui, en ple segle XXI, és el sistema més funcional i més estès de lectura i escriptura basat en el tacte, i fins i tot el braille informàtic, de vuit punts, segueix estrictament el principi desenvolupat per Braille, sense cap canvi significatiu pel que fa al seu funcionament.

(4) Marginacions

Tot i això, fa temps que corre la brama que ja no cal braille, que les *noves* tecnologies acabaran desbancant-lo i que no cal fer l'esforç d'aprendre'l perquè, afirmen, el braille és molt difícil, i encara és més difícil que una persona que s'hi veu pugui aprendre'n. I encara ho és més si és gran o si té algun problema que pugui afectar-li el tacte.

Deixant de banda el fet que el braille és la millor (i quasi l'única) via d'accés possible dels sordcecs per controlar les tecnologies, cal dir que es tracta de dues eines independents i complementàries, amb funcions diferents. És com si els vidents abandonessin el llapis i el paper perquè ja tenen ordinadors i telèfons intel·ligents.

Pel que fa a la dificultat, cal recordar que, naturalment, ningú no pot llegir quan toca un imprès en braille per primera vegada, igual que un analfabet no pot llegir un text imprès, ni qualsevol lector, encara que conegui l'alfabet llatí, no pot llegir un text en una escriptura desconeguda.

Aprendre braille no és pas més difícil que aprendre de llegir per contrast visual. No és cap codi secret exclusiu, però està dissenyat per llegir-lo amb els dits, igual com l'escriptura ordinària està feta per llegir-la amb els ulls. I això val tant per a cecs com per a vidents.

Les lletres —de l'alfabet llatí, per exemple— tenen molts detalls (pals i ganxos, corbes obertes i tancades, elements que sobresurten per dalt o per baix...) perfectament perceptibles per la vista, però difícils de captar amb el tacte. Els signes braille, en canvi, només tenen una mena d'elements: els punts i la seva relació en l'espai de la cel·la, concebuts especialment per distingir-los amb la gemma dels dits (v. PRYTZ 2009, 2014), que permeten transcriure totes les escriptures alfabètiques i similars.

4.4.3 – Presència del braille

Tot i que comença a haver-hi cada cop més informacions en braille (als ascensors, als medicaments, a molts museus, exposicions o teatres), la llista és massa curta, i encara no arriba a garantir una independència real dels que el necessiten. No hi ha prou braille al carrer perquè els cecs estiguem informats de les coses imprescindibles, però tampoc no hi ha prou cecs que sàpiguen braille per poder aprofitar les informacions que hi pugui haver.

Si a la societat el braille encara no ocupa el lloc que li correspon, el coneixement i ús del sistema braille entre les persones que l'haurien de poder usar també és escandalosament insuficient. No sembla exagerat afirmar que la diferència entre els usuaris actuals de braille i la població que l'hauria de conèixer revela un esgarriós gruix d'analfabets funcionals (cecs i persones amb dificultats severes de visió) que no consten a cap estadística.

Sembla una contradicció que Barcelona, que va acollir la primera escola de la península on s'ensenyava braille, tingui actualment una proporció tan gran d'analfabets cecs que, en el millor dels casos, creuen que la lectura en veu, humana o sintètica, equival a l'alfabetització —mentre que en realitat la impedeix.

Els programes de veu poden donar accés a moltes informacions, però no permeten una absorció i gestió plenes de la complexitat del text escrit. És a dir: el que es fa mitjançant la veu no arriba a constituir *lectura* i no afavoreix l'alfabetització.

Convé replantejar la presència i funcions del braille a la nostra societat: A qui interessa? Qui el necessita? Què pot aportar el seu coneixement i aprenentatge a aquells que no en són els destinataris o usuaris directes? Li pot servir de res, el braille, a una persona vident, a qualsevol vident?

4.4.4 – Ceguesa, baixa visió i doble codi

Els primers usuaris del sistema braille són els cecs, que el necessiten per accedir a l'escriptura, a la cultura i a tota la informació escrita. Però, entre ells, els sordcecs en depenen absolutament, no només per llegir i escriure, sinó perquè el braille és l'única via que tenen per accedir a la tecnologia.

També cal considerar les múltiples utilitats del braille per a les persones amb *baixa visió*. Els límits entre la baixa visió i la ceguesa són com a mínim discutibles i mereixen una reflexió més aprofundida.

Es consideren legalment cegues aquelles persones que tenen una visió per sota del 10 %, tot i que el càlcul d'una capacitat tan complexa com la vista no es pot establir de manera absolutament precisa i objectiva.

Cal tenir en compte, també, que els percentatges establerts en una revisió oftalmològica no coincideixen necessàriament amb la percepció funcional de l'afectat. Per exemple, una persona que, en pocs dies o poques hores, passa del 100% de visió a un 30%, pot tenir la sensació d'haver-se quedat cega de cop, per molt que, més tard, pugui aprendre d'aprofitar aquesta valuosa resta.

Més enllà dels percentatges de visió, hi ha el tipus i la localització de la pèrdua. La pèrdua de visió central, per exemple, afecta o impedeix activitats com la lectura, mentre que la pèrdua perifèrica afecta més aviat aspectes com l'orientació i la mobilitat. Això vol dir que algunes persones que s'han de moure amb bastó poden tenir una qualitat de lectura en vista excel·lent, mentre que d'altres, que es mouen sense cap mena de dificultat, tenen seriosos problemes per llegir —si arriben a poder fer-ho.

Finalment, a més del percentatge de pèrdua visual i del camp de visió afectat, cal considerar la *qualitat* de la vista. És a dir, la precisió de les formes, colors i matisos de la imatge percebuda; imatges borroses, límits difusos, imprecisió en les figures llunyanes o properes.⁸⁶ Cal pensar també en altres alteracions, que donen irregularitats i inestabilitat a les formes, com ara l'astigmatisme. Un astigmatisme important pot

⁸⁶ Per efecte entre altres, de problemes del cristallí: miopia, hipermetropia o presbícia, no sempre corregibles amb ulleres.

afectar molt la lectura i sembla que és a l'origen de bona part de suposades «dislèxies»: es fa molt difícil llegir quan les lletres ballen i les línies es confonen.

Encara pot haver-hi altres interferències més o menys freqüents: l'aparició de brosses, punts negres de mides diverses, petits (o no tan petits) esclats de llum, de colors, etc. Altres problemes freqüents són les fotofòbies, la dificultat d'acomodació a canvis i contrastos de claror, les sensacions molestes o doloroses al globus ocular, tremolors, llagrimaig, etc. De vegades la persona s'hi acaba acostumant i fins i tot deixa de percebre'ls, però no sempre es poden obviar. Tot plegat destorba i impedeix una mirada tranquil·la en un entorn estable, condició indispensable per una bona lectura.

Les alteracions esmentades poden donar una idea de la complexitat del concepte de *baixa visió*, que pot semblar una etiqueta objectiva de mesura, però que, com acabem de veure, està lluny de ser-ho. Els límits percentuals volen ser una dada objectiva, però deixen pendents molts aspectes qualitius i altres circumstàncies que interfereixen en els processos de lectura o d'autonomia i mobilitat.

Les persones que es troben en un procés de pèrdua visual o que tenen una visió tan precària que dificulta la lectura —encara que siguin lluny dels percentatges establerts legalment per ser considerades cegues— molt sovint podrien servir-se del braille per assegurar un accés més confortable a textos que, amb els ulls, llegirien amb gran dificultat, i no sempre amb la mateixa eficiència.

També s'ha de tenir en compte, per a les persones amb baixa visió, el principi de preservació de la resta visual. Mentre hi hagi visió residual, cal mantenir-la operativa: s'han de fer servir tots els recursos disponibles per aprofitar-la, encara que sigui fràgil i no gaire confortable.

En aquests casos es fa necessari l'ús d'un doble codi, braille i tinta, per tal de mantenir totes les possibilitats obertes. Sempre que calgui o que li vingui de gust, el lector saltarà d'un codi a l'altre. Si en té dos, pot triar. No són incompatibles, sinó complementaris, tal com el fet de conèixer l'alfabet llatí no impedeix els parlants de serbi d'usar el seu altre alfabet, el ciríl·lic clàssic.

4.4.5 – Avantatges del braille per a vidents: aprenentatges

Evidentment, el braille no es pot restringir als cecs, sordcecs i persones amb baixa visió, o sigui, els col·lectius que en depenen. Cal assegurar que també el coneguin aquells que treballen o interactuen amb aquests col·lectius: mestres, educadors, familiars, professionals i voluntaris de l'assistència i de la cultura, entre d'altres. Perquè, al cap i a la fi, el braille només serà plenament funcional per als seus usuaris, si hi ha persones al seu entorn que també el dominen.

Aquests són els que l'haurien de conèixer. En realitat, però, el coneixement del braille hauria d'interessar a la societat en general: cecs, lluscos i vidents, començant per educadors i filòlegs.

Sempre és bo desmuntar prejudicis. També per això aprendre braille no només serveix a qui el necessita per accedir a la informació i a la cultura escrita. I, si tothom en pot treure profit, aquells que s'interessen o treballen amb la llengua o amb els processos d'aprenentatge l'haurien d'incloure necessàriament a la seva formació.

Per a un vident, aprendre braille obre perspectives inèdites i obliga a replantejar aspectes que, des de la lingüística o la psicologia, es podrien donar per suposats o massa evidents. Ens fa repensar la formació de mestres, la didàctica de la llengua, els processos d'ensenyament i aprenentatge, la relació i el contrast entre lectura i escriptura, la relació entre parlar i escriure.

Llegir i escriure són aprenentatges complexos, que impliquen més habilitats i processos que els que sovint es descriuen en alguns manuals de psicologia o pedagogia. Tant de bo tots els que en parlen poguessin adonar-se dels diferents moments de l'aprenentatge: de com s'imbriquen la lectura mecànica i la lectura significativa, de com algunes dificultats no s'acaben de resoldre mentre no s'ha arribat a una lectura mecànica prou funcional, encara lenta, però efectiva. Molts dels errors i disbarats que s'accepten a ulls clucs en la comunitat científica es dissoldrien tots sols amb l'experiència pràctica d'un nou aprenentatge de la lectura i de l'escriptura. Per a una persona alfabetitzada per llegir amb els ulls, aprendre braille equival a tornar a aprendre de llegir i escriure com si fos la primera vegada.

L'aprenentatge del braille per part de persones ja alfabetitzades porta a recórrer de nou el camí de l'alfabetització, que vam fer de petits (i molt probablement la majoria ja n'hem oblidat els detalls). Molts aspectes són gairebé idèntics, i caldrà tenir-ho present per tal de vèncer impaciències generades per l'oblit selectiu que solem tenir respecte a les dificultats d'aprendre un (nou) sistema de lectura i escriptura.

A més, tal com, quan començàvem a llegir, vam acostumar els ulls a reconèixer i desxifrar cada lletra i, al mateix temps, a moure'ns amb precisió i habilitat entre les línies del text, ara haurem d'avesar els dits a fer el mateix. I no només els dits, sinó sincronitzar-los amb la ment, per tal de continuar fent allò que ja havíem començat d'aprendre quan començàvem de parlar amb els altres: captar el significat i el sentit de cada element i del text global: sons, paraules, frases, expressions que conformen discursos, que s'adiuen o no amb el context... tota la complexitat de la comunicació verbal humana, que aprenem i aprofundim al llarg de la vida.

Tot això es renova i s'activa amb cada nou aprenentatge que s'hi relaciona, cada cop tornem a recórrer tot el camí. S'han d'aprendre i integrar els elements, des de les unitats més elementals fins als conjunts més llargs i complexos; aprendre el tot i cada part i anar-ho automatitzant fins a oblidar el procés. S'hauran de deixar en un segon pla totes aquelles habilitats que ja funcionin soles, per tal de moure'ns lliurement pel text, posant l'atenció en el significat i el sentit, en la precisió i el sentit global, en les intencions i objectius que hi estan involucrats.

Es podria argumentar que els avantatges d'aprendre braille serien equivalents als d'aprendre un nou alfabet, com el grec o el ciríl·lic. Però hi ha un aspecte molt important que, sovint, els vidents que aprenen braille passen per alt: tot i que es pot percebre amb els ulls, el braille està destinat a ser llegit amb els dits, aquesta és la seva funció. Si s'aprèn amb la vista, *no s'està aprenent braille*, sinó una altra cosa, una mena d'alfabet gràfic de punts, com el que a vegades, i per raons merament tècniques, incloem en aquest treball (⠠, ⠡, ⠢, etc.). No és com l'alfabet grec o l'àrab, ni com el cuneïforme que, tot i que potser es podria percebre amb el tacte, s'ha de llegir amb els ulls.

(4) Marginacions

De vegades s'afirma que les persones que hi veuen no poden aprendre de llegir braille amb els dits, de la mateixa manera que se sol dir que el braille és difícil o fins i tot impossible d'aprendre per part de persones adultes. En principi, tothom pot aprendre braille, a condició que ho faci amb els dits, que estimuli el tacte, mirant d'evitar qualsevol implicació de la vista. Per això és imprescindible treballar a les fosques, quan es tracta de vidents o de persones amb baixa visió.

De fet, per aprendre braille només cal conèixer i dominar l'alfabet, aprendre de tocar i distingir els signes amb els dits (fins a reconèixer paraules, frases i textos sencers, amb significat i sentit, o sigui: llegir). I, finalment, convé poder escriure de manera autònoma, amb pauta i punxó o amb qualsevol dels altres recursos existents.

Per llegir amb els dits, haurem d'entrenar el sentit del tacte, aprenent de tocar, percebre i distingir textos, paraules i lletres, establint noves rutines i competències. No es tracta només d'aprendre un altre codi d'escriptura, sinó de fer-ho amb un altre sentit, que cal entrenar, tal com el vident analfabet ha d'entrenar els moviments dels ulls per aprendre de llegir per contrast visual.

El braille ens dona a tots, cecs i vidents, l'oportunitat de treballar un sentit que tenim força oblidat i que quasi sempre complementem amb la vista, per poca que en quedi.

4.4.6 – El sentit del tacte

Certament hi ha persones que, per la raó que sigui, han desenvolupat més el tacte, tot i que, en general, hem subordinat massa aquest sentit, deixant-lo a remolc de la vista. Però el tacte, com els altres sentits, necessita una elaboració i una presa de consciència per tal d'arribar a la seva màxima potencialitat. Una persona que perd la seva capacitat visual haurà de desvetllar el tacte de manera conscient i, encara que tingui certes dificultats sensorials, podria arribar a nivells de precisió prou alts per poder llegir. En lloc d'afirmar massa ràpid que una determinada persona no pot aprendre de llegir en braille per les seves limitacions físiques o el seu tacte poc treballat, podríem capgirar l'argument i veure el braille com una oportunitat per construir i desenvolupar aquest sentit.

Podem considerar el tacte com el sentit més bàsic, que tradueix el contacte immediat amb el món exterior; els altres sentits serien especialitzacions del tacte, preparats per percebre corpuscles (com el gust i l'olfacte) o vibracions (com la vista i l'oïda). És a través del conjunt dels sentits que cada individu percep l'entorn i se'n forma una imatge única global.

Però el tacte, escampat per tota la pell, és més complex del que sembla. La vista i l'oïda *només* processen vibracions: ones sonores o lumíniques, que difereixen en la franja de longituds que ocupen en l'espectre.

Podria semblar que el tacte ha de ser més senzill, però si pensem en la multiplicitat de senyals (calor i fred, dolor, vibracions, pressió); en l'extensió i la complexitat del tegument, que allotja els diversos i nombrosos sensors; en la distribució irregular i en la diversitat de funcions d'aquests mateixos sensors, podem fer-nos una idea de la complexitat del tacte.

A més, sovint s'han barrejat ideologies i prejudicis en les discussions entre especialistes, contribuint a la confusió, com la creença generalitzada en l'objectivitat del món exterior, o la sensació que les funcions del tacte són innates i que transmeten les dades físiques de l'entorn com un mapa exacte del món exterior, objectiu, precís i perfectament compartible.

Coneixem el món —també— tocant-lo: sentint-ne la temperatura, la suavitat o l'aspror, l'estabilitat o el moviment.

Aquest sentit depèn, però, d'uns mínims per funcionar correctament. Alguns són purament mecànics: tal com la vista depèn de la presència de llum, el tacte exigeix contacte físic. A més, igual que la vista (i els altres sentits), el tacte necessita moviment per donar-nos algun tipus d'informació respecte a allò que toquem. És a dir: sense el contacte amb la pell i el moviment voluntari d'exploració, el sentit del tacte no arribaria a construir-se ni a funcionar.

Els sentits són molt més actius que el que s'ha cregut tradicionalment; són molt més susceptibles d'adaptació —a més funcions i més específiques— que el que habitualment s'ha suposat. Són producte d'una complexa interacció de capacitats biològiques, físiques i culturals, que necessiten un procés d'aprenentatge per percebre i interpretar.

(4) *Marginacions*

Aprenem d'escoltar i de percebre les diferències entre un so més greu i un so més agut, per exemple. Aprenem de mirar i de veure: la traducció d'allò tridimensional en una imatge bidimensional no és innata; i sabem que es tracta d'aprenentatges, no pas de coneixements innats. Però podem dir que es detecta aquesta mateixa consciència respecte al tacte? El tacte, com els altres sentits, es construeix a partir d'uns potencials que, aquests sí, poden ser innats, però el sentit en si no ho és, i menys encara el tacte competent.

4.4.6.1 – Diderot, Condillac, Ramon Turró

L'estudi dels sentits, o com a mínim el seu estudi sistemàtic, no rep l'atenció dels pensadors europeus fins al segle XVII. Els primers estudis que els tenen en compte s'inserien majoritàriament en una resposta (o, més aviat, en un rebuig) a certes premisses de la filosofia cartesiana. Després que Descartes hagués establert el concepte i els procediments del mètode de recerca —des del punt de partida del subjecte investigador fins a l'objectivitat de l'observació, l'anàlisi i la mesura del món exterior— Europa va conèixer un gran desenvolupament de les matemàtiques i de la física. No va ser sinó al segle següent que els pensadors europeus es van plantejar l'estudi de realitats menys objectives, com ara la biologia o les dites ciències humanes.

És només aleshores que trobem els primers textos rellevants sobre els sentits. Al seu *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746), Étienne Bonnot de Condillac [1714 – 1780] estableix una metodologia —que se seguiria al llarg de tot el segle XVIII i XIX— per a l'estudi dels fets biològics i socials. En el text, Condillac teixeix una dura crítica al mètode cartesià, i posa en relleu l'aportació de filòsofs com ara Bacon i Locke⁸⁷ cap a la construcció d'una nova percepció (empírica) del coneixement.

⁸⁷ En especial la resposta de Locke al problema plantejat pel filòsof William Molyneux, en el qual es pregunta si un cec de naixement que de cop recobrés la vista podria identificar amb els ulls un cub i una esfera, formes que abans només havia pogut tocar. El Problema de Molyneux planteja, de fet, una reflexió sobre els sentits i l'existència o no de connexió entre ells, i sobre el paper de l'experiència per a la generació del coneixement. Vegeu LOCKE 1708.

És prou significatiu que Locke recuperi i reformuli, al seu *Essay Concerning Human Understanding* (1689), l'adagi peripatètic segons el qual «no hi ha res a l'intel·lecte que no hagi estat abans en els sentits». ⁸⁸

Una altra contribució digna de menció va ser la de Diderot, que a la *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (1749) aplica els principis filosòfics de Locke, Condillac i altres ja no com a exercicis de reflexió, sinó a partir d'estudis de cas. Un segle i mig més tard, els Països Catalans ofereixen una contribució de pes al tema. Es tracta de *Orígens del coneixement: la fam* (1912), de l'investigador veterinari i filòsof Ramon Turró [Malgrat de Mar, 1854 – Barcelona, 1926].

A la seva obra, Turró es dedica, entre altres coses, a analitzar l'origen dels sentits. Mostra, per exemple, que els sentits es construeixen a partir de la necessitat, a poc a poc, des dels primers dies; a partir de les seves observacions de nadons de dies, setmanes i mesos, arriba a la conclusió que l'infant aprèn a tocar, a mirar, a reconèixer, a distingir el propi cos de l'entorn, a dominar i gestionar el moviment de les mans i els dits, a reconèixer les mans com a part del seu propi cos, etc. Investiga l'evolució i els aprenentatges del nadó des dels primers moviments insegurs i vacil·lants: com aprèn de moure's, com va destriant el seu cos de l'entorn, com explora activament els seus recursos i consolida amb constància cada nova descoberta.

Podem afirmar que una de les preocupacions centrals de Turró era entendre els processos que ens porten a conèixer el propi cos i a destriar-lo del medi. A més, dedica un text específicament al tacte, l'imprescindible «Los orígenes de las representaciones del espacio táctil» part de l'obra inèdita *El sentit del tacte*, que havia de ser la continuació de *L'origen del coneixement*.

⁸⁸ Al text de Locke, la formulació és la següent:

External objects furnish the mind with the ideas of sensible qualities [...] and the mind furnishes the understanding with ideas of its own operations. These, [...] we shall find to contain all our whole stock of ideas; and that we have nothing in our minds which did not come in one of these two ways. Let anyone examine his own thoughts, [...] and then let him tell me, whether all the original ideas he has there are any other than of the objects of his senses (LOCKE 1824 [1684]: 109).

Tanmateix, la forma que es va popularitzar va ser la llatina, «nihil est in intellectu quod non sit prius in sensu», fixada per Tomàs d'Aquino al segle XIII a les *Quaestiones disputatae: de veritate*. Quaestio secunda, articulus III, § 19 (AQUINO 1859 [1256-1259]: 28).

(4) Marginacions

A «Los orígenes de las representaciones del espacio táctil», estudia el tacte, tot teixint una crítica a la ideologia nativista, que suposava que els sentits són el que són des del naixement. Turró demostra que els sentits no neixen, sinó que es fan: que cada individu estableix i configura el seu propi sistema de sensors a partir del moviment i de l'experiència. I això, no només a la primera infantesa, sinó al llarg de tota la vida.

Fins aleshores, quasi tots els estudiosos creien que els nervis de la sensibilitat externa no són sinó canals —per on passarien les qualitats sensibles dels objectes fins al punt central, on desem les imatges que tenim del món. Turró analitza les descobertes del fisiòleg alemany Johannes Peter Müller [1801 – 1858], que va observar que

[...] una misma excitación física, como la electricidad, despierta en cada nervio sensorial su nota particular (luz en el nervio óptico, vibración en las orejas, sabor metálico en la boca) [y] el mismo fenómeno se produce con las excitaciones mecánicas o de naturaleza química

A partir d'aquí Müller s'adona que el nervi no transmet simplement l'excitació que rep, sinó el canvi d'estat, i que

La calidad de la sensación responde a esta reacción fisiológica y no a la naturaleza del excitante.

Müller en conclou que la sensació tàctil és congènita i que simplement projecta cap al cervell el punt de la pell en què es rep la impressió. Però això pressuposaria una condició anatòmica preestablerta, sense la qual no seria possible aquesta transmissió.

Turró sintetitza les implicacions del model de Müller:

Entre la terminación nerviosa periférica que recibe la impresión y el núcleo central que la proyecta, J. Müller concibió una continuidad cerrada constitutiva de una individualidad histológica, tal como actualmente se encuentra en la teoría de la neurona. Así se explica que, si los puntos táctiles de E.-H. Weber son más abundantes en ciertas regiones que en otras, es porque hay porciones considerables de la superficie del cuerpo, es decir, de la piel, que están representadas en el sensorio por un pequeño número de terminaciones nerviosas. La misma explicación se aplica a la localización visual. (TURRÓ 1920: 559-560).

Ara bé, la sensació es torna a projectar sempre al punt d'origen, i per això la notem a la pell, a la llengua, a la retina o a l'estómac. Aquest coneixement és immediat i per això sembla que és anterior a tot. Però si no sabéssim on tenim l'estómac o la retina, si no sabéssim localitzar cada part de la pell, no podríem ser conscients d'on notem cada sensació.

Aquesta consciència pot semblar innata, però necessita l'experiència (la negreta és nostra):

La conciencia de percepción de la región del cuerpo en que se recibe la impresión constituye el espacio original, al que en último lugar es siempre reducible, como a su primer patrón, el espacio exterior. Si se presupone este primer conocimiento, que nos es impuesto al nacer, es posible deducir el lugar en que reside la causa que excita el nervio sensorial; pero para llegar a ello es preciso el concurso de la experiencia, *puesto que **la facultad de proyectar el contenido de la sensación no reside en los nervios: lo que determina su emplazamiento es la imaginación instruida por la experiencia que acompaña a las sensaciones.***

Tot i això, Turró reconeix que les observacions de Müller representen un avenç important:

Es muy cierto que nuestro conocimiento del espacio comienza por el conocimiento de la situación de partes de que se compone el cuerpo. Mientras no sabemos dónde está la cabeza, donde está el tronco y donde están los miembros, nos es imposible establecer relaciones entre la posición de estas partes y la posición de los objetos exteriores. En tanto que ignoramos en qué punto nos impresionan los objetos, nos es absolutamente imposible deducir, por nuevas pruebas, donde están estos objetos. El conocimiento del espacio original es indubitablemente cenestésico, y esto es lo que hay de verdaderamente genial en la tesis nativista. Pero no se han explicado de una manera satisfactoria los orígenes de este conocimiento, su génesis.

I són justament els orígens d'aquest coneixement, tant de les parts del cos com de l'espai exterior, allò que investiga Turró, que no es conforma amb intuïcions o pressuposicions, sinó que exigeix observació metòdica amb conclusions fonamentades. Per això combat el nativisme ideològic, que no fonamenta les

(4) Marginacions

afirmacions en l'experimentació sinó en un suposat sentit comú que deixa massa caps solts.

Si la sensació és projectada de la perifèria al centre a través del nervi sensorial, faltaria un mecanisme més complex que expliqués el retorn a la perifèria. La cooperació entre el tacte dinàmic i el tacte estàtic permetrà entendre-ho més bé.

Como lo pensaba Johannes Müller, la generalidad de los fisiólogos continúan considerando los centros sensoriales como centros de proyección y admiten que la sensación proviene de la excitación congénitalmente excéntrica. La base anatómica que atribuyen al sentido del tacto, del que ahora nos ocupamos más especialmente, consta únicamente de estos tres elementos: 1.º, un receptor periférico de las presiones; 2.º, una vía de conducción; 3.º, un centro de recepción que, reaccionando bajo la acción de un estímulo periférico, proyecta la sensación al mismo punto en que se recibió la impresión. Por lo tanto, se considera este centro como receptor y reflector de la acción periférica, puesto que proyecta la sensación a las mismas terminaciones táctiles que despiertan su actividad y la localiza en ellas con tanta más claridad cuanto mayor es el número de los corpúsculos táctiles que se distribuyen en la región. Gracias a esta acción refleja, las mismas relaciones o correspondencias que anatómicamente están ya preestablecidas de la periferia al centro se establecen del centro a la periferia.

Ara bé, això encara no queda prou clar, perquè

Si se supone que el encadenamiento de los hechos se efectúa conforme a lo que se acaba de anunciar, no se explica cómo el centro de recepción se transforma, como por magia, en centro de proyección. Lo natural sería, y así lo pretenden buen número de fisiólogos, que el cambio de estado se acusara bajo forma de modificación interna; si en seguida vuelve esta modificación, en una segunda fase, a su lugar de origen, esto supone la intervención [...] de otro factor, gracias al cual se exterioriza.

Aquí, però, encara falta alguna connexió mecànica que relacioni les dues vies, i això és el que es proposa explicar Hermann Lotze, revisant la teoria de Johannes Müller.

En vez de suscribir la tesis tradicional, según la cual la sensación nace excéntrica, creyó que esta excentricidad presupone antecedentes genéticos o, lo que es lo mismo, que no nace proyectándose, sino que llega a proyectarse en virtud de un

mecanismo. Supuso para esto que lo que llamamos sensación táctil es un compuesto de sensaciones más elementales, en cada una de las cuales se acusa una nota diferente, según el corpúsculo de que proviene. A esta nota la llama el signo local. Más tarde W. Wundt asimila el signo local táctil a una nota de color. Fundándose en esta hipótesis, Lotze imagina vaga y confusamente que ciertos movimientos inconscientes, asociándose íntimamente a los signos locales sugerirían el sentimiento del lugar en que se localizan. La localización no sería, pues, un fenómeno congénito, sino el resultado de un proceso más complejo, y en su formación intervendrían, de una parte, la cualidad sensorial inscrita en el corpúsculo bajo forma de nota local, y de otra parte el factor movimiento.

Turró comenta que, malgrat que es tracta d'una suposició vaga

Todos comprendemos que la idea de un emplazamiento en el espacio está indisolublemente unida a la del movimiento muscular como a su antecedente natural; pero en su tesis no explica Lotze cómo la contracción muscular sitúa el signo local; se limita a registrar que puede hacerlo, y esto, por insuficiente y vago que sea, es un paso de avance sobre la teoría nativista, que cree el hecho irreductible,

I després d'una extensa discussió sobre les posicions nativistes, planteja

suponiendo que la localización táctil no exige el concurso de más sensibilidad que la sensibilidad táctil. Nosotros no debemos prejuzgar nada, sobre todo en una cuestión de tanta importancia. Si fuera verdad que por la reacción del centro táctil la sensación es proyectada al punto en que se recibió la presión, la proyección escaparía a toda condición fisiológica, puesto que no podría ser sometida a la experiencia, y todos los que invocan la intervención de un factor suprasensible para explicarla estarían en su absoluto derecho. Pero si se demostrase que los centros táctiles no son centros de proyección hasta que, bajo la influencia de la inervación psicomotriz, no han adquirido la aptitud dinámica para provocar sobre el tegumento externo las mismas presiones que provoca por azar el obstáculo exterior, el problema cesaría de ser especulativo y vendría a formar parte de la ciencia fisiológica, como tantos otros.

Para llevar el debate a sus mismos puntos de partida, entre el espacio a priori y el espacio genético o formado por la experiencia, debemos investigar: 1.º, si es verdad o no que de la

(4) Marginacions

sensibilidad táctil nacen las sensaciones localizadas; 2.º, si es verdad o no que estas localizaciones presuponen la intervención de la inervación psico-motriz.

O sigui: les sensacions tàctils, igual que les altres sensacions, no serien innates ni congènites, sinó creades a partir d'accions psicomotores, de moviments i exploracions que aïllen i consoliden cada percepció. L'habilitat dels sentits a reconèixer i discriminar els diferents matisos de la realitat exterior serien resultat d'exercicis successius, i demostrarien que els sentits no neixen, sinó que es construeixen i s'eduquen.

A nuestro entender, los hermanos Weber fueron los primeros en observar que el sentido del tacto en el niño, sobre todo en las primeras épocas de la vida, no funciona como en la edad adulta. El niño no localiza las presiones que recibe sobre el tegumento externo, como las localizará más tarde, aunque su sensibilidad táctil reaccione entonces como reaccionará más tarde. H. Beaunis, abundando en la misma idea, va más lejos e invoca la intervención de la inervación muscular para explicar la localización. A su vez, los fisiólogos que han fijado su atención en esta cuestión tan interesante, reconocen que la sensación no nace excéntricamente; se exterioriza en el curso del tiempo; pero no tratan de comprobar cómo se realiza esto, se limitan a comprobar el hecho.

La observación empírica nos enseña también que este niño, que no localiza las presiones recibidas, aunque las siente, puesto que la sensibilidad táctil reacciona siempre de la misma manera, comienza a proyectarlas a la región de donde proceden, a medida que las provoca allí por la acción del movimiento. Hay cierto orden cronológico en la evolución del sentido del tacto y este orden coincide con la coordinación de los movimientos, más precoz en ciertas regiones que en otras. Mientras que el niño queda indiferente a la presión aplicada en la frente, el vientre o la mano, muestra claramente que la percibe en la boca cuando se insinúa en ella un dedo: ocurre lo mismo sobre el rojo de los labios, como si se recordase que esta presión ejercida de la periferia al centro, es de la misma naturaleza que la que otras veces ha provocado del centro a la periferia por la acción del movimiento.

Se puede impunemente tocar la manita del niño, mientras él la mueve, con unos dedos en flexión y otros en extensión. Pero a medida que coordina simultáneamente la acción de los músculos flexores, plegando los dedos en el hueco de la mano, se puede

observar, si se aplica la presión sobre la palma o sobre los dedos, que el sujeto manifiesta claramente que la percibe cerrando la mano, como si se recordase igualmente que esta presión eventual e inesperada se parece a la que provocaría de una manera dinámica, coordinando la acción de los músculos flexores. El proceso de esta localización global parece muy lento. Basta repetir las pruebas día por día para persuadirse de que comienza por ser obtuso y vago; se hace cada vez más neto, a medida que por la repetición de los mismos actos se facilita la sinergia de los músculos flexores.

Razonando por analogía—y este razonamiento tiene su valor—no hace falta creer que el niño se apercibe de las presiones que las mantillas ejercen sobre su tronco y sobre su abdomen de la periferia al centro; es más natural suponer que se percata de ello cuando observa que son obstáculos a la libre expansión de los movimientos. Otro tanto se puede decir de los miembros abdominales, que flexiona y extiende libremente desde los primeros tiempos, provocando presiones sobre el tegumento que los cubre.

[...] La sensación tátil no es congénitamente excéntrica, sino que se exterioriza en el punto en que se recibe la presión, a medida que se provoca en este punto por la utilización del movimiento; de suerte que si el niño estuviera tan inmóvil como la estatua de Condillac, aunque su sensibilidad tátil reaccionara como reacciona siempre, las presiones recibidas sobre el tegumento externo, no se localizarían jamás.

La clau definitiva la donarà la diferenciació entre el tacte dinàmic i el tacte estàtic:

Desde hace mucho tiempo en el sentido del tacto se distingue el tacto dinámico del tacto estático. Con el primero el sujeto posee la capacidad de provocar presiones sobre los puntos tegumentarios sensibles a la presión; con el segundo percibe las presiones adventicias que en ellos recibe. Gracias a uno y a otro se percibe siempre una acción periférica; solamente en el tacto dinámico esta presión es inseparable del sentimiento del movimiento que las provoca, mientras que en el tacto estático se percibe sin estar acompañada de un movimiento activo. [...] [No percibimos] las cosas porque nos tocan, sino porque las tocamos nosotros o las hemos tocado activamente, y el tacto estático sería el eco que responde a una suma de experiencias previamente organizadas en el sensorio por el tacto dinámico. [...]

(4) Marginacions

De igual manera que hemos notado anteriormente que el sentido del tacto se organiza en las regiones por el orden cronológico de la aparición en ellas del movimiento voluntario, así observamos [...] que, a medida que se adquiere la capacidad de tacto de las cosas del medio ambiente, este sentido se organiza. Todo el mundo es testigo de que el niño no localiza las presiones adventicias que recibe, y buscando la razón de ello, la encontramos precisamente en el hecho precedente: es que no sabe provocarlas dinámicamente. Si no localiza la presión que recibe en la punta del índice, es porque falta a su sensorio la suma de experiencias que necesita para inervarla de una manera diferenciada y darle una sensación del esfuerzo que debe ejercer la presión sobre esta parte del cuerpo. [...] A medida que la repetición de los mismos actos le capacita para reproducirlos en una u otra región del tegumento, la impresión periférica despierta más claramente el recuerdo de la suma de experiencias que es necesario organizar desde luego en los centros para adquirir el conocimiento de la parte impresionada, y así es como el tacto estático deviene el portavoz central de la suma inmensa de experiencias que organiza previamente el tacto dinámico. [...] Todo habla en favor de la tesis de que el tacto no nace; se hace muy laboriosa y muy lentamente.

S'aprèn de tocar i de percebre establint més terminals nervioses, a qualsevol edat

Cuando ya en la edad adulta [el sujeto] parece haber alcanzado una perfección extrema, la observación nos muestra que todavía es susceptible de un perfeccionamiento indefinido. Es una ilusión figurarse que una vez levantado el plano de los puntos táctiles conocemos su distribución topográfica como conocemos un país por su carta geográfica; no nos damos cuenta de que por este plano conocemos la distribución de los puntos del individuo y no la de la especie.

Los puntos táctiles acusados en la mano de una hábil costurera o de un tipógrafo no son los mismos que se encuentran en la mano de un labrador o de un carretero, lo mismo que los puntos que se encuentran en la planta de los pies de estos últimos no son los mismos que los figurados en la planta de los pies de una bailarina. Por lo tanto, si los puntos varían con las profesiones de los individuos, aunque la expansión periférica de los nervios táctiles sea sensiblemente uniforme en todos; si en una región táctil basta se pueden hacer aparecer nuevos puntos simplemente ejerciendo el tacto dinámico, estos puntos no son evidentemente congénitos y no dependen del número de las terminaciones táctiles que se

distribuyen en ellos, sino del número de las coordinaciones psicomotoras que las fijan.

Así es como observamos que una región táctilmente oscura puede transformarse en región muy sensible cuando se la somete al dominio de la inervación voluntaria. [...]

De la repetición de los mismos actos nace la aptitud para reproducir la presión en tal o cual punto del cuerpo; esto bastaría para llegar a adquirir, mediante un ejercicio asiduo, la conciencia perceptiva de la coordinación muscular que es preciso poner en juego para provocarla. Así, pues, si de la periferia al centro acusamos en la punta de la lengua espacios milimétricos muy delicados, es porque hemos adquirido previamente una aptitud psicomotriz para impresionar aisladamente estos puntos, [...] si en el dorso o en el vientre las distancias estesiométricas [...] comprenden cierto número de centímetros, es porque las condiciones anatomofisiológicas de estas regiones no permiten crear coordinaciones psicomotoras en la misma proporción que puede hacerlo un órgano tan libre como la punta de la lengua.

En fin, si la agudeza táctil de los ciegos llega a un grado incomprensible, no es porque su sensibilidad sea más perfecta que la nuestra, sino porque han aprendido a moverse sobre el objeto con una maestría incomparablemente superior a la destreza ordinaria.

4.4.7 – La lectura amb els dits

Llegir és un acte complex, que resumeix una part important de la història de la humanitat. Segons Gabriel Zaid

Aprender a leer es un proceso de integración de totalidades de sentido cada vez mayores:

a) Integrar las letras de una palabra. Con nuestro alfabeto y los sistemas comunes de enseñanza, una primera etapa es ver de golpe una palabra. No es tan fácil, ni cosa de niños. Es tan difícil como leer chino o jeroglíficos. La diferencia entre deletrear y ver de golpe es enorme, y no se adquiere sin práctica. Uno puede ver de golpe la palabra «electromotriz» sin comprender cómo un niño que la deletrea tiene que volver a empezar, porque al llegar a la zeta perdió el total que iba integrando, letra por letra. Pero sucede lo mismo cuando se aprende otro alfabeto. Si uno ha tomado clases de alemán con alfabeto romano, y empieza luego a ver lo mismo con alfabeto gótico, las palabras ya conocidas pierden su transparencia tipográfica, se erizan de dificultades visuales, se pierden en el follaje espinoso de los caracteres góticos: hay que deletrear.

Deletrear es reconocer cada letra como totalidad aparte, en la apertura posible de esa totalidad a una totalidad mayor que la integra y condiciona. Es ir buscando totalidades tentativas que cumplan satisfactoriamente esa integración en esas condiciones. Es ir buscando entre el follaje de la excesiva proximidad, el bosque perdido entre los árboles. Es pasar del mutismo de la letra (cuyo desliz apenas perceptible a la apertura del sentido nos ha enseñado a ver la poesía concreta) hacia el milagro de la palabra total.

b) Y luego hay que integrar las palabras de una oración. Todo el proceso se repite en un segundo nivel. Las palabras tienen varios significados, están abiertas a mil insinuaciones o pueden encastillarse y callar como totalidades aparte. Aquí la integración es más compleja, porque las modulaciones contextuales (dentro y fuera de la oración) tienen complicaciones tipográficas, prosódicas, sintácticas, semánticas, que imponen restricciones para integrar unidades de sentido.

[...]

c) Y así hasta leer un párrafo, que es donde mucha gente alfabetizada se queda. Gente adulta, capaz de integrar totalidades

de expresión oral relativamente difíciles y matizadas, pero incapaz de sostener ese malabarismo en el aire, mientras lee un texto en silencio. A veces, la operación se reparte: un campesino que sabe leer va convirtiendo los párrafos del periódico a una versión oral inteligible, que ya en forma oral es abarcable en una totalidad mayor que el párrafo, por los otros que escuchan. El mismo que lee en voz alta se va deteniendo a tramos, porque necesita escucharse, porque necesita también su propia versión oral, sin la cual no puede entender lo que dice el periódico. «Deletrea» párrafos, deparagrafea, si se puede decir, y, como el niño, puede llegar a la zeta sin ver de golpe la totalidad del artículo. Necesita ir recogiendo, párrafo por párrafo, como el niño letra por letra, la totalidad que va a integrar.

d) El nivel siguiente, en el cual se quedan «deletreando» como esos campesinos, muchos médicos, abogados, ingenieros, maestros, investigadores, es ver un libro de golpe, como una totalidad. ¿Cómo va a leer libros nadie que los recorra dificultosamente en una marcha lenta de días, semanas y meses, que para cuando llega a la zeta ya perdió el sentido de la totalidad? ¿Y cuántos cursos universitarios no son más que la lectura tortuosa de un libro a lo largo de un año? ¿Hay manera más segura de hacer un libro completamente ininteligible que leerlo suficientemente despacio? Es como ver un mural a dos centímetros de distancia y recorrerlo a razón de diez centímetros cuadrados cada tercer día durante un año, como una lagartija miope. Así no hay manera de integrar la totalidad, de llegar a ver el mural de un golpe (ZAID 2010: 55-58).

Llegir en braille no és sinó una de les moltes maneres de llegir, que demana, però, l'entrenament de capacitats que no formen part del procediment habitual de lectura per contrast visual (en tinta o en una pantalla, per exemple). Tal com cal entrenar l'ull per arribar a ser un lector competent de textos impresos, per arribar a llegir en braille cal estimular el tacte fins a fer-lo capaç de reconèixer els diferents signes. Això no és pas més complex que el que vam fer quan apreníem de llegir per contrast visual: distingir cada lletra, cada seqüència, cada paraula; donar a cada signe i a cada conjunt, des de la paraula a la frase i al text més complex, uns sons i uns significats i, finalment, atribuir sentit a tot plegat, i adonar-nos que el sentit que ens semblava evident i universal no és pas l'únic possible. La percepció de l'espai de la cella, i de les successions de presències i absències dels punts que configuren cada signe també es

(4) Marginacions

va automatitzant, fins al punt que el lector ja no ha de recórrer a la memòria de cada signe per formar les paraules. De manera semblant automatitzem la percepció de les línies i de la direccionalitat del text, encara que en un primer moment pugui haver costat identificar-los.

Igual com, en la lectura amb els ulls, aprenem de deduir una part important de la informació, si coneixem en línies generals l'univers de paraules que poden començar amb una determinada combinació de lletres —i no cal desxifrar cada signe abans d'entendre la totalitat de la paraula—, a la lectura amb els dits passa el mateix: identifiquem algunes lletres i esperem que la paraula acabarà d'una manera determinada. En qualsevol sistema nou, hem d'aprendre novament a desenvolupar aquestes estratègies, en un primer moment amb més passivitat davant del que trobem, i progressivament amb més autonomia. En resum, desenvolupem un repertori nou d'elements esperables, i aquesta adquisició de repertori en braille ens fa redescobrir els processos d'adquisició de la lectura en general, que no s'acaba en el reconeixement de lletres, paraules i frases, sinó que és un procés molt més llarg i complex.

Cada sentit es construeix a mesura que l'aprenent tempteja, assimila i exercita els moviments que cal per explorar i aprendre. I això, a qualsevol edat. L'aportació de Turró desmunta, entre altres prejudicis, els arguments d'aquells que neguen que un adult pugui aprendre braille amb els dits.

4.4.8 – Més avantatges del braille per a vidents: diversitat lingüística

El braille també obliga a repensar qüestions relatives a la llengua i a la diversitat lingüística. La simplicitat i versatilitat del sistema braille mostra de manera transparent qüestions i aspectes que l'escriptura habitual amaga. Potser és justament per això, perquè és habitual, i l'hàbit no és el millor camí per a la crítica.

Un bon exemple d'això és la solució de Braille per a les lletres llatines modificades. Se sol pensar que cada lletra representa un so que li és propi, i que les lletres modificades —en català i en castellà, per exemple— són el que són: lletres llatines senzilles amb un accent gràfic (o algun senyal afegit), que només precisa aquell so original, i que acaba d'arrodonir-ne la lectura. Però s'oblida que la *ce trencada* i la *enya* també ho són. I la *ella*, és una lletra o en són dues? Quan aprenem braille veiem que hi ha un pensament lingüístic darrere del sistema: els signes à, â, ç, é, è, ê, ë, î, ï, ô, œ, ù, û i ü es representen amb combinacions úniques de punts, com a lletres independents, sense tenir necessàriament cap relació amb el signe corresponent a la lletra senzilla, és a dir, la lletra llatina sense modificacions. Això s'explica perquè Louis Braille treballava sobre l'alfabet llatí, amb les modificacions corresponents a la grafia francesa. Per tant, responia a una visió de llengua i grafia diferent de la nostra, però usual en francès.

El mateix teclat AZERTY francès dona algunes d'aquestes lletres modificades com a tecles independents, sense la possibilitat, com en un teclat QWERTY espanyol, de modificar les lletres amb diacrítics.

L'adaptació del braille a la grafia francesa revela que entén l'ús de diacrítics, no pas com a modificacions de lletres concretes —que canvien una mica el timbre i l'accent, sense perdre la seva naturalesa—, sinó senzillament com una ampliació del repertori de signes alfabètics, com a lletres noves. Igual com van fer els grecs quan van adaptar l'escriptura fenícia, i van inventar lletres i van habilitar aquells signes que no els servien per als sons nous que necessitaven.

I aquest és el criteri que en general han seguit les successives adaptacions del sistema braille, sobretot a les altres llengües que usen l'alfabet llatí.

(4) Marginacions

Això té avantatges i inconvenients. D'una banda, cada llengua disposa de molts més signes del sistema per les seves lletres modificades, ja que, probablement, no seria fàcil enquibir totes les modificacions usades en l'alfabet llatí per a les diferents llengües. Però posa problemes quan cal usar més d'una llengua en un mateix context, ja que un mateix signe pot representar lletres modificades diferents en diferents idiomes.

Per exemple, el signe 12456, que en francès i en català representa la i amb dièresi, en castellà s'ha agafat per representar la ñ, ja que, en aquesta llengua la i no du mai dièresi.

La no coincidència de les vocals accentuades en català i en castellà és una altra mostra d'aquest mateix fet, que no hauria de sorprendre.

El braille posa en evidència no només les diferents conceptualitzacions darrere d'uns mateixos fets lingüístics, sinó que la seva adaptabilitat a les modificacions locals de l'alfabet llatí mostra, en un àmbit més, la delicada gestió de les llengües en contacte en una mateixa societat. Més que res, el sistema braille desmunta algunes veritats absolutes sobre els processos de lectura i d'escriptura, i en aquest sentit obre una mica més les perspectives del multilingüisme.

4.5 - Braille: llegir amb els dits

El sistema braille és un conjunt organitzat de signes formats per grups de punts en relleu, que es llegeix amb el tacte i s'escriu tradicionalment, punt per punt, amb pauta i punxó, o bé lletra per lletra, amb teclat pèrkins, ja sigui amb la màquina pèrkins tradicional o amb altres tecnologies electròniques (com teclats i línies braille per a ordinadors, i altres aparells).

4.5.1 – Sistema i signes, alfabet i lletres, ordre braille

Cada signe braille és una combinació d'un o més punts, d'un conjunt de sis, repartits en dues columnes de tres punts cada una.

Aquests punts es numeren: de dalt a baix, a la primera columna, tenim els punts 1, 2 i 3; i, a la segona, també de dalt a baix, 4, 5 i 6, de manera que es configuren tres nivells: 1 i 4, a dalt, 2 i 5 al mig i 3 i 6 a baix.

L'espai destinat a contenir un signe braille senzill s'anomena cel·la braille.



Diem primera i segona columna, i no pas dreta o esquerra, perquè en les tècniques mecàniques tradicionals (com ara la pauta i el punxó clàssics, en sentit invers al de la lectura), el braille s'escriu emmirallat, o sigui, de dreta a esquerra, per tal de poder-lo llegir d'esquerra a dreta, de manera que la posició de les columnes canvia, però no pas l'ordre dels punts.

Identifiquem cada signe amb els punts que el componen. Per exemple, el signe 123456, que té tots els punts marcats, es coneix com a *signe generador*.

El signe buit, que no té cap punt marcat i que serveix com a espai entre paraules també es pot considerar un signe i, quan cal anotar-lo, s'enuncia amb la xifra 0.

(4) *Marginacions*

La mida del signe i de la cel·la braille està fixada de manera molt estricta, per tal de fer possible la lectura: si fos més petita, el dit no podria distingir els punts del signe; si fos més gran, no es podria abraçar dos o més signes amb la polpa del dit.

Cal distingir sistema i alfabet, dos termes que de vegades es confonen.

Un sistema de signes és un conjunt de signes definit i organitzat.

Els signes d'un sistema no tenen significat o valor propi: són formes lliures, netes i buides, a punt per ser aplicades en qualsevol camp concret, per vestir-se amb els significats i sentits que se'ls assigni des de cada àmbit de coneixement.

Posem un exemple: el signe 145 del sistema braille (el que té els punts 1, 4 i 5 en relleu) pot tenir diversos valors: en alfabet llatí representa la lletra *d* minúscula, però en matemàtica serà el número 4, i en signografia musical, o en química, posem per cas, prendrà altres significats.

4.5.2 – Sistema i ordre braille

Hem vist que en el sistema braille tradicional, cada signe resulta de la combinació de sis punts en relleu. Matemàticament, això permet 64 combinacions (2^6), comptant el signe generador, que té tots sis punts, i l'espai entre paraules (signe buit), que no en té cap.

Els 63 signes resultants es presenten habitualment en una taula composta de set sèries ordenades, que s'anomena *ordre braille*.

Les cinc primeres sèries tenen deu signes cadascuna; la sisena en té sis, i la setena, set.

La primera sèrie presenta deu signes formats pels punts 1, 2, 4 i 5. S'anomenen *signes alts*, perquè no tenen els punts 3 ni 6.

La segona afegeix el punt 3 als signes anteriors. La tercera hi afegeix els punts 3 i 6. La quarta, el punt 6.

La cinquena sèrie trasllada els signes superiors, un punt més avall: està formada pels punts 2, 3, 5 i 6, i s'anomena *sèrie baixa*.

La sisena sèrie consta dels sis signes que tenen els punts 3, 4, 5 i 6, i que no apareixen en les sèries anteriors.

La setena sèrie, finalment, conté els set signes corresponents a la segona columna, 4, 5 i 6, i es coneix amb el mot mnemotècnic *ablakba*.

Ordre braille

Primera sèrie (10 signes alts, sense els punts 3 ni 6)

1, 12, 14, 145, 15, 124, 1245, 125, 24, 245.

Segona sèrie (signes alts més punt 3)

13, 123, 134, 1345, 135, 1234, 12345, 1235, 234, 2345.

Tercera sèrie (signes alts més 3 i 6)

136, 1236, 1346, 13456, 1356, 12346, 123456, 12356, 2346, 23456.

Quarta sèrie (signes alts més 6)

16, 126, 146, 1456, 156, 1246, 12456, 1256, 246, 2456.

Cinquena sèrie (sèrie baixa)

2, 23, 25, 256, 26, 235, 2356, 236, 35, 356.

Sisena sèrie (signes formats pels punts 3456, que no han sortit a les sèries anteriors)

34, 345, 346, 3456, 3, 36.

Setena sèrie (2^a columna, *ablakba*)

4, 45, 456, 5, 46, 56, 6.

4.5.3 – Signografies, alfabet i lletres modificades

Anomenem signografia el conjunt de signes usats en un camp concret per a unes determinades funcions. Així podem parlar de les signografies musical o matemàtica, de la taquigràfica o del mateix alfabet que, amb els altres signes que s’hi relacionen — puntuació, xifres, etc.— també forma una signografia.

En braille, es coneix com a *alfabet llatí compartit* les lletres *a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, q, r, s, t, u, v, x, y* i *z*, a les quals Braille va atribuir els 25 primers signes del seu sistema.

(4) Marginacions

Les lletres modificades que cada idioma ha habilitat, amb accents i altres diacrítics, ocuparan altres signes del sistema, de manera que, en idiomes diferents, un mateix signe pot representar lletres modificades diferents.

Anomenem alfabet compartit el conjunt de vint-i-cinc lletres de l'alfabet llatí, sense diacrítics ni modificacions, que serveixen de base, no només als idiomes escrits habitualment en aquest alfabet, sinó també per altres sistemes d'escriptura, alfabètics o no.

Les lletres de l'alfabet compartit, tal com les va organitzar Louis Braille, es distribueixen en tres grups: I grup, de la A a la J, corresponent a la primera sèrie del sistema; **II grup**, de la K a la T, que ocupa la segona sèrie i, finalment, III grup, de la U a la Z, situat a la tercera sèrie.

Alfabet compartit

Primer grup (I) (sèrie superior)

A: 1. B: 12. C: 14. D: 145. E: 15. F: 124. G: 1245. H: 125. I: 24.
J: 245.

Segon grup (II)

K: 13. L: 123. M: 134. N: 1345. O: 135. P: 1234. Q: 12345. R:
1235. S: 234. T: 2345.

Tercer grup (III)

U: 136. V: 1236. X: 1346. Y: 13456. Z: 1356.

Braille treballava amb l'alfabet francès, i va tractar les lletres modificades (amb diacrítics) com a lletres suplementàries, situant-les al final de l'alfabet, després de la zeta, en l'ordre corresponent a la freqüència relativa d'ús en llengua francesa:

ç: 12346; é: 123456; à: 12356; è: 2346; u amb accent greu: 23456

El braille català va incorporar aquests signes, inclosa la u accentuada, i va afegir els que li faltaven:

í: 14; ò: 346; ó: 246; ï: 12456; ü: 1256.

Quan s'adapta un idioma al sistema braille, s'atribueix un signe a cada una de les lletres modificades usades en l'escriptura d'aquella llengua. Pot ser que coincideixi més o menys amb les formes originals franceses (com en català, si passem per alt el fet que no accentuem la u de la mateixa manera). Però sovint un mateix signe

representa grafies diferents en diferents llengües. Això explica les diferències entre el braille català i el castellà.

4.5.4 – Ampliacions: signes senzills i compostos, prefixos, braille de vuit punts

La primera aplicació del sistema braille va ser l'alfabet, seguit de prop per la matemàtica. Calia distingir lletres i números, calia marcar les majúscules, i es van crear els primers prefixos: la marca de majúscules (46) i la marca de número (3456). Els prefixos permeten multiplicar les possibilitats del sistema, ja que no cal inventar signes diferents per les xifres, sinó que les mateixes lletres poden desenvolupar aquesta funció, com es feia en grec clàssic o en hebreu, i també —encara que d'una manera diferent— en llatí.

Un altre recurs per ampliar el repertori és l'ús de signes compostos, com s'ha fet, per exemple, en l'adaptació del sillabari japonès hiragana, que fa servir signes dobles a més dels senzills.

Però l'ampliació més espectacular ha tingut lloc amb l'aparició del braille de vuit punts, aplicat a la informàtica, però que havia aparegut força abans, per respondre a les necessitats de la signografia musical.⁸⁹

El signe ampliat de vuit punts afegeix els punts 7 i 8 a sota dels punts 3 i 6 respectivament, i permet 256 combinacions.

Xifres i prefixos

Les xifres es fan amb els deu primers signes (primera sèrie, de l'1 al 0), amb la marca de número ⠼(3456) davant de cada quantitat.

Per exemple, els números 3, 45 i 2017 es representen, respectivament, ⠼⠠⠠⠠ (3456 14); ⠼⠠⠠⠠⠠ (3456 145 15) i ⠼⠠⠠⠠⠠⠠⠠ (3456 12 245 1 1245).

⁸⁹ En són exemple els sistemes de Gabriel Abreu i Pedro Llorens. Vegeu BURGOS BORDONAU 2004 & 2010.

4.5.5 – **Aprendre braille**

Aprendre braille consisteix a conèixer i dominar progressivament l'estructura i els signes de l'alfabet, la lectura amb els dits, i l'escriptura, tant amb pauta i punxó com amb teclat braille.

La pauta i el punxó garanteixen l'autonomia per escriure en qualsevol circumstància, i posa en evidència la doble direcció de la lectura i l'escriptura en relleu. El teclat pèrkens facilita l'accés a molts aparells, i associa cada dit amb un punt del signe, posant a les mans la forma de cada lletra.

Les tres habilitats es poden treballar per separat i constitueixen tot un món cada una, però s'interrelacionen i es potencien mútuament: per escriure i per llegir necessitem saber quins punts formen cada signe i, mentre llegim, ens anem formant imatges tàctils cada cop més precises, no només de cada lletra, sinó també del seu aspecte en contacte amb les altres. Escrivint passa el mateix: la mà forma i consolida imatges dinàmiques, igual com passa en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura per contrast visual, aquestes dues perspectives completen el domini d'una tècnica complexa que, per ser eficaç, s'ha d'arribar a interioritzar prou com per esdevenir automàtica, de manera que l'atenció quedi lliure per concentrar-se en els detalls i els continguts globals de significat i sentit del text.

L'alfabet compartit és només el primer pas per començar a llegir i escriure en braille. Hem parlat de les lletres modificades, i de les adaptacions a diferents sistemes d'escriptura. Cal comptar també amb la puntuació (que no és sempre tan universal com podríem pensar), i amb el fet que les propostes de canvis no sempre són adoptades per tothom al mateix moment.

Però conèixer l'alfabet compartit ja permet una lectura relativament fluida, de manera que els signes modificats i de puntuació més freqüents quasi es poden endevinar pel context.

Per llegir cal estimular el tacte fins a fer-lo capaç de reconèixer els diferents signes. Aquest aprenentatge no és més complex que el que fa un infant que aprèn de llegir per contrast visual. De la mateixa manera, haurà d'aprendre de destriar i confegir les lletres, acostumant els dits a tocar i reconèixer ratlles, paraules i lletres. Com l'infant

o l'analfabet que llegeix per primera vegada, ha d'habituar un sentit a fer coses que encara no sabia fer. I no es tracta només d'explorar una altra realitat, sinó d'arribar a automatitzar aquella manera de mirar o de tocar.

Del reconeixement de cada signe a la lectura d'un volum llarg i complex, hi ha un procés llarg que cal fer pas a pas, des d'establir noves rutines motores i tàctils —i «reprimir» els automatismes visuals—, bastint de mica en mica els diferents nivells de complexitat: de la lletra a la paraula, a la ratlla, al paràgraf, a la pàgina... fins als nivells més complexos del raonament o de la narració. En aquest sentit, creiem que l'experiència d'aprendre braille pot donar als mestres una visió molt més pràctica i precisa de la complexitat del procés lector.

4.5.5.1 – Tornar a aprendre de llegir com si fos la primera vegada

De la mateixa manera que, amb els procediments adequats, un adult analfabet pot aprendre de llegir i escriure, qualsevol adult, cec o vident, pot estimular el tacte fins a arribar a una lectura en braille mínimament competent. I aquesta competència no serà només un punt absolut d'arribada, sinó el punt de partida per potenciar encara més la competència, ja que la facilitat desperta l'interès, i l'interès accelera la lectura comprensiva.

El sistema braille està pensat per llegir-lo amb els dits, amb el tacte, no pas amb els ulls. D'altra banda, els signes dels alfabetos i sistemes d'escriptura gràfics — amb les seves formes arrodonides, angulars, tancades o obertes, amb pals, ganxos i bagues que sobresurten per damunt o per sota de la ratlla— són formes destinades a ser percebudes al primer cop d'ull, i és impossible distingir-les amb el tacte si no es fan molt més grosses que la tipografia normalment utilitzada en llibres, revistes i diaris. El signe braille, en canvi, té la forma i la mida exactes per ser reconegut amb la polpa del dit.

No és cert que les persones vidents no puguin aprendre braille, tal com no ho és pensar que la ceguesa confereix alguna mena de capacitat especial per llegir en relleu. Però el vident que aprengui a llegir braille amb els ulls —ja sigui un text imprès en relleu, és a dir, «normal», o algun alfabet de punts imprès que reproduïx la disposició dels signes braille— no aprendria braille sinó una altra cosa, que es regeix més per la lògica del jeroglífic de suplement infantil que per la lògica del braille.

(4) Marginacions

La nostra experiència ens ha mostrat que els vidents, igual que les persones amb restes visuals, necessiten evitar la interferència d'imatges i aprenen més bé treballant a les fosques: d'aquesta manera aprofiten millor l'experiència d'estimular el tacte i de percebre les dinàmiques de presències i absències de punts, cosa que només la lectura amb els dits propicia. És realment com si tornessin a aprendre de llegir per primera vegada, perquè han habilitat un sentit per a una funció que no havia desenvolupat mai, igual com van fer quan aprenien de llegir amb els ulls.

4.5.5.2 – Recuperació i sensibilització del tacte

Convé estimular un sentit que tenim una mica oblidat. És evident que no es pot aprendre música sense activar i educar el sentit de l'oïda. No és estrany, doncs, que els dits no aprenguin sols allò que s'aprèn només en vista.

Aprendre braille, tant si ens hi veiem com si no, és una ocasió per recordar-nos d'un sentit que tenim una mica deixat de banda, i posar-lo en funcionament, no només per llegir, sinó també per descobrir tot allò que som capaços de reconèixer només tocant. No som gaire conscients de la quantitat d'informació suplementària que ens donen els dits: la textura d'una superfície, les molles de pa que han quedat a la taula, la qualitat d'una tela o d'un paper, la diferència entre una camisa o un jersei i un altre, només per la textura, per la forma o per qualsevol detall.

Els jocs d'estimulació tàctil, necessaris per adquirir competència lectora en braille, serveixen per a tothom: el tacte és el sentit més bàsic, el contacte immediat amb el món exterior; podríem considerar els altres sentits com a especialitzacions del tacte, preparats per percebre corpuscles (com el gust i l'olfacte) o vibracions (com la vista i l'oïda). El conjunt dels sentits permet a cada persona fer-se una imatge única del món.

Els dits de molts adults poden estar més o menys endurits, però la sensibilitat es pot recuperar quasi sempre amb senzills banys d'aigua sabonosa i alguna crema hidratant, i estimular-lo amb l'exercici freqüent de comparar textures, materials diversos, paper de vidre de diferent gra, sorres i grans de formes i materials diferents, teixits, llanes, teles, figures...

4.5.6 – Explorant amb el tacte

Prescindint de la vista —amb els ulls tancats, en un espai completament fosc o amb els ulls embenats—, explorem un espai conegut, per exemple la taula, un prestatge o un calaix, i reconeixem els objectes que hi anem trobant, i tractem de reconèixer-los per la forma, el volum, la textura... En el cas dels vidents i de les persones amb baixa visió, la foscor inhibeix el recurs a la «crossa» visual; és perquè el tacte sigui el principal sentit d'exploració de l'entorn i del text que convé treballar a les fosques des del primer minut de classe.

Llegir *comença* pel reconeixement: reconeixement dels signes amb els dits, distingir-los físicament, reconeixent-los dins d'un conjunt de lletres, distingint les paraules, identificant línies, marges, paràgrafs, les vores de la pàgina... però aquesta no és sinó l'etapa inicial.

Llegir amb els dits implica automatitzar tot el procés de reconeixement tàctil, fins que ja no calgui pensar en les diferències entre les lletres, sinó que el so i el sentit de les paraules es perceben immediatament, cosa que permet entendre unitats cada cop més llargues i complexes.

Evidentment, podem enfocar l'aprenentatge del sistema braille, igual com la lectura per contrast visual, de manera global o analítica. L'enfocament global encara l'aprenent amb textos reals des del primer dia. L'enfocament analític, en canvi, mostra primer el signe generador i l'alfabet compartit, presentant les lletres de manera gradual i treballant progressivament només amb les lletres conegudes. És evident que en una classe viva i normal de braille és el primer enfocament, el global, que treballa amb contextos, el que ens haurà de guiar totes les pràctiques, ja que no té sentit sistematitzar una cosa amb la qual els aprenents encara no han tingut cap mena de contacte. Però també és cert que algunes activitats més analítiques es faran necessàries al llarg del recorregut didàctic, per tal de complementar i eixamplar determinats aspectes treballats.

L'enfocament global parteix sovint de material autèntic. Davant de qualsevol full escrit en braille, el primer que cal fer és descobrir l'orientació del text. Hi ha algunes maneres de descobrir-ho: primer, sovint el text té un marge recte a l'esquerra,

(4) *Marginacions*

que notem fàcilment per la regularitat vertical de l'inici de les ratlles, i que contrasta amb la irregularitat del final de les línies a la dreta.

Un altre indicatiu, molt més subtil, és la regularitat de la part superior de cada línia, en contrast amb la inferior: efectivament, totes les lletres tenen almenys un punt a dalt (1 o 4), però n'hi ha moltes que no tenen cap punt a baix (3 o 6).

Finalment —encara que no tots els textos inclouen aquest indicatiu— podem recórrer al caràcter indicador de majúscules (46) per saber on comença la frase inicial del text.

Ja tenim el full del dret i podem començar una sèrie d'exploracions que ens portaran a destriar els elements d'aquesta pàgina: identificarem les línies —podríem fins i tot comptar-les, fins que estiguem completament segurs de quantes n'hi ha—. Després comptarem paraules, de la primera, la darrera i alguna ratlla del mig (per exemple, la ratlla més curta).

L'exercici de lectura comença aquí: es donaran algunes claus —per exemple, que la paraula més llarga del text diu *expressivament* o *contextualitzat* o encara que les més breus, d'una sola lletra, són *i* o *a*—. Aquestes paraules brevíssimes ens permeten, a més, de començar a treballar el braille al nivell de la cel·la i del punt. La lletra *a* en té un de sol, i per tant és molt fàcil d'identificar. Veurem que de cop i volta totes les *as* del text «s'il·luminen» i comencen a obrir el camí per a desxifrar la resta de les paraules, de les ratlles, del text.

Res no justifica, per tant, treballar inicialment només amb la lectura mecànica de textos sense gaire sentit (com *la fada bada cada dia...*), com sovint es fa en el marc de l'enfocament analític —que treballa amb un corpus elaborat expressament per ensenyar, partint de petits grups de lletres i llegint sempre només els caràcters coneguts—. Si el que es vol és assegurar de manera progressiva i clara el coneixement sistemàtic de l'alfabet compartit, podem estar segurs que el mateix camí es pot fer dintre d'un marc més viu, amb context, captant l'interès de l'alumne.

Resulta molt gratificant acabar la primera classe havent llegit un text. Però convé repetir aquesta lectura per tal de fixar-la i fer-ne el punt de partida de lectures posteriors.

Caldrà seleccionar textos relativament curts i prou interessants, per tal que l'interès compensi la fatiga, i evitar cansar-se i abandonar. És en aquest punt, quan la

lectura ja és possible —però encara no està prou automatitzada i consolidada per lliscar amb facilitat— quan molts ho deixen córrer.

Ja s'ha acomplert l'etapa més dura del procés, però sembla que ara hi ha més consciència de les dificultats. I és aquest abandó prematur, resultat del cansament, que porta a l'analfabetisme de recaiguda.

El lector competent ha superat aquesta etapa crítica. I aquí també cal considerar les diferències que trobem entre l'aprenentatge del braille i l'alfabetització per a la lectura per contrast visual. Els textos generats per contrast visual —en tinta, pantalles, etc.— són omnipresents, els neoelectors adults poden tenir algun problema per trobar llibres o revistes amb lletra adequada i temes d'interès, no infantilitzats. Però les adaptacions de textos ordinaris, amb ampliacions fotocopiades, són fàcils i econòmiques. El panorama en braille és força diferent: cal disposar o confeccionar material adaptat a les necessitats dels neoelectors.

4.5.7 – Escrivint amb pauta i punxó

«Escrivim forats i llegim muntanyes», diuen molts mestres de braille, per recalcar que, habitualment, escrivim per una cara del paper i llegim per l'altra: escrivim fent foradets amb el punxó, de dreta a esquerra, que llegirem per l'altra cara, d'esquerra a dreta, palpant amb la gemma del dit els grups de muntanyetes que fan els punts que formen cada lletra.

Per això cal insistir que convé recordar les formes dels signes, no només amb una imatge o una figura amb una orientació fixa, sinó també amb els noms dels punts que el constitueixen, així:

d: 145; p: 1234; z: 1356.

D'aquesta manera queda clar que el punt 1, posem per cas, no és a la dreta ni a l'esquerra, sinó al capdamunt de la primera columna que trobem.

Quan llegim, d'esquerra a dreta, la primera columna és a l'esquerra. Si escrivim amb pauta i punxó, haurem de girar el full i començar a escriure des de la dreta, que és on trobarem la primera columna. El braille reforça l'exercici del mirall, i les

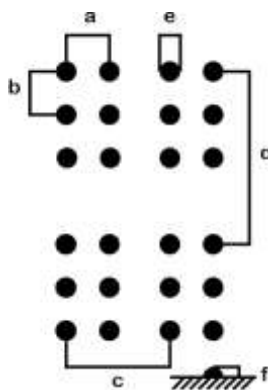
(4) Marginacions

persones amb problemes d'orientació trobaran en l'escriptura amb punxó i pauta un bon exercici de lateralitat. Sí que hi ha més maneres d'escriure en braille, però la immediatesa de la pauta i el punxó no la donen ni la màquina pèrkins ni moltes tecnologies més sofisticades: eliminar aquesta manera manual d'escriure seria com si els vidents abandonessin el bloc i el bolígraf, amb l'excusa que ja hi ha ordinadors i mòbils que ho fan tot. Necessitem paper, pauta i punxó.

Podem escriure quasi amb qualsevol mena de paper, però convé que sigui prou consistent i d'un gruix adequat, per tal que resulti fàcil de punxar i conservi els caràcters escrits. Si només tenim paper massa prim, com el d'un bloc ordinari, podem fer servir dos fulls alhora per donar-hi més consistència.

Es pot comprar paper específic, en diverses mides i formats, però també va bé el paper més o menys setinat de moltes publicitats, revistes o catàlegs, que podem reaprofitar per prendre notes o fer exercicis.

La pauta és imprescindible, perquè té les cel·les de la mida estàndard, i això no es pot improvisar. Segons la Comisió Braille Espanyola, els estàndards són els següents:



a = Distància horitzontal entre els centres de punts contigus la mateixa cel·la: entre 2,4 i 2,75 mil·límetres.

b = Distància vertical entre els centres de punts contigus la mateixa cel·la: entre 2,4 i 2,75 mil·límetres.

c = Distància entre els centres de punts idèntics de cel·les contigües: entre 6 i 6,91 mil·límetres.

d = Distància entre els centres de punts idèntics de línies contigües: entre 10 i 11,26 mil·límetres.

e = Diàmetre de la base dels punts: entre 1,2 i 1,9 mil·límetres.

f = Alçada recomanada dels punts (relleu): entre 0,5 i 0,2 mil·límetres (COMISIÓN BRAILLE ESPAÑOLA, 2014)

Les pautes funcionen com a registres o motlles que permeten de reproduir aquestes distàncies estàndard.

Començarem explorant la pauta. La pauta de sis línies està formada per dues planxes unides per una frontissa. La de sota té gravades unes línies horitzontals a la cara interior, que orientaran el punxó a l'hora de marcar cada punt, i quatre punts d'ancoratge per subjectar el paper. La de sobre té sis files de finestretes, anomenades cel·les, dins de les quals podrem escriure amb el punxó, començant per la dreta, els punts que formen cada lletra o signe braille.

Abans de posar paper, amb la regleta tancada, explorarem amb el punxó els punts de cada cel·la, en l'ordre numèric, com si escrivíssim: primer, els punts extrems: 1346, en dues o tres cel·les seguides; a continuació, tots sis punts, 123456, també repetit; finalment, alternant els dos signes: 1346, 123456, 1346, 123456... I ja podem posar paper.

Collocarem el paper entre les dues planxes i les tancarem marcant bé els quatre punts d'ancoratge. I ja podem escriure i, després, identificar o llegir el que hem escrit. Per exemple: lletres soltes, repetides, separades per un espai i juntes; paraules soltes, el propi nom...

Exercicis i sanefes que ajuden a assegurar la posició del punxó per marcar els diferents punts:

14 25 36 25 14 25 36 25...
 1346 123456 1346 123456 1346...
 1245 2356 1245 2356 1245 ...
 1234 1236 1234 1236 1234 1236...
 1235 2456 1235 2456 1235 2456...

Per continuar escrivint més avall del full, desplaçarem la pauta, posant els ancoratges superiors de la planxa en la marca que han deixat al paper els ancoratges inferiors i tornem a fixar el paper dins la regleta.

A mesura que es vagi dominant l'escriptura, caldrà assegurar els seus usos més funcionals, des de l'etiquetatge de productes, arxius, documents, fins a les llistes de compra, anotar una adreça, un telèfon, qualsevol informació. Escriure textos una vegada i una altra, de memòria, copiats, al dictat, són exercicis que reforcen l'agilitat mecànica d'escriure.

4.5.8 – Processos d'aprenentatge: els errors com a passeres

Cal recordar que aprendre és un procés, i que els errors són un element imprescindible en el seu desenvolupament: els errors i dubtes indiquen aquells punts que cal aclarir i reforçar, marquen els camins individuals i col·lectius de cada procés. No hi ha aprenentatge sense errors: els errors indiquen que l'aprenent està explorant territoris que encara no domina.

En qualsevol aprenentatge hi ha una mena d'errors que es dona quasi sempre, i d'altres que poden ser més idiosincràtics. Treballar un aprenentatge en grup permet compartir dificultats i estratègies per resoldre-les. Una bona gestió d'aquests processos genera confiança en les capacitats de cadascú i desmitifica les dificultats, considerades com a fites d'un camí que cal anar superant per tal d'avançar sense encallar-s'hi.

És habitual tenir dificultats per encertar els punts mitjans (2 i 5) amb el punxó: la pràctica de sanefes pot ajudar en aquest punt. També és freqüent confondre lletres, sobretot per inversió. Però cadascú trobarà que hi ha uns signes i lletres que recorda sense esforç i d'altres que confon fins i tot quan ja té un nivell de lectura o escriptura força fluida.

Quan aprenem braille amb els dits estem tornant a aprendre de llegir i escriure com ho vam fer els vidents quan érem petits i anàvem destriant algunes d'aquelles mosquetes que es confonien damunt d'un full de paper: preniem la *p* per la *q*, o la *d* per la *b*, no recordàvem quantes potes tenia la *m* o la *n*. Les confusions no són gaire diferents de les que fèiem de petits quan confoníem o invertíem lletres. Ara, com aleshores, estem establint noves rutines i competències, configurant sèries de moviments i de percepcions tàctils: els dits encara no saben llegir, tot just n'estan aprenent.

Podem començar de moltes maneres: fent exercicis de lectura com els que proposàvem abans, amb les variacions que ens semblin útils: fent sanefes combinant dues, tres, quatre lletres; repetint paraules, amb les lletres seguides i separades, separant i enganxant les lletres; fent frases amb paraules que ja «dominem»; fent coses en braille, més o menys funcionals, com ara etiquetes i rètols —per objectes diversos, factures, pots de la cuina, etc.—; escrivint textos que coneixem bé: així ens resultarà més fàcil llegir-los.

Un recurs que pot resultar interessant seria llegir endarrere: potser reconeixem l'última lletra d'una paraula llarga: podem tocar la lletra anterior, i l'altra, i l'altra, i trobarem que també resulta interessant «llegir de recules»...

A més, convé no quedar-nos enganxats en aquell mot que se'ns resisteix. Passar de llarg, llegir unes ratlles més avall, tornar a l'inici del text, i seguir les línies, comptar-les, destriar paraules, comptar-les, per anar afinant la sensibilitat dels dits.

Tornar endarrere, o seguir després de la dificultat. Imaginem que la paraula que se'ns resisteix està esborrada, hi ha errors, no es pot llegir. Tornem a l'inici i llegim a poc a poc, fins al punt d'aturada. Allà continuem «explorant línies», sense llegir, i continuem llegint una mica més endavant.

També resulta útil disposar de grups de suport, aprenents o neolectors que estiguin a nivells similars o no, on puguem parlar de les dificultats i trobar-hi solucions. Aquesta seria una de les funcions dels *clubs braille*.

4.5.9 – Accessibilitat del braille

Es diu que les persones que tenen dificultats al tacte no poden aprendre braille, però s'oblida que el braille mateix estimula el tacte: naturalment, ningú no pot llegir quan toca un imprès en braille per primera vegada; cal avançar a poc a poc per entrenar-se fins a reconèixer les diferències en l'estructura de punts.

Com qualsevol altra habilitat, de la mena que sigui, exigeix constància i dedicació fins a completar el procés d'aprenentatge i fer-ne una eina útil que, a partir d'un cert punt i amb un ús regular, es podrà mantenir sense davallades notables. Aquesta experiència, essencial per a un *invident sobrevingut* —és a dir, que no ho és de naixement— resulta gairebé imprescindible per als professionals que han de treballar amb invidents, ja siguin mestres, educadors, psicòlegs, etc., en especial els mestres, que ensenyen de lletra a les criatures, però no es recorden de com en van aprendre ells mateixos.

No podem oblidar que l'ensenyament de braille comporta tres camps: la *formació dels usuaris naturals*, les persones amb problemes de visió, que no poden accedir a la lectura o que ho fan amb moltes dificultats; la *formació de les persones que hauran de treballar amb usuaris de braille*, o que els n'han d'ensenyar, o sigui: els mestres i

(4) *Marginacions*

professionals de l'educació i la cultura; l'*accés al braille per part de persones vidents*, per curiositat o per interès, persones interessades pels processos d'aprenentatge, per exemple, o lectors apassionats que els podria interessar l'aventura de tornar a aprendre de llegir i escriure com si fos la primera vegada.

És sorprenent descobrir com pot ser d'interessant tornar a aprendre de llegir i escriure com si fos la primera vegada. Llegir i escriure són aprenentatges complexos, que impliquen més habilitats i processos que els que sovint es descriuen quan se'n parla en psicologia o pedagogia. Per a un lector competent, resulta impagable adonar-se dels diferents moments en l'aprenentatge, de com s'imbriquen la lectura mecànica i la lectura significativa, de com algunes dificultats no s'acaben de resoldre mentre no s'ha arribat a una lectura mecànica prou funcional, encara lenta, però efectiva. Molts malentesos i errors que s'accepten a ulls clucs en la comunitat científica es dissolen tots sols amb l'experiència pràctica.

El braille és un sistema tàctil i, per tant, s'ha d'aprendre amb els dits. Aprendre de llegir amb els dits és una experiència única; és aprendre de llegir com si fos la primera vegada, ja que caldrà estimular sensibilitats noves, àrees del cos —i potser també del cervell— que no estaven avesades a la mena de reconeixement i automatització que comporta la lectura.

Certament, hi ha persones que tenen més facilitat que d'altres en aquest sentit oblidat: el tacte. Tot i que hi ha situacions especialment difícils, també podem veure el braille com una possibilitat d'estimular el tacte, també en persones que poden creure que l'han perdut: no podem dir que és impossible abans de provar-ho.

Els resultats de l'aprenentatge de braille milloren espectacularment si es prescindeix de la vista. Només així podrem aprendre a abandonar la representació merament visual de l'estructura formada per la combinació dels sis punts —per exemple, memoritzar la *o* (135 ⠏) com una mena de fletxa que apunta d'esquerra a adreta— i passar a entendre-la com un joc de presències i absències tàctils, que és, al cap i a la fi, el que es percep durant la lectura d'un text en braille. El braille no ha estat pensat per a la lectura amb els ulls, i qualsevol desviació genera resultats si més no distorsionats.

Tot i això, el coneixement i ús del sistema braille és escandalosament insuficient entre les persones que el necessiten per aconseguir una mínima integració social, les persones cegues i amb baixa visió. Han contribuït a aquest desconeixement la difusió, innocent o malintencionada, d'uns quants tòpics que són solemnes mentides, com la suposada dificultat per aprendre a llegir amb els dits, la discutible impossibilitat d'aquest aprenentatge per part de persones adultes o grans o amb dificultats no contrastades, la quasi impossibilitat d'aprendre'n per part de persones vidents. D'altra banda, la difusió de la brama que la tecnologia de lectura en veu desbancarà el braille ha acabat de reblar el clau, mentre que en realitat la tecnologia també ha fet que el braille es desenvolupés de manera abans impensable, i que una tecnologia no pot excloure l'altra.

4.5.10 – Sis punts

La nostra experiència personal i professional ens ha fet veure la inconsistència de moltes afirmacions i llocs comuns repetits a bastament, i per això formulem un *hexàleg* de fonaments irrenunciables, un per a cada punt de la cella braille:

1. El braille és un codi de lectoescriptura insubstituïble;
2. Per als invidents i persones impossibilitades permanentment de llegir amb els ulls, el braille és un instrument que millora l'autoestima, ja que reforça l'autonomia personal;
3. Les tecnologies de lectura en veu ens poden donar accés a una gamma molt àmplia de continguts, però no ens fan lectors competents. Ens donen informació però no pas alfabetització, i en aquest sentit generen un col·lectiu d'il·letrats (i, per tant, persones no totalment integrades a la societat);
4. L'única garantia que el braille arribi a totes les persones que el necessiten és la seva omnipresència, de forma visible i accessible, a tots els espais públics;
5. El braille no ha d'estar restringit al col·lectiu que el necessita; tothom té el dret d'aprendre'l. És patrimoni de tota la societat, no pas un codi secret restringit a una minoria;
6. Braille i tecnologia són complementaris; de fet, molts dels nous usuaris de braille consideren la pauta i el punxó com a objectes de museu, ja que el seu accés al sistema braille es dona exclusivament mitjançant línies digitals. Això no interfereix en la vitalitat del sistema, sinó que el millora i el posa a l'abast de més gent, més jove, amb noves necessitats. El que no pot ocórrer és substituir el braille (com a sistema, independentment del suport) per una altra tecnologia, com ara la lectura en veu.

(5) Obertura multilingüe

5.1 - Obertura multilingüe: Introducció

5.1.1 – Desballestant la llengua: una forma d'obertura

Al principi de la transició democràtica espanyola va tenir lloc a Catalunya un debat sobre el model d'escola que s'havia d'adoptar, i es va fer, molt alegrement, una defensa inconseqüent de les meravelles i avantatges del bilingüisme, més o menys com es fa fins avui en dia a Occitània i en altres territoris que intenten desesperadament ajornar la desaparició completa del seu idioma propi.

Des de la sociolingüística, però, quedava clar que, encara que els individus poden ser bilingües (o poliglots), no hi ha comunitats veritablement bilingües. L'aparent bilingüisme representaria una etapa, més o menys estable segons cada cas, d'un procés de substitució lingüística. La defensa del dret a l'unilingüisme que es va fer aleshores tampoc semblava resoldre realment els problemes d'una comunitat lingüística que es volia moderna, encara menys en una època de canvis i d'intercanvis intel·lectuals i humans tan intensos.

Vam entendre aleshores que l'horitzó ideal seria un multilingüisme sense límits preestablerts, en què els repertoris lingüístics individuals i col·lectius s'anirien construint de manera molt lliure a partir de les necessitats, desitjos i capacitats de cadascú, i de cada grup.

Seria un contrasentit voler ensenyar «multilingüisme», com a mínim si no el definim de manera restrictiva i preimposada. El que sí que es podria ensenyar, però, és com desprendre's de les idees rebudes i de l'assumpció que totes les llengües haurien de ser com la nostra, o com aquelles que coneixem. Entendre que qualsevol afirmació generalitzant sobre el fet lingüístic ens fa incórrer en alguna mena d'error: des d'assumir que els articles són necessaris fins a creure que les lletres realment representen els sons de forma unívoca, passant per la necessitat dels gèneres, etc., etc. La llista seria infinita. Al llarg d'aquest treball hem analitzat els elements constitutius d'una visió de multilingüisme que ha de ser teòrica i pràctica alhora. I el primer pas cap a la seva concreció no és un altre sinó començar a dubtar de la pròpia llengua.

5.1.1.1 – No es pot ensenyar multilingüisme

Durant molts anys havíem intentat muntar un programa «positiu» d'obertura al multilingüisme, però els resultats sempre acabaven presentant un desfasament enorme entre el que pensàvem que fariem i el que acabàvem fent. No parlem pas totes les llengües i ni tan sols els quatre gats que hem conegut al llarg de la vida que deien que en parlaven 30, 40 i fins i tot 50 haurien estat una solució per a aquest problema. I, si una persona que parla 50 llengües no arriba ni a l'1% de les llengües existents avui en dia al món, quina mena de multilingüisme es pot ensenyar? Així que, quan dèiem que fariem un curs *de multilingüisme*, hi havia clarament un problema de plantejament, o de terminologia. A més, les llengües que presentàvem eren, per poc que en coneguéssim, llengües que ja havíem estudiat o analitzat en algun moment, i això suposava una restricció més.

El discurs (i la voluntat honesta) d'obertura no encaixaven amb les possibilitats materials i pràctiques reals. Ens vam adonar d'això fa algun temps, però vam mantenir el nom «multilingüisme» potser per inèrcia, encara que el que fèiem comencés a fugir cada vegada més de les definicions clàssiques i dels usos corrents del terme. Als cursos ningú no aprenia a ser multilingüe, però es va arribar a desenvolupar un sistema relativament eficient d'atomització de prejudicis i conceptes rígids (que tenien els alumnes, i que tenim tots) que impedeixen d'entendre els fets de llengua.

Fèiem exercicis de reconeixement de text i àudio en llengües llunyanes en comparació amb la nostra, com ara el xinès, el coreà, l'àrab, l'urdú, el georgià, el tibetà... Després fèiem el mateix amb llengües molt, però molt properes, com ara l'occità aranès, el cors, l'aragonès, l'asturià-lleonès, etc. El resultat era quasi sempre imprevisible, però algunes reaccions es repetien sovint: en començar a fixar-nos en allò que ens havia semblat completament indesxifrable, passàvem a identificar patrons, i ens adonàvem que no era tan difícil diferenciar aquelles llengües i separar-les en grups, per similitud. Quan es tractava de llengües properes, en un primer moment tot semblava que eren diferències: això no s'hauria d'escriure així, això no s'entén, aquest únic mot que no comprenc en un paràgraf de 20 ratlles se'm fa estrany... en resum: aquests parlen i escriuen molt, però molt diferent de mi. Això

posava en evidència les diferents expectatives que el contacte amb aquestes llengües ens generaven.

També fèiem exercicis una mica més objectius: seria possible, per analogia, reconèixer les lletres dels alfabetos ciríllic i grec sense haver-les estudiades? Aquesta tasca tenia les seves etapes necessàries i consumia un cert temps, però en una sola sessió de dues o tres hores es podia dur a terme. Encara que representés un pas molt petit respecte a la diversitat de sistemes d'escriptura en ús, que actualment volta entre els 300 i 400, ja ens servia per posar en escac l'obvietat de l'alfabet llatí (amb alteracions o sense).

Tampoc queda clar que les llengües que avui en dia fan servir l'alfabet llatí ho hagin fet sempre així, o que no es puguin escriure amb un altre sistema. En són exemple els textos catalans, occitans, castellans i portuguesos escrits amb l'alfabet hebreu.

El curs seguia amb exercicis de lectura intuïtiva de textos en moltes llengües, encara que poques vegades sortíem de les indoeuropees.

Tancava el curs l'anàlisi d'una tirallonga de teories i sistemes per comprendre, classificar i explicar les llengües. Analitzats d'un a un a l'escola, semblen complexos, certs i respectables, però posats en paral·lel tots alhora fan evident l'arbitrarietat dels diferents criteris, que al cap i a la fi hauran servit tan sols com a metàfora, si arriben a tant.

Ni tan sols aquelles coses en les quals ens van adoctrinar tan insistentment tenen la més mínima estabilitat. No està clar que el concepte de verb, adjectiu, adverb, pronom, coordinació, subordinació, veu activa o passiva, transitivitat i intransitivitat, modes i aspectes... i fins i tot el concepte mateix de «paraula» puguin ser universalment aplicables. I quan comencem a eixamplar una mica l'espectre lingüístic, a posar-nos en contacte amb altres idiomes (encara que no els arribem a aprendre) confirmem que de fet, ara mateix, ja podríem desmuntar la il·lusió d'universalitat d'aquests conceptes.

El català, les coses que se n'han dit, la família lingüística en la qual s'insereix, ens servien de punt de partida per conèixer i contrastar totes les llengües i els elements lingüístics possibles. Els *Cants de noces dels jueus catalans* ens servien per familiaritzar-nos amb l'alfabet hebreu. Textos en català prefabricats o escrits per rossellonesos amb

(5) Obertura multilingüe

ortografia francesa ens ajudaven a entendre que el que ara és no inclou necessàriament tot el que podria haver estat. I que si hem canviat tant fins a arribar a l'estat actual, el més probable és que els canvis continuïn, ja que el temps tampoc no s'atura.

Anàvem omplint arcs de Sant Martí, intentant mostrar els passatges suaus d'allò que la història política dels estats nació fa que sembli abrupte. De fet, no es podria entendre que d'un costat d'una ratlla imaginària es parlés espanyol i de l'altra, francès, sense recórrer a la voluntat divina que ha permès la indiscutible atemporalitat d'aquests estats que es venen com a nacions.

Al capdavant, els estudiants d'aquests cursos i tallers eren tots persones que o bé ja formaven part del món de les lletres o s'hi interessaven molt. O sigui: tots ja tenien les seves nocions i els seus vicis d'aprenentatge. Vam aprendre llengua d'una manera específica, hem cristallitzat les nostres estratègies i conceptes lingüístics, i quasi sempre volem que es repeteixin amb mínimes alteracions.

En són exemple els mestres i futurs mestres de català que es van haver de formar a correu a partir de mitjan anys 1980, i que arribaven sense un coneixement previ de la llengua... Tot i que, pitjor que el que no sabien, era el que sabien de manera «intuïtiva»: els conceptes sobre la jerarquia de les llengües, sobre error i correcció, sobre registres desitjables i indesitjables... sobre el fet lingüístic com un tot. No es pot desenvolupar cap programa d'ensenyament en llengües sense partir de la igualtat i la dignitat de totes elles, sense tenir en compte el dret dels pobles a viure plenament en el seu idioma. Això hauria de servir tant pel curset d'anglès que des de fa trenta o quaranta anys ha esdevingut element diferencial al mercat de treball, com pels cursos de català, ioruba, esperanto o qualsevol altra llengua.

Als anys 1980, fins i tot entre els més preparats corrien idees i certeses perilloses respecte a la didàctica, a la relació amb els alumnes, a les llengües en contacte, etc. Es donaven per segures coses com el valor indiscutible de la suposada llengua materna, la repetició de l'estratègia d'ensenyar català reprimint les formes castellanes, els avantatges «indiscutibles» del bilingüisme...

Sí que hi havia algunes veus dissonants que de vegades eren escoltades, però al cap i a la fi anàvem binàriament d'un extrem a l'altre sense arribar al fons de cada problema. En contrast amb la defensa del bilingüisme, es va arribar a defensar, no

sense raons, el dret a l'unilingüisme, i fins a cert punt hi estem d'acord. Però al costat d'aquest dret hi ha el dret a un contacte directe amb el món, que caldria garantir sense que fos només a través d'una única llengua, com ara l'anglès o inclús l'esperanto, que faria de pantalla i de filtre, limitant així la percepció i interpretació de la realitat.

Cal un replantejament radical de l'educació en llengües, de manera que aprendre un idioma no sigui mai una activitat tancada en ella mateixa, sinó que eixampli la perspectiva lingüística de l'aprenent. Aprendre una llengua hauria de ser una porta oberta a la diversitat.

De fet, no podem aprendre o entendre plenament una llengua sense relacionar-la amb les llengües conegudes i les que encara no coneixem, el seu entorn lingüístic i cultural. No podem ensenyar multilingüisme, no podem ensenyar ni aprendre totes les llengües, però sí que podem mirar enfora i veure què hi ha al voltant.

5.1.1.2 – L'origen de la nostra concepció de llengua

Una llengua es forja lentament per generacions de parlants que l'han anada adaptant a les seves necessitats d'expressió i comunicació. Cada llengua representa una perspectiva necessària per entendre la realitat amb tots els matisos.

La llengua, les llengües, són diverses i canviants, modulades. Les variacions subtils i graduals dels idiomes no coneixen fronteres: tenen lloc dintre i fora dels sistemes lingüístics, i per més que es vulgui creure que són homogenis, els idiomes sempre seran diversos dintre de la seva unitat, mentre la tinguin.

Totes les llengües són una: no hi ha oposició entre elles. Totes les maneres de parlar són igualment respectables. I és evident que totes s'assemblen prou, fins al punt de poder dir que són una mateixa llengua, amb cinc o sis mil variants... i també que cada llengua és moltes llengües, amb tantes manifestacions com parlants o com grups que la integren. Les persones són unilingües si neixen i viuen en un entorn que parla una sola llengua. Però la humanitat és multilingüe.

Vam aprendre de parlar en el mateix procés que ens fèiem persones, membres d'un grup, i apreníem a comportar-nos com els altres. Després vam anar a l'escola, i vam aprendre a configurar o deformar aquella primera experiència.

(5) Obertura multilingüe

Necessitem adonar-nos dels prejudicis que deformen una percepció directa de la llengua i les llengües. Hi ha massa coses que «sabem» sense gosar dubtar-ne. Són coses que vam aprendre de petits, mentre anomenàvem objectes i persones i fets; o que se'ns van encomanar quan apreníem de llegir i escriure, idees i conceptes de «correcció» i jerarquies, barrejant fets particulars i universals; idees sobre què és la llengua, què són les llengües, què està bé o no, què «es diu» o què «no s'ha de dir». Idees sobre les maneres de parlar, i sobre les persones que parlen d'una manera o d'una altra.

I tot això, de manera conscient o no, ha anat configurant uns criteris, sovint implícits, que encotillen el pensament i fan baixar els nivells de tolerància i de curiositat davant de la diversitat dels fenòmens lingüístics.

Ens preguntem quants de nosaltres no hem dit o pensat alguna de les veritats absolutes que enumerem a continuació:

- Això no es diu.
- S'escriu com es parla.
- Es parla com s'escriu.
- La forma correcta és aquesta, i si ho discuteixes, és perquè no en saps prou.
- És natural i necessari que hi hagi singular i plural, masculí i femení, articles definits i indefinits, concordança verbal i nominal, etc.
- Hi ha llengües més elaborades que d'altres.
- A [Vic] es parla el millor català, però a [Lleida] i a [Fraga], parlen malament.
- El català és difícil.
- Les persones sense instrucció parlen de manera incorrecta.
- Cal saber gramàtica per parlar i escriure bé.
- El que marca la diferència d'una llengua a una altra és la intercomprensió.
- Una llengua com cal ha de tenir diccionari, gramàtica i literatura escrita.
- [El català / l'occità / ...] té dret a existir perquè és una llengua mil·lenària amb una riquíssima tradició cultural.
- Està molt clara i científicament establerta la diferència entre llengua i dialecte.

- Totes les paraules que es poden dir surten als diccionaris. Les altres estan malament.
- Cada llengua té les seves lleis, que no són les de cap altra.
- Aquests francesos ho compliquen tot amb el seu *soixante-dix* i *quatre-vingt*, els portuguesos deformen els verbs amb la seva flexió d'infinitiu, els *phrasal verbs* dels anglesos s'assemblen massa i no s'acaben d'entendre... però els quarts d'hora dels catalans s'entenen perfectament i tenen una lògica *aclaparadora*.

Si heu reconegut com a pròpies una o més d'aquestes assercions, benvinguts al club. Els nostres dogmes lingüístics estan tan arrelats com qualsevol altre prejudici, però no es tracta tant de vèncer-los immediatament, com d'assumir-los. Detectar-los és, sens dubte, un primer pas necessari.

5.1.1.3 – El paper de l'escola

Si bé totes aquestes idees ens arriben de múltiples i innumbrables fonts, l'escola n'és segurament la més important i potencialment perillosa. Tots els grups humans eduquen els seus cadells per donar continuïtat als projectes col·lectius, de moltes maneres, formals o informals.

Quan arribem a l'escola, ja parlem i ja disposem d'una gramàtica intuïtiva, que és justament el mecanisme que ens permet la creativitat en la llengua que comencem a dominar. És clar que no tenim definicions ni etiquetes, i que no podríem respondre què és un nom, un verb o un pronom, però tenim les paraules «arxivades» de manera que, per analogia i per context, podem substituir un mot per un altre de la mateixa categoria i podem flexionar-los de moltes maneres.

Quan l'escola ens vol ensenyar gramàtica, en general, parteix del no-res, com si no tinguéssim cap coneixement, i ens fa aprendre més o menys de memòria unes definicions que no responen a cap de les nostres experiències.

La manera d'enfocar i tractar l'experiència i la diversitat real és la pedra de toc entre dues concepcions de l'escola i l'ensenyament. Tots els moviments de renovació pedagògica parteixen de l'experiència i, per això mateix, treballen amb la diversitat.

(5) *Obertura multilingüe*

Tots els models uniformadors suposen l'aprenent incapaç d'entrada, i posen l'accent en les programacions i en un paper quasi mecànic del mestre, amb poc espai per a les necessàries adaptacions.

L'escola, aparentment, ensenya i educa, però també té una funció de reproducció de l'estructura social i de tria de les persones per als llocs que ocuparan: manar, treballar o quedar-se al marge. Tant se val la profunditat i l'extensió dels coneixements que s'hi imparteixen, tant se val la dedicació i la consciència dels mestres que s'esforcen a pal·liar, amb l'educació, les desigualtats socials: l'important és l'adoctrinament, la *formación del espíritu nacional*.

L'escola havia estat, des de sempre, reservada a una elit, a l'educació de les classes dominants. L'escola pública, per a tothom, pretén esborrar les desigualtats socials, instruint tota la població a fi que tothom tingui les mateixes oportunitats. És una idea que qualla amb la Revolució francesa, plena de bones intencions d'igualtat i llibertat. Però la societat mateixa és desigualitària, i aquella *école nationale*, nascuda per formar i educar bons *citoyens*, per instruir el poble, esdevindrà una màquina al servei del jacobinisme centralitzador, en què tothom ha de marcar el pas: classificant les matèries, els coneixements i les criatures en paquets suposadament homogenis, amb poc marge per a la creativitat, per tal de fabricar bons treballadors, i per disposar d'uns soldats de lleva més adaptables a la complexitat de les noves tècniques bèl·liques.

Mentre l'educació dels dominants ha estat sempre plurilingüe, per assegurar una comunicació directa i sense mediacions amb el món, l'*école nationale* del segle XIX tenia un altre objectiu: el de garantir l'unilingüisme de tots els ciutadans.

És aquesta escola la que educa totes les criatures de l'*Héxagone*: els ensenyarà francès, però també els ensenyarà que allò que parlen a casa és un *patois* menyspreable, brut: «*Soyez propres, parlez français*». I, de propina, els ensenyarà unes quantes nocions i prejudicis: que aquesta llengua de l'escola és la millor del món, que qualsevol desviació de la norma ens fa ignorants i bàrbars, que la llengua (la *langue nationale*, la *lengua nacional*) és sagrada, inamovible, invariable, que només hi ha una manera correcta de parlar. I així, de passada, s'esborra o es posa en dubte la pròpia expressió espontània i molt d'allò que hem après (per experiència o mitjançant una bibliografia no avalada) fora del recinte sagrat de la instrucció.

5.1.1.4 – Bilingüisme, substitució, normalització

Aquest recinte sagrat, monolingüe per vocació i principis, a vegades vol fer veure que s'obre a dues, tres o quatre llengües. Però l'educació bilingüe o trilingüe que es ven com a avançada i desitjable parteix d'un error conceptual, que és la mateixa idea de bilingüisme. No hi ha comunitats bilingües. El que hi ha, a casa nostra i pertot, són processos de substitució lingüística, empesos per poders i dinàmiques centralistes que tendeixen a assegurar que tothom se sotmeti i s'integri en un tot uniforme.

La diferència es veu en el fons com a dissidència, com a perill per al funcionament harmònic del conjunt.

Tot i això, l'escola no és l'encarnació de tot el mal i de tota la violència contra les llengües. Els idiomes s'han conservat i han desaparegut abans que ningú pensés en les escoles.

La consolidació o desaparició d'una llengua té més a veure amb processos de dominació i poder, amb moviments de població, amb la consolidació de societats i grups estructurats, amb sistemes de comunicació interna i externa, tot i que aquests fenòmens també es manifesten a l'escola.

Entre la realitat dels milers de llengües humanes i el dret de cada comunitat de viure plenament en la llengua pròpia, el mite del bilingüisme representa una trampa perillosa. Es presenta com a inofensiu o desitjable, quan en realitat és un element central del procés de substitució de la llengua natural d'una població per una llengua aliena.

Anomenem substitució lingüística el procés que parteix d'una situació en què una població, unilingüe en la seva llengua bàsica, es bilingüïtza, aprèn i adopta un idioma afegit o substituent, per acabar abandonant la seva llengua i esdevenint unilingüe en la nova.

En cap moment, però, no és bilingüe tota la població. En un primer moment, es troben dos grups unilingües, la població inicial i els nouvinguts, que necessitaran algun traductor per fer-se entendre. Però aviat una part de la població s'esforçarà a parlar la llengua del poder, a fi de promocionar-se. Quasi sempre l'esforç de bilingüïtzació és a càrrec dels parlants de la llengua minoritzada. Només una part dels parlants de la llengua dominant es bilingüïtzen, per necessitat o per interès.

(5) Obertura multilingüe

A partir del moment en què tots els parlants de la llengua minoritzada coneixen i parlen la llengua dominant, ja no cal que aquests darrers aprenguin la llengua del país, que haurà deixat de ser necessària.

D'aquest moment ençà, la taxa de bilingüisme va baixant, fins que tota la població torna a ser unilingüe, però en la llengua substituent: el procés culmina quan s'acaba la desnativització, és a dir, quan la generació que encara entenia la llengua minoritzada ja no la parla ni la transmet a la generació següent.

El fet que en un determinat context (temps, espai, circumstàncies...) una llengua en substitueixi una altra no té res a veure ni amb la llengua mateixa ni amb tots els seus parlants: el castellà, per exemple, o el francès, són substituents en un context i, en el mateix moment, estan essent substituïts per l'anglès que, potser, en algun lloc, està reculant davant d'alguna altra llengua.

No podem perdre de vista que els discursos de defensa de les llengües responen a necessitats polítiques, socials i culturals dels seus parlants en un determinat moment històric. Quan una comunitat, en aquella darrera etapa del procés de substitució, està avançant en l'abandó de la llengua pròpia, què ha de fer sinó reivindicar el bilingüisme, per tal de recuperar la seva llengua, encara que sigui al costat de la llengua substituent?

Per recuperar una llengua amenaçada, caldrà recórrer el camí en sentit invers, sense que les alternatives trobades representin una barrera a la comunicació amb el món.

Cada comunitat ha de decidir què vol, i cada cas de recuperació lingüística és únic. Per exemple, un procés d'independència no garanteix res: Irlanda és independent, i funciona en anglès i no pas en gaèlic. Hongria, en canvi, que es plantejava la independència mentre aquí encara fèiem odes a la pàtria, és independent i funciona en magiar. Potser la diferència és que les elits hongareses dominaven naturalment tres o quatre idiomes, no pas només dos.⁹⁰

⁹⁰ Cal recordar que l'escola de qualitat no ha estat mai unilingüe, de manera que podem entendre que la selecció de llengües presents a l'escola és, també, una qüestió de classe, una qüestió social.

Evidentment, la cosa no s'aturarà a escala estatal: si la llengua de l'Estat no té una importància central a escala mundial, els parlants d'aquesta llengua, o com a mínim les seves elits, començaran a educar-se voluntàriament també en la llengua d'una altra potència, internacionalment més rellevant.

Al final, haurà tingut lloc la substitució de milers de «llengües petites» per quatre o cinc «llengües grans», finalistes, que segurament acabaran disputant-se l'hegemonia entre elles.

Però si es tracta de preservar allò que té una llengua de propi, de seu, fins a quin punt podem arribar? I no és cap pregunta retòrica. Segurament no és gaire factible anar fins al nivell de l'idiòlecte, de la llengua individual de cada parlant. Però aturar-nos en la llengua estàndard, la llengua normativitzada, tampoc no està clar que sigui la millor opció. Perquè la diversitat continua ençà i enllà de les fronteres lingüístiques que, com moltes altres fronteres, són convencionals i aleatòries. Els límits entre llengua i dialecte són convencionals, les diferències entre un poble i el poble del costat són graduals.

Ara bé, quan una llengua està en procés de substitució, les xarxes internes de comunicació entre els parlants comencen a ser ocupades per la llengua substituent, i s'accentua la fragmentació dialectal de l'idioma: els dialectes acaben per ser incomprensibles entre ells, ja que la gent tendeix a comunicar-se en la llengua substituent.

L'*euskara batua*, per exemple, responia a la necessitat de reforçar la comunicació entre les regions i atreure nous parlants per tal de reconstruir la cohesió de la comunitat fragmentada. La seva aparició va provocar una gran discussió entre els lingüistes de tot el món: els seus detractors argumentaven que la llengua estandarditzada eliminava la diversitat interna de l'èuscar, mentre que els seus defensors el veien com l'única manera de conservar l'idioma encara viu.

No sé qui té la raó en aquest cas, però el que sí que m'interessa és veure que el mateix que fa una llengua «forta» quan s'imposa sobre una llengua «feble» ho fa la llengua normativa sobre la llengua viva, sobre les moltes llengües vives.

Fins a quin punt el que parlo jo, que he après d'anomenar «català», no és una variant de l'occità? «En llemosí sonà lo meu primer vagit», que deia el famós poema d'Aribau, al qual s'atribueix un paper fundacional potser exagerat, perquè s'ha de

veure què és el que fundava: dit així es dona a entendre que abans no hi havia res, i això no coincideix gaire amb la realitat.

De vegades s'invoca «la llengua de la terra», però no és pas la terra que parla, sinó la gent que hi ha al damunt. Molt abans que algú parlés llatí en aquest racó de món, ja hi havia gent que xerrava. El llatí va esborrar l'ibèric i no sabem si el mateix ibèric no era, ell també, una llengua substituent.

En proposar models per «corregir» la desigualtat lingüística, hem de ser molt crítics amb nosaltres mateixos i partir del pressupost que totes les mesures i propostes poden generar algun dany col·lateral.

5.1.1.5 – Una educació en negatiu

Apuntar l'error teòric del bilingüisme no és un acte de defensa del català o de l'occità o de la llengua minoritzada que sigui: és un exercici de rigor per evitar de defensar un sistema que generarà l'efecte diametralment oposat al que necessitem.

El mite de la llengua materna pot esdevenir, amb molt poques adaptacions, una forma de segregació i de quasi racisme. No estic negant la força enorme de la primera llengua sobre tots els coneixements i totes les llengües que cadascú anirà afegint al seu repertori, però aplicar a la llengua un determinisme del segle XIX no sembla una forma gaire intel·ligent de reivindicar drets lingüístics.

Fet i fet, els recursos que hem desenvolupat per detectar les fallàcies de les institucions i propostes vigents, per combatre estereotips i prejudicis, per eixamplar la perspectiva d'educació lingüística, per posar la nostra llengua en relació amb totes les altres... tot això constitueix, en realitat, una educació *en negatiu*. Que consisteix no tant a construir com a desconstruir, detectar i reconèixer els malentesos i mentides que veiem com a veritats absolutes, i que tanquen l'horitzó i dificulten d'aprendre coses noves. Desconstruir les certeses sobre què és la llengua: dubtar en el temps, dubtar en el registre, dubtar en l'espai, desmuntar aquesta manera de veure un idioma com una realitat tancada, fixa, igual, immutable.

Tot canvia: la societat, les seves estructures de poder, les seves llengües. No sempre ha estat l'escola l'instrument principal de transmissió de veritats absolutes,

sobre la llengua o sobre totes les altres coses. Hem d'atacar allò que ens oprimeix, sense perdre de vista que el problema a vegades és més profund.

Convé, doncs, desmuntar la llengua i desmuntar l'escola, posar-nos en el nostre lloc, i fora d'ell. Desfer i refer els nostres conceptes, sortir de la llengua estagnant per tornar a una realitat que fem i desfem, i que ens fa i ens desfà. Recuperar el valor de l'experiència, amb totes les seguretats i tots els dubtes que comporta.

De fet, no podem entendre completament una llengua sense comparar-la amb les altres. Josep Pla deia que «Només hi ha un camí per a aprendre llengües estranyes: conèixer a fons la llengua materna.» I l'experiència m'ha provat que l'oposat també és cert: «Només hi ha un camí per a aprendre la llengua materna: conèixer a fons les llengües estranyes.»

5.2 - La resposta de l'escola: l'escola catalana, entre la substitució lingüística i l'obertura al multilingüisme

5.2.1 – Escola i substitució lingüística

Un procés de substitució lingüística comença amb la bilingüització massiva de tota una comunitat lingüística. Aquest procés desemboca normalment en la minorització de la llengua bàsica d'aquesta gent, en el seu abandó en àmbits d'ús cada cop més amplis i més importants, en el seu empobriment consecutiu i, finalment, en la seva desaparició.

Aquest procés de substitució —que fa que una comunitat lingüística que emprava en totes les seves comunicacions la seva llengua bàsica (LB o L1) passi a usar-ne una altra, que anomenarem afegida (LA o L2)— comporta uns estats intermedis en què s'usen ambdues llengües, amb la particularitat que, progressivament, la llengua bàsica perd terreny (àmbits i ocasions d'ús) en favor de l'afegida, que en guanya.

Podem esquematitzar el procés en un seguit de passos:

0. Estat inicial: 100% de parlants unilingües en la llengua bàsica (LB).
1. Aparició de parlants de la llengua afegida, fet que comporta la bilingüització d'alguns parlants de LB.
2. L'ús de A esdevé prestigiós. La bilingüització es generalitza.
3. Els unilingües A ja no necessiten aprendre B: augment d'unilingües A i bilingüització de tots els parlants de B.
4. Colloquialització de la llengua afegida.
5. Desnativització: els joves ja són socialitzats en la llengua afegida.
6. Desaparició de l'ús de B.

Entre els factors que acceleren el procés de substitució lingüística hi ha la posició dominant dels parlants de l'idioma afegit i el prestigi, real o suposat, que comporta el seu ús. L'esforç de bilingüització va quasi sempre a càrrec dels unilingües en llengua

(5) *Obertura multilingüe*

bàsica, que hi esmercen temps i diners. Aprendre un altre idioma és vist com un enriquiment —i no volem pas dir que no ho sigui; el que posa problemes és l'abandó consecutiu de l'ús de l'idioma propi.

En el cas de la comunitat lingüística catalana, la bilingüització massiva de la població culmina en ple franquisme, a mitjan segle XX, quan es generalitza l'escola primària, coincidint amb grans arribades d'immigrants peninsulars. El fet que tothom pugui parlar castellà fa que, d'una banda, els unilingües castellans no necessitin aprendre català i que, de l'altra, els catalanoparlants tinguin més i més ocasions d'usar la llengua apresada i, per tant, d'incrementar-ne la competència. Actualment tots els catalanoparlants de l'estat espanyol dominem el castellà, i hem entrat en la fase final del procés de substitució: cada vegada més famílies potencialment catalanoparlants tenen com a llengua usual el castellà, que és la que transmeten als fills.

L'escola, que havia estat un dels principals motors de la bilingüització —tot i ser, actualment, factor essencial per assegurar el coneixement del català a les noves generacions—, ja no és decisiva per canviar unes normes d'ús que prioritzen la llengua substituent. Potser sí que la presència del català a l'escola pot alentir-ne la desaparició, però això només és veritat per als registres formals, «burocràtics»; la llengua catalana actual es veu, en realitat, desproveïda de registres informals vius, ja que una part cada vegada més significativa de la població dels Països Catalans empra un altre idioma per a aquestes funcions. A més, cal recordar que avui, tot i la possibilitat *d'usar* el català en tots els àmbits i ocasions de comunicació, l'idioma no hi és pas *exclusiu* ni, per tant, *necessari* (INGLÈS 1990). Això fa que la llengua no marcada passi a ser el castellà, ja que en cap context el català serà imprescindible per realitzar funcions bàsiques com ara comunicar-se amb les institucions, anar a comprar, demanar informacions, jugar, o fins i tot «lligar».

A més, l'augment relatiu de parlants potencials no es reflecteix en l'increment de l'ús social de la llengua, és a dir: mentre que cada vegada més persones declaren que poden parlar i escriure perfectament el català, cada vegada menys gent el té com a llengua inicial a les seves interaccions socials a l'espai públic: l'increment de la possibilitat d'ús del català contrasta, doncs, amb la reducció del seu ús efectiu.

L'escola assegura que els joves dominin el català, però difícilment pot incidir en el seu ús fora de les aules: de fet, només cal observar els usos lingüístics tant al pati com a les portes dels centres escolars. Aquella situació patètica que havíem viscut durant tants anys d'ensenyament exclusiu en castellà, d'uns alumnes catalanoparlants que es comunicaven amb uns mestres també catalanoparlants en castellà, perquè era la llengua de l'escola, avui es veu sovint invertida: ara es pot observar amb no poca freqüència alumnes castellanoparlants que es comuniquen en català amb mestres també castellanoparlants perquè és aquesta la llengua de la institució. Tal com passava abans, la llengua «artificial» serà abandonada just en sortir de l'escola. En quina de les dues situacions podríem dir que el català era més viu?

Per tal de recuperar l'exclusivitat dels diversos àmbits d'ús caldrà dur a terme polítiques lingüístiques que no tinguin el bilingüisme com a objectiu final, és a dir: cal assumir que el bilingüisme no pot ser un objectiu, a diferència del multilingüisme.

Malgrat tot, la defensa del bilingüisme es veu, sovint, com a única sortida per a comunitats lingüístiques que estan a punt de perdre el seu lligam social original, és a dir, l'idioma. Cap simbologia o tret nacional (o regional) —cuina, costums, balls, maneres de ser— pot ser més important per a la configuració d'un poble que la seva llengua. I no és pas cap coincidència que siguin justament aquelles comunitats lingüístiques que estan a punt de perdre el seu lligam original les que més defensin els elements accessoris esmentats suara. I que advoquin a favor del bilingüisme, perquè donen per fet que la llengua dominant ja s'ha instal·lat de manera irreparable a la seva comunitat. Aquesta defensa del bilingüisme s'ha de llegir entre línies: el que vol dir, en realitat, és que la comunitat lingüística de la llengua substituïda ja no pot o no vol revertir la substitució, i es resigna a un espai menor, suposadament paral·lel al de la llengua dominant.

Pel que fa al multilingüisme, caldria en un primer moment destriar-lo de l'aprenentatge de les llengües dominants econòmicament i política. Si el que fem és aprendre un conjunt de llengües internacionalment rellevants, el que estem fent en realitat és tan sols avançar-nos un parell de dècades en direcció a una substitució lingüística que considerem inevitable. Només un multilingüisme multidireccional, sense filtres ni criteris geopolítics o econòmics, pot canviar realment la nostra visió

(5) Obertura multilingüe

de món: estar oberts a virtualment totes les llengües ens pot ajudar a preservar —per més paradoxal que sembli— el nostre lligam lingüístic original.

Bàsicament, una obertura al multilingüisme s'ha d'oposar frontalment a l'adopció forçosa de llengües dominants o «poderoses». La llengua pròpia no pot ser abandonada per afavorir cap altra llengua, estatal o global: tan vàlida és la meua llengua com qualsevol i cadascuna de les altres, i no podem acceptar cap homogeneïtzació forçada, en cap nivell. Aquesta mena d'obertura vers les llengües del món no depèn pas d'haver assumit prèviament la derrota de la pròpia comunitat lingüística, ans al contrari: el multilingüisme comença quan rebutgem una llengua imposada, sigui la llengua que sigui.

5.2.2 – Cap a una substitució lingüística a escala mundial

Una comparació superficial podria trobar analogies entre la situació de la comunitat lingüística catalana i la de moltes comunitats lingüístiques d'arreu del món. L'impuls de les comunicacions internacionals ha portat l'anglès a àmbits d'ús importants — acadèmics, comercials, lúdics...— que afecten capes cada cop més àmplies de la població. No podem dir, però, que l'ús de l'anglès per part d'aquests parlants d'altres llengües comporti necessàriament la seva bilingüització. Tot depèn de com es configuren els àmbits d'ús de l'anglès en un país no anglòfon. Serà l'anglès una llengua més que s'afegeix a un repertori personal més o menys ric, o serà la taula de salvació lingüística d'un proletariat desesperançat, disposat a tot perquè el mileurisme que li permet la supervivència no li sigui negat?

Avui entendre i parlar anglès sembla una necessitat inqüestionable, com ho havia estat el francès en èpoques no gaire llunyanes, però res no assegura que aquesta preponderància hagi de ser permanent: qualsevol canvi en el fràgil equilibri mundial pot dur altres llengües a ocupar aquestes funcions.

Cal replantejar radicalment l'educació lingüística: des dels continguts i estratègies de la classe de llengua fins al ventall d'idiomes que convé oferir i treballar a l'escola, o els criteris per determinar-ne la selecció. No podem ensenyar llengües desconnectades, com si no hi hagués cap mena de relació entre elles, ni podem

ensenyar (o aprendre) una llengua sense relacionar-la amb la diversitat que la constitueix, l'envolta i la condiona.

La llengua sempre ha estat un dels eixos centrals de l'escola, si no el principal, i això tan cert era fa més de quatre mil anys, a Sumer —on la primera escola de què tenim notícia formava uns pocs especialistes en el difícil art de l'escriptura—, com a l'escola laica i republicana francesa —que, fa prop de dos-cents anys, va acabar de reblar el clau cap a la imposició de la seva *langue nationale*, francesitzant tots els pobles no francòfons situats sota el seu domini, mitjançant l'ensenyament obligatori imposat a tot l'estat.

Es podria dibuixar un paralelisme força aproximat entre les diferents funcions que l'escola ha tingut i les diferents funcions que el coneixement (en especial la llengua i els codis d'escriptura) ha anat adquirint al llarg del temps, en diferents societats. En una societat en què el coneixement —científic, d'una llengua, de l'escriptura...— funciona com una eina de dominació essencial per al manteniment de l'*status quo* —qui mana continuarà manant, qui obeeix continuarà obeint—, només unes elits força seleccionades tindran accés a l'escola. Però si un conjunt de coneixements i valors —una versió de la història, la universalització / imposició d'una llengua, etc.— ha de ser un instrument de dominació d'un grup sobre un altre, és evident que l'escola serà tan estesa com sigui possible.

Aquesta escola estesa, però, no ha arribat mai a tractar la gamma d'assumptes i coneixements a què els fills de les classes dominants han tingut sempre accés. Entre les matèries que s'oferien a les elits fins fa 200 anys se situa un ampli coneixement de lletres —pròpies, estrangeres i clàssiques.

Des dels grecs comprats com a esclaus pels patricis romans perquè fessin de tutors dels seus fills, fins a les universitats medievals o les escoles religioses del segle XVIII, les elits sempre han tingut accés a una gamma virtualment il·limitada d'idiomes, mentre que la gran majoria de la humanitat no tenia cap contacte amb el món de les lletres. No és sinó fa relativament poc temps que alguns «il·luminats» com ara Luter, Comenius, Baldiri Reixach o Ferrer i Guardia van començar a difondre la idea que les lletres i la instrucció havien d'arribar a tothom.

Cal entendre, doncs, que l'escola té una doble funció contradictòria: d'una banda, reproduïx les desigualtats socials mentre que, de l'altra, és reivindicada com a

(5) Obertura multilingüe

eina de promoció (social, intel·lectual, laboral...) per al poble. No és sinó a partir de la consolidació dels estats moderns que trobarem una escola aparentment pensada «per a tothom», però que en realitat estava destinada a preparar una mà d'obra eficient i com menys crítica i més alienada millor, alhora que es llimaven petites «heterogeneïtats» com ara les llengües no estatals. És a dir, que quan finalment va arribar a tothom (fent veure que seguia les propostes revolucionàries d'uns quants), de fet l'escola pública, laica i universal només estava reforçant aquella primera funció de la institució escolar, que al cap i a la fi és potser la més important: mantenir i accentuar les desigualtats socials i garantir que s'esborrin les diferències lingüístiques / nacionals.

I podríem dir, també, que l'accés universal a l'alfabetització de què gaudim avui no representa sinó una continuïtat del mateix estat de coses: amb l'alfabetització i unes classes mal impartides de la llengua dominant del moment no n'hi ha prou per trencar l'*status quo*, i això equival a dir que tot segueix com sempre, tot i que ara ja podem llegir (en diagonal) les instruccions dels productes que comprem i de les màquines que emprem.

5.2.3 – Cap a una escola oberta al multilingüisme

Se suposa que l'objectiu principal de l'escola primària és lingüístic: ensenyar el codi escrit, treballant les competències passiva (lectura) i activa (escriptura); també hi ha un treball d'exemplament de repertori, familiaritzant els infants amb els mecanismes i registres de la llengua, per tal que puguin dominar l'ús actiu i la comprensió oral i escrita a totes les situacions que es vagin trobant, en especial les interaccions de registre formal. Idealment, aquest treball d'exemplament s'hauria de fer a partir de la llengua que els alumnes porten de casa, preparant-los per a una transició ràpida i competent entre els diversos registres de la llengua. Aprofitem el registre familiar i col·loquial —que ja posseeixen— i n'hi anem afegint d'altres.

Aquest context ideal topa, però, amb alguns aspectes que capgiren completament el context de les nostres aules: primer, la llengua que els catalanoparlants portem de casa no coincideix exactament amb la llengua dels llibres i dels mitjans, ja sigui perquè està plena de castellanismes lèxics i sintàctics —«tinc que», «enxufo», «permeteixo», «el mig ambient»...— o perquè la norma no «admet» com a vàlides determinades formes perfectament autèntiques i vives —«són les dugues», «sempre els hi dic això», «rentà'nse la cara», etc.

Però, al costat d'aquest model de llengua real, reproduït efectivament pels parlants, n'hi hauria un altre, un model de llengua ideal, no contaminat per les formes barroeres de cada dia, una llengua suposadament genuïna i pura, que segurament no parla ningú. Aquest model ideal seria com un horitzó de perfecció de la parla ordinària. Justament, el tòpic de pobresa lingüística vindria de la comparació de la parla real amb aquest model imaginari, que no és sinó un registre socialment vist com a «més elevat» d'un sistema que abraça també les variants menys formals.

Per aquest motiu, sovint sentim mestres i professors de llengua blasmant la suposada «pobresa lingüística» dels alumnes. Això no passa, però, de ser un prejudici fàcilment desmuntable si tenim en compte els mecanismes de reproducció natural de la llengua i el principi de la indiscutible igualtat entre totes les parles humanes —variants, registres i sociolectes inclosos—. Si cada parlant aprèn i fa seu allò que es parla al seu voltant, ja està adquirint la llengua de l'entorn i el model lingüístic del seu grup, que responen amb escriu a les seves necessitats comunicatives. Si cal més recursos, se n'inventaran o se n'habilitaran d'altres: totes les llengües i maneres de parlar tenen mecanismes per adaptar-se a les necessitats canviants dels seus parlants.

Altres elements que s'han de tenir en compte són, d'una banda, el fet que alguns alumnes no han estat socialitzats en català i, de l'altra, la constatació que molts ensenyants han desenvolupat estratègies de comparació i contrast només entre el català i el castellà, de manera que no estan gens preparats per fer analogies i recorreguts semblants amb llengües tan diverses com les que des de fa com a mínim vint anys trobem a les aules del país.

(5) *Obertura multilingüe*

En el cas dels nens que no han estat socialitzats en català, és imprescindible garantir la comunicació des del primer dia, assegurar que tots els escolars es puguin comunicar amb el mestre i amb els companys. Cal reconèixer, valorar i respectar la llengua familiar de cada infant —ja sigui una variant no estàndard del català, el castellà o una altra llengua— i, a partir d'aquí, donar-los la llengua i els registres propis de l'escola i de la comunicació pública. Només si fem que l'infant senti que la seva parla és respectada podrem generar un ambient propici perquè pugui aprendre la llengua catalana culta en què funciona l'escola i molts àmbits de prestigi de la nostra societat.

Obrir les escoles al multilingüisme implica replantejar el tractament escolar de les llengües, i no només canviar la manera de treballar cada idioma. Caldria, però, precisar de quina mena de multilingüisme parlem. Proposar un conjunt tancat de llengües de prestigi —per exemple, les sis llengües oficials de les Nacions Unides: l'àrab, el xinès mandarí, el rus, l'anglès, el francès i el castellà— i promoure el seu coneixement no ens porta sinó a un multilingüisme relatiu, subordinat a dinàmiques polítiques completament alienes a les persones i a les llengües en si. Per arribar a una societat *realment* multilingüe no podem renunciar al principi que totes les llengües són iguals en valor i en drets, i que l'únic multilingüisme possible és el total, l'utòpic: l'ideal seria saber totes les llengües del món. És evident, però, que no podem pretendre que cada individu pugui parlar les prop de 5 mil llengües existents avui arreu del món —ni tan sols sabem si això és biològicament possible, ja que els poliglots més competents de què hem tingut notícia al llarg de tota la història amb prou feines han superat el centenar d'idiomes.

Si en l'àmbit individual el multilingüisme total és una utopia impossible d'atènyer, tampoc és viable, a escala social, que tots els membres d'un col·lectiu sàpiguen *totes* les llengües del món, individualment. Però justament, la vida en societat no funciona així: no cal que tots sapiguem construir cases, cosir sabates, esculpir en marbre, obturar càries, etc., perquè aquests coneixements formin part de la societat i afectin positivament la vida de tots. De manera anàloga, no cal que tots els membres de la societat parlin totes les llengües, sinó que, entre els locutors competents de català, puguem trobar gent que sigui també competent en francès, anglès, alemany, gaèlic, guaraní, urdú, xinès... de manera que el nostre contacte amb el món no s'hagi de

mitjançar per una llengua dominant com ara el castellà o l'anglès. Perquè ens puguem acostar a aquest estat de multilingüisme social real, hem de garantir dos aspectes bàsics:

Primer, l'ensenyament de català ha de tenir en compte que la llengua de la nostra societat no és sinó *una* de les llengües que cada alumne parlarà, perquè molt probablement ja en parla d'altres, i segurament n'aprendrà més. I hem d'ensenyar català tenint això al cap, ja que la manera que hem tingut de fer-ho fins ara sembla que només contemplava —a més del català— el castellà i una altra llengua internacional, avui en dia l'anglès.

Després, hem d'assegurar que totes les llengües, sense cap mena de preselecció, estiguin a l'abast de tots els que les vulguin aprendre, independentment de l'interès econòmic, polític o cultural que tinguin, independentment dels orígens ètnics i culturals de cadascú.

L'obertura multilingüe en el seu doble vessant —ensenyar la llengua de la nostra societat de manera més oberta alhora que possibilitem, dins i fora de l'escola, l'aprenentatge del ventall més ampli possible de llengües— trenca la cotilla en què cau de vegades la classe de llengua, quan se n'intenta excloure la presència d'altres idiomes. Es tracta d'un esforç ben inútil, perquè les competències lingüístiques són globals: tot allò que s'aprèn en un idioma queda disponible per als altres i, per tant, conscientment o no, afecta la competència total, no pot quedar aïllat en l'àmbit reduït d'una sola llengua. El treball que proposem, doncs, connecta amb els mecanismes naturals de la competència lingüística: quan aprenem una llengua posem en marxa tot allò que ja sabem, que ja hem interioritzat en altres contextos.

Caldrà sensibilitzar els alumnes a la riquesa de la unitat i diversitat de totes les llengües, tant des de l'ensenyament i aprenentatge de cada idioma, com a partir d'activitats centrades en el fet multilingüe mateix. Des de les classes de llengua, sigui primera o afegida, observarem analogies i contrastos amb els altres idiomes, començant pels que són presents al currículum i els que parlen o coneixen part dels companys, sense excloure exemples d'idiomes encara desconeguts que puguin oferir exemples significatius d'un aspecte fonètic, lèxic, sintàctic... que ens interressi treballar.

(5) Obertura multilingüe

Seria important que el repertori lingüístic de cada grup fos incorporat a les classes de català, de manera que es fes un exercici constant de construcció de criteris a partir de la relativització dels fenòmens específics del nostre idioma, posat sempre en perspectiva: el català s'ha d'ensenyar com una llengua en un context de moltes llengües, no pas com un sistema autosuficient. Aquests exercicis de «posada en perspectiva» es poden desenvolupar a partir d'activitats estructurades (programàtiques) o mitjançant activitats puntuals, d'observació, comparació, reconeixement i classificació de corpus oral i escrit de llengües properes o allunyades; o encara oferir panoràmiques d'analogies i contrastos, tant entre llengües o grups de llengües, com de mecanismes i estratègies per encarar funcions anàlogues, comparant els recursos i esquemes que fa servir cadascuna de les llengües per encarar un mateix fet, o l'ús d'estructures i formes molt semblants per expressar significats distints.

Aprendre idiomes representa un esforç personal important, però és socialment indispensable. Si aquest esforç es canalitza només en una direcció —tot ens porta, per ara, cap a l'anglès— podria passar que, d'aquí a unes quantes generacions, la diversitat lingüística esdevingués un residu de racons endarrerits o una curiositat d'especialistes. Si en canvi dispersem el punt de mira, si ens obrim cap a la diversitat, tindrem —amb el mateix esforç— una societat realment oberta al món, trencant definitivament el vassallatge lingüístic —cap al castellà, cap al francès, cap a l'anglès i potser, en un futur, cap al xinès— que ens ha caracteritzat fins ara i que només ha arraconat encara més el català.

5.3 - Unitat i diversitat: conceptes bàsics per a una classe de llengua oberta al multilingüisme

5.3.1 – Unilingüisme, bilingüisme, multilingüisme

No es pot parlar de contextos multilingües sense tenir en compte determinats fets socials com ara el nombre de parlants i l'estatus que tenen dintre de la seva comunitat lingüística; la proporció numèrica entre els parlants de cadascuna de les llengües que conviuen en un mateix territori i la valoració social de cada llengua (la necessitat i la utilitat de cadascuna); les tendències cap a una substitució lingüística o cap a la seva reversió.

La presència de llengües diferents en una societat no assegura la curiositat, el respecte i ni molt menys l'aprenentatge i ús de tots els idiomes presents en un territori. Podria donar-se el cas, fins i tot, que —com a resultat d'una substitució lingüística avançada— no es garanteixi ni tan sols el manteniment d'alguna d'aquestes llengües per part de les generacions més joves que encara les tenen com a llengua familiar.

Idealment, l'estudi i ensenyament de llengua hauria de conduir a entendre, parlar, llegir i escriure millor la llengua pròpia i també acostar-se a les altres. Tot i això, aquest ensenyament es planteja sovint de manera massa prescriptiva, deslligada de l'ús, i centrada en particularitats i excepcions. Creiem que entre l'ensenyament de la primera llengua i el de les altres ha d'haver-hi una continuïtat: no sempre la llengua de l'escola és la llengua familiar de tots els infants, la competència lingüística dels alumnes és desigual. Hem d'assegurar que tots els alumnes, sigui quin sigui el seu punt de partida, entenen, participen, aprenen i avancen.

La presència de llengües diferents en un mateix grup no és un problema, sinó un valor positiu que podem i hem de fer servir. La diversitat lingüística, com la diversitat cultural o la multiplicitat de les espècies, forma part d'un món ric i multiforme, que reconeix una unitat fonamental. Les diferències s'haurien d'observar amb interès i respecte, i no pas com a desviacions o perills. No és cap problema l'existència de llengües diferents; el que constitueix un problema són les accions encaminades a limitar

(5) *Obertura multilingüe*

la diversitat, a substituir una llengua per una altra, a simplificar el mapa lingüístic. Es tracta del mateix problema que redueix la biodiversitat, empobrint i fent més fràgil el nostre món. La presència de parlants d'altres llengües en una societat ha de ser vista com una oportunitat d'enriquiment, no pas com una amenaça.

L'opció multilingüe es basa en la consciència que l'unilingüisme, tot i que és un dret individual, no pot de cap manera constituir una opció educativa. És obvi que l'educació passa pel coneixement de diferents llengües, ja que l'educació de qualitat ha de ser i ha estat sempre plurilingüe, com reconeixen els currículums escolars.

L'educació bilingüe, si no va acompanyada d'un ensenyament eficaç d'altres idiomes, contribueix directament o indirecta a la substitució de la llengua minoritzada. Una comunitat lingüística normal funciona plenament en la seva llengua pròpia, però ha de donar espai a altres llengües per assegurar la comunicació amb el món. Si s'accedeix a l'exterior a través d'un idioma únic, aquest es converteix en una pantalla que mediatitza la informació. Per això, el nostre objectiu no pot ser l'aprenentatge d'una llengua internacional dominant: la construcció d'una societat multilingüe és l'única manera *real* de preservar els nostres idiomes.

Les persones som diferents: tenim experiències, interessos, estratègies, perspectives divergents, però això no impedeix que fonamentalment siguem iguals: tots pertanyem a la mateixa raça humana, que ens configura amb una forma i un funcionament bàsicament idèntic. Passa el mateix amb els grups humans, amb les societats, amb els pobles —i també amb les llengües—. Dins les formes i estructures que guarda un idioma, hi ha tota la història de la intercomunicació dels que el parlen. S'ha forjat a poc a poc, per cohesió del grup i per diferenciació respecte a d'altres, sense que això suposi hostilitat o incomunicació.

Si volem fomentar el respecte i l'interès per la nostra llengua, és natural que, correlativament, respectem totes les altres llengües i ens interessem per elles, de manera lliure i sense mediadors. La nostra posició minoritzada ens hauria de donar una perspectiva privilegiada. Malauradament, el discurs de defensa del català emula sovint els discursos previs de defensa del castellà, com si la nostra minorització de tres-cents anys no ens hagués ensenyat res.

Cal observar com un conjunt indivisible la gran família lingüística, que no admet simplificacions; a partir d'aquesta observació podrem detectar una clara continuïtat —que podem percebre entre parlants, entre registres i dialectes d'una mateixa llengua, i entre llengües, famílies i macrosistemes lingüístics diferents—. La mateixa unitat fonamental de la llengua humana, que es concreta en mil i una particularitats, apareix en els tres nivells: individual, intralingüístic i interlingüístic.

5.3.2 – Diversitat, educació i llengües

Si l'escola queda ancorada en el mite de la uniformitat, seguirà incrementant el fracàs escolar i impedirà una veritable normalització lingüística. Es tracta de dos temes només en aparença distants: tots dos tenen relació amb el respecte a la diferència, entre persones o entre pobles. Si programem pensant en situacions suposadament homogènies, es fa difícil respondre adequadament a les diferents estratègies, interessos i capacitats de tots els alumnes d'un grup. La mateixa fòbia a la diversitat ha portat alguns parlants de llengües minoritzades a creure que la inclusió de la llengua pròpia en el currículum escolar podria ser un obstacle per a l'aprenentatge d'altres idiomes (com si amb dos idiomes, l'estatal i un d'internacional ja es col·lapsés la capacitat de l'escolar per a aprendre més llengües).

El fracàs escolar és el fracàs de la comunicació educativa. Respon a un ensenyament lingüístic inadequat que no ofereix a tots els nens les eines necessàries per expressar, comunicar, preguntar, entendre. Respon a un enfocament que separa la llengua de la comunicació real, del significat de les paraules, del sentit de l'acció. En paraules d'Aracil, *l'escola parla de coses reals com si fossin imaginàries*,⁹¹ dificultant encara més la integració dels continguts escolars en l'experiència personal. Una educació lingüística eficaç ha de partir de la parla real del nen, des de la qual podrem mostrar-li altres horitzons i ajudar-lo a explorar-los, no pas per obligar-lo a canviar, sinó per

⁹¹ Això ho deia a les seves intervencions al Seminari de Sociolingüística de Barcelona, als anys 1980.

afegir nous recursos i estratègies, per entrar en els diferents registres i possibilitats d'una llengua, com a porta d'accés a les altres.

No sempre la llengua de l'escola és la llengua familiar de tots els alumnes. Fins i tot en situacions unilingües, la competència és desigual, ja que està condicionada pel tipus, proporció i qualitat de les interaccions del nen amb el seu medi. L'escola parla una llengua estàndard, generalitzadora, que pot estar molt lluny de la parla familiar i immediata de molts escolars. Si des de l'escola no fem un esforç per apropar-nos a l'experiència de l'alumne, la distància es fa insalvable.

5.3.3 – Do de llengües?

Tots els nens aprenen la llengua de l'entorn, i fins i tot d'altres, si són presents en el seu medi i si els resulten útils o interessants. Les aprenen sense gaire esforç, en el mateix procés de socialització i comunicació. És una feina dura però gratificant, que forma part del mateix procés de créixer i integrar-se en el grup.

Tots els nens? Sí, és clar, però amb certes condicions. Han d'estar exposats a la llengua, han d'interactuar amb altres parlants, amb contactes sistemàtics i gratificants. El nen selecciona i simplifica a partir d'un model relativament complex. Les habilitats lingüístiques i comunicatives no es desenvolupen de manera mecànica i uniforme, tot i que observem regularitats que es poden predir: la comprensió precedeix la producció, les formes més habituals es desenvolupen i es retenen abans, les construccions complexes venen darrere de les més simples. En circumstàncies normals tots els nens aprenen a parlar, encara que certes dificultats físiques, sensorials, emocionals, socials, etc., poden retardar o impedir l'adquisició de la llengua.

Tot i que el procés d'adquisició de la primera llengua es dona de manera natural, aparentment «fàcil», es tracta d'un procés complex i laboriós. Podem afirmar que, si es donen unes condicions bàsiques —intellectuals, socials, econòmiques...—, qualsevol persona que ha adquirit una llengua pot aprendre'n una altra.

En primer lloc, l'aprenentatge respon sempre a una necessitat —intel·lectual, espiritual o material—, individual o col·lectiva. Cal tenir en compte que també les actituds del grup respecte a una llengua i la seva valoració social, poden fer l'aprenentatge més fàcil o més difícil.

En el cas específic de les aules de Catalunya, és important que els professors generem un ambient amigable, en el qual saber una llengua que no està present de manera massiva a la nostra societat sigui un motiu d'orgull, i no pas de vergonya. L'única manera de reconèixer i valorar la parla dels alumnes és no tenir-la en compte, no suposar res, i preguntar a cada alumne de manera privada allò que pensem que hauríem de saber. Només així, amb aquesta «naturalitat construïda», podran percebre l'aprenentatge d'altres llengües —la catalana inclosa— com una cosa positiva, desitjable, que s'afegeix al que ja coneixen i que no pretén substituir-ho.

No hi ha llengües fàcils o difícils. Tots els infants del món aprenen a parlar aproximadament en el mateix temps. És clar que hi ha llengües més o menys semblants o distants de les que coneix l'aprenent, tot i que les analogies i diferències es poden enfocar de moltes maneres. Proposem partir d'aspectes coneguts, sense polemitzar les diferències, i jugar el joc de maneres diferents, per anar assimilant pas a pas els contrastos. En cap cas podrem evitar interferències, que formen part del procés i són un material necessari en aquest enfocament: els errors són imprescindibles en el procés d'aprenentatge. Hem d'aprofitar a la feina docent totes les confusions, oblits i coses estranyes que sorgeixin. Es tracta de no bloquejar-nos en valoracions sobre la llengua o sobre el procés d'aprendre.

La presència de llengües diferents en un mateix grup és un valor positiu que podem i hem d'utilitzar. La presència d'alumnes immigrants a les nostres escoles ens dona una excel·lent oportunitat per desenvolupar una educació més completa, que permetrà millorar el coneixement i ús de les llengües del currículum, facilitant l'accés a molts més idiomes i assegurant una feina eficaç amb tots els escolars, sigui quina sigui la seva competència inicial. Podem comparar usos, formes, estructures, pronúncia, entonació i ritme de diferents llengües. No és necessari, naturalment, que el mestre conegui totes les llengües que parlen els seus alumnes, però amb una certa orientació i una actitud oberta podrà proposar activitats interessants i útils per a tots.

5.3.4 – No som —ni volem ser— el centre de l'univers

Cal assegurar que tots els nens entenguin la llengua de l'escola; que l'escola entengui i accepti la llengua dels nens, i que tots puguin participar en cada activitat i aprofitar-la al màxim. Cal respondre a tots els objectius de l'educació lingüística, potenciant *estratègies d'ensenyament / aprenentatge* que utilitzin diferents canals de comunicació, de manera que l'aprenentatge no es vegi condicionat només per la competència lingüística inicial de cada alumne, i que el treball en les diferents matèries reforci i potenciï aquesta competència. Es tracta d'observar, manipular, experimentar, i d'expressar-se de maneres diferents, a través del dibuix, el modelatge, la música, l'expressió corporal... i també la paraula. En el cas de les classes de llengua, l'única manera de fer-ho és entendre que allò que s'hi treballa és la *llengua en ús*, i no pas una reflexió analítica, prescriptiva —i, per tant, morta— *sobre* la llengua.

Quan hi ha alumnes que desconeixen la llengua usual de l'escola o no tenen la competència mínima suficient per comunicar-se, convé aplicar un programa intensiu d'integració progressiva, a fi i efecte que, en molt poc temps, els nouvinguts puguin entendre's amb els seus companys. És important donar al nouvingut un suport des dels primers dies, per reduir la frustració que produeix l'aïllament, i assegurar una interacció normal amb el grup, que l'ajudarà a incrementar el cabal de recursos lingüístics.

Aquests mínims són exactament els mateixos de l'ensenyament de llengües afegides: aprendre a saludar, donar les gràcies, disculpar-se, preguntar (i respondre i entendre les respostes més usuals); conèixer i utilitzar les rutines més freqüents, expressions habituals i algunes frases fetes; dominar un vocabulari mínim indispensable (sempre connectat amb els usos reals), models d'estructures bàsiques i estils de diàleg; aprendre a utilitzar algunes *estratègies de negociació de significat*.

Aquest darrer punt és clau. S'haurà de treballar a fons en primer lloc amb els mestres i també amb tots els alumnes, a fi que no donem mai per suposat que hi ha fluïdesa de comunicació. Ens hem de prendre la comunicació molt seriosament, assegurant la precisió d'allò que es diu i el que s'entén, donant sempre consignes molt clares; promovent un interès real per donar i rebre informacions, comentaris, valoracions; aprenent de valorar les dades que compartim amb l'interlocutor i les que

no; aprenent de «llegir» el context —que pot semblar estrany a qui té referents culturals diferents d'aquells que es trobaven fa un parell de dècades (com ara els nens que parlen a casa un altre idioma, diferent del català i del castellà)—; entenent a través de les paraules el sentit d'allò que es diu, aclarint el que es vol dir, el que ens diuen. L'ús habitual d'estratègies de negociació de significat eficaces contribuirà sens dubte a millorar el clima i a evitar conflictes.

Tenim el repte constant de treballar l'ús de la llengua de manera sistemàtica, a fi de potenciar-ne la competència, sense oblidar la unitat i la diversitat de les llengües i de les persones. La unitat bàsica de les llengües permet tenir en compte innombrables elements que tots els idiomes comparteixen, i això facilita l'accés a l'ús i al coneixement lingüístic, a la sistematització de la diversitat de matisos i de respostes a la necessitat d'expressió i comunicació que desemboca a la riquesa de les llengües, registres i varietats lingüístiques.

L'educació lingüística ha de servir perquè l'estudiant conegui i pugui utilitzar les llengües de l'escola en tota la seva riquesa de possibilitats i registres i per facilitar-li l'accés a altres idiomes. Entre l'ensenyament de la primera llengua i el de les altres, hi hauria d'haver més continuïtat. És essencial, per assolir aquest objectiu, enfocar aspectes pràctics i comunicatius abans de sistematitzar i generalitzar —és a dir, analitzar gramaticalment—. Jugar amb el lèxic, ampliar-lo, explorar recursos estilístics, inventar situacions per practicar l'ús de registres en contextos diferents. I, de passada, formular hipòtesis, imaginar respostes, ordenar les coses conegudes per fer passos endavant.

Sovint es treballa a partir de catàlegs de diferències i particularitats, de manera que l'accés i el domini d'una nova llengua es presenta com una tasca quasi impossible. Però poques vegades es comparen les diferents llengües presents al currículum, arribant fins i tot al disbarat de fer servir terminologies gramaticals diferents per abordar fenòmens anàlegs o idèntics.

No som el centre de l'univers, i moltes de les coses que fins ara hem suposat que eren evidents, esperables o universals no són sinó una de les moltes manifestacions de funcions i eines —aquestes sí, universals— que posseeixen tots els idiomes. No podem pretendre conèixer-les totes: existeixen al món, avui, més de cinc mil llengües,

(5) *Obertura multilingüe*

resultat de les diferències entre persones, entre grups, entre pobles. Cada llengua reflecteix una visió de món acumulada al llarg del temps; cada llengua integra l'experiència dels seus parlants, la seva forma de vida, els seus estils i formes de comunicar-se amb els altres, inclosa la seva relació amb altres grups. Totes les llengües varien, més o menys imperceptiblement —si tenim en compte la durada limitada de la vida humana—, per anar-se adaptant a les diferents situacions i necessitats, abandonant unes formes i inventant-ne d'altres, reorganitzant els significats, integrant paraules noves, nous estils. D'aquesta manera les llengües s'allunyen i s'apropen mútuament, però hi ha unes necessitats humanes bàsiques, que impliquen similituds fonamentals entre totes, per allunyades que semblin. Partint de les analogies serà més fàcil entendre les similituds i diferències, i sistematitzar-les.

A més, sabem de l'existència de més de tres-cents sistemes d'escriptura, no tots alfabètics. També n'hi ha d'ideogràfics, sil·làbics i sistemes mixtos. En això, com en altres coses, som força etnocèntrics i tenim tendència a creure que la nostra escriptura alfabètica llatina és la més simple i la més clara, oblidant que utilitzem quatre alfabet diferents: majúscules, minúscules, impremta i cursiva, amb formes diferents, que es combinen i s'entrecreuen en els diferents estils; oblidem que la direcció de la nostra escriptura, d'esquerra a dreta, no és tan natural com voldríem creure, ja que el moviment natural de la mà (fent un gest que surt del cos, o que es dirigeix cap al cos) dependrà del material i del suport emprats. Els investigadors creuen que (gairebé) totes les escriptures estan emparentades: hi ha massa coincidències entre els ideogrames xinesos, l'escriptura cuneïforme, els jeroglífics egipcis i potser, fins i tot, amb els glifs maies. Aprendre a relativitzar l'aparent naturalitat dels nostres sistemes d'escriptura i calligrafia permetran al mestre identificar, entendre i respectar el traç aparentment anòmal de la calligrafia en alfabet llatí feta per un nen «alfabetitzat» en un altre sistema d'escriptura.

És important separar l'aprenentatge de la llengua oral i el de l'escriptura. Aquests dos aprenentatges haurien de potenciar-se mútuament, tot i que sovint passa el contrari. Es fa difícil abandonar la creença errònia que cada figura representa un so i només un (i això no passa només amb idiomes d'escriptura etimològica, com ara l'anglès o el francès. Gosaríem dir que *arbre*, *això*, *pixar* i *fixar* s'escriuen «tal com es diuen»?). Cap llengua s'escriu «tal com sona», ja que les formes sonores i gràfiques són de naturalesa diferent:

tenim menys lletres que sons, però encara que coincidissin en nombre, això no canviaria el fet que cada lletra ha de representar un ventall relativament ampli de sons. Si no fos així, les convencions ortogràfiques haurien de canviar d'un territori a l'altre, d'una classe social a l'altra, d'una edat a l'altra.

L'escriptura és una forma convencional per «recordar» —passant o no per la lectura en veu alta— conceptes, idees, paraules, frases, entonacions, intencions, etc. L'escriptura aplica certs criteris, no només fonètics sinó també ideològics i històrics, però cadascun d'aquests criteris pot interferir amb els altres i crear excepcions i irregularitats, que semblaran d'allò més naturals per a una persona alfabetitzada en aquest sistema d'escriptura determinat. L'escriptura és més fixa que l'oralitat, i per això té un tipus diferent d'irregularitat, que tracta de minimitzar les diferències lingüístiques territorials, però que tampoc sobreviu gaire als canvis lingüístics al llarg del temps. Heu provat mai de llegir un facsímil de Cervantes?

L'única estratègia real que podem assumir els educadors és desplaçar la nostra llengua, la nostra manera de parlar, la nostra codificació per escriure, del centre de l'univers. Tot i que no podem entendre cadascun dels mecanismes de «deformació» que cada alumne pot presentar, hem de suposar que darrere de cada «error» hi ha *bona fe*, hi ha *inteligència*, trobem una manifestació de coses molt més complexes que aquelles que estem treballant a classe.

Cal relativitzar també conceptes aparentment universals com ara la noció de paraula. És clar que hi ha uns «universals»: si en la realitat existeixen objectes i accions, totes les llengües tindran (alguna cosa semblant a) noms i verbs, tot i que les categories d'adjectiu i adverbí són més discutibles. Les qualitats es poden entendre com a part de l'objecte (*noms-adjectius*, deien els grecs) o com a *predicat* (allò que diem d'una cosa o d'algú), i no totes les llengües les expressen de la mateixa manera. En japonès, per exemple, els «adjectius» —que consideren com a predicats— es conjuguen. Res d'això no hauria d'estranyar-nos, ja que els idiomes del nostre voltant també disposen d'adjectius conjugats, cas dels verbs incoatius —en el sentit estrictament lingüístic de l'expressió—, que designen l'inici d'una acció de transformació—, de manera que de *vell* es forma *envelleix*; de *verd*, *verdegen*; de *fosc*, *enfosquim*, etc.

(5) *Obertura multilingüe*

Moltes llengües classifiquen els modificadors de noms i de verbs (adjectius i adverbis) en una sola categoria. Moltes llengües no usen verb copulatiu en temps present. A més, en moltes llengües no hi ha article, o es posa després del nom, separat o en forma de sufix.

Els fenòmens de llengua són extensos, complexos, diversos. Per tant no podem pretendre abastar-los tots de manera completa, però podem donar pistes perquè l'estudiant es permeti explorar-los. Cap llengua no és pura, ni fixa, sinó diversa i canviant. Per això l'estudi i domini de la llengua (i de les llengües) no pot pretendre adoctrinar respecte a la casuística, sinó contribuir a fer que el parlant, sigui nen o adult, natiu o no, pugui formar els seus propis criteris d'estètica, correcció i adequació de les diferents formes i registres a situacions canviant.

Convé desenvolupar la consciència que mai podrem tenir presents les estructures fonètiques, lèxiques, morfològiques i sintàctiques de totes les diferents llengües. Per això la cosa més prudent seria, davant d'un «error» inexplicable, suposar un fenomen multilingüe que —encara— ignorem. Un nen filipí confon la *p* i la *f*—no gaire diferent del que passava en llatí postclàssic entre la *ph* i la *f*, sons que en llatí clàssic no sonaven igual—; una nena armènia oblida les marques de femení; un nen rus no utilitza articles ni verbs copulatius. Cada «error» mostra una característica de les seves llengües de socialització, un element més a tenir en compte en el context d'una aula oberta al multilingüisme, que ens dona una imatge més clara de les llengües que coneixem, i de les que encara no sabem. Aquests «errors» són el nostre tresor, el material amb el qual treballarem, allò que ens farà més rics.

5.4 - Obertura al multilingüisme: P'acollida lingüística del nen⁹²

5.4.1 – Escola, llengua i diversitat

Segons Pestalozzi (PESTALOZZI 1889), ensenyar consisteix a portar els infants des de les seves pròpies idees confuses a nocions clares; conduir-los des del seu espai reduït, des de la seva experiència immediata, a un coneixement més precís i ordenat d'un món ampli, complex i divers. L'escola no pot mostrar tota la realitat, però ha de proporcionar eines per a la seva exploració. De la mateixa manera, quan s'ensenyava llengua, caldrà partir de la parla que adquireix el nen en el seu entorn immediat per donar-li accés a la riquesa i varietat de la seva pròpia llengua i facilitar-li l'ús d'altres idiomes. És en aquest context on cal situar el repte que suposa la presència, a les nostres escoles, de nens socialitzats en llengües diverses i sovint desconegudes: l'escola ha d'ensenyar moltes coses, també llengua, no solament als nens que l'han d'adquirir, sinó a tots els nens.

Malgrat nombroses declaracions, iniciatives i esforços, l'educació lingüística i l'ensenyament de llengües afegides segueix sent una assignatura pendent en moltes escoles. En instituts i universitats els professors es queixen de l'escassa competència lingüística dels alumnes, mentre els cursos paralels d'idiomes, de redacció o d'expressió oral es nodreixen de les deficiències de l'escola primària, tot reforçant els seus esquemes tancats i prejudicis.

Només hem sabut respondre a la diversitat excloent de l'escola ordinària tant els nens amb necessitats educatives especials, els «disminuïts», com els «superdotats», donant a entendre que la «diversitat» seria l'excepció. Altres propostes, com ara les *adaptacions curriculars individualitzades*, no s'han mostrat eficients ni han arribat a qüestionar un model d'escola rígid, que s'adapta malament a les diferències concretes

⁹² Una versió prèvia d'aquest text es va presentar com a comunicació a les *Jornades sobre llengües i immigració* del CEFIRE (Centre de Formació, Innovació i Recursos Educatius), celebrat a Gandia l'any 2002, i es va publicar sota el títol «Enseñar lengua a niños inmigrantes» a *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura* – núm. 23 [*Llengües i immigració*] (gener, febrer i març). Barcelona: Graó, 2000. pàg. 59-67 (MARBÀ 2000).

(5) *Obertura multilingüe*

entre els nens reals. Ningú és igual ni ho ha de ser; com podria una escola uniforme integrar la diversitat? Es tracta més aviat d'una màquina marginadora: sempre quedaran alumnes separats del grup: uns no aconsegueixen el ritme dels altres i es perden; uns altres s'avorreixen i molesten a classe. En aquest procés seleccionador, la llengua és d'importància cabdal, com a instrument privilegiat de transmissió i control. Cal repetir que el fracàs escolar es deu sobretot a dificultats de comprensió, expressió o lectura?

Se suposa que, si els infants parlen el mateix idioma, entendran la llengua de l'escola, però els que hi hem treballat sabem que quasi mai és així. La «llengua de l'escola» és específica, general, pública, i de vegades no coincideix amb l'experiència parlada de les criatures, molt més concreta i immediata. Pertoca al mestre potenciar la permeabilitat dels nens —independentment de la llengua o les llengües que parlin a casa— a aquest *model de llengua* diferent del seu, sense que això hagi d'implicar que la llengua de l'escola sigui superior a aquella que l'alumne porta de casa. El domini de més d'un registre, de més d'una parla, els ofereix una primera obertura cap a la diversitat.

No és fàcil detectar les dificultats de comprensió. Les causes poden ser múltiples, però els estudis de Bernstein ens donen alguna pista (BERNSTEIN 1971). Els seus treballs sobre el «codi» mostren el funcionament d'un mecanisme que regeix l'organització del significat i la interiorització dels sistemes de poder. És el que fa que, quan aprenem de parlar, també aprenem a comportar-nos i relacionar-nos amb els altres, i assumim, en definitiva, la jerarquia social: qui mana i on ens situem, a la família i al món. El codi no és lingüístic, sinó social i semàntic, és anterior a les paraules, ja que determina l'estructura i configuració dels sistemes lèxics, el significat i el sentit d'allò que es diu, les escales de valors, les relacions de poder que s'expressen en el discurs; en definitiva, la nostra posició i relació amb el món: «restringida» als fets, espais i objectes immediats i concrets, o «elaborada», amb capacitat de distanciar-se, de generalitzar i d'explorar lliurement.

Si l'escola ha d'ensenyar a parlar, entendre, llegir i escriure, ha d'intervenir també en aquesta relació, *restringida* o *lliure*, amb el món i el coneixement; hem d'assegurar que s'entengui bé no solament el significat sinó també el sentit d'allò que diem. Quan les llengües i cultures dels nens són també diverses, ja no podem passar per alt les dificultats de comunicació. En aquest sentit, la presència de nens socialitzats en altres idiomes,

diferents del català i del castellà, no és un problema, sinó una aportació molt valuosa, ja que ens obliga a millorar les estratègies de comunicació amb tothom.

Entenem que el treball de llengua ha de servir per valorar i reconèixer la llengua dels infants, perquè puguin conèixer i usar la llengua de l'escola, i per facilitar-los l'accés a altres llengües.

L'objectiu és treballar des de la diversitat per a la diversitat. Partir de la diversitat de capacitats i estratègies d'aprenentatge dels infants per respondre als seus interessos i necessitats; partir dels seus registres i varietats familiars per treballar amb la diversitat de recursos de la llengua de l'escola; partir de la diversitat de llengües dels alumnes per facilitar-los l'accés als altres idiomes.

Haurem de treballar les habilitats orals i escrites, la producció i la recepció, exercicis dirigits i llengua espontània. Caldrà treballar-ne totes les dimensions, i també, en la mesura necessària, la reflexió sobre les estructures lingüístiques.

Cal que tinguem present les formes d'expressió de cada infant. Només si partim de la seva experiència podrem afavorir un aprenentatge significatiu. Això pot semblar difícil, però convé recordar que totes les llengües s'assemblen. I és només a partir de les semblances que podrem treballar les diferències.

5.4.2 – Aprendre llengua en un món multilingüe

Una concepció rígida de la llengua es reflectirà en el seu ensenyament, i fatalment s'ensenyarà com si fos *única* —sense relació amb altres llengües—, *sagrada* —inalterable, pura, incontaminada— i *aliena* —diferent i distant de la parla ordinària de cadascú—. Però cap llengua no és un sistema acabat i perfecte; totes són canviants i complexes per tal d'adaptar-se a les necessitats dels parlants, a la comunicació entre humans. La diversitat lingüística sorgeix de la diversitat en les relacions entre la gent, amb la formació i desintegració de grups i la correlativa diferenciació de necessitats, creences i valors.

Al món es parlen unes cinc mil llengües, totes emparentades d'alguna manera entre elles, ja siguin llengües indoeuropees, semítiques, ameríndies, etc. El coneixement profund i extens d'una primera llengua facilita l'accés a d'altres, tal com l'ús i l'estudi d'altres idiomes aclareix fenòmens i mecanismes de la llengua pròpia.

Una breu passejada a través dels universals lingüístics podria ajudar-nos a veure els errors sota un altre prisma, com a marques en un camí personal d'aprenentatge, com a indicadors dels espais que s'exploren, més que com a faltes d'atenció o mostres de desinterès. Potser no és tan important perseguir una correcció impecable, com formar criteris estètics propis, sòlids i flexibles. És clar que el treball és més complex, però també és més interessant.

Malgrat les diferències evidents, s'observen també moltes semblances i analogies entre llengües molt distants. Les semblances donen la clau de les diferències.

Cada grup ha fixat en la seva llengua la seva manera de veure el món i els matisos i diferències que necessita expressar, i l'ha dotat de mecanismes per encunyar noves paraules. Però l'organització del significat és particular en cada llengua: tot es pot dir en qualsevol llengua del món, però quasi mai «paraula per paraula».

5.4.3 – Paraules en un món multilingüe

Sembla que les maneres habituals d'ensenyar català, castellà o anglès suposen que cada llengua és completament diferent de les altres: de vegades no coincideix ni la terminologia! Sembla que confonguem la llengua amb la gramàtica i que la posem per davant de la realitat. Diem que la llengua serveix per comunicar-nos, però això s'ha convertit en una resposta d'examen, sense contingut, com si les lletres, els adverbis i les conjuncions tinguessin vida pròpia i la realitat s'hi hagués d'emmotllar.

El treball de llengua ha de servir per valorar i reconèixer la parla pròpia de cada infant; portar-los a conèixer i usar la llengua de l'escola i del seu entorn; i per facilitar l'accés, el coneixement i l'estudi d'altres llengües.

Podem partir d'uns quants trets comuns observables entre moltes llengües humanes, per tal d'entendre les formes particulars que tria cada grup humà per entendre's —una mica com allò del denominador comú que fèiem a matemàtiques—, de manera que puguem mirar la llengua d'una manera diferent, més simple, més clara, més real.

Si volem que el treball de llengua obri portes en lloc de tancar-ne, que doni claus per entendre la diversitat lingüística, en lloc de limitar-nos a uns quants aspectes d'un sol idioma, ens hem de replantejar la feina d'ensenyament lingüístic, en especial del català. Si volem que els nostres infants entenguin que poden aprendre totes les llengües que vulguin i s'hi engresquin, i que els infants d'altres cultures s'integrin realment a les nostres escoles, hem de partir de les semblances, d'allò que és universal, per abordar realment les diferències, observant i comparant els trets característics de cada idioma. I, per això, convé tenir una idea dels *sons* de les llengües, de l'organització de les *paraules* i els *significats*, de les maneres de combinar els significats per dir coses amb *sentit*, i treure'n les conseqüències per aplicar aquest enfocament a la pràctica.

Podem descriure les llengües de moltes maneres. Les llengües estan fetes de *sons* modulats i articulats; de paraules i frases amb *significat*; d'intencions i expectatives de parlants i oients (*sentit*). Això representa una *triple* articulació: *so – significat – sentit*.

(5) *Obertura multilingüe*

Moltes llengües, per més distants que siguin entre elles, tenen paraules en comú, sigui per evolució d'una mateixa arrel o per préstec, fruit del contacte entre llengües; així, en anglès hi ha moltes paraules franceses, o en tagàlog (una de les cinc llengües autòctones de Filipines) es troben moltes paraules castellanques (*koreyo* = *correos*) encara que els significats actuals no sempre coincideixin (*kasiyas* [*casillas*] = *inodoro*). També en castellà existeixen arrels i préstecs àrabs (*aceite*, *alcachofa*, *jarabe*), mentre que unes altres ens resulten familiars (*madinah* = *ciudad*). Convé recercar en la riquesa del mateix lèxic castellà les variacions que ens pot apropar a més d'una llengua: *piña-ananás*, *plátano-banana*, *alfombra-alcatifa-estera-felpudo...*

Resulta curiós constatar que els canvis que marquen l'evolució de les llengües i la seva diferenciació (estudiades per la gramàtica històrica) són exactament els mateixos que corregeixen els logopedes com a «defectes de la parla»: són els mateixos que es produeixen quan s'aprèn de parlar i que es consideren desviacions o defectes de dicció.

5.4.4 – Gramàtiques en un món multilingüe⁹³

És clar que la noció de paraula no és universal, sinó que procedeix de l'escriptura: «conjunt de signes entre espais». L'entonació, el ritme i l'articulació de cada llengua marquen pauses que representen unitats de sentit. La noció de paraula i dels seus límits és arbitrària i s'interioritza quan s'aprèn la llengua escrita.

Alguna cosa hi ha d'universal en les formes i l'organització de les unitats lingüístiques. Certes categories i funcions gramaticals responen a necessitats generals de comunicació, tot i que d'altres expressen necessitats particulars de cultures concretes.

En totes les llengües es parla de la realitat: d'objectes, d'accions, de qualitats; existeix, doncs, alguna cosa semblant als nostres noms, verbs o adjectius. Unes llengües tenen flexió i unes altres no, o no tant. En català i castellà marquem el gènere i el nombre, però no el cas —llevat d'alguns pronoms—, tot i que moltíssims idiomes tenen la presència d'una o més declinacions: llatí, grec, basc, alemany, àrab, rus, esperanto. La declinació (o alguna cosa que la substitueixi, com les preposicions en llengües romàniques) permet més llibertat a l'hora d'ordenar els elements dins d'una frase. Una conjugació amb moltes formes oralment (i, a vegades, gràficament) idèntiques, com en anglès o francès, no permet prescindir del pronom subjecte. En xinès mandarí no hi ha flexió, les paraules conserven sempre la mateixa forma, i els elements d'informació es col·loquen en un ordre preestablert relativament rígid.

La majoria absoluta de llengües disposa de recursos per indicar el gènere dels humans i de molts animals; tot i això, no totes atribueixen també als objectes un gènere, ni el marquen amb la mateixa intensitat o insistència. En anglès, ni l'article ni l'adjectiu marquen el gènere; en àrab, les formes verbals i els pronoms *jo* i *tu* tenen formes diferents en femení i masculí; l'armeni, en canvi, no incorpora el gènere a la flexió gramatical.

⁹³ Aquest apartat i el següent (5.4.5 «Sons en un món multilingüe») recuperen continguts que, en una versió inicial, es van presentar com a comunicació, en coautoria amb Glòria Codina i Montserrat Panosa, sota el títol «Un plantejament obert a la classe de llengua» al *III Simposi: Llengua, educació i immigració*, celebrat a la Universitat de Girona l'any 2000 (MARBÀ 2001).

(5) *Obertura multilingüe*

Al segon punt de la seva Introducció a la Gramàtica (instruccions per als mestres), Alexandre Galí afirmava que

Per molt que ens ho diguem i repetim, els mestres no acabarem mai de fer-nos prou càrrec que en l'ensenyament del llenguatge a l'escola primària la cosa menys immediatament interessant és el coneixement de les definicions, de la terminologia i de la tècnica estrictament gramatical. Costa tant de desfer-se dels mals hàbits! Per molt que vulguem, sempre ens sembla que si el noi a deu o onze anys no té una idea de la conjugació del verb, posem per cas, té una falla gravíssima de cultura, i això que en la nostra consciència íntima, en les nostres converses i potser en mant article periodístic haurem dit i repetit que el que cal és que el noi de deu o onze anys apliqui bé els verbs, no pas que en sàpiga els paradigmes (GALÍ 1935: 3-4)

Els objectius que proposava per al treball de llengua eren en primer lloc funcionals, ja que només a partir de l'ús es pot introduir la reflexió sobre els fets de llengua. Cal, d'entrada, conrear l'adquisició dels llenguatges parlat i escrit per convertir-los en mitjans fàcils i correctes d'expressió; després, afinar la sensibilitat per les coses de llenguatge, és a dir, procurar que l'infant senti el gust del llenguatge, i que per pura impressió estètica, sàpiga endevinar el que està bé o malament; i, finalment, afinar la intuïció dels fenòmens de la llengua, per penetrar-ne l'estructura i les lleis de funcionament, i preparar així la introducció a la gramàtica.

Per què serveix conèixer les flexions gramaticals o les lleis sintàctiques? Només per fer una reflexió *a posteriori* sobre el fet lingüístic, intentar d'entendre els seus orígens i els seus possibles camins futurs, i parlar de cada element constitutiu de manera que s'entenguin. És a dir, per parlar *de la llengua*, no pas per parlar *la llengua*.⁹⁴ Només per això.

Quan perdem de vista que la llengua és comunicació, ens hauríem d'aturar i mirar el paisatge que tenim davant, per adonar-nos de com justament el pensem i ens l'expliquem amb paraules. Què hi ha, al món? Coses, persones, animals... que fan coses o que els passen coses. Quan en parlem, fem servir *noms* (per les persones, animals i coses) i *verbs*, per les accions, per allò que fan o que passa. També hem de

⁹⁴ Vegeu MORENO CABRERA 2018: 16 i següents.

dir *on* passa, *quan* passa i *de quina manera*: hem de definir el *temps*, l'*espai* i les *circumstàncies*. I encara més, direm com ho veiem i què ens en sembla: la nostra valoració subjectiva.

Hi ha moltes coses que suposem que són «de sentit comú», que es construeixen culturalment: l'espai i el temps, per exemple. Cada llengua organitza totes les dades segons la pròpia visió del món. Els diferents sistemes de les llengües responen a maneres de viure. Els inuits tenen moltes paraules per distingir la neu i el blanc, els beduïns coneixen infinitat de menes de sorra, perquè els és vital distingir-ho. L'ordre de les paraules, la manera de «doblegar-les» (la *flexió*), el fet de dir l'acció abans o després del nom, l'ordre de les paraules, la presència o no de l'article... són fenòmens que responen a maneres diferents de fer les mateixes coses.

Com que hi ha menes de paraules diferents, les podem classificar. A l'escola apreníem les «nou parts de l'oració». Però eren moltes i ens complicava la vida. Quina diferència hi havia entre preposicions i conjuncions? Acabàvem decidint que les preposicions eren en una llista tancada, i les conjuncions s'agrupaven en mil llistetes que eren diferents a cada llibre. Si no barrejàssim aquestes classificacions amb el procés d'enriquiment de la llengua, de generació d'un discurs cada vegada més complex, possiblement faríem totes dues coses més bé.

Els nostres «calaixets classificadors» no coincideixen ni tan sols amb els de les llengües veïnes. Les gramàtiques àrabs, per exemple, diuen que hi ha tres menes de paraules: *noms*, *verbs* i *partícules*. I això no incideix en les possibilitats comunicatives de l'àrab, que no són ni més ni menys que les del català.

En moltes llengües, però no en totes, hi ha paraules variables i invariables. Hi ha uns tipus de paraules que poden canviar, segons un cert nombre d'«accidents», i es refereixen a la *flexió nominal* (*nombre*, *gènere* i *cas*), i a la *flexió verbal* (*persona*, *temps*, *mode*, *aspecte*, *veu*).

Podem comptar les coses (*nombre*), animals i persones, dir si són mascles o femelles (*gènere*), i, quan en parlem, pot ser que facin alguna acció, o que en rebin les conseqüències, o que formin part del context (*cas*). Les accions tenen algú que les fa (*subjecte*, *persona*), que les fa o les rep (*veu*), ocorren ara, abans o després (*temps*), en relació amb altres fets (*mode*). Totes les llengües poden expressar aquests significats,

(5) *Obertura multilingüe*

però no totes ho fan igual. I la classificació de les paraules ni els conceptes gramaticals no són universals, tampoc.⁹⁵

Quan entrem en una llengua comencem aprenent *paraules* d'una banda i *expressions* més o menys fixades de l'altra. Això és el que hauran d'aprendre aquells que han d'adquirir un idioma nou. Entre el treball de lèxic per a aquells que estan adquirint la llengua i el que es fa amb els infants que ja la parlen hi ha d'haver una continuïtat.

Sovint, l'aparent «pobresa lèxica» dels estudiants prové del fet que els ensenyem d'analitzar, però no d'ampliar i de precisar el que diuen. Les estratègies per millorar el vocabulari i els recursos expressius són bàsicament les mateixes per als nadius i no nadius: jugar amb sinònims i antònims, treballar definicions i endevinalles, relacionar els diversos significats de paraules conegudes a partir d'un significat (o d'un sentit) principal, trobar maneres diferents de dir una cosa, jugar a «dir sense dir», treballar amb jocs de sentit, comparacions, ironia, figures i recursos expressius... D'aquesta manera també treballarem, a més del lèxic, molts recursos textuais i discursius.

Cal treballar sobretot les paraules que es diuen cada dia en aquella escola concreta, les que necessiten més, les que formen les instruccions de classe... i les que senten o necessiten fora de l'escola.

Al mateix temps treballem un conjunt creixent d'*expressions fixades*, d'*actes de parla*, començant per salutacions i comiats, presentacions, fórmules de petició i d'agraïment, que permeten a l'immigrant una integració elemental però ràpida en el diàleg i la comunicació, i un ús de la llengua que respon a les necessitats més bàsiques de comunicació.

Per tal d'assegurar mecanismes i estratègies autònomes d'ampliació i fixació de la llengua que s'està aprenent, anirem introduint, d'una banda, *estratègies comunicatives* verbals i no verbals (prendre la paraula, preguntar i respondre, expressar opinions i sentiments...) i de l'altra, *estratègies de negociació de significat* (com es diu?, què és això?, no t'entenc, més a poc a poc, què vols dir?...), que permetran avançar, augmentant i precisant paraules, significats i sentits.

⁹⁵ Vegeu MORENO CABRERA 2018: 16 i següents.

Tots els continguts que s'ensenyen funcionaran amb el mateix principi de l'adquisició del lèxic i dels actes de parla més immediatament necessaris per a la comunicació quotidiana: començar amb molt pocs elements, molt triats i d'aplicació quasi immediata, per tal que siguin fàcils de retenir i d'usar. A partir d'aquests primers coneixements i habilitats, fomentarem un creixement progressiu, sempre sense perdre de vista la utilitat pràctica: ha de servir per a alguna cosa. I cal que serveixi des del primer dia.

A partir d'aquests primers elements, convé garantir que el procés no s'encalli, que continua l'ampliació, fixació i ús de la llengua. L'objectiu és que l'escolar que està en procés d'adquisició de la llengua de l'escola pugui participar plenament en totes les activitats escolars, inclosa la classe de llengua. Per això, però, caldrà reorientar l'ensenyament de la llengua cap a objectius més realistes i funcionals. No es tracta de «rebaixar nivells», sinó de posar l'accent en la comunicació i l'ús de la llengua, en la creació, la comprensió oral i escrita a través de la pràctica, la reflexió, l'anàlisi i la globalitat.

Amb aquest enfocament, al contrari, generarem usuaris perfectament competents de l'idioma, tot i que potser no sabran què és un complement circumstancial. Ni falta que els fa.

5.4.5 – Sons en un món multilingüe

Tendim a pensar en els sons de les llengües com a elements ben definits, però els hauríem de veure més aviat formant una mena de gamma cromàtica, dins de la qual cada llengua tria i combina un cert nombre de sons i de silencis, de sons i de sorolls, per fer-ne la seva cançó, una tonada que s'assembla a les altres, però que també se'n distingeix.

Els contrastos entre *so* i *silenci*, i entre *so* i *soroll* fan allò que en diem *vocals* i *consonants*. Fem *so* amb l'aire dels pulmons, fent-lo passar per les cordes vocals tancades, en forma de «bombolletes» que mouen l'aire de manera regular i harmònica. Així produïm un *so* seguit, de molt poca intensitat. El volum ve dels ressonadors, els espais que tenim damunt de la laringe: la faringe, la boca i el nas. Però com que podem posar aquestes cavitats de moltes maneres, podem variar la forma de les cavitats i de les «bombolletes», de manera que podem fer i sentir *timbres* diferents: tota la gamma de vocals possibles.

La *a*, la *i* i la *u* serien les «vocals cardinals» o extremes: la *a*, amb la boca ben oberta; la *i* i la *u*, amb la boca quasi tancada, amb els llavis estirats o arrodonits. Entre aquests tres sons, podem modelar tantes *es* i *os* com vulguem, més o menys obertes o tancades. I podem moure el vel del paladar, i obrir o tancar el pas d'aire pel nas, i tensar o relaxar la boca, i modificar la forma i la posició de la llengua. Per això la possibilitat de vocals és virtualment infinita, tant com les maneres de produir-ne. En una llengua hi podem reconèixer tres vocals (com en àrab), o bé cinc, o vuit, dotze o vint-i-una (com en anglès). Els parlants de cada llengua les diuen amb tota naturalitat, i noten la diferència si algú les diu d'una altra manera. Però les identifiquen en el context, en una paraula o en una frase. Si es diuen aïllades, es fa difícil reconèixer-les, perquè no hi ha terme de comparació —per exemple, en una cançó—.

Les *consonants* més *con*-sonants de totes són les que no es poden dir soles (han de «sonar amb» un so vocal). Els sons *oclusius*, en realitat, són un silenci, un espetec i un altre silenci molt breu. Tanquem el pas de l'aire, en algun punt de la boca (als llavis, per als sons *labials*, a la gola per als *glotals*). També podem tancar-lo entremig, prop de les dents, a les genives, o a diferents punts del paladar. Entre les nostres /p/ o /b/ i la /k/ glotal també hi pot haver un munt de possibilitats. I encara hi ha més maneres

d'articular sons oclusius: amb una mica de buf, que s'assembla a allò que alguns mestres fan quan volen evitar de dir els noms de les lletres i que, curiosament, fa que alguns infants (pakistanesos, per exemple) els escarneixin, llegint *la p'at'at'a*, perquè reproduïxen el so, que s'assembla al que diuen en urdú.

Els sons *fricatius* són sorolls desordenats. Els fem estrenyent el pas de l'aire i deixant-lo fregar a les parets de la boca: /s/, /f/... Tots els sons consonàntics es podem fer «sords» (*voiceless*, sense veu) o «sonors», amb una miqueta de vocal, una mica de veu de no res, que en canvia el timbre.

Entre els sons *vocals* i els *consonàntics* n'hi ha uns a mig camí: els *sonants*. D'una banda són *vocals*, perquè són veu que surt més o menys lliurement, però d'altra banda també són *consonants*, perquè hi posem un obstacle. Són els sons *nasals* (quan la veu no pot sortir per la boca, i surt pel nas); *laterals* (quan tapem el mig de la boca, i l'aire surt pels costats de la llengua); *vibrants* (amb articulacions diferents, segons la part que vibra i la manera de fer-ho); *aproximants* (quan, entre dues vocals, no arribem a tancar la boca per fer un so oclusiu sonor —com quan diem «cada dia», o «la bata»). Són sons que produïm sense adonar-nos-en i, per nosaltres, no tenen valor distintiu, però en podrien tenir.

Els sons no es diuen ni se senten igual en totes les llengües. Depèn de cada sistema, de com cada llengua combina les modulacions i les articulacions; del pes relatiu dels sons vocàlics i consonàntics; dels sons que marquen diferències de sentit o els que ni tan sols es perceben. Per exemple, la *l* i la *r* es confonen en algunes llengües, i en altres es consideren vocals: es poden dir aïlladament i són nucli de síl·laba. O la nasal velar (de *vinc*, o de *ning nang*), que funciona en moltes llengües com a so inicial d'una síl·laba directa (*nga*).

A l'escola s'ensenya de llegir i escriure. La relació entre sons i lletres és relativa: sempre tindrem més sons que lletres, sempre hi haurà sons que s'escriuen amb més d'una lletra i lletres que representen sons diferents. No hi ha cap relació universal, ni tan sols entre els qui usem un mateix alfabet. Per això, partir de la suposada correspondència so-grafia potser funciona quan els alumnes tenen molt ben assumida la llengua oral i viuen en un context que usa i valora l'escrit. Si no, s'ha de fer massa

(5) *Obertura multilingüe*

malabarismes perquè arribi a resultar útil. Si ens hi enganxem massa, s'originen dificultats i malentesos que destorben en lloc d'ajudar.

En aquest sentit, creiem que convé introduir la lectura i l'escriptura d'una altra manera. Galí, per exemple, ja parlava de l'existència de *cinc lletres per escriure les vocals* (GALÍ 1926), obviant —perquè no existeix— la correspondència exacta entre les vocals gràfiques i els sons vocàlics. Si l'oral i l'escrit són dos sistemes diferents, tot i que tenen punts de contacte, convé treballar-los per separat. Els infants s'han de familiaritzar amb els sons i amb les lletres, han d'acostumar-se a escoltar i a parlar, a veure escrits i a dibuixar paraules, abans inclús de saber llegir i escriure. Només a mesura que els dos sistemes es vagin consolidant, ajudarem l'infant a descobrir correspondències.

No serveix de res posar l'èmfasi en coses com la distinció entre *es* i *os* obertes o tancades. Com ho fem per aprendre les vint-i-una vocals de l'anglès? Mirem de dir alguna cosa que s'hi assembli, perquè ens entenguin, i anem afinant de mica en mica. Tan problemàtic és bloquejar l'aprenentatge comunicatiu amb l'excusa de no pronunciar bé els sons de l'anglès, com aturar-se en un espai aproximatiu, en el qual confondrem sempre la /ɪ/ de *fit* i la /i:/ de *feet*. En el cas de les obertes i tancades catalanes, si fins i tot entre els diferents dialectes nostres no es diuen igual, de què serveix recalcar aquests detalls? Sobretot quan tenim infants que només reconeixen tres vocals, i d'altres que en reconeixen catorze!

Molt sovint serà més útil assegurar primer les tres vocals cardinals (*a, i, u*), però fins i tot això s'haurà d'adaptar a cada cas concret, a les interferències de variants i llengües que no podem pretendre conèixer d'entrada. Per això és més important obrir-se a la diversitat, sense la pretensió de simplificar-la, que tenir una resposta prèvia per a tots els casos.

En tots els casos, però, donarem més material oral que escrit, i més lletres que les que analitzem. L'anàlisi no té cap incidència sobre els fets de llengua, i no afecta sinó negativament el procés d'ús, comprensió, assimilació i fixació d'allò que s'aprèn, especialment en el cas d'un infant. L'ús real de paraules i frases i la progressiva fixació d'imatges sonores (parla) i gràfiques (lectura i escriptura) acabarà de perfeccionar el sistema.

El millor auxiliar que tenim en tot aquest procés són els encerts, els errors i les confusions dels mateixos nens. És clar que els errors que ara poden sortir seran diferents dels que coneixíem, però això no ens ha d'estranyar. Haurem de partir dels coneixements i dels problemes reals de cada infant per ajudar-lo a superar-los, per avançar gradualment, o per aturar-nos a aclarir algun aspecte. Els errors ens mostren el camí de la feina que hem de fer: quan n'hi ha massa, convé aturar-nos o fins i tot tornar endarrere, per fixar i ordenar el material, però quan tot va bé potser vol dir que ens hem encallat en un terreny massa conegut.

Totes les llengües orals són sonores, totes tenen un ritme i una musicalitat, una entonació, un «accent» propi, amb components vocals i consonants en proporcions variables. Les vocals representen una gamma més o menys extensa, més o menys variable, i són la base de l'entonació. Les consonants s'articulen de diverses maneres i en diferents punts, des de la glotis fins als llavis, però sempre hi ha sons que podem reconèixer i imitar, no sense entrenament. Pot estranyar-nos l'absència de sons familiars (com /f/ en tagàlog, o /p/ en àrab), o la distinció de sons que nosaltres confonem (com les dues fricatives palatals sordes en rus, diferents al seu torn de les sonores i les africades), o l'existència d'articulacions diferents de les que coneixem (com els *clics* d'algunes llengües africanes).⁹⁶ Però en tot cas, molts dels elements fonètics s'assemblen.

És inevitable la presència d'interferències, les entonacions «estranyes», la dificultat en algunes articulacions, la confusió en una estructura, o en l'ús, el significat o el sentit d'una paraula o d'una expressió. Sempre que s'aprèn una llengua apareix, durant un període més o menys llarg, una *interlingua*⁹⁷ formada en proporcions variables per la llengua de partida i la que s'està aprenent.⁹⁸ Els errors i les etapes

⁹⁶ Els clics que no arriben a ser fonemes propis ni del català ni del castellà, però durant algun temps n'hem utilitzat com una mena de crossa lingüística, un «modisme» utilitzat per indicar vacil·lacions «La nena aquesta no... ts... ja saps».

⁹⁷ Terme encunyat per Larry Selinker a l'article «Interlanguage» (SELINKER 1972). Vegeu també SELINKER 1988.

⁹⁸ La interlingua es desfarà —o no— en funció de les necessitats comunicatives o de les exigències personals de cada neolocutor. Mentre que és força probable que perduri una interlingua entre

(5) *Obertura multilingüe*

transitòries són inevitables i necessaris, ja que posen al descobert les dificultats d'un procés llarg i no sempre senzill. És tasca del mestre rastrejar aquestes dificultats i ajudar a resoldre-les. Res no és obvi, però tot s'aprèn.

llengües properes —castellà i portuguès, posem per cas— és més difícil que es mantingui una interlingua entre dues llengües molt distants, com ara el castellà i el xinès, això si la interlingua arriba a aparèixer. L'experiència recent de la presència massiva de neolocutors de castellà que tenen el xinès com a llengua de partida ens ha provat que, per més «tarzànica» que sigui la seva llengua incipient, difícilment recorrerà a estratègies d'interlingua, ja que no resultaran útils per comunicar-se amb uns interlocutors que no tenen la més mínima noció de l'idioma xinès.

5.4.6 – Ensenyar a escriure en aules multilingües⁹⁹

Ensenyar de redactar és un procés llarg i complex. Molts mestres i professors hi veuen ara dificultats afegides pel fet que molts dels alumnes no dominen les paraules ni les estructures de la llengua de l'escola i produeixen textos que els desconcerten. Des de les nostres reflexions i experiències sobre el treball de llengua en contextos multilingües, volem aportar unes eines que creiem que poden contribuir a enfocar aquestes dificultats de manera positiva i pràctica, tant per ensenyar a compondre textos, com per avaluar-los i ajudar els seus autors a desenvolupar aquesta competència. Es tracta de treballar a partir dels mateixos textos produïts pels aprenents, per elementals o desestructurats que siguin, valorant-ne els encerts, errors i mancances i mirant d'entendre'n les causes, per tal d'ajudar-los en els diferents processos implicats en la redacció.

Ensenyar de redactar implica almenys dues coses: que l'aprenent produeixi molts textos amb sentit, i que hi hagi un treball personal entre mestre i alumne, per revisar la feina i ajudar a dominar els aspectes tècnics necessaris. No n'hi ha prou d'escriure molt, ni de tenir coses a dir, ni tampoc de fer exercicis sobre recursos tècnics, que no sempre són els que l'aprenent necessita. La tècnica i la producció han d'anar combinades, perquè aprenem quan volem expressar una cosa i no podem, quan trobem un problema i necessitem resoldre'l. És evident que també cal donar models elaborats i diversos, però en aquesta comunicació no incidirem en les activitats de lectura, que és tot un altre tema.

⁹⁹ Aquest apartat recupera continguts que, en una versió inicial, es van presentar com a comunicació, en coautoria amb Glòria Codina i Montserrat Panosa, sota el títol «Ensenyar a escriure en aules multilingües» al XIII Seminari Llengües i Educació: *Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat* (Reunió de la Xarxa Temàtica «L'Educació Lingüística i la Formació d'Ensenyants en Situacions Multiculturals i Multilingües»), celebrat a l'Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de Barcelona, l'any 2002. Publicat a: PERERA 2003; Joan (ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI – Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de Barcelona, 2003. pàg. 281-291 (MARBÀ 2003).

5.4.6.1 – Tallers d'escriptura

El nen ha d'experimentar que pot escriure, que pot dir coses a persones que no són presents, que pot explicar en un paper tot allò que té per dir. L'objectiu, en una primera etapa, no és pas la producció de textos perfectes, sinó el fet mateix de produir-ne. A ningú se li acudiria de marcar en vermell les faltes d'un primer text, de la mateixa manera que ningú esmenaria les primeres paraules que diu una criatura. Convé treballar primer el sentit general del text, el significat de les coses que hi diu, i les maneres concretes de dir-les. Només cal que entenguem el sentit perquè, quan veiem la intenció, som els adults qui completem el significat. La feina de polir anirà venint després, quan sorgeixin dubtes que s'hagin d'aclarir. En les primeres produccions l'autor es comença a adonar de les seves possibilitats i límits. Pot ser que decideixi demanar ajuda o continuar tot sol, explorant fins on pot arribar. Si es perd o s'encalla, el mestre és allà per ajudar-lo. Les posteriors correccions es poden treballar amb grups més o menys grans, o personalment amb l'autor, segons la utilitat general d'allò que tractem.

Les propostes de Donald Graves (GRAVES 1983), per exemple, permeten treballar amb tot el grup, respectant els ritmes, interessos i possibilitats diverses de tothom. Els infants escriuen de manera autònoma i el mestre pot aturar-se una estona amb aquells que ho necessiten. La classe de redacció és en realitat un taller d'escriptura, en el sentit artesà del terme, i creiem que això, que va bé en qualsevol grup, encara és més útil en grups multilingües, en què les competències i les dificultats s'estenen en una gamma molt àmplia, no simplement quantitativa (el fet de saber-ne més o menys), sinó qualitativa, perquè depèn tant dels trets característics de la llengua o les llengües que parla i que coneix cada alumne, com de la seva experiència comunicativa personal.

5.4.6.2 – Textos escolars i sentit

Podem veure que molts dels textos escolars, en general, no tenen sentit, no estan fets de cara a un objectiu clar, no tenen relació amb l'acció, amb la vida del qui escriu. Per exemple, quan un nen escriu la primera carta als reis, fa un text amb un

sentit i uns destinataris clars i concrets: uns reis màgics que li duren regals; més endavant, fa una «carta als reis» perquè els pares sàpiguen què vol. Però quan la mestra demana als nens que facin «la carta als reis» ja s'ha perdut tot el sentit; com a molt, el nen intenta fer una «carta que agradi a la senyoreta». És cert que hi ha mestres i escoles que intenten donar sentit als textos infantils: exposar experiències, preparar activitats, mantenir correspondència amb grups i persones de fora de l'escola, elaborar una revista... És en aquestes condicions, quan hi ha un projecte concret, que els escrits es valoren a partir del sentit i del contingut, sense oblidar la forma, però deixant-la en un segon terme.

Tot i això, creiem que el sentit, allò que dona vida a un text, en general no es corregeix ni es treballa gaire. Sovint comencem amb les faltes d'ortografia i ens hi entretenim massa, després mirem una mica l'ús i el significat de les paraules, de vegades ens aturem a revisar l'estructura de les frases..., i perdem el món de vista i no arribem a trobar el sentit d'allò que vol dir el nen amb el seu text i, finalment, ni li ho valorem. Creiem que en part, això es deu al fet que comencem pel final, pels aspectes més superficials, i no tenim prou en compte aquella primera impressió que ens ha fet el text, potser per falta d'instruments per valorar-la.

Això ens permet treballar els textos produïts per persones d'orígens i competències diverses, partint sempre d'una valoració positiva, ja que en primer lloc considerem el sentit, el valor d'allò que l'autor vol transmetre i, a partir d'aquí, el significat. Tot allò que es diu té valor. La funció del mestre és ajudar perquè es puguin dir coses de manera que s'entenguin, tot educant els criteris estètics d'aquests escriptors novells.

Els textos coneguts funcionaran com a models: com més en tinguem (cartes, contes, descripcions, diàlegs, textos instructius o poètics, col·loquials o formals...), més possibilitats hi haurà de combinar recursos i trobar-ne de nous. Convé recordar que els infants que tenen com a llengua familiar la de l'escola o que la dominen, ja disposen de molts models: tot allò que senten a casa, a l'escola, a l'entorn. Les estructures que ja coneix són els filtres que l'ajuden a rebre la llengua nova, al mateix temps que provoquen aquelles interferències que ens desconcerten, perquè no s'assemblen en res a les «faltes» que teníem «catalogades». Això es dona tant al nivell

(5) Obertura multilingüe

de les frases o de les paraules, com de la interpretació de sons i lletres. Però també trobem interferències pel que fa als estils i al sentit.

Per respondre a aquestes dificultats no és imprescindible conèixer moltes llengües, sinó senzillament tenir una idea oberta de la sintaxi, que pot ordenar, agrupar, combinar les paraules i les idees de mil maneres diferents. Ja no és acceptable aquella admiració dels gramàtics de Port Royal per la perfecció de la llengua francesa, que els semblava l'única adequada per al raonament lògic i per a l'expressió de tots els matisos dels sentiments. Totes les llengües tenen capacitat per dir-ho tot, i cada una té matisos particulars que s'han anat formant amb l'experiència dels seus parlants.

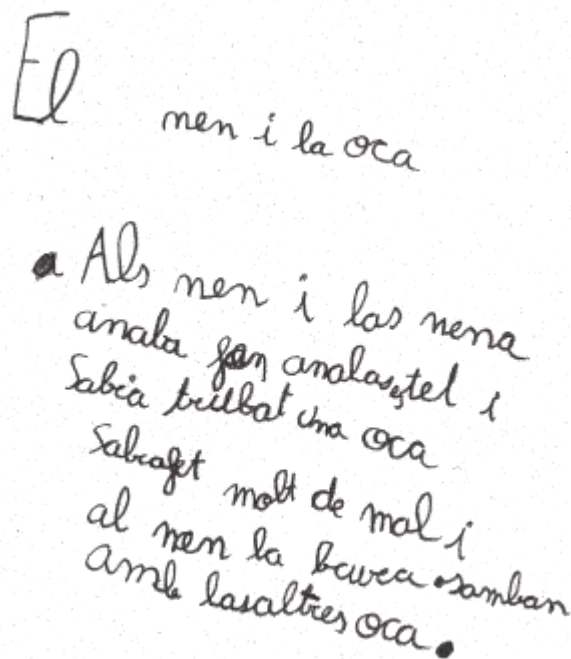
Com a indicacions pràctiques, direm que convé tenir present que no totes les llengües tenen les mateixes categories gramaticals, i que no totes resolten les funcions sintàctiques de la mateixa manera, començant per la idea de paraula, que no és universal. I això ho sabem tots els mestres, ja que una de les qüestions a resoldre quan algú, infant o adult, comença a escriure, és la separació de mots. La composició i la flexió (conjugació, declinació, gènere, nombre...) ens permet dir molts conceptes en una sola paraula. Però hi ha llengües, com el xinès, que no tenen flexió i empenen altres estratègies: un ordre de mots més fixat, per exemple. La nostra idea de gènere no és compartida per tots els idiomes, moltes llengües africanes expressen la noció dels colors amb sufixos; d'altres, conjuguen les paraules que indiquen qualitats...

Tot això fa que quan algú que aprèn una llengua la comença a usar, necessita explicitar tot allò que ha de dir en el seu sistema, i oblida allò que per ell no representa res. En moltes llengües, com el rus o el llatí, no hi ha article, i en una llengua tan propera com el romanès, l'article es posa al final del nom, com en èuscar; en moltes no s'usa el verb copulatiu en oracions en present. L'ordre de les paraules pot canviar molt d'una llengua a una altra. Podríem intentar de fer un catàleg amb les analogies i diferències entre llengües, però difícilment seria exhaustiu. En lloc d'això, pensem que una sensibilitat oberta a les maneres de dir dels nostres alumnes ens permetrà conèixer altres perspectives lingüístiques, ens ajudarà a entendre-les, i ens permetrà obrir camins de les seves llengües a la nostra, amb un profund respecte per totes.

5.4.6.3 – Redacció i mostra d'anàlisi

Vam triar un vídeo sense paraules, que mostrava una història curta que pogués interessar a infants d'edats diferents, entre 6 i 12 anys, prou clara per als més petits, i prou matisada i complexa per als més grans. Per tal d'assegurar unes condicions de producció comparables, vam passar el vídeo a cada grup, en diferents escoles, demanant que expliquessin per escrit allò que havien vist. L'anàlisi completa d'aquest material ens donarà molta informació, tant sobre els inicis de la redacció com sobre el procés de complexificació dels textos.

El text que presentem com a exemple forma part d'aquest corpus de textos, i el transcrivim a continuació, conservant la grafia i la disposició del text tal com la va fer el seu autor:



El nen i la oca

• Als nen i las nena
anaba fan analastel i
Sabia trubat una oca
Sabiafet molt de mal i
al nen la buca samban
amb lasaltres oca.

El nen i la oca

*Als nen i las nena
anaba fen analas estel i
sabia trubat una oca
sabiafet molt de mal i
al nen la buca. samban
amb lasaltres oca.*

Context de producció: el nen ha vist un vídeo i ha escrit el text, com li ha demanat la mestra. El sentit del text queda clar: ha retingut les informacions que li semblaven significatives. Podem seguir la història a partir del seu text, veiem de què va. A més, el nen segueix els passos de la narració:

(5) *Obertura multilingüe*

Context:	<i>Als nen i las nena anaba fen analas estel</i>
Punt de partida:	<i>i sabia trubat una oca</i>
Problema:	<i>sabiafet molt de mal</i>
Solució del problema:	<i>i al nen la bcura.</i>
Desenllaç:	<i>samban amb lasaltres oca.</i>

El nen ha entès la història, sap què vol dir i entenem el que ens explica. El sentit funciona, però hi ha algunes ambigüitats i indefinicions, que veurem en parlar del significat, que podem resoldre amb els coneixements del món que compartim, però que podrien posar problemes a persones de cultures diferents, com el coneixement dels estels, el seu ús lúdic o religiós, o la polisèmia del terme.

El sentit ens dona pistes per deduir el significat, perquè s'entengui millor, element per element, per fer més clara la història. Per valorar la complexitat del text, començarem definint les oracions simples i complexes que hi ha, i de quina mena són.

La primera frase és una oració complexa amb dues perífrasis encavallades:

- 1a) *Als nen i las nena anaba fen*
- 1b) *fen volalastel*

i les altres quatre són oracions simples:

- 2) *Sabia trubat una oca*
- 3) *Sabia fet molt de mal*
- 4) *i al nen la bacurar.*
- 5) *Samban amb les altres oca.*

El subjecte és clar en les frases 1) i 4) i més o menys en la 3). En la 2) i la 5) el subjecte és ambigu, confós. Les marques de temps es limiten als temps verbals, en una relació prou complexa i ben articulada: imperfet a la 1), plusquamperfet a 2) i 3), perfet a 4). Seria discutible el present de 5) que pot venir d'una actualització del desenllaç, o d'una distracció.

Pel que fa a les paraules, podem dir que són adequades, responen a una bona narració oral, tot i que les concordances són confoses. Només hi ha dos modificadors, i tots dos són determinants: un quantificador (*molt de mal*) i indefinit (*les altresoca*). No hi ha cap adjectiu (un fet que ens ha sorprès i que sembla una constant en una llarga primera etapa). Sembla que té un bon ús oral dels pronoms, tot i que encara no sap com escriure'ls. Hi ha un pronom feble de lloc (*-m- > en*) que és l'única marca de lloc en tot el text.

L'únic complement circumstancial és el de companyia, amb la preposició *amb*, que trobem al final. Els connectors es limiten a aquesta preposició i a la conjunció *i* (3 cops). Veiem un inici de puntuació, amb un gran punt final i un punt i seguit, abans de la conclusió. La grafia insegura no permet assegurar un ús clar de majúscules, tret de la inicial i del títol. A l'àmbit dels elements mínims és on trobem més dificultats. Sembla que hi ha una bona competència oral, tot i que la concordança trontolla. Encara se li fa difícil la separació de paraules, però està integrant molts detalls d'ortografia arbitrària. Els dubtes que apareixen no destorben la comprensió del text.

En definitiva, després d'aquesta anàlisi, podem dir que aquest és un bon text, amb dificultats relacionades amb la fase inicial d'escriptura del seu autor. Trobem que convé comentar les imprecisions sintàctiques (qui troba l'oca i qui se'n va), de manera que el nen s'adoni que no sempre diu allò que vol dir. També podríem treballar les concordances i la separació de paraules, però no creiem que, de moment, convingui posar èmfasi en l'ortografia que, per les vacil·lacions que veiem, sembla que està ben encarrilada, animant-lo a continuar escrivint, i evitant de transmetre-li l'angoixa de les faltes.

Ens hem limitat l'anàlisi a un text curt d'un nen catalanoparlant que comença a escriure, i hem mostrat la utilitat de detectar els encerts i mancances d'un text, seguint criteris més discursius que no pas de llengua normativa. És clar que una diagnosi precisa ha de partir del conjunt d'escrits de l'aprenent. El fet de comparar encerts, mancances i complexitat de cada text permet constatar millor els progressos, recordant que, en tot procés d'aprenentatge, a cada avenç sorgeixen errors nous, procedents dels nous reptes que l'autor encara, mentre que un llarg període sense cap falta tant pot indicar un estancament, com un temps per assegurar les coses apreses.

Hem aplicat els mateixos criteris i pautes a textos més llargs, i amb això constatem que aquest procediment no només serveix per avaluar, sinó també com a auxiliar en el procés d'elaboració de textos i per ajudar les persones que venen amb unes estructures lingüístiques diferents de les nostres.

Creiem fermament que la normalització d'una llengua minoritzada passa pel respecte i l'interès per totes les altres, i esperem haver posat una modesta contribució per una educació lingüística més rica per a tots, autòctons i immigrants, sense exclusions de cap mena.

5.4.7 – Cercant models

No cal que —perquè l'escola estigui prou preparada, prou oberta, per rebre nens socialitzats en altres llengües, en llengües que ignorem— cerquem propostes estrafolàries i llunyanes. Tenim incomptables exemples de models d'ensenyament més oberts, com ara la proposta de l'Escola Nova, que va demostrar la seva eficàcia a Europa i a Amèrica a principis del segle XX. Els seus instruments són coneguts: treball per projectes, centres d'interès, aula organitzada en racons o tallers d'activitats específiques, grups flexibles... Són estratègies sorgides amb grups d'adolescents i adaptades amb èxit a l'educació infantil (tot i que algunes «adaptacions» les van fer irrecognoscibles, com els *centres d'interès* de Decroly, prefabricats i convertits en llibres de text, o les *fitxes d'exercicis* de Freinet, usades indiscriminadament).

L'organització institucional de l'escola tal com la coneixem avui, a Catalunya, no afavoreix gaire els intents de programar activitats noves, adaptar matèries i continguts, coordinar-se entre els diferents mestres. La part més gran de l'esforç d'adaptació recau sobre els mestres, però com es pot afegir encara més tasques dins de la ja excessiva dedicació horària dels nostres docents? Caldria pensar en programes que realment contempen totes els aspectes involucrats amb l'acollida lingüística, des d'una perspectiva oberta al multilingüisme, i a Europa mateix podem trobar exemples encara vàlids, i força més avançats que tot el que s'ha fet fins ara aquí.

Per a nosaltres la immigració encara és un fenomen relativament recent, però molts països europeus fa temps que reben i integren els fills de treballadors estrangers. Un punt de vista especialment interessant és el de Guus Extra,¹⁰⁰ que explica una experiència duta a terme a Holanda i a Flandes, que consta de quatre punts: *Classes especials de llengua per als infants immigrants*, *Integració creixent a l'escola des del primer dia*, *Integració a la classe ordinària de llengua* i *Introducció de les llengües de procedència dels nens a l'escola*.

¹⁰⁰ Guus Extra va exposar al II simposi sobre llengua, educació i immigració, celebrat a Girona el novembre del 1998 la ponència «Immigration, education and language at school. Report of experiences in the Netherlands». Extra era, aleshores, cap del Research Group on Language and Minorities de la Universitat de Tilburg (Holanda). Ha dedicat moltes de les seves publicacions posteriors al mateix tema, entre les quals destaca *De andere talen van Nederland: Thuis en op school* [Els altres idiomes dels Països Baixos: a casa i a l'escola.] (EXTRA 2002).

En primer lloc, els nouvinguts reben classes intensives de llengua (de 10 a 12 hores setmanals com a mínim) en grups reduïts (de 5 a 10 nens) dins de la mateixa escola o a prop d'ella, agrupant alumnes d'escoles veïnes. L'objectiu és que en poc temps (dos o tres mesos) aconseguixin un nivell que els permeti fer-se entendre i, en un període màxim de dotze mesos, accedeixin als coneixements que facilitaran la seva plena integració lingüística i comunicativa en el medi escolar i social.

Al mateix temps, s'integra l'infant a l'escola en el nivell o cicle corresponent a la seva edat, en el nombre més gran possible de matèries. En funció de dades com ara el nivell de competència comunicativa del nen, característiques de l'escola, del grup d'acollida, tipus d'organització de cada classe, assistirà a les classes de més o menys assignatures. Es procura que participi almenys en classes d'educació artística i de llengua estrangera, àmbit en què l'adquisició lingüística és teòricament l'objectiu de tothom.

A mesura que augmenta el seu coneixement i ús de la llengua comuna —en el cas, la neerlandesa—, es va integrant en més àrees. En totes elles el nou alumne ha de poder participar amb les seves aportacions i experiències; en algun cas, com en llengües estrangeres, podria fins i tot demostrar un nivell semblant o superior al dels seus companys, de manera que es compensarien, per a ell i per al grup, èxits i dificultats. L'exposició a la llengua real que funciona a l'escola potencia el treball de les classes intensives i viceversa; l'aprenentatge formal de la llengua es pot aplicar gairebé immediatament en la comunicació real amb l'entorn.

La integració a la classe de llengua representa la culminació del procés d'adaptació. En el cas específic d'aquesta experiència, es va aconsellar que aquest període d'integració tingués un límit temporal clar —com a màxim, un any—, per evitar els casos en què el nen s'acomoda dintre de la situació protegida de les classes especials. Tot i això, la major part dels nens acaba el procés abans d'aquest termini.

La introducció a l'escola de les llengües habituals dels alumnes nouvinguts respon a una opció clara de multilingüisme escolar: s'aprofita la presència de moltes llengües a l'escola per oferir a tots els alumnes el seu estudi formal i funcional dins del currículum, tant a primària com a secundària. El reconeixement de l'estatus acadèmic afavoreix una actitud positiva per aprendre la llengua del país d'acollida, ja que no substitueix la llengua i cultura pròpies, que mereixen el respecte que públicament se'ls atorga.

5.4.8 – Tres condicions bàsiques

Tres condicions són necessàries per a la integració d'algú en un grup. En primer lloc, hi ha d'haver expectatives positives per ambdues parts. En segon lloc, cal que es garanteixi la comunicació. Finalment, el grup ha de complir la seva funció —els pactes socials tàcits— de cara a tots els seus membres. Quan falla alguna d'aquestes condicions, la integració és problemàtica.

La primera condició, el respecte mutu, no es pot donar sense combatre els estereotips i promoure un interès real i una actitud tolerant davant les diferències socioculturals. Sobre aquesta base, el mestre pot compartir amb els nens, de manera realista, les seves pròpies expectatives positives davant l'arribada d'un alumne nou.

És imprescindible assegurar la comunicació. El nen socialitzat en una altra cultura, en un altre idioma, ha abandonat el seu medi, de vegades de manera traumàtica, i pot sentir-se atemorit i poc expansiu o, al contrari, desconfiat i susceptible: solament el respecte i l'empatia podran trencar la incomunicació.

Mentre l'adquisició de la llengua de l'escola encara no és funcional, la comunicació es donarà a través de l'expressió no verbal, com ara les mirades i els gestos, però també hem de tenir en compte que el sentit dels gestos, com les paraules, no és universal, sinó cultural. El dibuix, la pintura, la música, l'educació física, etc., poden proporcionar activitats comunes que afavoriran els primers intercanvis.

Quant a la tercera condició, la integració escolar exigeix que el nen participi i aprengui a classe. En una escola rígida és difícil evitar que alguns se sentin marginats i aliens al que es fa i es diu a classe. Però una escola flexible, que sap atendre, respectar i valorar tots els alumnes, apreciarà com un regal la presència d'altres cultures, altres llengües, altres perspectives.

5.5 - Obertura al multilingüisme: la formació lingüística del mestre¹⁰¹

L'arribada d'infants i adolescents que ja han estat socialitzats en altres idiomes, diferents del català i del castellà, posa en evidència l'obsolescència de les propostes unilingüistes i bilingüistes i ens obliga a plantejar-nos seriosament una alternativa oberta al multilingüisme. També posa en evidència la precarietat de la formació dels nostres ensenyants, i de la visió de llengua que hem desenvolupat col·lectivament. A la societat catalana del tombant de segle XX-XXI s'han naturalitzat actituds lingüístiques insuportables, com ara sentir-se en el dret d'interrompre qualsevol interlocutor per corregir-li una forma no normativa, o el fet de començar les interaccions amb persones desconegudes sempre en castellà, principalment quan el seu fenotip ens dona —per prejudici pur— la informació (sovint falsa) que no es pot comunicar en català. A aquests problemes específics, símptomes d'una societat lingüísticament traumatitzada i amb una autoestima que oscil·la entre l'etnocentrisme i l'autoodi, s'afegeixen problemes més generals, que afecten tots els professors de l'Estat, i també d'altres països amb una formació històrica anàloga.

No es tracta de responsabilitzar individualment cada persona per manifestar aquestes característiques negatives col·lectives, però sense assumir les nostres mancances, mentre neguem el problema, no podrem millorar, no podrem acollir ningú ni ser acollits enlloc. Si alguna cosa farà que Catalunya perdi la seva llengua — i, per això, deixi d'existir tal com l'hem coneguda— no serà pas per l'arribada dels nouvinguts, sinó perquè no haurem superat els nostres bloquejos, els nostres traumes, les nostres mancances.

¹⁰¹ Algunes idees desenvolupades en aquest capítol es van presentar, en una versió prèvia, com a comunicació sota el títol «Alternativa multilingüe a l'escola» en coautoría amb Glòria Codina i Montserrat Panosa, al II Simposi: Llengua, educació i immigració, celebrat a la Universitat de Girona l'any 1998. Publicat a: BESALÚ, Xavier et al. (ed.). *Segon Simposi: llengua, educació i immigració - Incorporació tardana de l'alumnat estranger, Girona, 19, 20 i 21 de novembre de 1998 - Comunicacions*. Girona: Universitat de Girona, Institut de Ciències de l'Educació, 1999 (MARBÀ 1999).

5.5.1 – L'educació lingüística dels ensenyants

El primer pas en aquesta direcció consisteix a assegurar als mestres i professors una formació lingüística i didàctica oberta al multilingüisme, que negui la dicotomia català-castellà que ens ha caracteritzat fins ara. Els ensenyants de llengua són nuclis de propagació de tots els canvis, i per això no hi ha revolució lingüística o didàctica que no hagi de passar, primer, per ells.

D'entrada, cal assegurar que l'aprenentatge de llengües sigui part de la formació de tots els mestres, no només dels especialistes. Una formació no pas a nivell simbòlic (per exemple, un curs d'alemany o de la llengua que sigui en el qual només es parla *de* la llengua, sense desenvolupar cap competència per part dels estudiants): cal que sigui un curs *de* llengua, que treballi les competències actives i passives en aquest idioma. No és imprescindible arribar a nivells massa avançats, sempre que des d'un primer moment es treballin totes les habilitats: parlar, entendre, llegir i escriure, de manera que es permeti entendre i fer-se entendre. Només d'aquesta forma podem anar posant en pràctica allò d'*aprendre a aprendre* que prediquem tan sovint i, sobretot, perdre la por de no saber-ho tot i de fer el ridícul —actitud que frena especialment els aprenentatges—. Ensenyar llengua no vol dir que ho sabem tot, que estem obligats a dominar cada aspecte de l'idioma, sinó que guiem els recorreguts personals de cadascú, amb la intenció d'anar de la ignorància a la capacitat comunicativa. Si tots mirem de dissimular les nostres mancances, acabarem anant per vies paral·leles, de manera que l'objectiu dels escolars serà fer les coses només per agradar al mestre, intentant evitar errors —que, com sabem, són la matèria primera de l'aprenentatge.

5.5.2 – Reorganització de l'aula

En una aula en què els alumnes pràcticament només escolten i és la mestra l'única que parla, el centre de tot són els continguts, el *temari en si*, i no pas el recorregut dels alumnes *en el* temari. Si només parla la mestra, es fa molt difícil arribar a saber com pensen els nens, com van elaborant els aprenentatges. Quan diem que «l'important és el procés»— i ho repetim fins a buidar-ho de significat—, hauríem de pensar en la diferència d'estratègies i de maneres de fer de cadascú, i això implicaria una organització diferent de l'aula.

Sovint l'ensenyament és massa lingüístic i poc manipulatiu, massa dirigit i poc interactiu. Caldria acostar les experiències. Com diu Aracil, l'escola sovint *parla de coses reals com si fossin imaginàries*: el fetge és un dibuix en un paper i un seguit de paraules que caldrà repetir en un examen sense equivocar-se, però no és allò que pot fer mal si es menja massa xocolata. La llengua no és allò que serveix per entendre'ns amb els amics, sinó només els exercicis del llibre; la fonètica no tracta de sons, sinó de signes per transcriure'ls, i la sintaxi va de ratlles que pengen dels verbs...

Què cal fer per aprendre? Cal manipular, explorar, comparar, compartir l'experiència amb el company. Les paraules van sorgint a mesura que es necessiten, plenes del significat que els dona el context, i es consoliden amb l'ús i la interacció personal, entre els alumnes i amb el mestre. D'aquesta manera es van fixant al mateix temps aprenentatges i llengua. L'organització de la classe ha d'estar al servei d'aquests aprenentatges, aquests sí realment significatius.

5.5.3 – La didàctica no és pas una simplificació per a infants

Per què no mirem d'adaptar per als grans allò que ja fem amb els petits? Per què estigmatitzar com a recursos per a «incapaços» eines tan potents com ara els racons, els projectes, els grups flexibles, la interdisciplinarietat que segueix els centres d'interès reals dels alumnes, sense imposar-los programes rígids?

(5) *Obertura multilingüe*

Això, i el sistema d'immersió, que introdueix els infants en una nova llengua sense «forçar la màquina», multiplicant els canals de comunicació —potenciant la comunicació no verbal, la manipulació, l'expressió gestual, plàstica, musical, rítmica— són recursos elaboradíssims que permeten una pràctica docent infinitament més ràpida i eficaç que mitjançant les classes magistrals, «complexes» a les quals condemnem els escolars adults —en especial els de nivell universitari—, com si la seriositat dels continguts fos incompatible amb una reflexió didàctica —és a dir, de tria i desenvolupament de camins.

Molts d'aquests recursos s'han adaptat a partir d'experiències amb grups de més edat. El sistema de *projectes*, originàriament, s'aplicava a l'educació secundària i a la formació professional. Els *racons* es van inventar per treballar alhora amb nens d'edats i nivells diferents, en aules unitàries d'escoles rurals i en escoles suburbanes amb adolescents sovint marginats de l'escola ordinària. Les *fitxes de Freinet*¹⁰² s'han convertit en un artefacte unificador més. El sistema de *grups flexibles*, més o menys homogenis o heterogenis segons l'activitat o el moment, podrien ser una articulació habitual de qualsevol grup-classe.

La nostra proposta és recuperar totes aquestes eines, reintroduint-les a l'aula, a tots els nivells, per donar més espai a la diversitat. L'adaptació curricular individualitzada és un dret de tots i de cada un dels alumnes, de l'edat que sigui, siguin quines siguin les seves capacitats i limitacions, per potenciar les unes i atenuar les altres. En una aula així hi cabria tothom: infants discapacitats, superdotats, estrangers, autòctons, moguts, tranquils, integrats, marginals...

¹⁰² Freinet va muntar un sistema de fitxes, que haurien de ser utilitzades només segons les necessitats individuals de cada alumne (per respondre als diferents ritmes d'aprenentatge i també a necessitats específiques d'un aprenentatge concret). El benefici més evident de les fitxes era la concentració en aquells aspectes que es volien treballar, sense haver de passar per qüestions que l'alumne ja tenia resoltes. Freinet va arribar a desenvolupar diferents tipus de fitxa. Hi havia «fichas documentales con intención informativa, fichas matrices que contienen la indicación de los conceptos por adquirir y que vienen a coincidir aproximadamente con el programa oficial, y fichas de ejercicios, graduadas lo más posible» (GONZÁLEZ MONTEAGUDO 1988: 29). Les fitxes que van representar una aportació rellevant van ser les últimes, que eren les que utilitzàvem nosaltres.

5.5.4 – Per una educació lingüística oberta al multilingüisme

L'educació lingüística ha de reflectir tota aquesta organització: partir de l'expressió oral de l'alumne, sigui la que sigui i, valorant-la, portar-lo a entendre i usar uns recursos lingüístics més objectius, precisos, expressius, que no excloguin, sinó que eixamplin i obrin la porta a la riquesa de la diversitat lingüística. Aprendre una llengua vol dir aprendre d'entendre i d'usar una infinitat de recursos que fan la comunicació més expressiva, més fluida, més matisada, més adaptada a les mil i una situacions de la vida. D'aquesta manera podríem recuperar i valorar naturalment els recursos no estàndard (registres, dialectes, sociolectes) i es facilitaria l'accés a altres llengües.

Per fer això haurem d'aprofitar el fet que l'aula és (també) un espai de comunicació: ha de ser un punt d'encontre real, en què una feina essencial és entendre'ns i, per tant, tenim tot el temps del món per detectar i aclarir qualsevol confusió que es pugui donar, perquè les paraules no volen dir necessàriament el mateix per a tothom, i més quan les experiències compartides són escasses, sobretot a causa de les distàncies culturals.

Serà útil tenir en compte unes quantes nocions, generals i particulars, relatives als diversos idiomes, que permetin veure d'una manera més clara i sistemàtica les relacions entre famílies lingüístiques, i valorar més bé les semblances i diferències entre les llengües de procedència (les que l'immigrant ja coneix) i les que troba aquí, a l'escola i al barri.

Aquestes semblances i diferències no es donen només en l'àmbit lingüístic (lèxic, fonètic i morfosintàctic), sinó també en altres nivells: en els diferents estils textuais i conversacionals, en l'organització del món, tant pel que fa a les coses com a les persones.

En llengües i cultures diferents no es diuen les mateixes coses de les mateixes maneres, perquè el diàleg pot estar regit per normes diferents, i aquestes normes són prèvies a les paraules, perquè regeixen les relacions entre persones, les actituds que fan possible el diàleg: respecte, sinceritat, seriositat, joc... No cal fer cap catàleg d'aquestes normes, només cal saber que hi són, i anar-les descobrint.

Al costat d'això, hi ha la diversitat de recursos lingüístics, però també cal tenir en compte que dues llengües poden ser molt diferents en un aspecte, però semblants en un altre. Recuperem l'exemple del tagàlog, llengua en què una part considerable del lèxic és castellana, però, tot i que les paraules s'assemblen, els significats han pogut variar, com en el cas de *kasiyas* [*casillas*], que vol dir *vàter*.¹⁰³ D'altra banda, l'estructura de la frase és força diferent, i això fa que la mena d'errors que es produeixen en les redaccions se'ns facin estranys.

Una llengua pot tenir una estructura i un lèxic força diferent d'una altra, però un sistema fonètic proper, com en el cas de l'èuscar, que fonèticament s'assembla molt al castellà, però amb un lèxic i una morfosintaxi molt diferents.

Hi ha llengües, com l'urdú, per exemple, en què el sistema habitual d'escriptura podria indicar un parentiu semític, però es tracta d'una llengua indoeuropea i, doncs, més propera a les nostres del que podria semblar.

Cal recordar també que la noció de paraula no és universal, com tampoc no ho és l'estructura de la frase ni la flexió, i que hi ha molts sistemes fonètics diferents, de manera que el valor dels sons vocals o consonàntics no coincideix pas sempre.

Tenir en compte tot això ens obliga a replantejar què i com s'ha d'ensenyar a les classes de català, de castellà, d'anglès o de francès. Ens fa qüestionar els plantejaments que ens han portat a concebre cada llengua com a única, i posa en relleu els aspectes que ens farien veure-la com un pont que facilita l'accés a altres idiomes. Si volem, com dèiem abans, que l'aprenentatge d'una llengua obri camins cap a les altres, en lloc de tancar-se a la seva pròpia diversitat dialectal, convindria no posar tant d'èmfasi en allò que ens separa, i encetar un ensenyament més funcional, cosa que no vol dir menys exigent.

Nosaltres proposem fer servir més la comparació entre les llengües presents a l'escola —sigui les llengües del currículum o les que parlen els alumnes i professors—, remarcant semblances i analogies abans de fixar-nos en les diferències. Proposem relativitzar la noció de «correspondència so-grafia» i donar més importància als models d'escriptura globals. Com podem demanar a un infant magrebí que distingeixi entre

¹⁰³ Vegeu 5.4.3 «Paraules en un món multilingüe».

dues *es*, si ja té prou feina a distingir la noció de vocal i la necessitat d'escriure-la? El tagàlog no disposa del so /f/, però això no ha d'impedir que reconegui paraules, tot i que al principi la pronúncia d'aquest so específic li resulti difícil.

L'experiència de les pròpies dificultats en el domini d'un altre idioma ens hauria de fer més tolerants, com a mestres, en el moment d'avaluar els errors, i ens hauria d'ensenyar a veure altres maneres de resoldre'ls, tot recordant que la fluïdesa i, sobretot, les habilitats comunicatives, són més importants que la complexitat de la frase, la precisió del lèxic o la pronúncia mil·limètricament exacta d'un so determinat.

(6) Conclusions

6 - Multilingüisme i obertura multilingüe: Conclusions

Ara sembla obvi i evident que la confluència de les àrees d'estudi, recerca i treball a les quals he dedicat més de cinquanta anys de la meua vida hagin portat cap a una visió més militant i iconoclasta de l'ensenyament de llengua. La feina docent, la recerca sociolingüística i l'experiència laboral i vital de diferents formes de marginació han posat en evidència la importància de la llengua per a les relacions humanes. Però les llengües no només són importants en si, sinó també per la representació mental que en fem.

No som la primera generació de la humanitat que ha posat el crit al cel davant de la imminent destrucció del món de la cultura i del saber. Serà, si més no, la fi d'un cicle, d'un dels milers de cicles culturals i civilitzatoris, que serà invariablement seguit per un altre cicle, amb uns valors amb els quals no necessàriament estariem d'acord — cosa que no té la més mínima importància, ja que probablement no hi serem.

Els autoproclamats defensors de la cultura no podrien establir una estratègia pitjor: en lloc de defensar allò essencial, s'aferren a elements completament accessoris. Defensem el llibre en paper en lloc de defensar la literatura. Defensem els museus en lloc de defensar els artistes. Defensem uns diacrítics eliminats en lloc de defensar l'ús normal i necessari del nostre idioma. Defensem les classes d'anglès en lloc de defensar la possibilitat d'aprendre un ventall diversificat i ric de llengües, inclosa l'anglesa.

Sembla que estem sempre preparant-nos per matar, demà, el monstre imaginari mort fa tres dies. Memoritzem regles, però no desenvolupem criteris. Respectem el cànon literari, però no seríem capaços de jutjar un llibre desconegut. Respectem els arguments de força, però no aprenem a identificar la força d'un argument.

No podem cedir a la pressió que ens empeny cap a una dicotomia sense grisos: la crítica a tot el que s'ha fet malament des de l'any 1983, amb la Llei de Normalització Lingüística, no ha de voler dir que estem en contra de la recuperació plena de la llengua pròpia de Catalunya. Afirmar que no tots hem de saber necessàriament l'anglès no és una defensa de la ignorància. Denunciar la falsedat del bilingüisme no pot ser llegit com una defensa de l'unilingüisme.

M'he fet un fart de sentir, entre persones educades i cultes, que l'arribada de nouvinguts a Catalunya —primer, dels espanyols, particularment a partir dels anys

(6) *Conclusions*

1960; després, dels *no espanyols*, majoritàriament a partir de mitjan 1990— havia estat negativa per a la llengua catalana. La presència a Catalunya de persones que no han estat socialitzades en català es pot veure com un repte o com una oportunitat, però em nego a llegir-la com una desgràcia.

Parlem d'«integrar» els nouvinguts, però oblidem que sovint esperar *integració* equival a esperar una *submissió incontestable* i sense veu. Això mai no ha tingut lloc en cap moment de la història: sempre el resultat del contacte de dues cultures és un tercer element, diferent d'aquells que l'han compost. Intentar aferrar-nos a una idea deformada d'un temps idíl·lic, sempre previ, en el qual la nostra societat era més cohesionada, la nostra llengua era més pura, els nostres camps eren més verds... sempre porta a altres reaccionarismes que poden, de cop i volta, convertir-se en totalitarismes.

És d'aquest estat de coses que parteix la necessitat absoluta d'entendre el català com una rajola tant ínfima com essencial d'un gran mosaic que ens resulta, individualment, impossible d'abraçar (amb la vista o amb la ment) alhora.

Només puc veure un camí possible: l'obertura al multilingüisme, que es caracteritza per tres aspectes essencials: el dret a aprendre i a usar tantes llengües com vulguem, sense cap mena de repertori preestablert, sense cap mena de limitació per origen ètnic o per classe social. Aquest seria el *multilingüisme individual*. Després, hem de garantir que la nostra societat pugui accedir al món (a les persones i als discursos) sense intermediaris. El multilingüisme individual total —que cadascú domini totes les cinc mil llengües del món— és biològicament impossible, però el *multilingüisme social*, és a dir, que a la nostra societat hi hagi parlants competents de la nostra llengua pròpia, el català, i de totes les altres llengües del món, és un objectiu factible i que pot ser estimulat. Finalment, no podem entendre —ni molt menys ensenyar— el català com si fos el centre de l'univers, atribuïnt-li un valor central que no té, ensenyant les seves regles i trets característics com si fossin fets aïllats. Cal ensenyar el català tenint present que el nostre idioma no passa de ser un element dintre d'una unitat força més complexa. Cal *ensenyar la llengua pròpia tenint sempre present una obertura al multilingüisme*.

En línies generals, partim de la convicció que hom no pot limitar-se a observar o ensenyar una llengua sense tenir en compte les altres, i que tampoc podem (ni ens convé) definir a priori els conjunts de llengües que s'abordaran. Això representa, de fet, un contrast respecte a altres enfocaments i estratègies de treball amb molts idiomes, que solen funcionar amb repertoris tancats, la selecció dels quals sol respondre a criteris de mercat —en el cas específic de Catalunya, una combinació força habitual era, i encara és, català, castellà i anglès (o, tot i que menys freqüentment, una altra llengua de gran prestigi cultural o comercial, com ara el francès o l'alemany)—, sense posar en dubte en cap moment els criteris extralingüístics que determinen aquesta selecció.

És tan general i estès el prejudici de la desigualtat entre les llengües que sembla que no s'ha posat en qüestió ni tan sols des de molts enfocaments plurilingües. Aquest hauria de ser el principi de tot: la dignitat i el valor de totes i cadascuna de les llengües humanes és tan irrenunciable i evident com la dignitat de totes les persones; el fet mateix que una llengua existeix ja és el fonament del seu dret inalienable a ser respectada, apresada i usada.

Hem d'entendre que la «utilitat» d'una llengua (des del punt de vista del mercat i de la formació de mà d'obra qualificada) és impossible de quantificar i de preveure totalment, i que un canvi menor en l'equilibri de les interaccions internacionals podria capgirar de la nit al dia un estat de coses que ara podem imaginar inalterable.

No és casual que sigui l'escola l'espai ideal per dur a terme aquestes reflexions i aquest treball: en gran mesura, es tracta d'una reparació històrica, una manera de compensar els aspectes més foscos de l'escola nacional i, més específicament, de la visió de llengua que ha practicat. Perquè és evident que l'escola —o, més ben dit, l'escola pública, (més o menys) obligatòria, que ha imposat el coneixement de la *langue nationale* als estats francès i espanyol des de mitjan segle XIX— va ser una de les eines més poderoses dels estats contra les llengües no hegemòniques.

Un dels papers més sistemàtics de l'escola ha estat, també —des de la seva implementació a escala estatal— la definició de quines llengües són «importants» i quines no ho són, la selecció de quines maneres de parlar o escriure són correctes, i

(6) *Conclusions*

de quines són execrables i, fins i tot, de quines llengües tenen el dret de ser considerades com a tals. És evident que l'escola és un dels mecanismes de reproducció social, una institució destinada a mantenir l'*statu quo*. Per tant, val més que no ens fem il·lusions: la lingüística està al servei de la norma i l'escola, al servei del poder.

Tota obertura cap al multilingüisme comença justament a partir del contacte binari de dos idiomes, que es pot donar de diferents maneres, com ara en la presència de dues llengües dintre d'una mateixa societat o en la comunicació entre dos parlants de llengües diferents. També és el cas del «combat» d'un lector amb un text escrit en una llengua diferent de la seva, o fins i tot de l'acte d'aprendre —o d'intentar aprendre— una llengua nova.

De totes aquestes situacions de contacte (i de possible conflicte) ens interessen en especial aquelles en les quals (per decisió conscient, per desplaçament geogràfic o per la raó que sigui) una persona necessita desenvolupar competències en un idioma que encara no domina. És a dir, ens interessen les situacions d'aprenentatge, que no sempre són ni tenen per què ser situacions d'ensenyament.

Totes les teories, pràctiques i metodologies que contempen una realitat multilingüe han de passar per força per l'anàlisi i la pràctica d'aquesta experiència binària, més controlable, representada pel contacte entre l'idioma propi i un altre d'afegit.

Parlem de *llengües afegides* i no pas de llengües estrangeres o segones, perquè el que interessa aquí no és pas l'estatus oficial o administratiu d'un idioma en un territori, ni ens importa gaire que sigui la segona, tercera o setena llengua que una persona coneix o aprèn. Ens centrem en el fet que l'aprenent, que ja s'ha socialitzat en (almenys) una llengua, es veu davant la necessitat, o el desig, d'afegir-ne una altra al seu repertori. També preferim *llengües primeres a llengua nativa* i, sobretot a *llengua materna*.¹⁰⁴ Encara que teòrics com Martinet (MARTINET 1980: 167) o Ninyoles ja

¹⁰⁴ En un context unilingüe i de continuïtat familiar, en què la mare acompanya tot el procés de socialització, la primera llengua de l'infant és també llengua nativa i llengua materna. Però aquest context no és pas universal. Per això cal reservar els termes esmentats només si volem remarcar els trets diferencials respectius: llengua materna, de la mare; llengua nativa, de l'entorn al moment de néixer; llengua primera (o primeres), la llengua o llengües de socialització. I convé recordar que la

explicitessin que «ni la primera llengua apresada ha d'esser necessàriament la de la mare, ni tampoc cal que siga, per força, la que l'individu usarà amb major facilitat a l'edat adulta» (NINYOLES 1968: 88), cal afegir que aquesta primera llengua també es veurà afectada per incomptables influències —no només de les altres llengües apresades al llarg de la vida del parlant, sinó també de la llengua normativa apresada (imposada?) des de l'escola—,¹⁰⁵ i això sense esmentar el procés de canvi constant que afecta qualsevol llengua, independentment del contacte que pugui o no tenir amb altres idiomes.

La llengua en què ens socialitzem pot marcar moltes pautes fonètiques, morfosintàctiques i lèxiques, però es veurà necessàriament transformada en el temps. O, dit en altres paraules: la nostra primera llengua és un marc de referència, però queda restringida a un temps específic i breu. No ens acompanya al llarg de la vida, perquè encara que parlem «el mateix idioma», aquest ja no serà idèntic al que parlàvem en el moment de la seva adquisició.

llengua materna pot no ser la llengua de socialització, pot ni tan sols ser una llengua del repertori. O pot ser recuperada més tard i ser una llengua afegida més. I que la mateixa llengua de socialització pot no ser, més endavant, la llengua habitual del parlant.

La proposta d'una escola unilingüe respondria al mite de la llengua materna, que proclama que l'infant no podria assimilar els aprenentatges escolars si no són transmesos en la seva llengua familiar. Aquest argument fals s'ha usat massa a casa nostra per reivindicar l'escola catalana, i té, almenys, dues derivacions indesitjables.

D'una banda, menysté les capacitats infantils: certament, ningú no pot aprendre allò que no entén; però «obliden» que la comprensió i l'aprenentatge no venen només a través de la llengua, i que també es pot aprendre llengua mentre s'aprenen o es fan altres coses.

D'altra banda, l'exclusió de llengües «diferents» en els programes escolars limita fins i tot el coneixement de l'idioma propi. Justament, l'anomenada «bantustització» consisteix a aïllar els grups nadius, dominats, en una escola que funciona exclusivament en la llengua pròpia, mentre que l'escola dels fills de les classes dominants és oberta a les llengües de prestigi, tot plegat amb l'excusa de protegir la llengua materna dels grups discriminats.

¹⁰⁵ Cal tenir sempre present que la llengua de l'escola no és mai exactament la llengua familiar de cap infant. La «norma» no és una varietat elegant, sinó un altre idioma. A més, la dèria per la llengua normativa impedeix veure el que hi ha, i no ens diu res ni de la unitat de les llengües ni de la seva diversitat, només parla de domini i submissió. Això ens porta a plantejar una altra qüestió: per què serveix ensenyar llengua a l'escola? Perquè, una de dues: o serveix per «normalitzar» (*substituint* les varietats dels alumnes), o serveix per capacitar-los per a la relació i la comunicació. I això lliga amb la funció de l'escola, com a factor de socialització o, al contrari, com a mecanisme de reproducció de desigualtats.

(6) *Conclusions*

Considerem, per exemple, els diferents papers que les metodologies d'ensenyament de llengües afegides (passades i presents) han atribuït, al llarg de la història, a la llengua habitual de l'aprenent. Aquest paper és evidentment més explícit a les metodologies de gramàtica-traducció, en les quals la llengua comuna dels aprenents serveix de base per a l'adquisició de la nova llengua, manifestant-s'hi no només en les traduccions i versions al voltant de les quals s'estructura el curs, sinó també en les explicacions, aclariments, reflexions, etc. Tot i que en algunes metodologies el recurs a la llengua comuna dels aprenents sigui un tabú, aquesta llengua continua formant part de les classes, encara que sigui *in absentia*.¹⁰⁶

És des de l'ensenyament de llengües afegides que ens han arribat les transformacions més punyents de la tasca d'ensenyar i aprendre llengües. Primer, pel fet de posar en dubte el model d'ensenyament que consisteix a sentir al llarg de les hores que calgui un discurs (monòleg, quasi sempre) d'un savi il·luminat que, amb una mica de sort, ens transmetrà per osmosi una part de tot allò que domina. Dintre de l'àmbit profundament pragmàtic de l'adquisició, ensenyar no es pot reduir a *comunicar*; ensenyar consisteix a fer que els estudiants *facin* coses.

És justament aquesta resignificació del paper del professor el que ens ha portat a relativitzar altres aspectes de la noció —profundament etnocèntrica— d'identitat, manifestada en la renúncia al mite del professor natiu de llengua.¹⁰⁷ No només hem de tenir en compte que la llengua primera no és necessàriament la que coneix i parla més bé una persona al llarg de la vida, sinó sobretot quina mena de competències exigim o podem exigir a un professor de llengua. Les qualitats exigibles a un professor no depenen tant de la seva formació lingüística i del domini de la llengua o les llengües que ensenya, sinó de la capacitat que tingui per portar els seus alumnes a entendre i expressar-se en la nova llengua, relativitzant els prejudicis i rutines que els semblaven

¹⁰⁶ Per exemple: el temps que un professor de francès dedicarà a explicar els pronoms adverbials *en* i *y* serà forçosament més curt amb un públic catalanoparlant que no pas amb un públic anglòfon, posem per cas. També les dificultats fonètiques solen seguir un patró en funció dels sistemes fonètics de les llengües parlades pels estudiants. Finalment, és comprensible que hi hagi una cura especial amb la detecció i la correcció de calcs lingüístics insospitats, encara que ni una única paraula de la llengua vehicular sigui dita al llarg de tot el curs.

¹⁰⁷ Condició que encara no només es valora sinó que sovint s'exigeix a les persones que ensenyen idiomes, com si fos una garantia de qualitat.

universals i de sentit comú. I això no depèn pas del lloc on va néixer, ni de la seva llengua de socialització, sinó d'altres condicions, coneixements i habilitats.

L'elecció de privilegiar l'ús a l'anàlisi no hauria de ser exclusiva de les classes de llengües afegides. En una societat que veu les noves pel·lícules de Hollywood en castellà, que consumeix productes etiquetats en castellà, que estableix relacions noves amb persones desconegudes en castellà, no pot ser que la classe de llengua ens ensenyi les combinacions de pronoms febles sense assegurar, abans, la riquesa i la fluïdesa del discurs.

Es podria argumentar que a tot arreu es fa així: la classe de llengua és una classe d'anàlisi, de classificació intel·lectualitzant, no pas de llengua en ús. Però a nosaltres la factura ens surt força més cara, ja que, concentrant-nos en l'anàlisi i la normativització, malgastem una oportunitat privilegiada de fer usar de manera normal una llengua que, ara per ara, no fa sinó perdre àmbits d'ús.

L'estudi analític no garanteix, a més, que desenvolupem l'empatia, és a dir: que siguem prou sensibles, a punt d'aplicar als altres els mateixos criteris que ens apliquem a nosaltres mateixos. Seguint aquesta lògica, tots els canvis lingüístics, per més «deformadors» que hagin estat, es justificarien si són aquells que han configurat el meu idioma. Però sovint els mateixos canvis, o uns de molt semblants, són condemnats amb violència si s'allunyen de la *meva* llengua.

De fet, no hem sabut superar una visió autocentrada de l'idioma, en la qual *allò nostrat* es justifica per si mateix, en la qual totes les violències patides pel meu idioma són denunciades, però totes les violències lingüístiques que la meua comunitat lingüística (o la meua classe social) imposa als altres és justificable, com si es tractés d'un lleó que es menja una zebra, com si fos un element més de la natura. En certa manera, no hem superat el punt de vista enlluernat dels gramàtics de Port Royal davant la perfecció de la seva llengua (ARNAULD & LANCELOT 1664), que —això creien— s'adaptava com un guant als processos de la lògica, suposadament universal i absoluta: «Vegeu quina meravella, la llengua francesa, que té una gramàtica completament d'acord amb les normes i regles de la lògica natural...!». L'única

(6) *Conclusions*

diferència és que cada poble en fa la seva, ja que cada lògica reflecteix necessàriament, d'una manera o altra, l'idioma que la vehicula.

Al món hi ha moltes llengües, que reflecteixen la diversitat de grups humans, i que poden tenir un doble paper: comunicar (unir) o marginar (destriar, marcar, seleccionar, separar). Les llengües no són fixes ni homogènies, sinó canviants, i s'adapten als usos, ritmes i activitats de la gent que les parlen: ni les formes, ni els significats, ni els sentits i usos de paraules i expressions no són estables, ni idèntics per a tots els parlants, ni tan sols per a cada persona al llarg de la vida.

Per això sembla estranya la pretensió d'una llengua perfecta, fixa, inamovible, «correcta», oposada a desviacions espúries i errònies. És imprescindible revisar les mateixes nocions de correcció i incorrecció, d'error, de falta i, encara més, la pretensió d'universalitat de la agramaticalitat de certes construccions, allò de «cap parlant no diria mai...».

Tradicionalment s'ha suposat que una llengua és un objecte (un sistema) força definit i fix, tot i que, si ens descuidem, es «corromp», es fa malbé. Les nocions de *correcció* i *incorrecció* van en aquest sentit: hi ha una *Llengua* —«pura»— i un munt de *parles* —«pecadores», brutes i plenes de faltes—. Al cap i a la fi, ens adonem que els criteris arbitraris en els quals es basa aquesta distinció no són sinó una de les moltes manifestacions de les marginacions que patim (i que reproduïm) totes les persones i tots els pobles, en diferents aspectes i intensitats.

La diversitat i el canvi són omnipresents dins de cada llengua (registres, dialectes, sociolectes, etc.) i en el conjunt de totes les llengües humanes, resultat de processos complexos, col·lectius, en què intervenen tots els parlants, amb tots els seus models ideals, prejudicis i mecanismes de marginació. Però també podem observar la continuïtat, les semblances, les transicions... en definitiva, la unitat bàsica, profunda, dels recursos i fenòmens observables entre les llengües, per més allunyades que semblin.

Un mapa lingüístic que detallés el parentiu entre llengües, famílies, sistemes i macrosistemes mostraria també bona part dels desplaçaments i migracions de la nostra espècie al llarg de la història: tal com la presència de llengües llatines a Europa

mostra aspectes de l'expansió de l'Imperi Romà, la presència de llengües europees a través dels continents indica colonitzacions posteriors.¹⁰⁸

Els humans ens desplaçem, i això no és extraordinari, sinó habitual. La història de la humanitat és sovint la crònica dels seus desplaçaments, curts o llargs, individuals o massius. Els nostres orígens són nòmades, tot i que la societat occidental moderna se suposa ella mateixa sedentària, i margina un cert tipus de migrants (immigrants, refugiats...), però no pas uns altres (viatgers i turistes, exploradors, comerciants, especuladors, expatriats...).

Hi ha contacte de llengües, i conflicte lingüístic; contactes de cultures, i conflictes culturals. Podria semblar que són els contactes mateix els que causen conflictes. I altre cop hem d'examinar els fets: molts desplaçaments són originats per desigualtats socials, d'altres n'originen. Són les desigualtats, les situacions de poder i de dependència, les que causen conflictes, i no pas els desplaçaments i els contactes per ells mateixos. Convé revisar els plantejaments i etiologies dels conflictes, per descobrir-ne causes i motius, i per poder entendre les analogies i diferències entre un conflicte cultural o lingüístic i un altre. I segurament descobrirem que els contactes entre cultures més aviat originen progrés, en situacions culturals estancades. Pensem en el revifament que va suposar l'arribada d'occitans fugitius de les guerres de religió europees, que van ocupar els masos abandonats per les guerres catalanes del segle XV. O, cinc-cents anys abans, l'aportació cultural musulmana en una península esgotada pel desgovern visigòtic i el seu peculiar sistema successori. O en el complex conjunt de circumstàncies que van fer possible el renaixement europeu...

Quan comencem el llarg i inacabable recorregut cap al multilingüisme, l'aspecte més important és justament aprendre a posar-nos en perspectiva. Si no fem l'esforç constant de qüestionar-nos, podem caure en els mateixos pressupòsits barroers en els quals han caigut molts: «Si una llengua té unes normes, totes les altres hauran de tenir les mateixes». Si suposem que la llengua és un objecte acabat, limitat i estable, podem

¹⁰⁸ De manera anàloga, la presència de clapes de llengües uraloaltaiques, des de Turquia i Finlàndia fins a l'extrem oriental, deixa veure una certa continuïtat i discontinuïtat de pobles separats i sovint ocupats per una potència indoeuropea.

(6) *Conclusions*

mostrar-lo (=ensenyar-lo, en el sentit literal), mostrar-ne els límits i els detalls, l'aparença, el funcionament. I l'altre ho pot entendre, i potser ho pot retenir, i repetir-ho quan li ho preguntin. Però no sembla que això el pugui ajudar a *usar* aquest objecte que és la llengua.

Això no vol dir que no tingui interès conèixer els diferents aspectes del funcionament i la dinàmica de l'*affatus* en totes les seves manifestacions, comparar les diferents actuacions observables, descobrir regularitats i contrastos. Tant aquests com aquelles permeten entreveure una sistematicitat més gran, una unitat evident, que *ha de fer cas de les diferències*.

Tal com dèiem, el primer pas cap a una obertura al multilingüisme es dona sovint en el contacte binari entre dos idiomes. Però fins i tot un aprenentatge incomplet, parcial o interromput pot ser decisiu per a la formació de la concepció de llengua que cadascú anirà desenvolupant al llarg de la vida. Aquesta visió és, com la mateixa llengua, fluida i dinàmica, i cap parlant, per més conservador que sigui, podrà mantenir-la inalterada davant de les noves informacions lingüístiques que anirà incorporant.

Cal tenir sempre present que una competència adquirida en el marc d'un idioma concret no es restringirà a aquest únic idioma, sinó que passarà a formar part de la competència lingüística general del parlant i quedarà disponible per a qualsevol situació en qualsevol de les llengües que conegui, que usi o que pugui arribar a conèixer: la competència lingüística és una facultat personal global, única i complexa, no fragmentada ni aïllada dins de l'àmbit de cadascun dels diferents idiomes, que s'enriqueix i es reorganitza amb cada nova experiència.

Nogensmenys, la implicació principal del multilingüisme és el canvi radical en l'ensenyament de la primera llengua. Si som coherents en la premissa de la *inestabilitat de la llengua*, l'hem d'aplicar en situacions suposadament unilingües. Perquè no ho són! I el reconeixement de la diferència ens obliga al respecte a cada una de les varietats i estils que usen tots els nostres interlocutors, en català o en la llengua que sigui.

Cal tenir present, però, que el replantejament, el canvi de visió que representa el pas inicial cap a una obertura multilingüe no va en una direcció necessàriament «positiva»: canvi no equival a progrés; ni tampoc la quantitat cumulativa de coneixements

adquirits garanteix cap avenç. Encara que es pogués, mitjançant alguna mena de pacte fàustic, allargar la vida fins al punt de poder aprendre tots els idiomes coneguts, res no garantiria que aquest parlant multilingüe total pogués interrelacionar tota la informació que posseeix. Si aquest suposat parlant té i manté una visió compartimentada de les llengües, o si no posa en dubte els límits entre elles, tindrà encara una visió lingüística deficient, malgrat la seva competència indiscutible en cadascuna de les llengües del món.

El contrari també és cert: no és imprescindible haver adquirit moltes llengües fins a la fluïdesa per canviar radicalment la pròpia visió del fet lingüístic, per entendre que les connexions (i les discontinuïtats) entre les llengües conegudes no tenen per què coincidir amb cap de les fronteres generalment acceptades entre un idioma i un altre.

Per aquesta raó, la perspectiva de l'obertura multilingüe no té necessàriament a veure amb el coneixement de molts idiomes. Amb això volem dir que fins i tot una persona monolingüe que no té cap intenció d'aprendre altres llengües pot treure profit d'una experiència d'obertura al multilingüisme, perquè canviarà la seva relació amb el seu primer idioma (i amb tots els altres, encara que no els parli).

Seguint amb les definicions en clau negativa, i amb tot el respecte pels diferents projectes que ho fan, tampoc entenem que l'obertura al multilingüisme es pugui resumir a un tast de llengües, ni tan sols a una activitat propedèutica que prepararia a l'estudi i al coneixement d'alguns (o de molts) idiomes. El nostre objectiu és alhora més modest i més ambiciós: pretenem modificar, precisar i eixamplar la visió i el concepte mateix de llengua.

Per tal de deixar clara la nostra posició, ens hem decantat a emprar l'expressió *obertura multilingüe* per denominar-la, justament perquè posa en relleu aquest eixamplament que la caracteritza. Entenem que l'obertura n'és el tret més important: no podem aprendre, ensenyar o investigar una llengua sense ampliar el nostre horitzó, recurrent —sempre que calgui— a analogies i contrastos amb altres llengües, fixant-nos en les seves estructures, evolució, ús, etc. Tampoc podem ensenyar una

(6) *Conclusions*

llengua contra una altra, ni supeditar el coneixement d'una llengua al d'una altra, tal com s'ha fet tan sovint.¹⁰⁹

El multilingüisme és un fet, perquè és un fet la diversitat en tots els aspectes de la realitat, i la llengua no n'és pas una excepció. I aquesta diversitat es dona entre llengües i dins dels límits convencionals d'allò que entenem que és *una* llengua. Es dona en l'espai i en el temps, es dona entre parlants i en un mateix parlant. No sembla exagerat dir que tot el que parlem és *interlingua*, no només quan aprenem una llengua afegida, sinó també en la nostra llengua primera, perquè la inestabilitat és un tret indestruïble de l'ús lingüístic.

Sabem que el nen ha d'abandonar el ventall il·limitat de sons que desenvolupa durant l'etapa prelingüística per poder —mitjançant la selecció d'uns pocs sons— passar a l'etapa lingüística pròpiament dita.¹¹⁰ La seva entrada en el món de les paraules està marcada, per tant, per un «oblit» necessari, inevitable.

De manera anàloga, el primer pas cap a una obertura multilingüe també ha de ser «negatiu»: ha de començar forçosament per l'oblit de tot el que sabem, per una presa de perspectiva respecte al nostre punt de vista habitual. Sense això no podrem mai capbussar-nos en la immensitat tant bella com inclassificable d'un món multilingüe, fragmentat i únic alhora.

¹⁰⁹ Els exemples són in comptables: que s'hagi de saber la llengua dominant per poder accedir a la llengua minoritzada (per exemple, saber francès per tal d'accedir a l'occità), que per raons històriques l'estudi de dues llengües es vegi com a indissociable (per exemple, llatí i grec clàssics) o encara que l'elaboració abstracta sobre una determinada llengua depengui del coneixement d'una altra («això del català és igual que en castellà»; per saber emprar *per* i *per a* davant de complement nominal has de saber si en castellà és *por* o *para*)...

¹¹⁰ Vegeu JAKOBSON 1974: 32.

(7) Bibliografia

7 - Referències bibliogràfiques¹¹¹

- A. M., Elies [pseudònim no identificat]. «El II In Congrés Internacional de la Llengua Catalana: Un congrés contra la sociolingüística: Intent d'entrevista a Lluís Vicent Aracil (o com una sola pregunta genera un monòleg de dues hores)». A: *Lluita* (Dipòsit legal: B-16.684-84). Núm. 120-121. Barcelona: Independentistes dels Països Catalans, 1986 (abril), pàg. 15-23.
- ACHARD, Pierre. «Une partie intégrante de la sociolinguistique: l'Analyse de Discours». A: *Langage et société* (ISSN: 2101-0382). Núm. 6. París: Maison des sciences de l'homme, 1978 (des.). pàg. 3-26.
- ACHARD, Pierre. *La Sociologie du langage*. París: P.U.F, 1993.
- AJUNTAMENT DE BARCELONA. *I jo, per on passo al barri de Sants?* Barcelona: Ajuntament de Barcelona, 1986.
- AJURIAGUERRA, Julián de. *La Escritura del niño: I. La evolución de la escritura y sus problemas*. Trad.: Rosa Ma. SERRANO. Tít. orig.: *L'Écriture de l'enfant.: I. L'Évolution de l'écriture et ses difficultés*. Barcelona: Laia, 1973; Neuchâtel / Paris: Delachaux et Niestlé, 1964.
- AJURIAGUERRA, Julián de. *La Escritura del niño: II. La reeducación de la escritura*. Trad.: Rosa Ma. SERRANO. Tít. orig.: *L'Écriture de l'enfant.: II. La rééducation de l'écriture*. Barcelona: Laia, 1973; Neuchâtel / Paris: Delachaux et Niestlé, 1964.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Estudis de lingüística catalana (1922-1998)*. Barcelona: Ariel, 1983.
- ALKUWAIFI, Ahmad & TORRES FABRÉS, Montserrat. *Diccionari infantil il·lustrat català-àrab: 3-6 anys*. Barcelona: Punt d'intercanvi, 2000.
- ANDERSEN, Roger W. «Models, processes, principles and strategies: second language acquisition inside and outside the classroom». A: VANPATTEN & LEE (eds.). *Second Language Acquisition / Foreign Language Learning*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1990. pàg. 45-68.
- ANISFELD, Moshe & LAMBERT, Wallace E. «Social and Psychological Variables in Learning Hebrew». A: *The Journal of Abnormal and Social Psychology* (ISSN: 0021-843X). Vol. 63, núm. 3. Washington: American Psychological Association, 1961 (des.). pàg. 524-529.
- ANTHONY, Edward. «Approach, method and technique». *English Language Teaching Journal*, Vol. XVII, núm. 2, 1. Gener 1963. pàg. 63-67.
- AQUINO, Tomàs de. *Quaestiones disputatae: De ueritate*. A: *Opera omnia, tomus IX*. Parma: Typis Petri Fiaccadori, 1859 [1256-1259].
- ARACIL, Lluís Vicent. «Bilingualism as a myth». A: *Revista Interamericana Review* (ISSN: 0360-7917). Núm. 4 (Vol. II). San Germán [Puerto Rico]: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 1973 (Hivern). pàg. 521-533.
- ARACIL, Lluís Vicent. *Papers de Sociolingüística*. Barcelona: La Magrana, 1982.

¹¹¹ Les referències bibliogràfiques segueixen *The Chicago Manual of Style. Seventeenth edition* (UNIVERSITY OF CHICAGO 2017).

(7) Bibliografia

- ARACIL, Lluís Vicent. «Vida, acció, comunicació: el model de Lull i Comte». Text policopiat. Ed. Teresa MARBÀ a partir de la sessió de l'SSB del 23 d'octubre del 1982. Barcelona: Seminari de Sociolingüística de Barcelona, 1984. A: ARACIL, Lluís Vicent. *La sociolingüística de l'experiència i de l'acció*. Barcelona: [policopiat inèdit], 1991. pàg. 18-49.
- ARACIL, Lluís Vicent. *Dir la realitat*. Barcelona: Edicions Països Catalans, 1983.
- ARACIL, Lluís Vicent. «A sociolingüística da experiêncía e da açom: o modelo galego». A: *Temas de O Ensino* (ISSN: 1579-7465). Núm. 4-5. Ourense: Associação Sócio-Pedagógica Galaico-Portuguesa, 1985. pàg. 127-138.
- ARACIL, Lluís Vicent. «“Llengua nacional”: Una crisi sense crítica?». A: *Límits*. Núm. 1. Barcelona: Empúries, 1986 (novembre). pàg. 9-23.
- ARACIL, Lluís Vicent. «Història inèdita de la llengua catalana, segles XIX-XX». A: *Revista Canigó*. Barcelona: Xavier Dalfó Hors, 1983. Núm. 806-807, pàg. 28-31. Republicat a: *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* (ISSN: 0214-8188). Núm. 21. València: Institut de Filologia Valenciana, 1997 (Primavera). pàg. 185-190.
- ARACIL, Lluís Vicent. *La mort humana*. Ed. de Miquel Àngel CASTILLO & Eulàlia TORRAS; pròleg d'Ernest QUEROL. Barcelona: Empúries, 1998.
- ARACIL, Lluís Vicent. *Do latim às línguas nacionais: Introdução à história social das línguas europeias*. Trad.: Ângelo CRISTÓVÃO. Ed.: Josep J. CONILL & Ângelo CRISTÓVÃO. Santiago de Compostela: Associação de amizade Galiza-Portugal, 2004.
- ARCHAMBAUD, Nadia. «Le rôle du langage dans le développement cognitif selon Jérôme S. Bruner». A: *Bulletin de psychologie* (ISSN: 0007-4403) Núm. 320, Tome 29 (1-3). París: Groupe d'études de psychologie de l'Université de Paris, 1975. pàg. 45-55.
- ARNAU, Joaquim. *Escola i contacte de llengües*. Barcelona: CEAC, 1980.
- ARNAU, Joaquim; COMET, Cinta; SERRA, Josep M. et al. *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona / Horsori, 1992.
- ARNAULD, Antoine & LANCELOT, Claude. *Grammaire generale et raisonnée. Contenant les fondemens de l'art de parler expliquez d'une maniere claire & naturelle. Les raisons de ce qui est commun à toutes les langues, & des principales differences qui s'y rencontrent. Et plusieurs remarques nouvelles sur la langue françoise. Seconde edition revenü & augmentée de nouveau*. París: Pierre Le Petit: 1664.
- ARTIGAL, Josep Maria; ANGLADA, Fina; ARAGONÈS, Núria; FLAMERICH, Maria Dolors; RAL, Montserrat; RUIZ, Maribel; VENTURA, Mariona & VOLTAS, Mercè. *Com fer descobrir una nova llengua: proposta metodològica i pràctica per a introduir a parvulari el català per a no-catalanoparlants*. Vic: Eumo, 1984.
- ARTIGAL, Josep Maria. *La Immersió a Catalunya: consideracions psicolingüístiques i sociolingüístiques*. Vic: Eumo, 1989.
- ARTIGUES, Antoni. *Mecanismes de poder*. Palma: Universitat de les Illes Balears, 1985.
- ASOCIACIÓN CULTURAL LA KALLE; ARQUERO, Mercedes (ed.). *Educación de calle: hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Madrid: Editora Popular, 1995.
- AUSTIN, John Langshaw. *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Trad.: Genaro R. CARRIÓ & Eduardo A. RABOSI. Tít. orig.: *How to do things with words: the William James lectures delivred at Havard university in 1955*. Barcelona: Paidós, 1971; Cambridge: Harvard University Press, 1962.

- BACH, Ferran & BERKEL, Rob. *Els rastres de l'alfabet*. Trad.: Mireia BAS. Barcelona: Fundació La Caixa 1998.
- BADIA i ARMENGOL, Dolors; VILÀ I MIQUEL, Núria; VILÀ & SANTASUSANNA, Montserrat. *Contes per fer i refer: recursos per a la creativitat*. Barcelona: Graó/Guix, 1985.
- BADIA i MARGARIT, Antoni Maria. *Gramàtica catalana*. Madrid: Gredos, 1962.
- BARNES, Douglas & BRITTON, James. *Language, the learner and the school*. Harmondsworth: Penguin Books, 1969.
- BARTH, Fredrik (ed.). 1928- *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*. Trad.: Sergio LUGO RENDÓN. Tít. orig.: *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*. Mèxic, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1976; Boston: Little, Brown and Company, 1969.
- BARTH, Paul. *Pedagogía*. Trad. Luis de ZULUETA. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1912.
- BARTOLOMÉ, Margarita. «La investigación cooperativa». *Educación*. Núm. 10. Universitat Autònoma de Barcelona. 1986, pàg. 51-79.
- BASSANEZI, Maria Silvia C. B. «Imigração e mortalidade na terra da garoa. São Paulo, final do século XIX e primeiras décadas do século XX». São Pedro: XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, 24-28/XI/2014. Disponible a: abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/viewFile/2101/2057. Consultat el 03/IV/2019.
- BATESON, Gregory. *Steps to an Ecology of Mind*. Nova York: Ballantine Books, 1972.
- BATESON, Gregory. *Metálogos*. Trad.: Carlos E. SLUZKI & Marilyn ARANA. Barcelona: Ediciones Buenos Aires, 1982.
- BAYÉS, Ramón (ed.). *¿Chomsky o Skinner?: La génesis del lenguaje / Introducción y compilación de Ramón Bayés*. Barcelona: Fontanella, 1977.
- BENVENISTE, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard, 1966-1974.
- BERNÁRDEZ, Enrique. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe, 1981.
- BERNSTEIN, Basil. «Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos». A: *Revista de Educación* (ISSN: 0034-8082). Núm. 312. Madrid: Publicaciones de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional / Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) del Ministerio de Educación y Cultura, 1997 (gener-abril). pàg. 145-162.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. I.: Theoretical studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. II.: Applied studies towards a sociology of language*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. III.: Towards a theory of educational transmissions*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control. IV.: The structuring of pedagogic discourse*. Londres: Routledge, 1990.
- BERNSTEIN, Basil. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Esplugues de Llobregat: El Roure, 1990.
- BERTHOUD, Anne-Claude; GRIN, François & LÜDI, Georges (ed.). *Exploring the Dynamics of Multilingualism: The DYLAN project*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013.

(7) Bibliografia

- BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. *Aprender a leer*. Trad.: Jordi BELTRAN. Barcelona: Crítica, 1982.
- BISQUERRA, Rafael (coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 2004.
- BLOOMFIELD, Leonard. *El llenguatge*. Trad.: Gabriel FERRATER. Tít. orig.: *Language*. Barcelona: Seix Barral, 1978.
- BOADELLA, David. *Corrientes de vida: una introducción a la biosíntesis*. Tít. orig.: *Lifestreams: an introduction to biosynthesis*. Buenos Aires / Barcelona: Paidós, 1993; Londres: Routledge & Kegan Paul, 1987.
- BOIX, Esther & CREUS, Ricard. *Ús i funció formativa de l'expressió plàstica*. Barcelona: Nova Terra, 1973.
- BOREL-MAISONNY, Suzanne. *Langage oral et écrit. II. Epreuves sensorielles et tests de langage*. Neuchâtel / París: Delachaux et Niestlé, 1973.
- BOREL-MAISONNY, Suzanne. *Langage oral et écrit. I. Pédagogie des notions de base*. Neuchâtel / París: Delachaux et Niestlé, 1976.
- BOREL-MAISONNY, Suzanne. *Perception et éducation*. Neuchâtel / París: Delachaux et Niestlé, 1973.
- BOSCH, Josep Maria & MUSET i ADEL, Margarida. *Iniciació al Mètode Decroly: una aplicació a Barcelona*. Barcelona: Teide, 1980.
- BOURDIEU, Pierre. *¿Qué significa hablar?*. Trad.: Esperanza MARTÍNEZ PÉREZ. Tít. orig.: *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Madrid: Akal, 1985.
- BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard, 1981.
- BRADBURY, Ray. *Zen en el arte de escribir*. Barcelona: Minotauro, 1995.
- BRAGA, Giorgio. *Per una teoria della comunicazione verbale*. Milà: Franco Angeli, 1977.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Teorías del lenguaje: Introducción crítica*. Barcelona: Herder, 1980.
- BROOKS, Charles V. W. *Conciencia sensorial*. Tít. orig.: *Sensory awareness*. Barcelona: Obelisco, 1992.
- BRUNER, Jerome Seymour. *La parla dels infants: com s'apren a fer servir el llenguatge*. Pròleg i Trad.: Montserrat CORTÈS & Ignasi VILA. Tít. orig.: *Child's talk: learning to use language*. Vic: Eumo, 1985; Nova York: Norton, 1983.
- BUDGE, Wallis *La Momia: manual de arqueología funeraria egípcia*. Tít. orig.: *The Mummy*. Barcelona Editorial Humanitas, S.L. 1995.
- BURGOS BORDONAU, Esther. «De la tradición oral a la escrita entre los músicos ciegos españoles: los sistemas musicográficos de Gabriel Abreu y Pedro Llorens». A: *Revista de Musicología* (ISSN: 0210-1459), Vol. 32, Núm. 2. Madrid: Sociedad Española de Musicología, 2004 (juliol). pàg. 151-163.
- BURGOS BORDONAU, Esther. «El sistema musicográfico de Gabriel Abreu y su aplicación en la enseñanza musical para ciegos en España (1854-1950)». A: *Revista de Musicología* (ISSN: 0210-1459), Vol. 27, Núm. 2. Madrid: Sociedad Española de Musicología, 2004 (diciembre). pàg. 1099-1113.
- BURGOS BORDONAU, Esther. «The first Spanish music codes for the blind and their comparison with the American ones». A: *Fontes Artis Musicae* (ISSN: 0015-6191), Vol. 57, Núm. 2. Madison: A-R Editions, 2010 (abril-juny). pàg. 167-185.

- CALVERAS, Josep. *La Reconstrucció del Llenguatge Literari Català*. Barcelona: Biblioteca Balmes, 1925.
- CALVET, Louis-Jean *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Javier PALACIO TAUSTE *Histoire de l'écriture*. Barcelona Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 2007.
- CAMPS, Anna. «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica». A: *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* (ISSN: 1133-9845). Núm. 2. Barcelona: Graó, Octubre, Novembre, Desembre 1994. pàg. 7-20.
- CAMPS, Anna. *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova, 1994.
- CAMPS, Victòria. *Qué hay que enseñar a los hijos*. Barcelona: Plaza & Janés, 2000.
- CAMPS, Anna & MILIAN, Marta. «Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització». A: *Caplletra. Revista Internacional de Filologia* (ISSN: 0214-8188). Núm. 63. València: Institut de Filologia Valenciana, 2017 (Tardor). pàg. 217-243.
- CANDEL, Francesc. *Els Altres catalans*. Barcelona: Edicions 62, 1964.
- CANDEL, Francesc. *Encara més sobre els altres catalans*. Barcelona: Curial, 1973.
- CANDEL, Francesc. *Els Altres catalans vint anys després*. Barcelona: Edicions 62, 1985.
- CANNON, Walter B. *The wisdom of the body*. Londres: Kegan Paul / Trench / Trubner & Co., 1932.
- CANTOR BERROL, Selma. *Immigrants at school: New York City, 1898-1914*. Nova York: City University of New York, 1967.
- CARDÚS i ROS, Salvador. *El Desconcert de l'educació: les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els adolescents, els valors, la televisió i la incertesa del futur*. Barcelona: La Campana, 2000.
- CARROLL, Lewis. *A través de l'espill i tot allò que Àlicia hi va trobar*. Trad.: Amadeu VIANA. Tít. orig.: *Through the looking-glass*. Barcelona: Quaderns Crema, 1985.
- CASES-CARBÓ, Joaquim. *Catalunya trilingüe: estudi de biologia lingüística*. Conferència donada a l'Ateneu Barcelonès el 20 d'abril de 1896. Barcelona: L'Avenç, 1896.
- CASSANY, Daniel. *Descriure escriure: com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries, 1987.
- CASSANY, Daniel. *Ensenyar llengua*. Barcelona: Graó, 1993.
- CASSIRER, Ernst. *Filosofia de la ilustración*. Trad.: Eugenio ÍMAZ. Tít. orig.: *Philosophie der Aufklärung*. Mèxic, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1993 (1932).
- CASTRO, Alex. *Outrofobia: textos militantes*. São Paulo: Publisher Brasil, 2015.
- CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *Orientacions i programes: parvulari i cicle inicial d'Educació General Bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1981.
- CATALUNYA. Direcció General de Política Lingüística. *Llibre blanc de la Direcció General de Política Lingüística*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 1983 (a).
- CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *Orientacions i programes: cicle mitjà d'Educació General Bàsica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament, 1983 (b).
- CATALUNYA. Departament d'Ensenyament. *Disseny curricular per a l'elaboració de programes de desenvolupament individual*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Secretaria General, 1984.

(7) Bibliografia

- CATALUNYA. *Disseny curricular: ensenyament primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya / Departament d'Ensenyament, 1990 (a).
- CATALUNYA. *Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya - Departament de Cultura, 1990 (b).
- CERQUEIRA, Jonir Bechara [et al.]. *Grafia braille para a língua portuguesa. Aprovada pela portaria nº 2.678 de 24/09/2002*. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial, 2006.
- CHAUCHARD, Paul. *Le Langage et la pensée*. París: Presses universitaires de France, 1962.
- CHOMSKY, Carol. *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1969.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: The M.I.T. Press, 1965.
- CHOMSKY, Noam. *Cartesian linguistics: a chapter in the history of rationalist thought*. New York: Harpers and Row, 1966.
- CHOMSKY, Noam. *La lingüística cartesiana*. Trad. Gabriel FERRATER. Barcelona: Seix Barral, 1970.
- CHOMSKY, Noam. *Studies on semantics in generative grammar*. The Hague: Mouton, 1972.
- CHOMSKY, Noam. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton, 1957.
- CIPOLLA, Carlo Maria. *Educación y desarrollo en Occidente*. Esplugues de Llobregat: Ariel, 1970.
- CIUDAD DE BUENOS AIRES. *Dinámica y envejecimiento demográfico en la Ciudad de Buenos Aires. Evolución histórica y situación reciente*. Buenos Aires: Dirección general de estadística y censos. Ministerio de Hacienda, 2013. Disponible a: estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/dinamica_envejecimiento_demografico_2013_septiembre.pdf. Consultat el 03/IV/2019.
- CLANCHÉ, Pierre. *Le texte libre, écriture des enfants*. París: François Maspero, 1976.
- CLINCHY, Blynthe & ROSENTHAL, Kristine. «Análisis de errores infantiles». A: LESSER, Gerald Samuel. *La Psicología en la práctica educativa*. Trad.: Roberto HELIER. México: Trillas, 1981 (1971).
- COHEN, Louis & MANION, Lawrence. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla, 1990.
- COLL, César. *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Amb la col·laboració dels tècnics del Gabinet d'Ordenació Educativa i del Servei d'Educació Especial de la Direcció General d'Ensenyament Primari. Barcelona: Generalitat de Catalunya / Departament d'Ensenyament. Secretaria General, 1986.
- COLL, César; PALACIOS, Jesús & MARCHESI, Álvaro (ed.). *Desarrollo psicológico y educación (3 v.)*. Madrid: Alianza, 1990.
- COLLIER, Mark & MANLEY, Bill *Introducción a los Jeroglíficos Egipcios*. José R. PÉREZ-ACCINO *How to read Egyptian Hieroglyphs. A step-by-step Guide to Teach yourself*. Madrid Alianza Editorial S.A. 2000.
- COLOMER, Teresa & CAMPS, Anna. *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona: Edicions 62 / Rosa Sensat, 1992.
- COLOMER, Teresa. «L'adquisició de la competència literària». A: *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura* (ISSN: 1133-9845). Núm. 1. Barcelona: Graó, Juliol, Agost, Setembre 1994. pàg. 37-50.

- COMENIUS, Johann Amos. *Didáctica magna*. Trad.: Saturnino LÓPEZ PECES. Madrid: Akal, 1986.
- COMISIÓN BRAILLE ESPAÑOLA, ORGANIZACIÓN NACIONAL DE CIEGOS ESPAÑOLES (ONCE). *Parámetros dimensionales del braille*. Madrid: Departamento Promoción Cultural y Braille / ONCE, 2014.
- COMTE, Auguste. *Discours sur l'esprit positif: ordre et progrès*. París: Société Positiviste Internationale, 1923.
- COMTE, Auguste. *La science sociale*. París: Gallimard, 1972.
- COMTE, Auguste. *Système de politique positive ou traité de sociologie instituant la religion de l'humanité. Tome deuxième*. París: Carilian-Goeury et V. Dalmont, 1852.
- CONDILLAC, Étienne Bonnot de. *Essai sur l'origine des connoissances humaines*. Amsterdam: Pierre Mortier, 1746.
- CONE BRYANT, Sara. *Com explicar contes*. Barcelona: Nova Ter, 1973.
- CONSELL D'EUROPA. *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Trad.: Josep FERRAN & Montserrat MONTAGUT. Tit.orig.: *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Barcelona: Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya, 2003.
- COROMINA i POU, Eusebi. *Pràctiques d'expressió i comunicació*. Vic: Eumo, 1984.
- COROMINES, Joan. *Lleures i converses d'un filòleg: El Pi de les tres branques*. Barcelona: Club Editor, 1971.
- CORREIG i BLANCHAR, Montserrat; CUGAT i SOLÀ, Laura & RIUS i BENITO, Maria Dolors. *Una capseta blanca que s'obre i no es tanca*. Barcelona: Graó / Guix, 1984.
- COSERIU, Eugen [Eugenio]. *Sistema, norma y habla. Con un resumen en alemán*. Montevideo: Universidad de la República. Facultad de Humanidades y Ciencias. Instituto de Filología. Departamento de Lingüística, 1952.
- COUFFIGNAL, Louis. *La cybernétique*. París: P.U.F., 1963.
- COULMAS, Florian (ed.). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997.
- COULMAS, Florian (ed.). *With forked tongues. What are national languages good for?*. Ann Arbor (EUA): Karoma, 1988.
- COULMAS, Florian *The Blackwell Encyclopedia of Writing Systems*. Oxford Blackwell Publishing Ltd. 2002.
- COULMAS, Florian. *The handbook of sociolinguistics / edited by Florian Coulmas*. Oxford [etc.]: Blackwell, 1997.
- CRYSTAL, David. *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*. Barcelona: Ed. médica y técnica, 1981.
- CRYSTAL, David. *Patología del lenguaje*. Trad.: María Luisa SÁNCHEZ BERNARDOS. Madrid: Cátedra, 1983.
- CUMMINS, James. «Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües». Trad.: Montserrat CORTÉS. A: *Infancia y aprendizaje: revista trimestral de estudios e investigación* (ISSN: 0210-3702). Vol. 6, núm. 21. Madrid: Pablo del Río, 1983 (1r trimestre). pàg. 37-61.
- CURRAN, Charles Arthur. *Counseling-learning. A whole-person model for education*. Nova York / Londres: Grune & Stratton, 1972.

(7) Bibliografia

- CURRAN, Charles Arthur. *Counseling-learning in second languages*. Apple River, Illinois: Apple River Pres, 1976.
- DE BONO, Edward. *Aprender a pensar*. Tít. orig.: *De Bono's thinking course*. Barcelona: Plaza y Janés, 1987.
- DE BONO, Edward. *Cort thinking*. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- DE BONO, Edward. *El mecanismo de la mente: ensayo*. Trad.: Francisco José CASTILLO. Tít. orig.: *The mechanism of mind*. Caracas: Monte Avila, 1969.
- DE BONO, Edward. *Lateral thinking: a textbook of creativity*. Londres: Ward Lock Educational, 1970.
- DE BONO, Edward. *PO: beyond yes and no*. London: Penguin Books, 1972.
- DE BONO, Edward. *Practical thinking: 4 ways to be right: 5 ways to be wrong: 5 ways to understand*. Londres: Penguin, 1976.
- DE BONO, Edward. *Teaching thinking*. London: Penguin Books, 1978.
- DE BONO, Edward. *The use of lateral thinking: Break the stanglehold of logical thinking*. London: Penguin Books, 1971.
- DEWEY, John. *Democràcia i escola*. Trad.: Frederic TARRÉS. Vic: Eumo, 1985.
- DEWEY, John. *La escuela y la sociedad*. Trad.: Domingo BARNÉS. Madrid: Francisco Beltrán / Librería Española y Extranjera, 1929.
- DEZEM, Rogério & TUCCI CARNEIRO, Maria Luiza. *Shindô-Renmei: Terrorismo e repressão*. São Paulo: Arquivo do Estado – Imprensa Oficial, 2000.
- DIDEROT, Denis. *Carta sobre los ciegos* seguido de *Carta sobre los sordomudos*. Trad.: Julia ESCOBAR. Valencia: Pre-textos / Fundacion ONCE, 2002 [1749].
- DIJK, Teun Adrianus van. *Texto y contexto: semántica y pragmática del discurso*. Trad.: Juan DOMINGO MOYANO. Tít. orig.: *Text and context: explorations in the semantics and pragmatics of discourse*. Madrid: Cátedra, 1980.
- DILLER, Karl C. (ed.). *Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude*. Rowley (Mass.): Newbury House, 1981.
- DUCROCQ, Albert. *Le Roman de la matière*. París: René Julliard, 1963.
- DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. París: Éditions du Seuil, 1972.
- DUCROT, Oswald. *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*. París: Hermann, 1972.
- DUNETON, Claude & PAGLIANO, Jean-Pierre. *Anti-manuel de français: à l'usage des classes du second degré et de quelques autres...* París: Éditions du Seuil, 1978.
- DURAN, Teresa & VENTURA, Núria. *Setzevoltes: recull de contes per narrar*. Barcelona: Graó / Guix, 1985.
- EK, Jan Ate van. *Threshold level English in a European unit-credit system for modern language learning by adults*. Prepared for the Council of Europe. Apèndix: Louis George ALEXANDER. Oxford: Pergamon Press, 1980.
- ELIOT, Thomas Stearns. *Notas para la definición de la cultura*. Trad.: Félix DE AZÚA. Barcelona: Bruguera, 1984.
- ELLIOTT, John. *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata, 1990.
- EMIL, Adel *Reading Hieroglyphs*. o Luxor Adel Emil 2000.
- ESCOLA CATALANA. *Immersió* [número monogràfic]. *Escola catalana* (ISSN: 1131-6187), Núm. 274. Barcelona: Omnium Cultural / Delegació d'Ensenyament Català, 1990 (nov.).

- ESCOLA CATALANA. *Literatura infantil* [número monogràfic]. *Escola catalana* (ISSN: 1131-6187), Núm. 304. Barcelona: Omnium Cultural / Delegació d'Ensenyament Català, 1993 (novembre).
- ESPANYA. Constitució espanyola: text consolidat. Barcelona: Parlament de Catalunya, 2007 [1978].
- ESTARELLAS, Juan. *La Psicolingüística y la enseñanza en los idiomas extranjeros*. Salamanca: Anaya, 1971.
- ESTEVE, Montserrat; BONÀS, Rossend & LÓPEZ, Norbert. *Vocabulario ilustrado español-árabe*. Barcelona: Icaria editorial, 2001.
- EXTRA, Guus et al. *De andere talen van Nederland: Thuis en op school*. Bussum: Coutinho, 2002.
- FABRA, Pompeu. *Converses filològiques*. Barcelona: Barcino, 1954-1956.
- FABRA, Pompeu. *Diccionari general de la llengua catalana*. Revisat i ampliat per Josel MIRACLE. Barcelona: EDHASA, 1980.
- FABRA, Pompeu. *Gramàtica catalana*. Barcelona: Teide, 2007.
- FABRA, Pompeu. *La llengua catalana i la seva normalització*. Barcelona: Edicions 62, 1980.
- FERGUSON, Charles. «Diglossia». *Word – Journal of the International Linguistic Association* (ISSN: 0043-7956). núm. 15, pàg. 325-340. Nova York: International Linguistic Association, 1959. A: HYMES, Dell Hathaway (ed.). *Language in culture and society: a Reader in Linguistics and Anthropology*. Nova York: Harper & Row, 1964. pàg. 429-438.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, Isabel. *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea, 1998.
- FERNÁNDEZ MARTORELL, Concha. *El aula desierta. La experiencia educativa en el contexto de la economía global*. Barcelona: Montesinos, 2008.
- FERRATER, Gabriel. *Sobre el llenguatge*. Barcelona: Quaderns Crema, 1990.
- FERRER, Josep; FERRÉ i TRILL, Xavier; SABATER, Ernet et. al. *La Llengua d'un poble*. Barcelona: La Magrana, 1984.
- FILLMORE, Charles J; KEMPLER, Daniel & WANG, William Shi-Yuan. *Individual differences in language ability and language behavior*. New York: Academic Press, 1979.
- FISHMAN, Joshua Aaron. *Sociología del lenguaje*. Trad.: Ramón SARMIENTO & Juan Carlos MORENO. Tít. orig.: *The sociology of language*. Madrid: Cátedra, 1979.
- FISHMAN, Joshua Aaron. «Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism». *Journal of Social Issues* 23(2), 1967. pàg. 29-38.
- FONSECA, Fernanda Irene & FONSECA, Joaquim. *Pragmática lingüística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.
- FONT i SUÑÉ, Àngel & BARTOLOMÉ PINA, Antoni. *33 tècniques: recursos àudio-visuals*. Barcelona: Graó, 1985.
- FOSS, Brian M. *Nuevos horizontes en psicología*. Trad.: Aurora OTERO & M. Dolores BORDAS. Badalona: Fontanella, 1969.
- FOUCAULT, Michel. *Surveiller et punir*. París: Gallimard, 1975.
- FOUTS, Roger S. & FOUTS, Deborah H. «Chimpanzees' Use of Sign Language». A: CAVALIERI, Paola & SINGER, Peter. *The Great Ape Project*. Nova York: St. Martin's Press, 1994. pàg. 28-41.

(7) Bibliografia

- FRANCESCATO, Giuseppe. *El Lenguaje infantil: estructuración y aprendizaje*. Trad.: María Antonia OLIVER. Tít. orig.: *Il linguaggio infantile. Strutturazione e apprendimento*. Barcelona: Península, 1971.
- FREINET, Célestin. *Los Métodos naturales: I. El Aprendizaje de la lengua*. Trad.: Maria Dolors BORDAS. Tít. orig.: *La Méthode naturelle. I, L'Apprentissage de la langue*. Barcelona: Fontanella / Estela, 1970; Neuchâtel / París: Delachaux et Niestlé, 1968.
- FREINET, Célestin. *Los Métodos naturales: II. El Aprendizaje del dibujo*. Trad.: Maria Dolors BORDAS. Tít. orig.: *La Méthode naturelle. II, L'apprentissage du dessin*. Barcelona: Fontanella, 1970; Neuchâtel / París: Delachaux et Niestlé, 1969.
- FREINET, Célestin. *Los Métodos Naturales: III. El Aprendizaje de la escritura*. Trad.: Maria Dolors BORDAS. Tít. orig.: *La Méthode naturelle. III, L'apprentissage de l'écriture*. Barcelona: Fontanella, 1972; Neuchâtel / París: Delachaux et Niestlé, 1971.
- FREINET, Célestin. *Por una escuela del pueblo*. Trad.: Josep ALCOBÉ. Tít. orig.: *Pour l'école du peuple: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire*. Barcelona: Fontanella, 1972; París: François Maspero, 1969.
- FREINET, Célestin. *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Intr.: Henry A. GIROUX. Barcelona / Madrid: Paidós / M.E.C., 1989.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Trad.: Stella MASTRANGELO. Pròl.: Rosa María TORRES. Mèxic, D.F.: Siglo Veintiuno, 2002.
- FREIRE, Paulo. *L'Educació com a pràctica de la llibertat i altres escrits*. Trad.: Andreu ROCA. Pròleg: Jaume BOTEY. Tít. orig.: *Educação como prática da liberdade*. Vic: Eumo, 1987; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Trad.: Jorge MELLADO. Tít. orig.: *Pedagogia do oprimido*. Manuscrit en portuguès del 1968, escrit durant l'exili de l'autor a Santiago de Xile. Madrid: Siglo XXI, 1970.
- FROMM, Erich. «El hombre ¿es perezoso por naturaleza?». A: FROMM, Erich. *La patología de la normalidad*. Obra póstuma, V. Trad.: Eloy FUENTE HERRERO. Ed.: Rainer FUNK. Barcelona: Paidós, 1991. pàg. 131-187.
- FROMM, Erich. *El Arte de escuchar*. Trad.: Eloy FUENTE HERRERO. Tít. orig.: *Von der kunst des Zuhörens. Therapeutische Aspekte der Psychoanalyse*. Barcelona: Paidós, 1984.
- FROMM, Erich. *La patología de la normalidad*. Obra póstuma, V. Trad.: Eloy FUENTE HERRERO. Ed.: Rainer FUNK. Barcelona: Paidós, 1991.
- FROMM, Erich. *Sobre la desobediencia y otros ensayos*. Trad.: Eduardo PRIETO. Barcelona: Paidós, 1984.
- FUSTER, Joan. *Nosaltres els valencians*. Barcelona: Edicions 62, 1962.
- GALÍ, Alexandre. *Introducció a la gramàtica: instruccions per als mestres*. Barcelona: Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana / Editorial Pedagògica, 1935.
- GALÍ, Alexandre. *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Mentora, 1926.
- GALI, Alexandre. *La mesura objectiva del treball escolar*. Vic: Eumo, 1984.
- GALÍ, Alexandre. *Lliçons de llenguatge: primer grau (de 7 a 9 anys)*. 3 vol.: Llibre de text 1a i 2a parts, Llibre del mestre. Barcelona: Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana / Editorial Pedagògica, 1931.

- GARCÍA CALVO, Agustín. *Del Lenguaje*. Madrid: Lucina, 1979.
- GARCIA GRAU, Manel. *Ensenyament de llengües i plurilingüisme: I Congrés Internacional de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. València: Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat de València, 1999.
- GATTEGNO, Caleb. *Introducción a la psicología de la afectividad y a la educación para el amor*. Trad.: Thomas Mendaza. Tít. orig.: *Introduction à la psychologie de l'affectivité et à l'éducation à l'amour*. Madrid: Espasa-Calpe, 1962; Neuchâtel / Paris: Delachaux et Niestlé, 1952.
- GATTEGNO, Caleb. *Reading with words in colour: a scientific study of the problems of reading*. Reading (Anglaterra): Educational Explorers, 1969.
- GATTEGNO, Caleb. *Teaching foreign languages in schools: the silent way*. Nova York: Educational Solutions, 1972.
- GATTEGNO, Caleb. *The Common sense of teaching foreign languages*. Nova York: Educational Solutions, 1976.
- GATTEGNO, Caleb. *What we owe children: the subordination of teaching to learning*. Nova York: Outerbridge & Dienstfrey, 1970; Nova York: Educational Solutions Worldwide, 2010.
- GAUR, Albertine. *Historia de la Escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Trad.: Manuel CARRIÓN GÚTIEZ. Tit.orig.: *A History of Writing*. Madrid: Ediciones Pirámide 1990.
- GAY, Joan; PASCUAL, Àngels & QUITLLET, Rosa. *Societat catalana i reforma escolar: la continuïtat d'una institució*. Barcelona: Laia, 1973.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Disseny curricular: ensenyament primari*. Barcelona: Generalitat de Catalunya / Departament d'Ensenyament, 1990.
- GENERALITAT DE CATALUNYA. *Currículum d'Educació Primària*. Barcelona: Generalitat de Catalunya / Departament d'Ensenyament, 1992.
- GENÍS, Salvador. *El auxiliar del maestro catalán, ó sean Diferencias de sintáxis entre las lenguas catalana y castellana, con ejercicios de traducción sobre las mismas, así como sobre nombres, verbos, frases adverbiales, interjecciones y modismos, seguidos de un vocabulario catalán-castellano. Obra de suma utilidad para las escuelas de Cataluña*. Girona: Establecimiento Tipográfico de Paciano Torres, 1869.
- GESELL, Arnold. *Le Jeune enfant dans la civilisation moderne: l'orientation du développement de l'enfant à l'école des tout-petits et à la maison*. Trad.: Irène LÉZINE. París: Presses universitaires de France, 1957.
- GHERARDI, Evaristo (ed.). *Le théâtre italien de Gherardi, ou le Recueil général de toutes les comédies et scènes françaises jouées par les comédiens italiens du roi, pendant tout le temps qu'ils ont été au service*. París: J.-B. Cusson et P. Wiite, 1700.
- GIGLIOLI, Pier Paolo (ed.) *Language and social context: selected readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 1972.
- GIL HERNÁNDEZ, Antonio. «Para uma História do Processo “Normalizador” na Galiza: Um “auto” pouco móvel. Razão de Estado ou sem-razão estatuída». A: *Nós - revista internacional galaicoportuguesa de cultura* (ISSN: 0870-9955). Núm. 41-50. Pontevedra / Braga: Nós, 1995. pàg. 123-146.

(7) Bibliografia

- GILBERT, Lisa; MARBÀ, Teresa & MONTANER, Enric. «Curs intensiu experimental e català a la Universitat de Barcelona». A: FRAGAS, Assumpta & TIÓ, Josep. *Actes del 1r simposium sobre l'ensenyament del català a no-catalanoparlants. Vic, 8-10 d'abril de 1981*. Vic: Eumo, 1982. pàg. 327-339.
- GILBERT, Lisa. «Bases teòriques per a l'ensenyament comunicatiu de llengües afegides». A: *Butlletí del Col·legi de Llicenciats*. núm. 40. Barcelona: Col·legi de Llicenciats, 1982 (juliol, agost & setembre). pàg. 26-27.
- GILBERT, Lisa; MARBÀ, Teresa; PORTILLO, Maria Cinta et al. *Enfocaments, materials i tècniques per a l'ensenyament del català a no-catalanoparlants adults*. Barcelona: Edició policopiada dels autors, 1982.
- GILBERT, Lisa. *Com creuen els professors de traducció jurídica que es forma un traductor especialitzat?*. Tesi doctoral dirigida per Miquel Llobera. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015.
- GIMENO SACRISTAN, José. «A programação por objetivos um modelo discutível de racionalidade». A: *O Ensino : revista galega de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística* (ISSN: 0211-1659). Núm. 11-13. Orense: Associação Sócio-Pedagógica Galega, 1985. pàg. 23-27.
- GIMENO, Antoni & ROURA, Amadeu. *Anys i panys: refranys i tradicions del curs de l'any*. Barcelona: Graó / Guix, 1985.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligència emocional*. Trad.: David GONZÁLEZ RAGA & Fernando MORA. Tít. orig.: Emotional intelligence. Barcelona: Kairós, 1996.
- GONZÁLEZ MONTEAGUDO, José. *La pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa, 1988.
- GOODMAN, Paul. *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella, 1973.
- GOODY, Jack *La lógica de la escritura y la organización de la sociedad*. Inmaculada Alvarez Puente. The logic of Writing the Organization of Society Madrid: Alianza Editorial S.A. 1990.
- GRÉGOIRE, Henri. *Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois, et d'universaliser l'usage de la langue française; séance du 16 prairial, l'an deuxième de la République une et indivisible*. París: Convention nationale – Comité d'instruction publique, 1794.
- GRAVES, Donald H. *Didáctica de la escritura*. Trad.: Pablo MANZANO. Tít. orig.: Writing: teachers and children at work Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Morata, 1991; Exeter, N.H.: Heinemann Educational Books, 1983.
- GRIMM, Jakob & GRIMM, Wilhelm. *Deutsches Wörterbuch*. Leipzig: Hirzel, 1854.
- GRINDER, John & BANDLER, Richard. *De sapos a príncipes: programación neurolingüística*. Trad.: Francisco HUNEEUS. Tít. orig.: Frogs into princes. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1982; Moab, Utah: Real People Press, 1979.
- GRINDER, John & BANDLER, Richard. *La estructura de la magia. I: Lenguaje y terapia*. Trad.: Elena OLIVOS, Francisco HUNEEUS & Ataliva AMENGUAL. Tit.orig.: *The Structure of magic. I. A Book about language and therapy*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1980; Palo Alto: Science and Behavior Books, 1975.
- GRINDER, John & BANDLER, Richard. *La estructura de la magia. II: Cambio y congruencia*. Trad.: Elena OLIVOS, Francisco HUNEEUS & Ataliva AMENGUAL. Tit.orig.: *The Structure of magic. II. A Book about communication and change*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos, 1996; Palo Alto: Science and Behavior Books, 1976.

- GRUP DE MATERIALS [GILBERT, Lisa; MARBÀ, Teresa; MONTANER, Enric. et al.]. *Dossier per al curs «Material comunicatiu per a l'ensenyament de llengües»*. Barcelona: Edició policopiada dels autors, 1983.
- GUENOT, Jean. *Les llengües vives*. Trad.: Miquel ADROVER. Barcelona: Nova Terra, 1967.
- GUIX: ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA. *Comprensió lectora* [número monogràfic]. *Guix: Elements d'acció educativa* (ISSN: 0213-8581), Núm. 159. Barcelona: Graó, 1991 (gener).
- GUIX: ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA. *L'expressió escrita* [número monogràfic]. *Guix: Elements d'acció educativa* (ISSN: 0213-8581), Núm. 147. Barcelona: Graó, 1990 (gener).
- GUIX: ELEMENTS D'ACCIÓ EDUCATIVA. *L'expressió oral* [número monogràfic]. *Guix: Elements d'acció educativa* (ISSN: 0213-8581), Núm. 135. Barcelona: Graó, 1989 (gener).
- HAARMANN, Harald. *Historia Universal de la escritura*. Jorge Bergua Cavero Universalgeschichte der Schrift Madrid Editorial Gredos, S.A. 2001.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *El Lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Trad.: Jorge FERREIRO SANTANA. Tít. orig.: *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Mèxic, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2001; London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Trad.: Miquel SERRA i RAVENTÓS. Tít. orig.: *Explorations in the functions of language*. Barcelona: Médica y Técnica, 1982; Londres: Edward Arnold, 1973.
- HAMAÏDE, Amélie. *El Método Decroly*. Trad.: Sidonio PINTADO ARROYO. Madrid: Librería Beltrán, 1936.
- HAUGEN, Einar Ingvald. *The ecology of language*. Stanford, Cal.: University Press, 1972.
- HELLER-ROAZEN, Daniel. *Ecolalias: sobre el olvido de las lenguas*. Tít. orig.: *Echolalias: on the forgetting of language*. Trad.: Julia BENSEÑOR. Madrid: Katz, 2008.
- HENDRIX, Charles. *Cómo enseñar a leer por el método global*. Tít. orig.: *L'enseignement de la lecture par la méthode globale*. Buenos Aires: Kapelusz, 1952; Liège: Editions Desoer, 1947.
- HJELMSLEV, Louis. *El Lenguaje*. Madrid: Gredos, 1972.
- HOLT, John Caldwell. *Cómo aprenden los niños pequeños y los escolares*. Tít. orig.: *How children learn*. Buenos Aires: Paidós, 1974; Middlesex: Penguin Books, 1967.
- HOLT, John Caldwell. *El fracaso de la escuela*. Trad.: Andrés LINARES CAPEL. Tít. orig.: *How Children Fail*. Madrid: Alianza, 1977; Nova York: Pitman, 1964.
- HORACI (Quintus Horatius Flaccus). *Sàtires i epístoles*. Trad. Llorenç Riber. Barcelona: Bernat Metge, 1927.
- HUART, Clément *Los Calígrafos del oriente musulman*. Victoria ARGIMÓN. Palma de Mallorca: José J. de Olañeta, 1987.
- HUDSON, Richard Antony. *Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- HUSÉN, Torsten & OPPER, Susan. *Educación multicultural y multilingüe*. Trad.: Guillermo SOLANA. Madrid: Narcea, 1984.
- HYMES, Dell Hathaway & GUMPERZ, John J. (ed.). *Directions in Sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- HYMES, Dell Hathaway (ed.). *Foundations in Sociolinguistics: an ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

(7) Bibliografia

- HYMES, Dell Hathaway (ed.). *Language in culture and society: a reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row, 1964.
- HYMES, Dell Hathaway (ed.). *Pidginization and creolization of languages: proceedings of a conference held at the University of the West Indies - Mona, Jamaica, april 1968*. Cambridge: University Press, 1971.
- HYMES, Dell Hathaway. «On Communicative Competence». A: PRIDE, J.B. & HOLMES, Janet (ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. pàg. 269-293.
- HYMES, Dell Hathaway. *Essays in the Hbistory of linguistic anthropology*. Amsterdam: John Benjamins, 1983.
- HYMES, Dell Hathaway. *Ethnography, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of Voice*. London: Taylor & Francis, 1996.
- HYMES, Dell Hathaway. *Vers la compétence de communication*. Trad.: MUGLER, France. París: Hatier / CRÉDIF, 1984.
- HYMES, Dell Hathaway; CAZDEN, Courtney B. & JOHN, Vera P (ed.). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press, 1974.
- HYMES, Dell Hathaway; GREENBERG, Joseph; FRIEDRICH, Paul & MAQUET, Jacques (ed.). *On linguistic anthropology: essays in honor of Harry Hoijer 1979*. Malibu: Undena, 1980.
- ICEM (Institut Cooperatíf de l'École moderne). *La pédagogie Freinet par ceux qui la pratiquent (malgré tout)*. París: François Maspero, 1975.
- IFRAH, Georges. *Historia universal de las cifras: la inteligencia de la humanidad contada por los números y el cálculo*. Trad.: Juan Maria LÓPEZ DE SA Y DE MADARIAGA. Dir. i Rev.: Jesús HERNÁNDEZ ALONSO & Mariano MARTÍNEZ PÉREZ. Madrid: Espasa Calpe, 1997.
- IGLÉSÍAS, Narcís. *Una revisió de Fabra, una crítica a la norma. L'obra lingüística de Josep Calveras*. Girona: Universitat de Girona / Institut de Llengua i Cultura Catalanes / CCG Edicions, 2004.
- ILLICH, Ivan. *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral, 1976.
- INGLÈS, Josep. *Els espais compartits en l'oferta lingüística*. Barcelona: El Llamp, 1990.
- INSTITUT MUNICIPAL DE DISMINUÏTS (BARCELONA). *I jo, per on passo?: un projecte dels Serveis de Suport i d'Assessorament per a l'Atenció de Persones amb Disminució als Districtes Municipals (SAD)*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona / Institut Municipal de Disminuïts, 1995.
- INSTITUT MUNICIPAL DE PERSONES AMB DISCAPACITAT (BARCELONA). *Barcelona, una ciutat per a tothom: 30 anys treballant amb les persones amb discapacitat*. Barcelona: Ajuntament de Barcelona / Institut Municipal de Persones amb Discapacitat, 2009.
- JACOB, François. *La Logique du vivant: une histoire de l'hérédité*. París: Gallimard, 1970.
- JACOB, François. *Solemne investidura de doctor honoris causa*. Universitat de Barcelona: 10 de març de 1982. Discurs de recepció i contestació pel prof. Dr. Domingo Ruano Gil. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1982.
- JAKOBSON, Roman & HALLE, Morris. *Fundamentos del lenguaje*. Trad.: Carlos PIERA. Madrid: Ayuso, 1973.
- JAKOBSON, Roman. *Lenguaje infantil y afasia*. Trad.: Esther BENÍTEZ. Madrid: Ayuso, 1974.

- JANER MANILA, Gabriel. *Cultura popular i ecologia del llenguatge*. Barcelona: CEAC, 1982.
- JESPERSEN, Otto. *La filosofía de la gramática*. Trad.: Carlos MANZANO. Tít. orig.: *The Philosophy of grammar*. Barcelona: Anagrama, 1975.
- JESPERSEN, Otto. *La llengua en la humanitat, la nació, i l'individu [Mankind, Nation and Individual]*. Trad.: Francesc VALLVERDÚ. Badalona: Edicions 62, 1964.
- JESPERSEN, Otto. *Mankind, nation and individual: from a linguistic point of view*. Bloomington: Indiana University Press, 1964.
- JOHNSTONE, Keith. *IMPRO: improvisación y el teatro*. Trad.: Elena OLIVOS & Francisco HUNEEUS. Tít. orig.: *IMPRO. Improvisation and the theatre*. Santiago de Chile: Cuatro vientos, 1990.
- JOLIBERT, Josette (ed.) [Grup de Recerca d'Écouen]. *Formar infants productors de textos*. Trad.: Montserrat CAMPS & Núria FABRÉS. Barcelona: Graó, 1992.
- JUÁREZ SÁNCHEZ, Adoración & MONFORT, Marc. *Estimulación del lenguaje oral: un modelo interactivo para niños con dificultades*. Madrid: Santillana, 1989.
- KANT, Immanuel. *Crítica de la raó pura: ¿Qué és la il·lustració?* Introducció i comentaris de Neus CAMPILLO IBORRA i Manuel RAMOS VALERA; traducció dels textos filosòfics a càrrec de Joan B. LLINARES. València: Universitat de València. Servei de Publicacions, 1991.
- KANT, Immanuel. *El poder de las facultades afectivas*. Buenos Aires / Madrid: Aguilar, 1968.
- KAPLAN, Robert B., BALDAUF, Richard B. *Language Planning from practice to theory*. Clevedon, Philadelphia, Toronto, Sidney, Johannesburg. Multilingual Matters, 1997.
- KELEMAN, Stanley. *Anatomía emocional: la estructura de la experiencia somática*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997.
- KELLY, George A. *Teoría de la personalidad: la psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires: Troquel, 1996.
- KENT, Louise R. «El niño que no se comunica. Bases teóricas y prácticas para la intervención». A: *Revista de Logopedia y Fonoaudiología* (ISSN: 0211-6146). Vol. III, núm. 2. Barcelona: Dipsa, 1983. pàg. 78-95.
- KLOSS, Heinz. «“Abstand Languages” and “Ausbau Languages”». A: *Anthropological Linguistics*, vol. 9, núm. 7. 1967 (octubre). pàg. 29-41.
- KRAMER, Samuel Noah. *La Historia empieza en Sumer: 39 primeros testimonios de la historia escrita*. Madrid: Alianza, 2010 [1956].
- KREMnitz, Georg. *Multilingüisme social: aspectes institucionals, socials i individuals*. Trad.: MALSCH, Ulrich. Badalona: Edicions 62, 1993.
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Trad.: José Miguel MARINAS HERRERAS. Madrid: Cátedra, 1983.
- LAFON, Michel. *Qui a volé mon «patois»? L'épopée scolaire aveyronnaise d'une langue proscrite*. Montpellier: Presses universitaires de la Méditerranée, 2015.
- LAGUNA, Encarna. *Como desarrollar la expresión a través del teatro*. Barcelona: CEAC, 1995.
- LAING, Ronald David. *La Política de la experiencia: El ave del paraíso*. Trad.: Silvia FURIÓ. Barcelona: Crítica, 1977.
- LAING, Ronald David. *Soi et les autres*. París: Gallimard, 1971.
- LE GALL, André. *Les insuccès scolaires: diagnostic et redressement*. París: Presses Universitaires de France, 1954.

(7) Bibliografia

- LE PAGE, Robert B. «The Evolution of a Sociolinguistic Theory of Language». A: COULMAS, Florian (ed.). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 1997. pàg. 13-32.
- LENNEBERG, Eric H. *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Apèndixs de Noam CHOMSKY i Otto MARX. Trad.: N. SÁNCHEZ SAINZ-TRÁPAGA i Antonio MONTESINOS. Madrid: Alianza, 1975.
- LEVI-STRAUSS, Claude. *Race et histoire*. París: Gonthier, 1961.
- LEWIN, Kurt. *Dinámica de la personalidad*. Madrid: Paidós, 1969.
- LLADÓ, Joana & LLOBERA, Miquel. *Reflexions i propostes per al tractament de les llengües en els centres d'ensenyament*. Palma de Mallorca: C.O.F.U.C. / Editorial Moll, 1999.
- LLULL, Ramon. *Doctrina Pueril*. Badalona: Barcino, 1972.
- LLULL, Ramon. *Lo sisè seny, lo qual apeïlam affatus*. Montpeller, 1294. Ed.: Josep PERARNAU i ESPELT. «Lo sisè seny, lo qual apeïlam affatus, de Ramon Lull. Edició i estudi». A: Institut d'Estudis Catalans. Arxiu de textos catalans antics (Volum 2). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 1983 [1294]. pàg. 23-121.
- LOCKE, John. *Some familiar letters between Mr. Locke, and several of his friends*. Londres: A. and J. Churchill, 1708.
- LOCKE, John. *An essay concernig human undestanding*. Nova York: J & J Harper, 1824 [1684].
- LODI, Mario. *El país errado: diario de una experiencia pedagógica*. Trad.: Maria Dolors BADIA. Barcelona: Laia, 1973.
- LODI, Mario. *Empezar por el niño*. Barcelona: Reforma de la Escuela, 1980.
- LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. *La Escuela nueva*. Trad.: Enrique DE LEGUINA. Tít. orig.: Introdução ao estudo da Escola Nova. Barcelona / Buenos Aires: Labor, 1933; São Paulo: Melhoramentos, 1930.
- LOZANOV, Georgi. *Suggestology and outlines of suggestopedy*. Trad.: HALL-POZHARLIEVA, Marjorie & PASHMAKOVA, Kassimira. New York: Gordon and Breach, 1978.
- LURIA, Aleksandr Romanovich. *Atención y memoria*. Trad.: Pedro Mateo MERINO. Barcelona: Fontanella, 1979.
- LURIA, Aleksandr Romanovich. *Introducción evolucionista a la psicología*. Trad.: Pedro Mateo MERINO. Barcelona: Fontanella, 1977.
- LURIA, Aleksandr Romanovich. *Lenguaje y pensamiento*. Trad.: Pedro Mateo MERINO. Barcelona: Fontanella, 1980.
- LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich & VIGOTSKI, Lev Semionovitx. *Psicología y pedagogía*. Trad. de l'italià: Maria Esther BENÍTEZ. Madrid: Akal, 1973.
- LYONS, John. *Nuevos horizontes de la lingüística*. Trad.: Conxita LLEÓ. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- MAALOUF, Amin. *Les Identitats que maten: per una mundialització que respecti la diversitat*. Trad.: Carles BESA. Barcelona: La Campana, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives*. París: Hachette, 1976.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Les termes clés de l'analyse du discours*. París: Seuil, 1996.
- MALMBERG, Bertil. *La Phonétique*. París: Presses Universitaires de France, 1954.

- MANDEL KHÂN, Gabriele *El alfabeto árabe*. Cálamo & Cran L'alfabeto arabo Madrid Ediciones Tempora S.A., 2003.
- MARBÀ, Teresa. «El català és difícil?». A: *Canigó: setmanari independent dels Països Catalans*. Barcelona: Xavier Dalfó Hors, 19-IV-1980. Núm. 654. pàg. 9.
- MARBÀ, Teresa. «Àmbits i límits». A: SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE BARCELONA. *La diversitat (im)pertinent: gent, política, llengües*. Barcelona: El Llamp, 1987 (a). pàg. 113-139.
- MARBÀ, Teresa. «Breu història del Seminari de Sociolingüística de Barcelona». A: SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE BARCELONA. *La diversitat (im)pertinent: gent, política, llengües*. Barcelona: El Llamp, 1987 (b). pàg. 197-204.
- MARBÀ, Teresa & PANOSA, Montserrat. «Escotar i parlar en la generació del zàping». A: BORDONS, Glòria; BOVÉ, Carme [et al.]. *Jornades sobre llengua i ensenyament*. Comunicacions, vol. 1. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 1995. pàg. 109-124.
- MARBÀ, Teresa. «Desde la Sociolingüística». A: MENDOZA FILLOLA, Antonio (ed.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE - Universitat de Barcelona / HORSORI, 1998. pàg. 49-60.
- MARBÀ, Teresa; PANOSA, Montserrat & CODINA, Glòria. «Alternativa multilingüe a l'escola». A: BESALÚ, Xavier et al. (ed.). *Segon Simposi: llengua, educació i immigració - Incorporació tardana de l'alumnat estranger. Girona, 19, 20 i 21 de novembre de 1998 - Comunicacions*. Girona: Universitat de Girona - Institut de Ciències de l'Educació, 1999. pàg. 26-28.
- MARBÀ, Teresa. «Enseñar lengua a niños inmigrantes». A: *Textos de didáctica de la Lengua y de la Literatura*. (ISSN: 1133-9829). Barcelona: Graó, 2000 (gen.-feb.-març). Núm. 23 (Lenguas e inmigración). pàg. 59-67.
- MARBÀ, Teresa; PANOSA, Montserrat & CODINA, Glòria. «Un plantejament obert a la classe de llengua». A: BESALÚ, Xavier et al. (ed.). *Tercer Simposi: llengua, educació i immigració - Integració sociocultural i comunitat educativa. Girona, 23, 24 i 25 de novembre de 2000 - Comunicacions*. Girona: Universitat de Girona - Institut de Ciències de l'Educació, 2001. pàg. 51-55.
- MARBÀ, Teresa. «Les paraules són capsetes». A: *Articles: Revista de didàctica de la llengua i de la literatura*. (ISSN: 1133-9845). Barcelona: Graó, 2002 (jul.-ag.-set.). Núm. 28 (Recerca al batxillerat). pàg. 97-104.
- MARBÀ, Teresa; PANOSA, Montserrat & CODINA, Glòria. «Ensenyar a escriure en aules multilingües». A: PERERA, Joan (ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI. Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació - Universitat de Barcelona, 2003. pàg. 281-291.
- MARCELLESI, Jean Baptiste & GARDIN, Bernard. *Introducción a la sociolingüística: la lingüística social*. Trad.: María Victoria CATALINA. Madrid: Gredos, 1979.
- MARÍ i MAYANS, Isidor. «L'estandardització de la llengua catalana: perspectives actuals». A: *Affar: revista dels Departaments de Llengua i Literatura Catalanes* (ISSN: 0211-593X). Vol. 2. Palma: Servei de Publicacions de la Facultat de Filosofia i Lletres de Palma de Mallorca, 1982. pàg. 43-54.
- MARINA, José Antonio. *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Debolsillo, 2000.

(7) Bibliografia

- MARTIN Valentín, Francisco J. *Gramática Egípcia. Iniciación a la lengua egípcia clásica escrita en sistema jeroglífico*. Madrid Alderabán Ediciones S.L. 1999.
- MARTINET, André. *Éléments de Linguistique générale*. París: Armand Colin, 1965.
- MARVÀ, Jeroni. *Curs pràctic de gramàtica catalana: grau superior*. Barcelona: Barcino, 1934.
- MATTHEWS, Peter Hugoe. *Gramática generativa y competencia lingüística*. Trad.: Enrique BERNÁRDEZ. Tít. orig.: *Generative grammar and linguistic competence*. Madrid: Espasa-Calpe, 1983; Londres: Allen & Unwin, 1979.
- MATURANA, Humberto R. *El Árbol del conocimiento: las bases biológicas del conocimiento humano*. Madrid: Debate, 1990.
- MATURANA, Humberto R. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Hachette-CED, 1990.
- MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*. París: Champion, 1965.
- MELIÀ, Josep. Informe sobre la lengua catalana. Madrid: E.M.E.S.A. (Editorial Magisterio Español S.A.), 1970.
- MEMMI, Albert. *Portrait du colonisé: précède du Portrait du colonisateur*. París: Buchet/Chastel, 1957.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (ed.). *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL / ICE - Universitat de Barcelona / Horsori, 1998.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (ed.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall, 2003.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio & al. «Didáctica de la Lengua y de la Literatura: aspectos epistemológicos». A: MENDOZA FILLOLA, Antonio (ed.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Prentice Hall, 2003. pàg. 3-31.
- MICHELET, André. *Los útiles de la infancia*. Badalona: Herder, 1977.
- MILLÁS, Juan José & FORGES [pseudònim d'Antonio FRAGUAS]. *Números pares, impares e idiotas*. Barcelona: Alba & Extraños en un tren & Benito Saavedra, 2001.
- MIÑANA, Francesc. «Parlem amb Francesc Miñana». A: *Revista Setè Punt* (Dipòsit legal: B-20234-98). Núm. 13-14. Barcelona: ACIC (Associació catalana per a la Integració del Cec), 2009-2010. pàg. 72-102.
- MOLL, Francesc de Borja. *Gramàtica catalana: referida especialment a les Illes Balears*. Palma: Moll, 1968.
- MOLLÀ, Toni & PALANCA, Carles. *Curs de Sociolingüística 1*. Alzira: Bromera, 1987.
- MOLLÀ, Toni & VIANA, Amadeu. *Curs de Sociolingüística 2*. Alzira: Bromera, 1989.
- MOLLÀ, Toni & VIANA, Amadeu. *Curs de Sociolingüística 3*. Alzira: Bromera, 1991.
- MONOD, Jacques. *Le hasard et la nécessité*. París: Éditions du Seuil, 1970.
- MONTESSORI, Maria. *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo, 1984.
- MOORHOUSE, Alfred Charles. *Historia del alfabeto*. Trad.: Carlos VILLEGAS. Tít. orig.: *The Triumph of the Alphabet, A History of Writing*. Mèxic, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- MORAL AGUILERA, Rafael del. *Diccionario Espasa lenguas del mundo*. Pròl.: Manuel AVAR. Madrid: Espasa, 2002.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *El Universo de las lenguas: clasificación, denominación, situación, tipología, historia y bibliografía de las lenguas*. Madrid: Castalia, 2003.

- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *El nacionalismo lingüístico: una ideología destructiva*. Barcelona: Península, 2014.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *Los dominios del español: guía del imperialismo lingüístico panhispánico*. Madrid: Editorial Síntesis, 2015.
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *La Dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza, 2016 (a).
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Síntesis, 2016 (b).
- MORENO CABRERA, Juan Carlos. *Origen y evolución de la gramática*. Madrid: Editorial Síntesis, 2018.
- MOURE, Teresa. *Linguística eco-. O estudo das línguas no Antropoceno*. Pròleg de Juan Carlos MORENO CABRERA. Santiago de Compostela: Através editora, 2019.
- MOUNIN, Georges. *Historia de la lingüística: desde los orígenes al siglo XX*. Trad.: Felisa MARCOS. *Histoire de la linguistique: des origines au XXe siècle*. Madrid: Gredos, 1974; París: Presses universitaires de France, 1967.
- NAKANISHI, Akira *Writing Systems of the World*. Sekai no Moji Rutland Charles E. Tuttle Company 1996.
- NAVARRO LLUCH, Josep Lluís. *Teoria lul·liana de la comunicació*. L'Edifici de les Llengües, 1. Argentona: Voliana, 2016.
- NEBRIJA, Elio Antonio de. *Gramática de la lengua castellana (1492)*. Ed.: QUILIS, Antonio. Madrid: Editora Nacional, 1980.
- NEILL, Alexander Sutherland. *Summerhill*. Trad.: Jordi MONÉS i PUJOL-BUSQUETS i Pujol-Busquets. Vic: Eumo, 1986.
- NOGUERA, J.J. «Valentin Haüy (Saint Just-en-Chaussée, 1745-París, 1822)» [Sección iconográfica]. A: *Archivos de la Sociedad Española de Oftalmología* (ISSN: 0365-6691). Vol.80 núm.12. Madrid: Sociedad Española de Oftalmología, 2005 (deseembre). pàg. 747-748.
- OLÉRON, Pierre. *El Niño y la adquisición del lenguaje*. Trad.: Irene AGOFF i Rafael RODRÍGUEZ MARÍN. Madrid: Morata, 1980.
- OLLÉ, Manel (ed.). *Pedra i pinzell: antologia de la poesia xinesa clàssica*. Barcelona: Alpha, 2012.
- OREM, Reginald Calvert. *Le manuel Montessori*. París: Denoël / Gonthier, 1975.
- ORWELL, George. *Mil nou-cents vuitanta-quatre* (Col·lecció Llibres a mà). Trad.: VINYES, Joan. Barcelona: Destino / Edicions 62, 1984 [1948].
- OSTRANDER, Sheila. *Superaprendizaje: Nuevos métodos de aprendizaje rápido, sin agobios ni tensiones, para potenciar su memoria y mejorar su eficacia profesional y deportiva (Superlearning)*. Trad.: ÁLVAREZ FLÓREZ, J. M. & PÉREZ, Ángela. Badalona: Grijalbo, 1980.
- PALMER, Frank. *Teoría gramatical*. Trad.: J.M. NADAL. Tít. orig.: *Grammar*. Barcelona: Península, 1975; Harmondsworth: Penguin, 1971.
- PARIENTE, Jean-Claude (ed.). *Essais sur le langage*. París: Les éditions de minuit, 1969.
- PARIENTE, Jean-Claude (ed.). *Semántica y sintaxis en la lingüística transformatoria*. Barcelona: Labor, 1976.
- PÊCHEUX, Michel. *Analyse automatique du discours*. París: Dunod, 1969.

(7) Bibliografia

- PERERA, Joan (ed.). *Plurilingüisme i educació: els reptes del segle XXI – Ensenyar llengües en la diversitat i per a la diversitat*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació – Universitat de Barcelona, 2003.
- PERERA, Joan. «Educación plurilingüe». A: *Aula de Innovación Educativa* (ISSN: 1131-995X). Núm. 197. Barcelona: Graó, 2010 (desembre). pàg. 30-34.
- PERICAY, Xavier (ed.). *L'altra cara de la llengua*. Barcelona: Empúries, 1987.
- PERRAMON, Sever. *Proverbis, dites i frases fetes de la llengua catalana*. Barcelona: Millà, 1979.
- PERSPECTIVA ESCOLAR. *La veu del llenguatge* [número monogràfic]. *Perspectiva escolar* (ISSN: 0210-2331), Núm. 131. Barcelona: Rosa Sensat, 1988 (gener).
- PERSPECTIVA ESCOLAR. *Llegir i escriure avui* [número monogràfic]. *Perspectiva escolar* (ISSN: 0210-2331), Núm. 129. Barcelona: Rosa Sensat, 1988 (novembre).
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*. Trad.: Lorenzo LUZURIAGA. Pròl.: Luis DE ZULUETA. Madrid: La Lectura, 1932 [1801].
- PESTALOZZI, Johann Heinrich. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Trad.: José Tadeo SEPÚLVEDA. Coatepec: Tipografía de Antonio M. Rebolledo, 1889 [1801].
- PIAGET, Jean. *Le Structuralisme*. París: P.U.F., 1968.
- PIAGET, Jean. *Psychologie et pédagogie*. París: Denoël, 1969.
- PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1969.
- PIAGET, Jean. *Le comportement moteur de l'évolution*. París: Gallimard, 1976.
- PIAGET, Jean. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1977.
- PIATELLI-PALMARINI, Massimo. *Théories du langage: théories de l'apprentissage: Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomski*. París: Ed. du Seuil, 1979.
- PIETIKÄINEN, Sari & KELLY-HOLMES, Helen (ed.). *Multilingualism and the periphery*. Oxford: Oxford University Press, 2013.
- PITARCH, Vicent. *Curs de llengua catalana*. València: Edicions Tres i quatre, 1977.
- PLA i MOLINS, Maria. *El bilingüisme escolar a Barcelona*. Barcelona: La Magrana, 1983.
- PLANES, Llorenç & BIOSCA, Montserrat. *El Petit llibre de Catalunya Nord*. Perpignan: Edicions de L'Eriçó, 1978.
- PORQUET BOTEY, Anna. *Canviar la realitat: els Grups de Defensa de la Llengua i l'aplicació de la teoria sociolingüística a l'activisme lingüístic*. Barcelona: Edicions del 1979, 2013.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1996.
- PRAT PLA, Àngels. «El que he après de lectura ara que no sé llegir». A: *Perspectiva escolar* (ISSN 0210-2331). Núm. 359, 2011. pàg. 62-67.
- PRYTZ, Otto. «La invento de la jubileulo Louis Braille – daŭrigebla kaj daŭriginda». A: *Internacia Kongresa Universitato. 62-a sesio*. Białystok: Universala Esperanto-Asocio, 2009. pàg. 113-120.
- PRYTZ, Otto. «Brajlo daŭrigebla kaj daŭriginda I». A: *Esperanta ligilo*. Núm 1. Praga: Ligo internacia de blindaj esperantistoj, 2014 (gener). pàg. 5-14.
- PRYTZ, Otto. «Brajlo daŭrigebla kaj daŭriginda II». A: *Esperanta ligilo*. Núm 2. Praga: Ligo internacia de blindaj esperantistoj, 2014 (febrer). pàg. 4-17.
- PUJOL i PONS, Esteve. *Valors per a la convivència*. Badalona: Parramón, 2002.
- RAYMOND, Jean-François de. *L'improvisation: contribution à la philosophie de l'action*. París: Librairie philosophique J. Vrin, 1980.

- REICH, Wilhelm & SCHMIDT, Vera. *Psicoanálisis y educación*. Madrid: Anagrama, 1980.
- REIXACH i PLA, Modest. *Difusió social del coneixement de la llengua catalana: anàlisi de les dades lingüístiques del padró d'habitants de 1986, de Catalunya, Illes Balears i País Valencià*. Barcelona: Generalitat de Catalunya - Departament de Cultura, 1990.
- REIXACH i PLA, Modest. *La Llengua del poble: una mesura de catalanitat (estudi de sociologia lingüística i cultural)*. Barcelona: Nova Terra, 1975.
- RENAU i MANÉN, Maria Dolors. *Els Inicis del llenguatge i la comunicació en l'infant: de 0 a 3 anys: bases per a ajudar al seu desenvolupament*. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62, 1980.
- RICHARDS, Jack C. & SCHMIDT, Richard W. (ed.). *Language and communication*. Londres: Longman, 1983.
- RICHELLE, Marc. *La Adquisición del lenguaje*. Barcelona: Herder, 1975.
- RIEDL, Rupert. *Biología del conocimiento: los fundamentos filogenéticos de la razón*. Trad.: ACORDAGOICOECHEA GOICOECHEA, Juan Pedro. Barcelona: Labor, 1983.
- ROBINS, Robert Henry. *Breve historia de la lingüística*. Trad.: Enrique ALCARAZ VARO. Tít. orig.: *A Short history of Linguistics*. Madrid: Paraninfo, 1974; Bloomington: Indiana University Press, 1974.
- RODARI, Gianni. *Gramàtica de la fantasia: introducció a l'art d'inventar històries*. Trad.: Teresa DURAN. Barcelona: Aliorna, 1987; Torí: G. Einaudi, 1973.
- ROGERS, Carl Ransom. *El Proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Trad.: Liliana R. WAINBERG. Tít. orig.: *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* (1961). Barcelona: Paidós, 1972 [1961].
- ROGERS, Carl Ransom. *Libertad y creatividad en la enseñanza: el sistema «no directivo»*. Trad.: Silvia METRANO. Tít. orig.: *Freedom to learn* (1969) Buenos Aires: Paidós, 1975.
- ROMEU JOVER, Xavier. *Manual de fonologia catalana*. Barcelona: Barcanova, 1983.
- ROMO BELTRÁN, Rosa Martha. «La investigación de corte interpretativo. Aportes a los procesos de producción cultural». A.: *Educación*. Núm. 12 (Metodología cualitativa). Jalisco (Mèxic), 2020. pàg. 26-32.
- RONDAL, J. A. *El Desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Médica y Técnica, 1982.
- RONDAL, J. A. *Lenguaje y educación*. Barcelona: Médica y Técnica, 1980.
- ROSALES, Carlos. *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid: Narcea, 1984.
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. *El lenguaje como trabajo y como comercio*. Trad.: FORNS de GIOIA, Amanda. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor, 1975.
- ROULET, Eddy. *Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée*. París: Hatier-Credif, 1980.
- ROZET, Isaak Moiseevič. *Psicología de la fantasía*. Madrid: Akal, 1981.
- RUAIX i VINYET, Josep. *El Català en fitxes*. Barcelona: Spes, 1968.
- RUBIÉS, Anna. *Lectura i escriptura global*. Barcelona: Proa, 1978.
- RUBIO, Lisardo. *Nociones básicas de gramática: El estudio de la gramática convertido en juego de mesa*. Madrid: Ediciones del Orto, 1993.
- RUESCH, Jurgen & BATESON, Gregory. *Comunicación: la matriz social de la psiquiatría*. Trad.: Raquel FERRARIO. Tít. orig.: *Communication: the social matrix of psychiatry*. Buenos Aires: Paidós, 1965; Nova York: Norton, 1951.

(7) Bibliografia

- SACKS, Oliver. *L'home que va confondre la seva dona amb un barret*. Trad.: Margarida TRIAS. Tit.orig.: *The man who mistook his wife for a hat*. Barcelona: Proa, 1998; Londres: Picador, 1985.
- SACKS, Oliver. *Veo una voz: viaje al mundo de los sordos*. Trad.: José Manuel ÁLVAREZ FLÓREZ. Tit. orig.: *Seeing voices: a journey into the world of the deaf*. Barcelona: Anagrama, 2003 [1989].
- SALA, Marius & VINTILA-RADULESCU, Ioana. *Les Langues du monde: petite encyclopédie*. Bucarest: Stiintifica si Enciclopedica, 1984.
- SALVADOR, Carles. *Lliçons de gramàtica. Vol. 1, Ortografia valenciana amb exercicis pràctics*. València: L'Estel, 1934.
- SALVADOR, Carles. *Lliçons de gramàtica. Vol. 2, Morfologia valenciana amb exercicis pràctics*. València: L'Estel, 1934.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, José María (Txepetx). *El espacio bilingüe: aspectos etnolingüísticos del Bilingüismo y teoría lingüística de los espacios*. Burlada, Navarr: Eusko Ikaskuntza, 1981.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, José María (Txepetx). *El estado actual del vascuense en la provincia de Navarra (1970): factores de regresión, relaciones de bilingüismo*. Pamplona: Institución Príncipe de Viana & Diputación Foral de Navarra, 1971.
- SÁNCHEZ DE ZAVALA, Víctor (ed.) *Estudios de gramática generativa*. Madrid: Alianza, 1974-1976.
- SAPIR, Edward. *El Lenguaje: introducción al estudio del habla*. Trad.: ALATORRE, Antonio & FRENK ALATORRE, Margit. Mèxic, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1954.
- SAPIR, Edward. *El Llenguatge: introducció a l'estudi de la parla*. Trad.: CURELL i GOTOR, Hortènsia. Badalona: Empúries, 1985.
- SAUNDERS, Peter Timothy. *Una introducción a la teoría de catástrofes*. Madrid: Siglo XXI, 1983.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de linguistique générale*. Ed.: BALLY, Charles & SECHEHAYE, Albert. París: Payot, 1922.
- SCHAFF, Adam. *La gramática generativa y la concepción de las ideas innatas*. Trad.: Amanda FORNS DE GIOIA. Buenos Aires: Rodolfo Alonso Editor, 1978.
- SCHEELE, Paul R. *Photoreading: sistema de lectura con toda la mente*. Trad.: Equipo editorial [sic]. Tit. orig.: *The photoreading whole mind system*. Barcelona: Urano, 1996.
- SCHLIEBEN-LANGUE, Brigitte. *Iniciación a la sociolingüística*. Trad.: RUBIO SÁEZ, José. Madrid: Gredos, 1977.
- SCUOLA DI BARBIANA (Vicchio del Mugello - Firenze) *Carta a una mestra*. Trad.: Miquel MARTÍ. Tit. orig.: *Lettera a una professoressa*. Barcelona: Nova Terra, 1969; Florència: Libr. Ed. Fiorentina, 1967.
- SEARLE, John R. *La Revolución de Chomsky en lingüística*. Barcelona: Anagrama, 1973.
- SEARLE, John R. *Sens et expression: études de théorie des actes du langage*. Trad.: Joëlle PROST. Tit. orig.: *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. París: Les éditions de minuit, 1979; Cambridge: Cambridge University Press, 1979.
- SEARLE, John R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

- SECRETARIA DE POLÍTQUES EDUCATIVES. *Bases teòriques del programa d'immersió lingüística del servei d'ensenyament del català*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya; 2004. Disponible a: xtec.cat/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/02b4b23d-1e7e-439f-bb4e-0545d91b269a/Dossiero0_pil_rev.pdf. Darrera consulta: 14/08/2017.
- SELINKER, Larry. «Interlanguage». A: IRAL (International Review of Applied Linguistics in Language Teaching) (ISSN: 0019-042X). Vol. 10. Núm. Issue 1-4. Heidelberg: Julius Groos, 1972. pàg. 209-232.
- SELINKER, Larry. *Papers in Interlanguage*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre, 1988.
- SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE BARCELONA [GARCIA-RIPOLL, Martí; HUGUET, Josepa; MONTANER, Enric; MARBÀ, Teresa; VIANA, Amadeu & BAÑERES, Jordi]. *La diversitat (im)pertinent: gent, política, llengües*. Barcelona: El Llamp, 1987.
- SERRANO, Sebastià. «Per una educació lingüística». A: FERRER, Josep et al. *La llengua d'un poble*. Barcelona: La Magrana, 1983. pàg. 69-72.
- SERRANO, Sebastià. *Signes, llengua i cultura*. Barcelona: Edicions 62, 1980.
- SIMMEL, Georg. *Sociología: estudios sobre las formas de socialización (Sociologie untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, 1908)*. Madrid: Alianza, 1972.
- SIMMEL, Georg. *Sociologia: investigacions sobre les formes de la socialització*. Barcelona: Edicions 62, 1988.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Sobre el conductismo*. Pròl.: Rubén ARDILA. Badalona: Fontanella, 1975.
- SKINNER, Burrhus Frederic. *Verbal behavior*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1957.
- SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Dialogue in Children*. The Hague: Mouton, 1977.
- SOLÀ, Joan. *A l'entorn de la llengua*. Barcelona: Laia, 1977.
- SOLÀ, Joan. *Del català incorrecte al català correcte: història dels criteris de correcció lingüística*. Barcelona: Edicions 62, 1977.
- SOLÀ, Joan. *Estudis de sintaxi catalana*. Barcelona: Edicions 62, 1972-1973.
- SPEADS, Carola H. *ABC de la respiración*. Trad.: Andrés LINARES. Madrid: EDAF, 1980.
- SPITZ, René Árpád & COBLINER, W. Godfrey. *El Primer año de vida del niño. La génesis de las primeras relaciones objetales*. Trad.: Manuel de la ESCALERA. Tít. orig.: *The first year of life: a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. Mèxic, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1969; Nova York: International Universities Press, 1965.
- STEGMANN, Tilbert Dídac; CLUA, Esteve; ESTELRICH, Pilar & KLEINB, Horst G. *EuroComRom – Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aacher: Shaker, 2003.
- STERNBERG, Robert J. (ed.). *Las Capacidades humanas: un enfoque desde el procesamiento de la información*. Trad.: José Ma. BASTÚS COMELLAS. Barcelona: Labor, 1986.
- STEVICK, Earl W. *Memory, meaning & method: some psychological perspectives on language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1976.
- STEVICK, Earl W. *Memory, meaning & method: a view of language teaching*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1996.

(7) Bibliografia

- STRUBELL i TRUETA, Miquel. *Llengua i població a Catalunya*. Barcelona: La Magrana, 1982.
- STUBBS, Michael. *El llenguatge a l'escola: cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*. Barcelona: Edicions 62, 1982.
- SWADESH, Mauricio [Morris]. *El lenguaje y la vida humana*. Mèxic, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1966.
- SWADESH, Mauricio [Morris]. *The Origin and diversification of language*. Ed.: Joel SHERZER. Prefaci: Dell HYMES. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1972.
- TEBEROSKY, Anna & CARDOSO, Beatriz (ed.). *Psicopedagogia del llenguatge escrit: documents de classe*. Barcelona: Publicacions de l'Institut Municipal d'Educació de l'Ajuntament de Barcelona, 1988.
- TEMPS D'EDUCACIÓ. *La literatura infantil i juvenil* [número monogràfic]. *Temps d'Educació* (ISSN: 0214-7351), Núm. 12. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1994 (2n semestre).
- TER HOEVEN, P. J. Augustinus. «The Social Bases of Flemish Nationalism». A: *International Journal of the Sociology of Language* (ISSN: 0165-2516). Vol. 15, Núm. 1. The Hague: Mouton, 1978 (gener). pàg. 21-32.
- TIÓ, Josep. *L'ensenyament del català als no catalanoparlants: un problema només a l'escola?*. Vic: Eumo, 1979.
- TOLSTOI, Lev. *La escuela de Yasnaïa Poliana*. Barcelona: Calamus scriptorius, 1978.
- TONUCCI, Francesco. «La diversidad como valor en una escuela que cambia» (Conferència originalment presentada a les Jornades sobre la formació del mestre especialitzat en educació especial. Barcelona, Universitat de Barcelona, 1982). A: *Vida escolar: revista del Centro de Documentación y Orientación didáctica de enseñanza primaria* (ISSN: 0506-872X). Núm. 28. Madrid: Centro de documentación y orientación didáctica, 1984. pàg. 27-39.
- TONUCCI, Francesco. *La escuela como investigación*. Barcelona: Ed. Avance, 1976.
- TORRE, Saturnino de la. *Educación en la creatividad*. Madrid: Narcea, 1982.
- TOSQUELLES i LLAURADÓ, Francesc. *El maternatge terapèutic en deficients mentals profunds*. Trad.: Ramon FOLCH i CAMARASA. Tít. orig.: *La Pratique du maternage thérapeutique chez les debiles mentaux profonds*. Barcelona: Nova Terra, 1972; París: Jean-Louis Aupetit, 1966.
- TOUGH, Joan. *El Lenguaje oral en la escuela: una guía de observación y actuación para el maestro*. Trad.: Pilar SÁNCHEZ, Rosario RODRÍGUEZ DE TEMBLEQUE & María Angeles QUIROGA. Madrid: Visor / Centro de Publicaciones del M.E.C., 1987.
- TOUGH, Joan. *Lenguaje, conversación y educación: el uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Trad.: Pilar SÁNCHEZ. Madrid: Visor, 1989.
- TREPAT, Cristòfol A. «Ofertir informació, construir aprenentatges». A: *Temps d'Educació* (ISSN: 0214-7351). Núm. 26. Barcelona: Servei de Publicacions de la Universitat de Barcelona, 2001 (2n semestre). pàg. 23-43.
- TRIADÓ, Carme. *Els Inicis del llenguatge: activitats i comunicació*. Barcelona: Laia, 1982.
- TRIBAK, Saïd. *Introducció a l'aprenentatge de la llengua àrab*. Tarragona: El Mèdol, 1998.
- TRNKA, Bohumil & al. *El Círculo de Praga*. Trad.: Joan ARGENTE. Barcelona: Anagrama, 1972.
- TUDELA, Joan. *El Futur del català: una radiografia sociolingüística*. Barcelona: El Món, 1986.

- TURELL, Teresa. *Elements per a la recerca sociolingüística a Catalunya: el comportament lingüístic a l'àmbit laboral*. Barcelona: Edicions 62, 1984.
- TURRÓ, Ramon. *L'origen del coneixement: la fam*. Barcelona: Edicions 62, 1980; Barcelona: Societat Catalana d'Edicions, 1912.
- TURRÓ, Ramon. «Los orígenes de las representaciones del espacio táctil». A: *Revista de Higiene y Sanidad Pecuarias*. Tom XVI - Núm. 8-9-10 557-592 León: Tipografía «La Democracia», 1926 (agost-setembre-octubre).
- TURRÓ, Ramon. *Orígens de les representacions de l'espai tàctil*. Barcelona: Monografies mèdiques Núm. 60, any VII, 1932.
- TURRÓ, Ramon. *Orígens de les representacions de l'espai tàctil*. Monografies mèdiques núm. 60. Barcelona: Academia de Ciencias Médicas, 1932.
- TUSÓN, Jesús. *El luxe del llenguatge*. Barcelona: Empúries, 1986.
- TUSÓN, Jesús. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona: Teide, 1980.
- TWAIN, Mark. *The Innocents Abroad, or The New Pilgrims' Progress*. San Francisco: American Publishing Company, 1869.
- ULLMANN, Stephen. *Semántica: introducción a la ciencia del significado*. Trad.: Juan Martín RUIZ-WERNER. Tít. orig.: *Semantics*. Madrid: Aguilar, 1965.
- UNIVERSITY OF CHICAGO. *The Chicago Manual of Style. Seventeenth edition*. Chicago; Londres: The University of Chicago Press, 2017.
- VALLVERDÚ, Francesc. *Dues llengües, dues funcions? Els orígens del bilingüisme a Catalunya, amb les implicacions socials del fenomen i la seva projecció en els nostres dies*. Barcelona: Edicions 62, 1970.
- VALLVERDÚ, Francesc. *Ensayos sobre bilingüismo*. Barcelona: Ariel, 1972.
- VALLVERDÚ, Francesc. *El fet lingüístic com a fet social: assaig de lingüística institucional*. Barcelona: Edicions 62, 1973.
- VENTURA, Jordi. *Les cultures minoritàries europees*. Barcelona: Selecta, 1963.
- VENTURA, Jordi. *Les llengües europees*. Barcelona: Edicions d'Aportació Catalana, 1963.
- VERÓN, Eliseo. *Construir el acontecimiento: los medios de comunicación masiva y el accidente en la central nuclear de Three Mile Island*. Trad.: Beatriz ANASTASI DE LONNÉ & Horacio VERBITSKY. Tít. orig.: *Construire l'événement*. Barcelona: Gedisa, 1983.
- VIANA, Amadeu. «Ramon Llull's sixth sense. Cognition and communication». A: *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* (ISSN: 0939-2815). Vol. 24, núm, 2. Münster: Nodus Publikationen, 2014. pàg. 173-200.
- VIGOTSKI, Lev Semiònovitx. «Aprendizaje y desarrollo intelectual en edad escolar». A: LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich & VIGOTSKI, Lev Semiònovitx. *Psicología y pedagogía*. Trad. de l'italià: Maria Esther BENÍTEZ. Madrid: Akal, 1973. pàg. 23-39.
- VIGOTSKI, Lev Semiònovitx. *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Prefaci: José ITZIGSOHN. Comentaris de Jean PIAGET. Buenos Aires: La Pléyade, 1977 [1934].
- VIGOTSKI, Lev Semiònovitx. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Trad.: Sílvia FURIÓ. Barcelona: Crítica, 1979.
- VIGOTSKI, Lev Semiònovitx. *La Imaginación y el arte en la infancia: ensayo psicológico*. Madrid: Akal, 1982.

(7) Bibliografia

- VIGOTSKI, Lev Semiònovitx. *Pensament i llenguatge*. Trad.: Andreu ROCA & Pepi ANDREU. Ed.: Ignasi VILA & Rosa COLOMINA. Vic: Eumo, 1988.
- VIGOTSKI, Lev Semiònovitx. *Obras escogidas (4 vol.)*. Dir.: Amelia ÁLVAREZ & Pablo del RÍO. Madrid: Visor, 1990-1996.
- VILA, Ignasi. «Del gesto a la palabra: una explicación funcional». A: MARCHESI, Álvaro; CARRETERO, Mario & PALACIOS, Jesús (ed.). *Psicología evolutiva. 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza, 1984. pàg. 85-104.
- VILA, Ignasi. *Adquisició i desenvolupament del llenguatge: l'important és prevenir*. Barcelona: Graó, 1989.
- VILA, Ignasi. *Reflexions sobre l'educació bilingüe: llengua de la llar i llengua d'instrucció*. Barcelona: Generalitat de Catalunya / Departament d'Ensenyament, 1989.
- VILA, Ignasi; BOADA, Humbert & SIGUÁN, Miguel. «Adquisición y desarrollo del lenguaje en niños bilingües familiares: primeros datos de una investigación». A: *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development* (ISSN: 0210-3702). Núm 19-20. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1982. pàg. 89-100.
- WAGENSBERG, Jorge. *Si la natura és la resposta, ¿quina era la pregunta?: i uns altres cinc-cents pensaments sobre la incertesa*. Trad.: Màrius SERRA. Barcelona: Tusquets, 2003.
- WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick & JACKSON, Don D. *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Tít. orig.: (Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes, 1967) Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1971.
- WATZLAWICK, Paul. *El Lenguaje del cambio: nueva técnica de la comunicación terapéutica*. Trad.: Marciano VILLANUEVA. Tít. orig.: Die Möglichkeit des Andersseins. Barcelona: Herder, 1980.
- WATZLAWICK, Paul. *Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas*. Tít. orig.: *Pragmatics of human communication*. Barcelona: Herder, 1981 [1967].
- WATZLAWICK, Paul. *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder, 2000.
- WEBER, Nicolás *La escritura árabe es fácil*. Barcelona: Editorial Sirpus, 2005.
- WEINREICH, Uriel. *Languages in contact: findings and problems*. The Hague: Mouton, 1953.
- WEINREICH, Uriel. *Llengües en contacte*. Trad.: Francesc MARTÍNEZ. Alzira: Bromera, 1996.
- WEISE, Oskar. *La escritura y el libro*. Trad. Luis BOYA SAURA. Tít. orig.: *Schrift und Buchwesen in alter und neuer Zeit*. Barcelona: Labor, 1925.
- WILKINS, David A. *Linguistics in language teaching*. Cambridge: The MIT press, 1972.
- WILKINSON, Richard H. *Cómo leer el arte egipcio. Guía de jeroglíficos del antiguo Egipto*. Trad.: Xavier Martínez Babón. *Reading egyptian art. A hieroglyphic guide to ancient egyptian painting and sculpture*. Badalona: Critica, 1995.
- WINCKLER, Lutz. *La Función social del lenguaje fascista*. Trad.: Antonio PÉREZ-RAMOS. Tít. orig.: *Studie zur gesellschaftlichen Funktion faschistischer Sprache*. Barcelona: Ariel, 1979.
- WOLF, Elena. «El significado valorativo en los actos del discurso». A: *Quaderni di semantica: rivista internazionale di semantica teorica e applicata*. (ISSN: 0393-1226). Núm. 1, Any 5. Bolonya: Il Mulino, 1984. pàg. 143-158.
- WOLF, Elena. «L'adjectiu en l'estructura semintica del text (ús obligatori o facultatiu)». A: *Els Marges* (ISSN: 0210-0452). Núm 20. Barcelona: Curial Ed. Catalanes, 1980. pàg. 3-21.

- WRIGHT, Andrew. *1000 pictures for teachers to copy*. Londres: Collins ELT, 1984.
- YLLERA, Alicia & al. *Introducción a la lingüística*. Madrid: Alhambra, 1982.
- KIM-RENAUD, Young-Key. *The Korean Alphabet*. Honolulu: University of Hawai'i Press, 1997.
- ZAID, Gabriel. *Los demasiados libros*. Barcelona: Debolsillo, 2010.
- ŽIŽEK, Slavoj. *En defensa de la intolerancia*. Madrid: Sequitur, 2007.

(8) Annexos

8.1 – Breu història del Seminari de Sociolingüística de Barcelona¹¹²

La prehistòria del Seminari de Sociolingüística de Barcelona cal situar-la cap a l'estiu de 1972, quan un valencià, Lluís Vicent Aracil, professor a la Universitat de Stanford, feia el primer curs de Sociolingüística que s'ha donat al nostre país (i, probablement, també el primer a l'Estat francès) a la Universitat Catalana d'Estiu (UCE), a Prada de Conflent.

Eren els anys de l'antifranquisme, quan semblava que tothom estava d'acord, quan semblava que la nostra comunitat, en procés avançat de substitució lingüística, tenia voluntat col·lectiva de futur. Ningú no posava en dubte (encara) la unitat de la llengua ni el nom dels Països Catalans: Prada n'era una mostra, un espai lliure de debat i discussió.

Calia treballar en dos fronts: d'una banda, elaborar nocions i idees que, tot definint l'àmbit d'una disciplina en procés de constitució,¹¹³ ens permetessin d'entendre la nostra realitat. D'altra banda, s'havien de difondre aquestes idees i eixamplar l'àmbit d'aquest discurs a fi de preparar un moviment social per a una revolució sociolingüística.¹¹⁴

Les eines: cursos, conferències, difusió de textos, debats, formació del personal i creació d'una organització que permetés d'elaborar i d'engegar un discurs públic que fes possible un canvi de mentalitats i una acció social eficaç. Per això l'agost de 1973 es creava a Prada el Grup Català de Sociolingüística (GCS), sense presidència, perquè el que calia era fer feina i n'hi havia molta.

Una tribuna pública va ser la sessió sobre «Sociolingüística catalana» al VIII Congrés Mundial de Sociologia a Toronto, el 1974. Una altra va ser el Congrés de Cultura Catalana, entre el franquisme i la «transició» (1975-1977). El Congrés va permetre el debat, però ja anunciava el corrent (im)possibilista que havia d'escombrar/canalitzar el moviment social, convertint-lo en consens institucional. La discussió sobre l'estandardització va mostrar les dues posicions irreconciliables: una voluntat de fer (problemàtica), i una altra voluntat d'impedir qualsevol iniciativa que, emparada en una retòrica triomfalista, sembla que guanyi la partida, almenys per ara.

¹¹² Una versió prèvia d'aquest text es va publicar a SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE BARCELONA. *La diversitat (im)pertinent: gent, política, llengües*. Barcelona: El Llamp, 1987. pàg. 197-204 (MARBÀ 1987b).

¹¹³ Vegeu, de Lluís V. Aracil, «Sociolingüística, revolució i paradigma» (ARACIL 1982 [1974]: 79-94).

¹¹⁴ Vegeu, de Lluís V. Aracil, «La revolució sociolingüística catalana» (ARACIL 1982 [1975]: 69-78).

El 1976-1977 la Sociolingüística esdevé una disciplina normal a la Universitat de Barcelona, en un curs a càrrec de Lluís V. Aracil. El GCS comença a donar símptomes d'inactivitat: no sembla que els seus membres estiguin al nivell que la situació exigeix, tot i que el juliol de 1977 Lluís Aracil i Domènec Bernadó organitzen un Seminari Internacional de Sociolingüística a Perpinyà.

A la tardor de 1977 Aracil crea el Seminari de Sociolingüística de Barcelona, com a complement del seu curs. Un seminari on els estudiants poden aprofundir temes, obtenir més informacions, presentar i discutir treballs i qüestions d'actualitat.

I, evidentment, aquells primers anys de la transició fornien material abundant: el Decret de Bilingüisme ja anunciava que a cada bugada perdríem un llençol. Les restriccions efectives que imposava a l'ensenyament del català no justificaven pas l'entusiasme amb què se'l va acollir. Després vindria la Constitució, amb allò de «*las demás lenguas españolas serán también*», els Estatus amb la «pròpia» (catalana/valenciana/balear) sub-cooficial, i tota la resta.

El discurs públic que la situació exigia va ser sistemàticament escamotejat, silenciats i clandestinitzats. L'única nota discordant va ser el Manifest de *Els Marges* (1979), que va alçar una bona polseguera de reaccions dels importants cridant els dissidents a l'ordre, un ordre que crearia (!?) un Institut de Sociolingüística Catalana, exemple flagrant d'expropiació d'un rètol que serveix per evitar que es dugui a terme la idea corresponent.¹¹⁵

El Seminari de Sociolingüística de Barcelona continuava funcionant, tot i que de vegades semblava un riu subterrani, enmig d'entrebancs de tota mena. Aquells estudiants il·lusos que preteníem treballar professionalment de sociolingüistes havíem de dedicar-hi el temps lliure que ens deixaven les activitats ordinàries per guanyar-nos les mongetes. És clar, ensenyàvem català, i això també ens obligava a replantejar-nos moltes coses: no podien pas continuar explicant la vocal neutra i recitant el catecisme. Un resultat indirecte del Seminari, combinat amb altres casualitats, va ser el naixement, el 1981, del Grup de Materials, dedicat a la recerca de nous enfocaments en didàctica de la llengua.

El 1981-1982 el Seminari es va dotar d'una mínima infraestructura per posar-nos més directament en contacte amb altres experiències, dins i fora de

¹¹⁵ Vegeu, de Lluís V. Aracil, «Projecte per a una institució per a l'ús del català» (ARACIL 1982 [1976]: 219-228). Cf. *Llibre blanc de la Direcció General de Política Lingüística* (CATALUNYA 1983a).

l'Estat espanyol. Això ens va permetre de comprovar un fet que ja intuïem: que no som pas sols a l'Univers i que compartim penes i treballs amb molta més gent.

El curs següent vam aconseguir de muntar un ambiciós cicle de trobades, sota el rètol «L'idioma de l'Estat i l'estat dels idiomes». Les aventures de la comissió permanent de pencaires podrien fer una novella: va ser una època molt rica en activitats i experiències a molts nivells.

De tot allò en va sortir una primera reunió de bascos, catalans i gallecs que, el juliol de 1983, vam fer la *Declaració d'Iruñea* i un projecte d'associació (Iruñean Sortua) que, en successives reunions (Lleida, novembre; Santiago de Compostella, març), preparava una Conferència Internacional sobre Integració i Desintegració de Comunitats Lingüístiques, que es va celebrar a Getxo l'octubre de 1984.

Caldria escriure algun dia la crònica d'aquella experiència orwelliana. Els esforços no s'havien pas concentrat en una sola direcció, i els resultats no van ser exactament els que esperàvem: *Iruñean Sortua* va semblar que desapareixia sota el muntatge del Congrés, i no vam saber ni poder fer altra cosa que expressar (baixet) una amarga sensació de frustració.

Creiem, però, que el Seminari encara és necessari i que el projecte d'Iruñean Sortua ha de tirar endavant. Potser el més adequat no és ara fer sessions públiques (que semblen clandestines pel nombre d'assistents), sinó mirar d'engegar, d'alguna altra manera, aquest discurs i aquest debat. Almenys mentre una espuma d'optimisme ens impedeixi de renunciar a construir el futur.

8.1.1 – Petita cronologia

1972, agost.	Primer curs de Sociolingüística a la UCE, Prada, a càrrec de Ll. V. Aracil.
1973, agost.	Prada, UCE: Creació del Grup Català de Sociolingüística (GCS).
1974, juliol.	«Educació i Sociolingüística» (Escola d'Estiu Rosa Sensat).
1974, agost.	VIII Congrés Mundial de Sociologia a Toronto. Sessió sobre «Sociolingüística catalana», presidida per Rolf Kjolseth.
1975.	Comença el Congrés de Cultura Catalana, que durarà fins al 1977.
1976-77.	Primer curs regular de Sociolingüística, a la Universitat de Barcelona.
1977, juliol.	Seminari Internacional de Sociolingüística a Perpinyà.
1977, tardor.	Creació del Seminari de Sociolingüística de Barcelona.
1978.	Decreto de Bilingüismo. <i>Constitución española</i> .
1979, desembre.	Estatut d'Autonomia de Catalunya. Manifest de <i>Els Marges</i> .
1980.	«Institut de Sociolingüística Catalana».
1982, juliol.	Estatut d'Autonomia de la Comunitat Valenciana.
1982, agost.	Estatut d'Autonomia d'Aragó.
1983, febrer.	Estatut d'Autonomia de les Balears.
1983, abril.	Llei de Normalització Lingüística de Catalunya.
1983, juliol.	Reunió i Declaració d'Iruñea.
1983, novembre.	Reunió de Lleida. Presentació pública d'Iruñean Sortua a la Universitat de Barcelona.
1984, març.	Reunió de Santiago de Compostella.
1984, octubre.	Congreso de Lenguas Minorizadas, a Getxo (Biscaia).
1985.	Llei d'ús i ensenyament del valencià,
1985, juny.	Convocatòria del II Congrés Internacional de la Llengua Catalana.

8.1.2 – Actes del Seminari de Sociolingüística de Barcelona (1981-1986)

Curs 1981/82

- Abril. Lluís V. Aracil: *Desfasaments i canvis*; Antonio Gil Hernández: *Normalització e normativització em Galícia*; Pep Nadal: *Història de la història de la llengua catalana*.
- Maig. J. M. Sánchez Carrión (Txepetx): *La reculada de l'euskera*; Tom Glyck: *Aventures del darwinisme als Països Catalans*.
- Juny. Ricard Jordana: *L'ensenyament de l'anglès a través del català*; Uli Windisch: *El discurs xenofòbic a Suïssa*; Giovanni Usai: *Lingua e società. Contributo alla ricerca sociolinguistica in Sardegna*.

Curs 1982/83

- Octubre. Antonio Gil Hernández, Maria do Carmo Enriquez i Joam Guisam: *O galego*; Lluís V. Aracil: *Vida, acció, comunicació: el model de Lull i Comte*.
- Novembre. Frederic Vergés i Xavier Lamuela: *L'aranès*; Antoni Arca: *El sard i l'alguerès*.
- Desembre. Glyn Williams: *El gallès*.
- Gener. Lluís V. Aracil: *Contextos que generen textos o la segona visita del Papa a Galícia*; Manuel J. Bárcena: *Nosotros somos los otros (Experiències jueves)*.
- Febrer. Toni Artigues: *El català. El bilingüisme o l'ascensió al cel en cos i ànima*; Rolf Kjolseth: *Educación bilingüe en los USA*.
- Març. Jordi Bañeres: *Els Balcans*; Lluís V. Aracil, Joan Argenté, J. Morgades i Xavier Lamuela: *Història i histèria del català*; Pierre Achard: *Langue & raison: el cas francès*.
- Abril. Iñaki Larrañaga: *Encuestas sociolingüísticas vascas*.
- Maig. Estudiants membres de l' ASKA: *El kurd*; Pius Hermes Elias: *L'arameu*.
- Juliol. Reunió d'Iruñea: *Declaració d'Iruñea*.

Curs 1983/84

- Octubre. Reunió de Lleida.
- Novembre. Presentació d'*Iruñean Sortua*; Lluís V. Aracil: *Processos històrics. Desfasaments*.
- Desembre. Bernat Muniesa: *Igualtat i desigualtat*.
- Gener. Anna Cabré: *Models demogràfics*.
- Febrer. José M. Vidal Villa: *Centre i perifèria*; Grup d'Anàlisi del Discurs: *Discurs i poder*.
- Març. Reunió de Santiago de Compostella: preparació de la Conferència de Getxo.
- Abril. Albert Verdoot, Albina Lük i Uli Windisch: *Estats plurilingües normalitzats*.

Curs 1984/85

- Octubre. *Congreso de Lenguas Minorizadas* (a Getxo, Biscaia).
- Novembre. Angel Serra: *Xarxes i mitjans de comunicació*.
- Desembre. Josepa Huguet: *El català a l'Escola catalana*.
- Gener. Jordi Bañeres; *Informació & documentació*; Àngel Serra: *Correctors, traductors, traïdors*.
- Febrer. Teresa Marbà: *Àmbits i límits: definició d'una comunitat lingüística*; Martí Garcia-Ripoll: *L'eslovè i la política lingüística iugoslava*.
- Març. Sedjan Hadzijahié: *Els musulms de Bòsnia i Hercegovina, comunitat nacional o religiosa?*; Enric Montaner: *El cas del neerlandès*.

Curs 1985/86

- Octubre. Teresa Marbà: *Àmbits i límits: una definició de comunitat lingüística*.
- Novembre. Enric Montaner: *El neerlandès*; Martí Garcia-Ripoll: *Iugoslàvia*; Martí Garcia-Ripoll: *L'aranès, l'aragonès, el bable*.
- Desembre. Enric Montaner: *Estats i igualtat lingüística*.

8.2 – Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants¹¹⁶

No pretenem pas donar una recepta màgica, sinó explicar el com i el perquè d'una experiència portada a terme al llarg del curs 1980-81 a la Universitat de Barcelona: uns cursos intensius de català per a no catalanoparlants, la segona tongada dels quals haurà acabat just en començar aquest simpòsium.

Més que treure'n conclusions definitives, volem apuntar algunes idees que han guiat el nostre treball.

Llengua autèntica – Ens hem adonat que sovint fèiem servir a classe una llengua que només serveix per fer classes, però que no serveix mai a la vida real. Si volem que els aprenents de català siguin capaços de parlar fora de la classe, els hem de donar una llengua útil i viva. Hem de produir i reproduir tantes situacions com sigui possible per tal de fer-los treballar les funcions lingüístiques que necessiten. Hem d'aprofitar la classe com a espai de comunicació per tal que la llengua que aprenen no sigui només «l'objecte de l'assignatura», sinó una eina que puguin usar en tota mena de circumstàncies.

Programa, mètodes: enfocament – Articulem la classe no pas en funció d'un programa preestablert i tranquil·litzador, sinó en funció de les necessitats dels estudiants. Per això, des del començament, els demanem que expressin els dubtes que tenen, i dediquem regularment un temps als comentaris i crítiques sobre la marxa del curs. L'expressió dels dubtes ens permet d'orientar el treball de classe segons les seves necessitats i interessos, i la crítica ens ajuda a rectificar quan ens adonem que les orientacions no responen als interessos del grup-classe.

Els continguts, és a dir, els aspectes treballats, s'organitzen doncs d'una manera cíclica i no lineal, perquè l'aprenent va demanant aclariments successius sobre aspectes de la llengua i no pas monografies exhaustives sobre el relatiu o els pronoms febles. És un aprenentatge funcional més que teòric.

No ens hem d'espantar davant la manca d'un programa preestablert: el programa es pot anar fent a classe i, si treballem bé, encara que no s'hagin pogut

¹¹⁶ Una versió prèvia d'aquest text es va presentar l'any 1981, com a comunicació al *I Simpòsium sobre l'ensenyament del català a No-catalanoparlants*, celebrat a Vic els dies 8, 9 i 10 d'abril de 1981. Actes del simpòsium publicades per l'Editorial Eumo de Vic el 1982. El treball original es va fer en coautoria amb Lisa Gilbert i Enric Montaner, també professors del *Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants* (GILBERT MARBÀ MONTANER 1982).

tractar tots els punts teòricament essencials, podem assegurar que a final de curs els estudiants tindran un bon domini de la llengua i dels seus mecanismes, i que haurèm desenvolupat estratègies que els permetran d'aprofundir-ne els aspectes que encara no s'hagin treballat o no s'hagin treballat prou.

Hem vist sovint que les discussions sobre la selecció d'un temari i el disseny d'un programa han consumit més temps i energia del que calia. Perquè, encara que el programa pugui definir moltes coses, la qualitat d'un curs passa més aviat per aspectes com ara l'enfocament metodològic triat i la conducció que en faci el professor.

Som conscients que no hi ha cap mètode «màgic», i per això hem evitat tancar-nos en un mètode concret, o atribuir un protagonisme excessiu a elements accessoris, com ara l'ús de l'enregistradora de so o de les regletes Cuisenaire. Cap element aïllat resoldrà tots els problemes de l'ensenyament de llengua.

De fet, cal precisar que l'enfocament és més important que els mètodes concrets que usem en aquests cursos. Edward Anthony estableix un ordre jeràrquic, de més a menys importància, entre *enfocament*, *mètode* i *tècnica*:

The trio of terms which I am attempting to re-locate in the scheme of definitions are *approach*, *method*, and *technique*. The arrangement is hierarchical. The organizational key is that *techniques* carry out a *method* which is consistent with an *approach*. (ANTHONY 1963: 63).

El mètode i les tècniques poden ajudar si en sabem treure profit, però dependran —i derivaran— sempre de l'enfocament.

Paper de l'estudiant i paper del professor – El professor coneix millor que l'estudiant *com* s'aprèn una llengua en una situació estructurada —la classe— i coneix la llengua que ensenya. Però l'estudiant coneix millor *què* necessita a cada moment i sap quins són els mecanismes del seu propi aprenentatge. Per això a la classe hi ha d'haver dues menes d'activitats: activitats motivades pels estudiants i activitats motivades pel professor.

Procés d'aprenentatge – L'aprenentatge és un procés actiu i voluntari per part de l'estudiant. Per això trobem que no serveix de gaire donar normes arrodonides i acabades que l'alumne s'ha d'empassar. És més interessant fer que siguin ells mateixos que arribin a formular normes a partir de la llengua que van aprenent. És el mètode científic de recerca: partir de l'observació per posar un problema i suggerir hipòtesis, encara que en un primer moment siguin inexactes. Aquestes hipòtesis es van destruint i perfeccionant progressivament amb contraexemples, fins que s'arriba a una norma més vàlida. Aquest procediment

és molt més engrescador que no pas fer exercicis que acaben essent avorrits sobre una norma ja coneguda i permet, a més, que l'estudiant pugui tornar a fer el camí en cas que oblidí la norma.

Pensem que l'exposició més detallada de la nostra experiència pot contribuir a solucionar alguns dels problemes que se'ns presenten a classe i a fer més eficaç la tasca d'ensenyar català a la gent que no el parla.

Aquesta feina no és pas provisional, com pensen alguns: arreu és una feina normal i reconeguda l'ensenyament de l'idioma del país als no parlants que volen conèixer aquella cultura o entrar en aquella societat. Arribar al reconeixement de la nostra professionalitat específica és un dels objectius que tenim davant els mestres de català a no catalanoparlants.

8.2.1 – Curs intensiu experimental de català a la Universitat de Barcelona

Aquests dies ens estem explicant coses que sabem tots i potser tenim una mica la impressió de perdre el temps. Tot sabem que hi ha classes que ens van bé i d'altres que ens van malament, i és d'aquesta experiència de cada dia que ens cal partir. Però potser el que ens falta és aprendre d'analitzar la nostra feina: cal que cada classe que fem sigui experimental, que cada professor esdevingui un investigador. Només així ens podrem comunicar útilment les experiències.

Aquest *Curs intensiu experimental* ha estat possible gràcies a la iniciativa de la Comissió Sociolingüística de la Universitat de Barcelona, responant a la necessitat expressada per estudiants no catalanoparlants, que necessitaven la llengua per tal de poder prendre part plenament a les classes i a la resta d'interaccions socials.

Amb prop de cinquanta alumnes inscrits, les cent hores del primer curs es van repartir en quatre classes setmanals de dues hores, durant dos mesos i mig. El grup únic del primer curs (que funcionava amb tres professors) es va convertir, a partir del segon trimestre, en dos grups de primer nivell i un de segon nivell, cadascun amb un professor.

El curs es va anunciar com de «comprensió ràpida», però també s'hi van treballar tots els altres aspectes: des del primer dia els estudiants senten parlar català, el parlen, l'escriuen i el llegeixen. Un aspecte important del curs són les sortides quinzenals, per posar a prova el català que van aprenent, però sobretot per aconseguir que s'engresquin a jugar el joc de parlar en català fora de classe.

El context era prou diferent del que és habitual en altres classes de català: era un curs *voluntari*, o sigui que la gent que hi venia ja volia aprendre el català, i intensiu, de manera que tothom podia constatar progressos des del primer dia.

Hi havia estudiants que inicialment no pensaven arribar a parlar, sinó tan sols entendre, i han arribat a resultats excel·lents. A la gent que acabava d'arribar, els resultava molt gratificador trobar-se parlant català fora de classe al cap de menys d'un mes de ser aquí, i això mateix els engrescava a continuar. Aquells que eren aquí de feia temps tenien un altre problema: tenien prou català passiu per avançar més ràpidament (i en algun cas el resultat va ser espectacular), però ja coneixien la norma d'ús: «no cal parlar català... si no es parla com un nadiu». Això sembla que els ha pogut dificultar l'ús fora de classe, però caldria observar el fenomen de manera més sistemàtica.

Cal que nosaltres, professors, tinguem molt clar que *no podem ensenyar res*: només podem ajudar a crear condicions favorables a l'aprenentatge.

Els mecanismes de l'aprenentatge són molt complexos i diferents per a cadascú. Cada persona, cada grup, té maneres diferents d'aprendre, tant pel que fa al ritme, com a l'ordre dels problemes que es van posant, com a la manera de resoldre'ls. Per això cal diversificar al màxim les activitats de la classe, posant en primer terme la *necessitat d'usar* la llengua.

Partim del fet real que la classe és un grup de gent que té coses a dir-se, i articulem tota la nostra feina sobre aquesta necessitat de *comunicació*.

L'aprenentatge és *actiu*. L'estudiant només pot assimilar allò que respon a una qüestió que ja s'havia posat. Treballem sobre la llengua que la classe va produint, i sobre els dubtes que la gent formula, sense donar mai respostes fetes, sinó eines i mètodes perquè siguin els mateixos aprenents qui formulen hipòtesis i troben solucions.

El programa se'l fa a classe, cada grup, segons les seves necessitats. L'aprenentatge és global i cíclic: les necessitats d'expressió posen al mateix temps problemes de «fonètica», de «sintaxi» i de «morfologia», que cal resoldre globalment. Però l'estudiant no demana pas lliçons exhaustives de cap problema gramatical. El seu interès és funcional, per usar la llengua, per expressar-se, no pas per resoldre problemes teòrics de lingüística.

Cal que cada curs serveixi els interessos de cada grup. El professor ha d'observar tot el que passa a la classe, ha de vetllar perquè no quedi cap estudiant «despenjat», ha d'intervenir-hi sempre que calgui, però tenint en compte que el protagonista no és pas ell, sinó els estudiants. Ha de crear un ambient favorable

a la *cohesió del grup*, de manera que la gent s'hi trobi bé; a l'*ús de la llengua*, de manera que els estudiants «oblidin» que són a classe i s'engresquin a xerrar; al *treball individual i col·lectiu*, procurant graduar les dificultats: si un exercici és massa difícil, desanima, però si és massa fàcil resulta mecànic i tampoc no serveix per res.

Sabem que tothom que parla una llengua en pot aprendre una altra si es donen unes condicions mínimes: que vulgui, que sàpiga que ho pot fer, i que enfoqui l'aprenentatge de manera adequada. Pensem que una bona part dels fracassos de les nostres classes venen d'allò que anomenem «bloquejos», i caldria estudiar-los sistemàticament per tal de compensar-los amb unes classes més engrescadores i eficaces.

8.2.2 – La classe com a espai de comunicació

El sistema universal d'aprenentatge de noves llengües ha consistit sempre en la comunicació, en la conversa i —pel que sembla—, ha resultat prou efectiu. Primera realitat que s'oblida massa sovint.

La classe és, però, un àmbit específicament destinat a aquest aprenentatge, on la gent acudeix amb aquesta finalitat.

No és difícil de veure que a la classe hi ha dues menes d'expectatives: a) *les explícites*, això és, aprendre la llengua o, molt més exactament, aprendre d'usar la llengua i usar-la efectivament; i b) *les implícites*, que hom acostuma a deixar de banda per bé que costa pensar que algú pugui trobar-les-hi fora de lloc. Aquestes són simplement de conèixer-hi gent nova i comunicar-s'hi. Això implica tota una sèrie de possibilitats com ara passar-se informació sobre dades personals i generals, expressar opinions i respondre a les dels altres, suggerir, planejar i fer coses en comú, jugar i, per què no?, fer-hi amistats que transcendeixin l'àmbit estricte de la classe. O és que pensàveu que era possible de prohibir-los-ho?

Conseqüentment, no hi ha millor recomanació que la de tenir els ulls ben oberts al que passa a la classe i, sobretot, a allò que pot passar-hi.

La classe és un grup de persones, encara que algú pugui pensar que no és més que una col·lecció de pupitres, i les expectatives de què parlàvem poden resumir-se en dues: aprendre-hi d'usar la llengua i comportar-s'hi com a persones. Ara, és clar que no arribarem enlloc mentre no comprendrem que aquests dos aspectes hi existeixen estretament imbricats. De fet la destresa del

professor reeixirà en la mesura en què sàpiga mantenir aquesta imbricació i fer-la productiva.

I això ens du a la motivació. Rarament hi haurà comunicació lingüística *efectiva* si no correspon a funcions comunicatives *reals* del grup. I aquestes són agrupables en tres tipus possibles dins l'àmbit de la classe: a) d'organització de la classe; b) de la vida; i c) d'observació sobre la llengua.

Òbviament, perquè la classe —que és un grup, no ho oblidem pas— funcioni, calen unes normes. N'hi haurà encara que no hi vulguem pensar. Podem fer dues coses: seguir-les sense pensar-hi o bé pensar-hi. Si prenem la segona opció, segurament podrem conèixer millor els límits i les possibilitats del funcionament de la classe i, sobretot, podrem incidir-hi. Això mateix, si es fa, constitueix ja una part important del treball d'organització de la classe (en realitat un subconjunt del més general de «vida»). De fet la decisió correspon als alumnes perquè ells són els interessats en aquest afer. Al professor correspon la iniciativa de dur la classe en un sentit o en un altre i és clar que enfocar-la així ja posa en relleu un tipus de norma per part del professor. Hi haurà normes irrellevants com ara la de si cal o no dur corbata, però no serà difícil descobrir-n'hi de realment importants: parlar o no sempre en la llengua diana, corregir sistemàticament, etc.

Una part molt important de les normes afecten el professor mateix. Cal que sigui viu a classe, i que hi actui amb el grau de confiança i d'intimitat adequat. I és evident que això, com moltes altres coses, és perfectament improgramable, senzillament perquè depèn de la constitució de cada grup, i aquesta és —feliçment— imprevisible perquè depèn de la combinació de les persones que el constituïran.

La dissensió, l'enfrontament, la discussió, no solament no hi ha raó perquè siguin evitades sinó que és fins i tot convenient que siguin promogudes, fomentades, sense arribar a defugir ni tan sols la baralla, grau màxim d'enfrontament —verbal— i, si acceptem per norma preestablerta de bandejar-la sistemàticament, farà que l'àmbit de comunicació de la classe resulti artificios, fals.

Cal tenir en compte que el grau de motivació marca el grau d'interès i el d'automatització de la llengua. Si la classe esdevé un lloc d'expressió, d'intercanvi comunicatiu efectiu i —inevitablement— afectiu, els alumnes podran sentir-s'hi persones i consideraran la classe un àmbit marcat com a positiu. I aquest fet és molt important perquè la seva participació serà activa.

En aquest context, el professor ha de desenvolupar unes capacitats decisives per engegar la dinàmica de la classe. D'alguna manera ha d'esdevenir

una mena de «provocador enjogassat», això és, punxant i fent aparèixer les contradiccions, els conflictes, tot mantenint una norma general de clima afectiu. Això vol dir que es discuteixen i s'enfronten les opinions, les idees, no pas les persones directament.

Si aquesta premissa funciona, mai no hi haurà veritables frecs, conflictes entre les persones i, en canvi, sí que hi haurà un tràfec considerable d'intercanvis de punts de vista, d'argumentacions. Tota una activitat enriquidora que es farà a través de la nova llengua. Constituirà alhora una comunicació raonada i un treball lingüístic. L'argumentació mateixa, que és una labor humana ben ordinària, és desglossable en una gran diversitat d'exercicis que la converteixen en una combinació d'anàlisi freda i d'expressió personal. En aquest sentit és conegut el mètode de De Bono amb el qual els alumnes analitzen avantatges i desavantatges, objectius, causes, conseqüències, etc. de qualsevol tema posat per ells mateixos.

En el cas del català, a més, resulta decisiu d'actuar així. Ningú no ignora — els alumnes menys encara perquè hi destinen temps i esforç— que el debat sobre l'ús de la llengua en la societat i el debat sobre l'existència mateixa d'aquesta llengua i d'aquesta societat tenen una transcendència definitiva. No oblidem que el conflicte és *real* en aquesta societat i que afecta els aprenents del català. El conflicte apareixerà repetidament a la classe perquè és un tema bàsic de la classe de català i no serà sinó a través d'aquestes discussions que els alumnes podran anar configurant les seves resolucions i tendències bàsiques sobre què fer amb o a través del català. No oblidem tampoc que generalment és el professor qui pot —o hauria de poder— subministrar-los informació sobre l'assumpte.

La classe és un lloc on funciona la capacitat de raonar, d'argumentar, evidentment sobre allò que afecta i interessa, i cada tema que es debat comporta unes identifications diverses entre els alumnes, de manera que s'hi estableixen mil fronteres possibles. Aquesta diversitat d'agrupament segons els temes resulta d'allò més relaxant i saludable. No hi ha grups establerts a la classe de manera unívoca, ni tampoc extravertits ni introvertits, ni seriosos ni enjogassats de manera absoluta. Depèn del que es parla, del que es fa o amb quin grup s'està.

El grup, així, pot arribar a una cohesió certa. Aquesta cohesió no és monolítica ni preestablerta, sinó funcional, però és autèntica perquè manté i fomenta el coneixement mutu, la diversitat i l'atenció vers el medi en què existeix. La nostra opinió i experiència és que aquesta és la millor premissa perquè allò que en diuen una classe de català sigui una classe d'aprenentatge efectiu de la llengua.

8.2.3 – El procés d'aprenentatge: tècniques

Veiem, doncs, que cal partir del fet comunicatiu, però que també hi ha una necessitat de treballar l'aspecte purament lingüístic de l'aprenentatge d'una llengua afegida. Ara bé, el fet que cada alumne tingui, com ja hem dit, uns *mecanismes diferents d'integració d'una nova llengua*, vol dir que cal treballar una mateixa unitat lingüística de moltes maneres diverses. Una part de cada classe l'hem dedicada a una sèrie d'activitats que exigien l'ús de la llengua, des de l'anàlisi formal a converses lliures, passant per tota mena d'exercicis, simulacions, interpretacions de papers (*role playing*), jocs, i converses preparades. Sobretot, cal que el ritme d'aquestes activitats sigui lleuger (especialment en un curs intensiu). Cal que els alumnes tinguin la sensació que no arriben mai a estar tips d'un exercici, que es quedin amb una mica de gana. És a dir, evitem l'ensopiment.

Hem observat que, més enllà dels mecanismes individuals d'aprenentatge de cada alumne, tots els processos d'aprenentatge hauran de passar, al cap i a la fi, per unes etapes semblants. En el nostre experiment, i referint-se a la integració d'una nova competència comunicativa, hem observat que aquest procés *parteix del fet comunicatiu*, és a dir, de qualsevol comunicació que es faci en una classe, tant si és simplement un intercanvi organitzatiu com si és sobre la vida i interessos dels alumnes, o bé parlant sobre la llengua que van aprenent. D'aquesta comunicació es va creant un corpus. O sigui, un desig de comunicar implica unes necessitats lingüístiques que cal omplir. El resultat del seu compliment és el corpus. Vegem un exemple d'un primer dia de classe. Molts alumnes no aporten gens de català a classe, i per tant partim del mim. Les instruccions són les següents:

Teniu deu minuts. Aixequen-vos i poseu-vos en parelles.
Comuniqueu a la vostra parella tot el que pugueu sobre vosaltres mateixos sense parlar, fent mim.

El professor en pren apunts. En acabar els deu minuts dona als alumnes les expressions lingüístiques que necessitaven juntament amb les expressions mímiques que havien fet servir. Finalment apunta el corpus a la pissarra. Per exemple:

Fa tres mesos que visc a Barcelona.
Visc en una casa petita.
Estàs casada?
Sí, però estic separada / divorciada.

A vegades —com en l'última frase de l'exemple anterior—, el professor ha de recórrer a l'alumne per aclarir el missatge (separada o divorciada?).

El contacte amb la nova llengua *genera en l'aprenent uns dubtes* sobre els seus límits. Per exemple:

... visc a Barcelona	}	Quan es fa servir <i>a</i> i
Visc en una casa petita.		quan es fa servir <i>en</i> ?

És en aquest moment que el professor decideix si cal perseguir aquests dubtes o bé si cal deixar-los per més endavant. En el cas d'optar per treballar-los, cal decidir si els alumnes:

1) Tenen un corpus prou complet per solucionar aquell problema. Vegeu com a exemple el *quadre 1* i el *quadre 2*. Imagineu que ja heu subratllat totes les vocals neutres i les heu comprovades. Ja teniu tot el material necessari per començar a formular hipòtesis sobre la seva aparició en català.

Quadre 1: CLL Grup A Text 4

- 1 Què va passar amb el ball de dilluns a la tarda de Biològiques?
- 2 Quin ball?
- 3 Aquell que s'enunciava als cartells que al final deien «tela marinera».
- 4 Penso que cap de nosaltres no sap res d'això.
- 5 Divendres vaig ser a la biblioteca fins a dos quarts de nou i no vaig sentir res.
- 6 D'això, no en puc parlar, perquè no en sé res.
- 7 Sembla que la manca de llum ens resta imaginació.
- 8 Doncs, parlem de «La Paloma».
- 9 De quina «paloma», Ofèlia?
- 10 Del saló de ball i no pas la de Mèxic.
- 11 Això de Mèxic m'ha deixat intrigada.
- 12 Vols que t'ho expliqui?
- 13 I tant!
- 14 És com es fan els fills.
- 15 No ho entenc.
- 16 Com et va fer el teu pare?
- 17 Aquí, a Espanya, hi ha un altre ocell: la cigonya.
- 18 Ha, ha, ha! No, no!
- 19 Crec que és l'òrgan sexual masculí.
- 20 Ara, ara!

Quadre 2: CLL Grup B Text 4

- 1 Parlem de l'actualitat: de les vagues de professors i correus.
- 2 Què és una vaga?
- 3 Una vaga a mi em sembla que és una mena d'atur voluntari.
- 4 Amb quin objectiu es fa aquest atur?
- 5 Els objectius d'una vaga són molt diversos. Normalment busquen una mena de pressió com a mitjà per obtenir unes reivindicacions econòmiques o socials.
- 6 ... o culturals, o humanes, o etc., etc.
- 7 ... o per canviar d'estructures, o...
- 8 En aquest moment no m'interessen les vagues sinó la mort de la dona d'Althusser.
- 9 No comprenc com poden no interessar-te les vagues perquè totes ens afecten a tots. Per exemple quan hi ha una vaga d'escombriaires ens afecta a totes les persones.
- 10 I a més a més és l'única arma que tenen els treballadors per lluitar contra els empresaris, contra el capital.
- 11 Però no hi estic d'acord. Cada tres o quatre anys a la constitució hi ha unes eleccions i dintre del ventall de partits polítics hi ha diversos partits que poden defensar perfectament els interessos dels treballadors des del parlament.
- 12 Això és teòric, perquè bé, suposem que els partits d'esquerra defensaran els obrers, els treballadors; però les organitzacions polítiques són una cosa i les organitzacions de treballadors —sindicals— en són una altra, i avui jo crec que són més importants les organitzacions sindicals que les polítiques. El sindicalisme només defensa el treballador i unes reivindicacions molt clares, molt concretes.

2) Necessiten ampliar el seu corpus amb més material. Vegeu com a exemple el *quadre 3*. És una ampliació dels pronoms *hi* i *ho*. En els tres cursos elementals que hem tingut, aquests pronoms tenien molt encuriosits els alumnes des de molt aviat, però encara no tenien prou material per formular una hipòtesi coherent sobre llurs usos. Recordem que parlem d'ampliació i no pas d'una explotació sistemàtica i exhaustiva d'una unitat lingüística.

Quadre 3: Text 3

—Has portat el llibre a en Jordi?

—Sí que l'hi he portat. I tu, has fet el que et vaig dir?

—No ho he pogut fer tot. La Maria no era a casa seva, i en Joan, no l'he pogut trobar enlloc.

—Però no hi havia el seu pare?

—Noi, no vaig veure ningú; però vaig trobar els papers que buscàvem. Semblava que se n'haguessin anat tots a correuita. Tot allò semblava una mica estrany. Ho veia i no m'ho creia. Vaig donar-hi un cop d'ull i després ho vaig tornar a mirar tot més a poc a poc. Els calaixos eren buits, i damunt de la taula no hi havia res que em cridés l'atenció. Només hi havien deixat el gerro amb quatre flors seques. Els havíem dit que aniríem a buscar els papers. Ells ho sabien; no podia ser que s'ho haguessin emportat tot. Quan ja anava a marxar, hi vaig caure: només podien ser dins del gerro. I, efectivament, sota les flors, ben embolicats amb plàstic, hi havia tots els papers.

—Quines ganes de fer misteris! No et sembla que és un xicot una mica estrany?

—Sempre m'ho ha semblat, però no t'ho volia dir. Em pensava que només m'ho imaginava jo. Tu no li havies dit mai res?

—És clar que li ho havia comentat! Però ja saps com es posa...

—Sí, ja ho sé. No hi ha manera de fer-lo reaccionar. A més, els amics que té tampoc no l'ajuden gaire.

—I quan té una dèria, que no se li acosti ningú. És capaç d'enviar tothom allà on es pon el sol...

3) Poden buscar els límits ells mateixos. Vegeu l'exemple següent sobre el dubte formulat pels alumnes: Quan es fa servir *a* i quan es fa servir *en*? El professor pot veure convenient de precisar una mica més: Aquí parlem de lloc físic.

a / en + lloc físic

a

1. Visc *a* Barcelona.
2. Va *a* casa.
3. Treballa *a* la Central.
4. A quin restaurant has menjat avui?
5. Visc *a* Alacant.

en

6. Visc *en* una casa petita.
7. Ves *en* aquell bar.
8. Seu *en* aquesta cadira.
9. Passa l'estiu *en* algun poble.

En esgotar els exemples del corpus, els alumnes intenten col·locar frases que van fent en la categoria correcta.

Els alumnes han de treballar amb la llengua per poder *rectificar i comprovar hipòtesis* que hi van formulant. La separació en categories dels elements d'un tema dubtós obliga que els alumnes en busquin els límits, primer intuïtivament o a l'atzar, però després formalment. Tot el grup i el professor accepten o rebutgen les hipòtesis amb exemples de l'esquema. En aquest moment pot sorgir la necessitat de donar més exemples per rebutjar hipòtesis. Per exemple:

Hipòtesis sobre l'ús de les preposicions *a* / *en* + lloc físic.

- Quan hi ha un desplaçament o moviment és amb *a*.

En els exemples del corpus amb *a*, números 1, 3, 4 i 5, no hi ha desplaçament, i en l'exemple amb *en*, número 7, sí que n'hi ha.

- Quan comença amb vocal es fa servir *en*.

Cal afegir l'exemple número 5 —que en un principi no hi era— per desfer aquesta hipòtesi.

- Quan és àtona la primera síl·laba és amb *en*.

En l'exemple número 6, «una», comença amb síl·laba tònica.

I així es va treballant fins que treguin una primera aproximació a la regla. L'últim punt que hem observat en el procés d'aprenentatge és *la pràctica*, i és en aquest punt que ens voldríem centrar ara. Primer, però, cal advertir que aquest plantejament lineal que hem fet del procés d'aprenentatge és sols un esquema per facilitar la seva comprensió. La realitat és molt més complexa, ja que tot això va passant simultàniament. Així, doncs, veiem que el primer exercici o pràctica que fa l'alumne amb la llengua és el mateix punt de partida —el fet comunicatiu—, i creiem que n'és un dels més rics. La concreció de dubtes i l'anàlisi dels límits de la nova llengua també ajuden a la seva fixació, en tant que són activitats per part de l'aprenent sobre aquesta nova realitat lingüística.

A més a més el professor ha de proporcionar als alumnes exercicis sobre dubtes que van formulant o problemes que ell ha observat repetidament. Com a punt de partida cal recórrer a tots els possibles models: funcionals, situacionals, estructurals, etc., com més varietat millor perquè així integrem els diversos mecanismes d'aprenentatge que aporten els alumnes. En triar o confeccionar un exercici, el professor fa servir certs criteris com ara que sigui atractiu, amb un vocabulari bàsic, de fàcil presentació i amb una gradació estructural. Creiem que

un criteri bàsic que s'ha deixat molt de banda és l'autenticitat. Ja hem parlat de l'autenticitat del professor com a persona integrant del grup classe. Aquí ens referim a dos aspectes d'autenticitat relatius a l'ús lingüístic:

1) Ús de llengua autèntica. Hi ha expressions lingüístiques que ens fan pensar immediatament en classes de llengua, siguin d'anglès, francès, català... Són intercanvis com ara:

- A.** Com et dius?
- B.** Jo em dic Jordi.
- A.** Vas anar al cinema dissabte?
- B.** Sí, vaig anar al cinema dissabte.

A les dues preguntes un catalanoparlant generalment contestaria amb expressions molt més curtes: «Jordi», «Sí». Vegeu també el *quadre 4b*, exemple II. Hi obliguem a generar frases que gairebé no es diuen. Generalment el pronom personal de subjecte només apareix per recalcar, emfàticament.

Quadre 4a: Fragment del guió d'un mètode audiovisual

10	PROF:	Tu ets la germana d'en Pere i l'amiga de la Teresa.
11	MONTSE:	Sí, i vostè és el nostre professor.
12	PROF.:	Pere, què és això?
13	PERE:	Això és un full de paper. Està sobre la taula.
14	PROF.:	I allò què és?
15	TERESA:	És una cadira. Està sota aquell rellotge.
16	PROF.:	Aquí hi ha un tros de guix.
17	PROF.:	On és el tros de guix?
18	PERE:	És aquí, a la pissarra.

Quadre 4b: Exercicis de la mateixa lliçó, a partir del guió del quadre 4a.

II	Ell / Ella	
	Ex.: Aquest senyor és el porter.	<i>Ell</i> és el porter.
1	La Marta és una noia.	_____ és una noia.
2	Aquell bidell és un amic meu.	_____ és un amic meu.
3	Aquesta és la professora.	_____ és la professora.
4	El professor no és a classe.	_____ no és a classe.
5	Aquest és un alumne.	_____ és un alumne.
III	Soc / ets / és	
	Ex. Ell és un noi.	
1	Jo _____ una alumna.	
2	Ella no _____ la meva amiga.	
3	En Jordi _____ un noi.	
4	Tu _____ la meva amiga.	
5	Ell no _____ el meu germà.	
6	Vostè _____ el professor.	
7	Jo no _____ en Josep.	
8	La Marta _____ a classe.	
9	Tu no _____ aquí.	
10	La llibreta _____ sota la taula.	
VII	Què és això?	
	Ex.: (<i>facultat</i>)	Això és una facultat.
1	Què és això? (casa)	
2	Què és això? (classe)	
3	Què és això? (aula)	
4	Què és això? (llibre)	
5	Què és això? (biblioteca)	

Potser una explicació d'aquesta tendència a ensenyar una llengua poc autèntica és l'excessiva gramaticalització de l'ensenyament de llengües afegides i el fet de tenir poc en compte el que realment diu la gent. La llengua autèntica, doncs, és aquella que utilitzen espontàniament els seus parlants.

2) Ús autèntic de la llengua. Com reaccionariem en aquesta situació? Entrem en una habitació on veiem una persona escrivint en un full, i acostant-nos a la seva taula demanem: «Què és això?», assenyalant el full. La persona que escrivia s'atura, alça el paper i contesta: «Això és un full de paper». Segurament respondriem que sí, que és clar que és un full de paper, que ja es veu, però *què* és? Un treball, uns apunts, un article...?

És a dir, l'intercanvi no havia estat comunicatiu, no era un ús autèntic. Una gran part dels exercicis que actualment fan servir molts ensenyants de llengües afegides són exactament així. És a dir, entrenem els nostres alumnes en un ús lingüístic que no és característic en els parlants nadius. En la majoria dels intercanvis lingüístics reals, hi ha un buit comunicatiu, i sempre hi ha una intenció comunicativa.

Aplicant aquest concepte d'ús autèntic de la llengua a les activitats en les nostres classes, hem treballat amb tres menes diferents d'activitat:

a) Activitats en què hi hagi un buit d'informació real.

b) Activitats de simulació en què l'alumne s'imagina a ell mateix en una situació diferent.

c) Activitats d'interpretació de papers (*role playing*) en què els alumnes assumeixen identitats noves.

Si tenim en compte aquest concepte d'autenticitat d'ús a l'hora de preparar exercicis o seleccionar-ne del material (bàsicament estructuralista) ja existent, ens obliguem a concretar quan —en quina mena d'intercanvi real— s'utilitzaria la unitat lingüística que es pretén treballar. Per exemple, quan diríem «Què és això?»? Quan no sabem el que és perquè és una cosa desconeguda, o bé perquè hi ha una interferència amb alguns dels nostres cinc sentits. Quan en volem més informació, etc. ... Com a exemples d'una part d'un text i exercicis elaborats sense tenir en compte el criteri d'ús autèntic, vegeu el *quadre 4b*. No diem pas que tots els exercicis hagin de ser comunicatius, però sí que cal tenir molt més en compte el criteri d'autenticitat.

Una altra consideració és que almenys una part dels exercicis han de respondre a les *necessitats individuals* de cada aprenent i per tant cal que hi tingui la possibilitat per una banda de seleccionar el fragment a practicar, i per altra banda d'insistir sobre el problema específic d'aquell fragment que vol solucionar tant com cregui oportú en aquell moment.

Hem aconseguit això utilitzant l'anomenada «computadora fonètica», sorgida del mètode CLL (*Community Language Learning*, 'Aprentatge de llengües en comunitat') de Charles Curran. L'alumne tria un fragment a estudiar i el professor fa de computadora, repetint el fragment sempre igual, després de l'alumne, fins que l'alumne calli. És l'aprenent qui controla el que fa, i sovint no arriba a la perfecció que voldria el professor, però té l'oportunitat de treballar sobre aquells problemes que hi veu.

Els jocs també ens han resultat molt útils per practicar la nova llengua. En certs casos es fa difícil concretar la diferència entre l'exercici i el joc. Podríem dir que el joc és una activitat de lleure en què generalment hi ha un factor lingüístic, però que normalment no és sobre la llengua. Molts dels jocs lingüístics que es fan servir a classes actualment semblen exercicis disfressats per fer-los més païbles. Hem vist que el joc desinhibeix els alumnes i els crea un ambient de compromís per mor de l'element secret i la solidaritat dins dels equips.

El fet que normalment cada joc exigeixi unes repeticions —Si fos una flor quin flor seria? Si fos un paisatge quin paisatge seria? Si fos un color quin color seria?— fa que hi hagi una pràctica sistemàtica de la llengua en unes condicions afectives molt positives. El treball lingüístic hi és lateral perquè els alumnes estan concentrats en el joc, i aquest tipus de treball és molt important per a l'automatització de la nova llengua i la seva retenció en la memòria profunda.

L'ensenyament de llengües afegides ha sofert molts canvis de metodologia a partir dels anys cinquanta. Ha passat pel mètode tradicional de traducció al mètode estructuralista amb totes les seves variants (audiovisual, directe, situacional, etc.), i darrerament a l'enfocament comunicatiu. Creiem que cada un dels mètodes esmentats té molts elements aprofitables, però que ja és hora, pel que fa al català, d'incorporar al mètode que actualment utilitzem almenys alguns dels conceptes que presenta un enfocament comunicatiu. No pretenem llençar per la finestra la feina estructuralista feta sobre el català, sinó afegir-hi una nova dimensió, ja que només així —fent un canvi gradual— els professors de català ens podem veure amb cor de provar coses noves.

8.3 – Fonaments i fruits del Curs intensiu experimental de català per a no catalanoparlants

8.3.1 – Context històric

Eren els anys de la Transició i hi havia un cert marc que permetia avançar, de dret però no de fet, cap a uns objectius de normalització lingüística.

Més o menys, no s'havia deixat mai d'ensenyar català: de manera clandestina, tolerada o oberta. L'escola funcionava en castellà, però un fort moviment de renovació pedagògica havia obert escletxes, sobretot des dels anys seixanta, tot i que representava una proporció ínfima de l'ensenyament.

El «Decret del català» (Reial Decret 2092/1978) va fer oficial la presència de la «llengua pròpia» a les escoles. Es feien classes de català, sobretot classes de llengua normativa per a catalanoparlants, i molts mestres començaven a posar-se al dia.

Tot plegat arrenca de moviments i institucions gestats abans del 75: coses com la Universitat Catalana d'Estiu (UCE, creada a Prada de Conflent, 1968), on l'agost del 1972 Lluís V. Aracil havia impartit el primer curs de sociolingüística als Països Catalans.

Després de la presentació de la ponència «Sociolinguistics: Revolution and Paradigm» al 8è Congrés Mundial de Sociologia (Toronto, 1974), Aracil va ser convidat pel rector Antoni M. Badia i Margarit a impartir els cursos regulars de Sociolingüística i de Català Col·loquial, al Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona.

Aleshores es va crear una comissió per investigar i incidir en l'ús de la llengua en aquella UB que funcionava quasi només en castellà, encetant el camí cap a una normalització lingüística de la vida universitària.

No era fàcil: un dels problemes era el desconeixement de la llengua catalana o el domini insuficient de la llengua normativa per les tasques de docència, administració o fins i tot participació i comprensió per part de molts membres de la comunitat universitària. La Comissió Sociolingüística, presidida pel Dr. Badia, amb els professors Joan Solà i Lluís V. Aracil, entre altres, tenia com a objectiu principal impulsar la normalització del català a tots els nivells de la vida universitària.

La primera tasca va ser conèixer la situació real de l'ús de la llengua: es fan enquestes i estudis per saber quines són les necessitats, els problemes, els obstacles i les possibilitats d'ampliar els àmbits d'ús de la llengua dins la mateixa universitat; s'organitzen cursos de català per a tots els universitaris, professors, treballadors i estudiants, des dels anomenats *Cursos del Rectorat*.

Es va detectar, tanmateix, la necessitat d'una renovació en les maneres d'ensenyar la llengua catalana i, amb aquest objectiu, es va plantejar un projecte per tal de respondre-hi.

La Comissió Sociolingüística va encarregar a tres professors (Enric Montaner, Lisa Gilbert i Teresa Marbà) la preparació i execució d'un projecte de recerca, experimentació i difusió de nous enfocaments i metodologies d'ensenyament del català per a no catalanoparlants, que es desenvoluparia en tres fases.

En primer lloc, durant el curs 1979-80, tindria lloc la recerca, selecció i adaptació d'enfocaments, sistemes, metodologies i recursos didàctics d'ensenyament de llengües.

Després, de setembre a desembre del 1980, la programació i realització d'un Curs Intensiu Experimental, a la UB, destinat a estudiants nousinguts.

Finalment, el 1981, es faria el balanç i difusió de l'experiència, amb una comunicació al *I Simposi de català per a no catalanoparlants* (Vic, abril 1981), i els primers tallers de formació de professors, a la UB i a l'ICE.

8.3.2 – Primera fase: Selecció d'enfocaments i materials; actualització i preparació del Curs Intensiu Experimental

Els diferents cursos de català organitzats fins aleshores per associacions, ateneus i universitats tenien l'objectiu principal de normativitzar una llengua que els alumnes ja parlaven, tot i que en un registre força allunyat de la llengua normativa. Un curs per a no catalanoparlants hauria de tenir, en teoria, uns objectius força diferents, que demanarien procediments i materials específics per tal d'impulsar l'ús actiu de la llengua, no només el seu coneixement passiu. Tot i això, el que es trobava eren classes de català per a no catalanoparlants estructurades arran dels mateixos materials i procediments d'un curs de normativa per a catalanoparlants, on es feien quasi exclusivament explicacions i

exercicis gramaticals, dictats i correccions d'errades, amb poc o nul treball de competències actives, oral o escrita. Es veu que les quatre dècades sense ensenyament formal de català havien generat una confusió que no s'ha acabat de desfer del tot: no són el mateix **(1)** ensenyar llengua normativa a persones que ja són competents en algun registre del català i **(2)** desenvolupar aquesta competència en persones que, per la raó que sigui —per exemple, no han estat socialitzades a Catalunya o no han tingut la necessitat d'emprar el català en el seu procés de socialització—, encara no la tenen.

Però per molts exercicis que es fessin sobre un tema, aquell «aprenentatge» no s'acabava d'integrar en l'ús dels estudiants. I molts professors no ho entenien: «Fan els exercicis perfectament, però no hi ha manera que parlin...». No acabaven de veure que, si volem que els alumnes facin alguna cosa, ho haurem de fer a classe. Si els fem fer exercicis, aprendran de fer exercicis; si volem que parlin, els hem de fer parlar.

Mentrestant, des de la sociolingüística i els nous plantejaments sobre la llengua, s'entreveïen altres maneres d'enfocar el problema. Ens adonàvem que calia canviar del tot el que s'estava fent, i teníem indicis de cap a on calia anar.

Vèiem que la possibilitat de capgirar les coses no estava en funció de refer manuals o programacions —que reproduïrien allò de sempre amb alguns canvis o afegits—, sinó que calia desmuntar uns hàbits que ja no responien a les necessitats.

Ens vam inspirar en les metodologies d'ensenyament de llengua més modernes disponibles aleshores, sobretot procedents de l'anglès com a llengua afegida. Vam participar en tallers i seminaris i vam conèixer i experimentar enfocaments, metodologies i tècniques noves. Vam revisar tots aquests recursos, i vam seleccionar els que ens semblaven més adequats, per posar-los a prova en un grup experimental.

El nucli del projecte era el Grup Intensiu Experimental d'ensenyament de català per a no catalanoparlants, una experiència didàctica que s'havia de poder repetir i adaptar en altres situacions. Volíem posar en pràctica maneres de treballar la llengua que asseguressin uns resultats contrastables i, a partir d'aquí, oferiríem formació a mestres i professors, perquè la poguessin anar incorporant a les seves classes.

Enteníem (i entenem) que una llengua no pot constituir un objecte d'estudi rígid i *mort*. Si no s'empra, si l'aprenent no la fa (una mica) seva, tot el que es faci o es digui sobre ella resultarà inútil. I també cal tenir en compte que un dels principals

papers de la llengua és la comunicació (oral o escrita) entre persones. Cal, doncs, tenir ben clar per a què ens estem preparant: per fer exàmens o per viure la llengua? Finalment, cal tenir present que una llengua també es pot aprendre sense estudi formal. I aquells que ho fan l'aprenen sense mestres (o amb molts mestres, tota la gent que els envolta), no pas amb programes i exàmens, sinó *espontàniament*, seguint la pròpia curiositat, el joc, la necessitat i el desig de comunicar i fer-se entendre. Convé que les classes siguin un catalitzador de situacions tan *espontànies* com sigui possible, no pas una font de sistematitzacions i regles que, a més, els aprenents no tornaran a trobar en les seves interaccions quotidianes —evitant, per tant, que siguin cursos *sobre* llengua, i no pas *de* llengua.

Durant molt temps s'ha posat l'accent de l'ensenyament de llengua sobre la seva estructura i se suposava que els aprenents eren receptors passius, que havien d'assimilar uns coneixements (sobretot gramaticals o lingüístics), però no eren pas els protagonistes responsables del propi aprenentatge. Es tractava, doncs, de canviar de perspectiva. Aquest canvi exigia replantejar a fons la funció i la feina del mestre. Justament per això, el projecte de recerca de la Comissió Sociolingüística ja preveia, en una tercera fase, la formació de professors.

Ja abans de tenir tota la informació, intuïem un enfocament comunicatiu, en un estil no directiu, en un marc de treball centrat en l'aprenent. Les informacions aplegades van confirmar aquests eixos, i ens van donar recursos pràctics i fonamentació teòrica per al projecte.

D'entrada, capgiràvem els dos eixos bàsics de la classe, tant les persones com la matèria: d'una banda, l'actor principal no era el mestre, sinó els estudiants: era a partir de la seva producció, necessitats i «errors» que s'estructuraven les sessions. De l'altra, la comunicació passava per damunt de l'anàlisi, posant més èmfasi en els actes de parla que en la dissecció dels aspectes estructurals de la llengua.

Finalment triàvem l'estil no directiu, que Carl Rogers aplicava, ja des dels seixantes, en educació i teràpia.¹¹⁷ Aquest doble canvi de perspectiva (enfocament comunicatiu, no pas gramatical; centrat en l'aprenent, no pas en el mestre) l'enteníem com dues cares de la mateixa moneda.

De fet, la nostra proposta entroncava, d'una banda, amb els nous enfocaments per a l'ensenyament de llengües afegides que, en aquell moment

¹¹⁷ ROGERS 1972 [1961].

històric, eren representats exclusivament per l'anglès; i, de l'altra, connectava amb la llarga tradició de renovació pedagògica del nostre país.

Justament, aquells moviments es caracteritzaven per qüestionar l'escola transmissiva, reivindicant el paper protagonista dels aprenents i partint sempre de la diversitat d'interessos, ritmes i característiques dels components de qualsevol grup.

La ruptura que proposàvem implicava posar l'èmfasi no tant en els continguts gramaticals que representa que calia transmetre a través d'un programa predeterminat, sinó en la voluntat d'aprendre de cadascun dels participants i en les dinàmiques que s'anirien generant dins del grup, i que serien necessàriament canviants i imprevisibles a cada edició, amb cada nou grup d'alumnes.

A partir d'aquests principis, plantejem la metodologia, preparació i organització del curs. Vam seleccionar i adaptar activitats i exercicis —sobretot procedents del *Silent Way* de Caleb Gattegno (GATTEGNO, 1972), el *Cort Thinking* d'Edward de Bono (DE BONO, 1987), i l'Aprenentatge de Llengües en Comunitat (CLL: *Community Language Learning*) (CURRAN, 1976), combinades amb altres activitats, més o menys habituals en l'ensenyament d'idiomes, com la interpretació de papers, l'explotació de textos i de material gràfic i sonor, autèntic o adaptat, o de jocs i exercicis de moltes menes i procedències, lingüístics o no.

Volíem oferir als estudiants un espai de comunicació protegit, en una nova llengua, que els ajudés a entrar-hi i aprendre d'entendre-la i de parlar-la. Calculàvem un mínim de temps (uns tres mesos, unes cent hores), i un marc de seguretat i recursos. Les propostes que engegaven les dinàmiques partien de l'equip de professors, però la iniciativa, la curiositat, la direcció de l'aprenentatge serien d'exclusiva responsabilitat del grup i de cada estudiant. Els professors estaríem al seu servei: responent a les seves necessitats i propostes, sense fer la feina per ells, només donant-los el marc i el suport indispensables per estimular-los i permetre'ls d'avançar. Els aprenents serien els protagonistes; els mestres, els *facilitadors*.

Aquest plantejament tan obert comportava una organització alhora precisa i flexible, tant del temps com de l'espai. Per assolir aquesta llibertat, calia establir un ordre i un ritme molt precís, justament per permetre els moviments i canvis que exigiria la feina dels estudiants.

S'havia previst un grup d'uns quinze alumnes per professor. Vam decidir obrir les inscripcions fins a una cinquantena d'estudiants, i vam preveure treballar en grups variables: gran grup, treball individual i per parelles, i establir tres

subgrups que farien simultàniament activitats conduïdes per cada professor. A cada sessió es combinaven activitats breus i llargues, més mecàniques i més significatives, exercicis i jocs.

El curs es va programar a la tardor del 1980, en sessions de dues hores, quatre dies per setmana. Això feia al voltant d'unes cent hores, aquella xifra màgica que sembla que permet adquirir un coneixement i ús bàsic de la llengua, a partir del qual l'estudiant pot consolidar i ampliar un aprenentatge relativament autònom.

Anunciat com un «curs de comprensió ràpida», hi havia la intenció d'engrescar també aquells que d'entrada ja han decidit que «no poden» o «no volen» aprendre de parlar una nova llengua, però sí que estarien disposats a fer un esforç per entendre-la.

Però ja durant la preparació vam decidir que, en aquesta primera edició, treballaríem tots tres professors alhora en una mateixa sala, a fi d'experimentar activitats comunes que alternarien treballs simultanis de grups més petits, feina individual i treball en gran grup.

Bàsicament, els agrupaments fixos eren el gran grup i tres subgrups estables (A, B i C), d'uns quinze estudiants cadascun, que desenvolupaven activitats simultànies. Cada professor s'encarregava d'unes activitats concretes que portava successivament als diferents grups. Tot plegat exigia una gestió molt acurada del temps, de l'espai i de les dinàmiques entre activitats.

A més de la preparació general del curs, cada dia ajustàvem la sessió, en funció del desenvolupament de les activitats anteriors, determinant dinàmiques, temporalització, detalls i respostes a demandes que formulaven els estudiants o que els professors detectàvem. Havíem planificat una estructura general de les sessions, distribuint temes i activitats, amb les responsabilitats de cada professor.

La sessió es dividia en dues parts, amb una pausa, durant la qual normalment havien de realitzar una tasca comunicativa senzilla, fora de l'aula, com ara demanar el cafè en català al bar de la universitat o encara descobrir —a partir de la lectura dels cartells o preguntant a la gent— on era la biblioteca, etc.

Hi havia moltes coses que podíem programar, però no podíem preveure quins serien els temes i dubtes que sortirien ni en quin ordre.

Molt pocs estudiants tenien algun coneixement de català, i alguns també desconeixien el castellà, de manera que la nova llengua era l'única que compartíem tots.

Haviem de preveure com els donaríem els recursos necessaris per entendre i expressar el que volien dir. Les primeres activitats van anar adreçades a aquest objectiu. Els «deures» d'aquella primera mitja part van consistir a demanar alguna cosa al bar de la facultat. Per fer-ho, vam preparar estructures i vocabulari, tot explicitant els actes de parla que necessitarien emprar. Es van fer diàlegs entre ells per assegurar la comunicació real amb els cambrers... i van tornar amb una experiència sociolingüística: no havien aconseguit que ningú els respongués en català, ja que els seus interlocutors passaven automàticament al castellà davant el més subtil accent o la més mínima vacil·lació. I els comentaris sobre aquest tema van ocupar un bon tros de la segona part de la classe.

Tot i que l'enfocament del curs, comunicatiu i centrat en l'aprenent, demanava activitats comunicatives i aparentment no dirigides, tota aquesta «espontaneïtat» depenia d'una intensa feina de programació. Calia establir les rutines i el ritme general d'una sessió qualsevol, per adaptar-hi cada sessió concreta.

A l'inici i al final, la classe s'organitza en gran grup, cosa que permet donar i rebre informacions de caràcter general (com qüestions d'organització, instruccions col·lectives per a una activitat determinada —sobretot si no l'han de fer tots alhora—, a més de normes i consignes per a les transicions). Una part important (prop de mitja hora) es dedicava a l'activitat simultània dels tres grups, que continuarien en sessions posteriors.

La resta del temps s'articulava en altres activitats que responien a necessitats i funcions diverses, i es feien individualment, per parelles o en petits grups flexibles.

8.3.3 – Enfocaments teòrics

Partíem d'un model del cicle d'aprenentatge en espiral, que arrenca de la necessitat de *comunicació*, i hi torna, ampliant cada vegada el cabal de recursos, el *corpus*, a través de tres moviments en el procés: el plantejament de *dubtes*, la *formulació d'hipòtesis*, i la fixació dels resultats a través d'*exercicis i jocs*, que permetran disposar dels recursos seleccionats, en una comunicació cada cop més segura, rica i precisa.

Altres models, teories, enfocaments, estratègies i recursos sobre l'aprenentatge i l'ensenyament de llengües que van fonamentar aquell curs

experimental concret i els tallers i el Grup de Materials, venien sobretot dels *workshop* del T.E.F.L. Allà vam conèixer de primera mà, entre d'altres, el *Silent way* de Caleb Gattegno, el *CORT Thinking d'Edward de Bono*, o el *Community Language Learning (CLL)*, de Curran.

El marc general, el model del procés d'aprenentatge que teníem com a referència era un model en espiral, en cinc fases, que orientava no només moltes de les activitats més significatives del curs, sinó també la nostra manera d'observar i avaluar els avenços i adquisicions del grup i de cada aprenent.

8.3.4 – Model del procés d'aprenentatge

Per comunicar en una llengua nova, l'aprenent necessita dominar un *corpus* de material lingüístic, que pugui entendre i expressar. És per això que posem la comunicació com a punt de partida.

El subjecte, l'aprenent, participa en un àmbit de *comunicació*, rep i entén missatges i, de mica en mica, hi arriba a respondre, primer de manera no verbal i després amb paraules. Aquest conjunt d'eines per comunicar-se, gestos, sons, mots i expressions que sent, que entén i que produeix, l'anomenem *corpus*.

La interiorització i assimilació d'aquest corpus dona lloc a *dubtes*. Això el du a *formular hipòtesis* (sempre provisionals, fins que l'observació o l'augment del corpus confirmi o desmenteixi aquestes primeres hipòtesis).

Mentrestant, farà *jocs i exercicis* per reforçar i assegurar allò que encara té insegur. Tot plegat li permetrà una comunicació millor, que incrementarà el corpus, i que pot generar més dubtes, amb noves formulacions d'hipòtesis, més exercicis i jocs, i una comunicació encara més rica... És un procés en espiral que s'eixampla i es precisa contínuament.

Vam partir d'aquest model per elaborar pautes d'observació, activitats, estils de treball i criteris per triar materials i recursos.

El fet de ser tres professors a l'aula ens permetia una observació més acurada, que podíem contrastar entre nosaltres per avaluar els avenços, errors, dubtes i malentesos. L'aprenent té consciència dels dubtes, però no tant dels propis errors, tot i que, en un grup, cadascú s'adona més fàcilment dels errors dels altres.

Els dubtes i els errors tenen un paper fonamental en l'aprenentatge, perquè indiquen els camins que cal seguir: són una guia del programa. Diàriament

reservàvem un espai per expressar dubtes, que no responíem immediatament, sinó que els valoràvem per tractar-los, sovint a través de la formulació d'hipòtesis. De vegades no disposaven de prou corpus per situar i aclarir el tema, i calia donar un temps per aplegar més exemples, que podrien classificar per tal d'establir hipòtesis, sempre provisionals, que després contrastarien amb el material disponible.

La formulació d'hipòtesis es pot treballar individualment o en diferents agrupaments, però normalment es treballava en gran grup, ja que ens vam adonar que, entre tots, es manifestava un ventall més ampli de comentaris, propostes i contraexemples.

Les hipòtesis serien sempre provisionals: no es tractava d'arribar a concloure una monografia sobre el dubte presentat, sinó que n'hi havia prou amb una resposta provisional, que caldria reformular quan trobessin nous contraexemples, tal com havíem fet tots de petits quan apreníem d'usar la llengua. I, igual com aleshores, un cop descobert (provisionalment) un mecanisme, el posàvem en funcionament a través d'exercicis i jocs.

Però no tots els dubtes necessitaven un procés tan llarg. En casos més simples i generals, podíem plantejar alguna activitat curta i repetitiva, per exemple, a l'hora de passar llista.

8.3.5 – «No podem ensenyar res, però les persones poden aprendre»

Aquesta és la divisa de Caleb Gattegno (Alexandria, 1911 - París, 1988), matemàtic, pedagog, professor i innovador en ensenyament d'idiomes, que veu la necessitat de l'enfocament no directiu, justament perquè constata que és impossible ensenyar res a algú que no ho vol aprendre.

Gattegno proclama allò que ja havien notat tots els grans innovadors en educació: que cada aprenent és el protagonista i el responsable del seu aprenentatge, i que el mestre no pot imposar ni el moment, ni la manera, ni l'ordre d'allò que aprèn, però sí que pot observar els processos de cada aprenent i ajudar-lo en el seu camí, respectant les seves maneres de fer.

Remarca la importància del *cost energètic*, l'esforç emprat per aprendre. Aquesta inversió només sortirà a compte si hi ha un interès i una curiositat que la justifiquen. Tanmateix, si allò que s'aprèn no és prou interessant o és massa repetitiu, o massa difícil tenint en compte el nivell de l'aprenent, o encara massa distant dels fets o conceptes coneguts, o si s'intenta sota pressió, el resultat podrà

ser una memorització massa costosa i que, a més, no portarà a la real assimilació dels conceptes o continguts treballats. Per això Gattegno posa un gran èmfasi en la distinció entre memorització i retenció. Mentre que costa molt memoritzar, i el resultat sovint és fràgil, la retenció és espontània i arrela més bé. Per això Gattegno dissenya estratègies i materials per tal d'afavorir la retenció, sense forçar, responant a l'interès, a la curiositat, a un repte, i no pas a una imposició, de manera que la resposta sigui genuïna. Sembla que esforçar-se no és el millor que es pot fer per aprendre...

Sovint la impaciència i les interferències del mestre desvien o encallen el camí de l'aprenent. No convé respondre preguntes que no han estat formulades, sinó més aviat confrontar l'aprenent amb les seves contradiccions, per tal que les pugui explicitar, ajudant-lo a sistematitzar allò que aprèn; en definitiva, acompanyar-lo en el camí dels descobriments, a través dels dubtes i els errors, que tenen un paper fonamental en cada aprenentatge. L'educació passa necessàriament per la consciència: només la consciència es pot educar.

Gattegno observa quatre moments en la progressiva presa de consciència en els processos d'aprenentatge. Primer hi ha la descoberta de l'objecte desconegut: es detecta l'existència d'alguna cosa digna d'interès, d'alguna cosa que val la pena d'entendre i aprendre.

Segon, l'inici de l'aprenentatge: aquí, les constants equivocacions inicials fan nosa, però també indiquen el camí que caldrà recórrer.

Tercer, consolidació: s'hi ateny certa fluïdesa, tot i que costa encara un gran exercici d'atenció. En aquest punt qualsevol distracció pot portar a l'error. Al final d'aquesta etapa, ja no caldrà estar pendent de cada detall: la reiteració de l'acció en diferents contextos permet automatitzar-la fins que s'acabi incorporant. És a partir d'aquest moment que es pot dir que «sabem» alguna cosa.

Finalment, aquest aprenentatge consolidat pot servir de base a un altre: qui ja sap caminar pot aprendre a córrer...

La «via silenciosa» de Gattegno respon al repte d'introduir una nova llengua, oralment i per escrit, sovint amb grups molt nombrosos, sense que el sistema d'escriptura, alfabètic o no, representi un obstacle excessiu.

Gràcies als materials dissenyats especialment per Gattegno —com ara el mapa de colors (fonemes), la taula de lletrejar Fidel (totes les grafies de cada fonema, amb els colors corresponents), etc.— els alumnes començaran llegint des del primer moment, però no llegeixen formes, sinó colors: cada color representarà un so, que caldrà descobrir. La primera tasca, doncs, consisteix a desxifrar el valor

fonètic atribuït a cada color: en silenci, el professor va mostrant colors i els alumnes proposen sons, fins que n'han encertat prou per formar paraules.

Un altre recurs eren les regletes Cuisenaire, que tant podien representar personatges d'un relat com elements del mot o de la frase i que ens van servir, entre altres, per treballar els usos pronominals.

Però el més important que ens ha donat Gattegno ha estat el seu enfocament i la seva manera d'inventar procediments i estratègies per afrontar dificultats concretes, per ser conseqüents amb el respecte als diferents processos d'aprenentatge i en la confiança en l'autonomia i la llibertat de l'aprenent, de qualsevol edat i en qualsevol circumstància.

8.3.6 – Aprenentatge de llengües en comunitat: Curran i el CLL, *Community Language Learning*

La proposta de Curran, en el marc de la *psicologia humanista*, planteja un conjunt de procediments per treballar la comunicació en la llengua nova des del primer dia. Aprofitant la tecnologia disponible al seu temps, proposava de gravar la producció lingüística dels aprenents, encara que fos incipient o que partís de traduccions demanades al professor. Asseguts en silenci, en cercle, al voltant d'una enregistradora, podran dir el que vulguin, lliurement. Ningú està obligat a parlar. La persona que vol intervenir agafa el micròfon, per indicar que demana la paraula. El professor, fora del cercle, s'hi acosta per donar a l'alumne que té el torn de parla les paraules noves per a la seva intervenció. Quan té la frase a punt, la grava: si cal, farà la gravació en més d'un tall. Ningú és obligat a intervenir. El temps de gravació és limitat, i pot ser ple de llargs silencis. Un cop gravat, s'escolta l'enregistrament i tant el professor, com l'autor de la frase i els altres companys (encara que no hagin parlat al micròfon) repeteixen les seqüències, diverses vegades, de manera que s'arriben a interioritzar.

Aquest serà el primer text de treball en la nova llengua. Primer, el treball és exclusivament oral: repetir fins a retenir i entendre cada seqüència, afinant la pronúncia per reproduir el model (computadora fonètica).

Després, en silenci, intenten escriure el que recorden del text, comparen entre ells per completar i, finalment, tornen a escoltar el text sencer.

El treball resulta molt interessant i prou complet, perquè l'interès i la riquesa de les gravacions creix progressivament, amb múltiples activitats previstes per un llarg recorregut dins del mateix sistema.

Nosaltres el vam usar, en aquest grup i en molts altres, com una més de les activitats regulars, i ens vam sorprendre de la riquesa de temes treballats, de la profunditat del treball, de l'interès que despertava... des del segon dia.

Mesos més tard, ja amb el Grup de Materials en marxa, es va mostrar com una eina excellent, també amb grups d'infants i adolescents, en el marc de l'escola ordinària.

Les estratègies programades responen al respecte absolut a les necessitats de l'aprenent, amb molta atenció al suport emocional, en les diferents etapes de l'aprenentatge.

Curran considera cinc estadis, que compara a les edats evolutives, en què l representa la primera infantesa, l'aparició de la llengua, en què tot és nou, però encara hi ha pocs recursos comunicatius, fins a l'estadi V, que correspondria a l'edat adulta, la del parlant competent. Mentrestant haurem passat per l'adolescència, en què creiem que ja ho sabem tot, o per aquell estadi de consciència en què, tot i haver crescut prou, només ens adonem del que va malament...

Tot i que pot funcionar com un procediment únic, ens va semblar molt més enriquidor combinar-lo amb activitats d'altres procedències.

8.3.7 – Edward de Bono: aprenentatge lateral, ensenyant de pensar

Cap al 1970, en certes universitats britàniques es detectava un problema en bona part dels estudiants: l'escola els havia donat moltes informacions, sabien moltes coses, però se'ls feia difícil relacionar-les i treure'n conclusions. Havien acumulat dades, però no havien après de pensar.

Per respondre a aquest repte el professor maltès Edward de Bono va elaborar un sistema estructurat per ensenyar de pensar a adolescents i joves. D'entrada, observa que tots funcionem mitjançant dos tipus oposats i complementaris de pensament: el *pensament lateral* —que inclou la invenció, la intuïció, l'humor, la creativitat; tot allò que fem mentre fem altres coses— i el *pensament lògic o lineal* —que necessita totes les dades i operacions molt precises per funcionar.

Com sabem, l'escola treballa i valora el pensament lineal. Per això de Bono es concentra a potenciar el pensament lateral, i ho enfoca des de diferents perspectives, sobretot dues:

D'una banda, a través d'una àmplia gamma de jocs d'enginy, situacions, manipulacions, narracions amb problema, i un llarg reguitzell de jocs gràfics o geomètrics, de volums i capacitats... Jocs (sobretot no verbals) destinats a obrir la ment, a canviar de perspectiva, a mirar les coses des d'angles poc habituals.

L'altra estratègia, el *Cort Thinking*, consisteix en un curs molt sistemàtic, que enfoca i treballa els sis procediments que destaca en el procés del pensament creatiu: eixamplament, organització, interrelacions, creativitat, percepcions i sentiments i, finalment, acció.

Aquests blocs es treballen a través de deu sèries d'exercicis cadascun, plantejats com a estratègies de resolució de problemes, argumentació i raonament.

Inicialment destinades a estimular el pensament i la creativitat, totes aquestes activitats també permeten treballar lateralment la llengua, en dinàmiques molt pautades, mentre l'atenció està focalitzada en la solució de situacions i problemes diversos.

8.3.8 – Balanç del curs

L'enfocament comunicatiu no exclou pas els exercicis i jocs més aviat mecànics que contribueixen a consolidar rutines, estructures i usos. Habitualment començàvem la sessió passant llista, a tots o a part dels alumnes. Ho aprofitàvem per fer activitats repetitives, amb més o menys variacions com, per exemple, ús d'interrogatius, amb preguntes i respostes més o menys pautades, o exercicis d'interaccions verbals encadenades amb variacions. Això permetia mantenir l'atenció de tot el grup i assegurar un mínim de producció verbal de tothom.

L'assistència, participació i aprofitament dels estudiants va ser excel·lent, cap a mitjan curs quasi tothom parlava amb relativa fluïdesa, fins i tot molts dels qui només comptaven arribar a entendre. La dinàmica comunicativa, l'alternança d'activitats mecàniques i significatives, més controlades o més lliures, permetien que cadascú trobés a cada sessió allò que li interessava i li convenia més.

Es va establir un bon ambient de comunicació, amb converses i discussions cada cop més espontànies sobre tota mena de temes, sense evitar punts

conflictius. Cap a mig curs quasi tothom hi participava activament. En una d'aquestes discussions sobre punts delicats, dues noies es van llançar a defensar en català les seves conviccions oposades tot i que, fins aleshores, només les havíem sentit en contextos molt segurs i pautats.

Aquests mateixos enfocaments, estratègies i tècniques també els aplicàvem als cursos per a estudiants nouvinguts a la UB, a grups de reciclatge de mestres, o a altres grups en diferents contextos que dúiem a terme els tres professors, comparant circumstàncies i resultats. Però vam trigar un cert temps a valorar un factor que no es va repetir més: la presència de tres professors en un grup nombrós, amb la varietat de dinàmiques que permetia, i que va ser un factor determinant de l'èxit d'aquell curs.

Prou recentment, hem tingut notícia d'alguna experiència en educació secundària, que coincideix en el punt de partida d'aquell experiment: treballar en un mateix espai gran amb dos o tres grups d'estudiants i dos o tres professors, i sembla que aquest trencament de la dinàmica habitual provoca per si mateix una millora constatable en els resultats.

8.3.9 – La classe de llengua

Una classe de llengua és un microcosmos on s'intenta accelerar aquell procés que vam fer de petits, o que podem fer si entrem en un espai on es parla una llengua desconeguda i ens integrem a fer coses amb aquella gent, de manera que necessitem usar la llengua que ells parlen. La classe de llengua és un espai protegit, però no pot ser un espai tan sistemàtic que no hi hagi marge per errors, malentesos i conflictes. Perquè, al cap i a la fi, són justament aquests accidents, malentesos i errors, allò que constitueix el motor dels aprenentatges.

No podem ensenyar *tota* la llengua, per tant hem de donar eines i recursos per tal que els aprenents puguin anar omplint els buits d'informació, per detectar les mancances pròpies i els nous aspectes de la llengua que s'està aprenent.

Si la llengua és comunicació entre persones, i a la classe hi ha persones, podem partir d'aquest grup de gent real, per aprofitar o provocar interaccions reals i experiències reals de comunicació. L'aprenentatge de les estratègies comunicatives sorgiria (quasi) espontàniament d'aquestes interaccions.

Per aconseguir això, és clar, no es tracta de muntar un manual, sinó de formar professors. Perquè no es tracta només de provocar situacions

comunicatives, explotar les situacions que es produeixen espontàniament, sinó, a més d'això, accelerar l'adquisició de recursos, responant als diferents interessos i estratègies d'aprenentatge de les persones d'aquell grup concret.

No es tracta d'ensenyar només allò que necessiten en tal discussió concreta, sinó que cal programar també els aprenentatges lingüístics (sintaxi, morfologia, fonètica, lèxic...), de manera que cada cop tinguin més recursos i puguin parlar de més coses i entrar en altres situacions comunicatives.

8.3.10 – Desenvolupaments posteriors: Comunicació a Vic (abril 1981), primers tallers per a professors i Grup de Materials

L'experiència del curs va ser objecte d'una comunicació presentada al *I Simposium d'Ensenyament de Català per a no catalano-parlants*, celebrat a Vic l'abril del 1981. Ens havíem compromès, també, a fer un parell de tallers per a professors de català que treballaven a l'àmbit de la UB. En vam fer un per als professors de català dels Cursos del Rectorat i un altre per als formadors de l'Institut de Ciències de l'Educació (ICE), que impartien cursos de reciclatge per a mestres d'escoles primàries. Aquests van ser els primers, però en vam fer molts més, no només al Principat, sinó també al País Valencià i al País Basc, en contextos i institucions diferents: Escoles d'Estiu, Col·legi de Llicenciats...

En els successius tallers vam anar afinant la manera de presentar informacions i experiències que poguessin ser útils als mestres i professors que hi participaven. Molt aviat, des dels primers tallers, els participants expressaven la necessitat de no quedar-se en aquell curs limitat, sinó de continuar la feina: contrastar i aprofundir el treball concret a les aules, a través de l'intercanvi i la recerca entre els participants, tots ells ensenyants de llengua, en contextos i nivells diferents. D'aquesta necessitat va néixer el Grup de Materials.

El Grup de Materials es va constituir com un seminari permanent de mestres i professors amb l'objectiu de compartir les experiències que cadascú tenia a classe, a més de comparar-les i avaluar-les entre tots. Es va estructurar en grups de treball i reunions mensuals, alternadament a les ciutats de Barcelona i València.

Des del principi es va fer palès l'ampli ventall de nivells, contextos socioculturals, tipus d'escola i models i estils de gestió escolar, a més de permetre comparar les diferents experiències de la implantació progressiva d'aquest nou

enfocament a les aules, amb edats, nivells i contextos molt diferents. Molt aviat vam veure que calia elaborar nous materials i trobar maneres d'adaptar i d'aplicar una mateixa activitat a cada context concret. I així, a partir d'activitats, d'enfocaments i de maneres de fer, van anar sorgint diferents grups de treball.

Un repte no menor va ser la tria d'estratègies adequades per dur a terme els canvis a cada aula i a cada situació, tenint en compte que, segons els contextos, cada mestre tenia més o menys marge per fer innovacions.

De les diferents experiències van anar sortint algunes regularitats. La primera, la necessitat de dosificar els canvis: no plantejar massa canvis radicals, sinó començar per aquella activitat en què el mestre se sent més còmode i que pot escaure més bé a un grup o a un altre.

Aquest va ser el punt de partida d'una experiència de formació continuada de professors, amb trobades regulars, grups de treball, elaboració i adaptació de materials, procediments i estratègies per ensenyar i aprendre català com a llengua afegida. Una experiència que es va perllongar uns quants anys més i que, de moltes maneres, s'ha anat reproduint per part de molts dels ensenyants que hi van participar.

8.4 – L’Aula Alternativa: un espai d’aprenentatges des de la diversitat per a la diversitat¹¹⁸

En aquest text s’exposa l’experiència d’un espai d’aprenentatges dins del context del CREI (Centre de Recursos Educatius i d’Investigació). En aquest espai s’ha aplicat el principi «des de la diversitat per a la diversitat», entenent que no solament són diferents els punts de partida (les experiències, capacitats, dificultats i ritmes de cadascú), sinó també els punts d’arribada, ja que es tracta d’ajudar cada persona a superar les seves dificultats i millorar i enriquir les seves pròpies estratègies, per tal d’aconseguir el màxim desenvolupament personal i integració social.

L’experiència s’ha dut a terme amb dos grups d’infants i adolescents, d’edats i característiques diverses, en dos espais, Sants i Mundet. Això ha permès treballar amb dues dinàmiques que responien a les característiques de les persones i dels espais.

Malauradament, el 2002-03 ha estat l’últim curs de funcionament del CREI al Campus Mundet, i les perspectives de futur a la seu de Sants no són gens optimistes. Però la feina feta fins ara, i no només en aquest espai, creiem que justificaria un interès més gran per part de tota la comunitat universitària.

8.4.1 – Discapacitats

Les discapacitats existeixen: això és una realitat innegable. Però, segons com s’enfoqui i es valori, tant per l’afectat com pel seu entorn, una discapacitat pot ser viscuda com una dificultat a superar o com un obstacle insalvable. Justament, la manera d’enfocar la diversitat és fonamental per tal que la diferència no esdevingui necessàriament desigualtat.

Tots som diferents, les diferències individuals formen part de la unitat essencial de la nostra espècie: diferències d’aspecte, de ritmes, de sensacions,

¹¹⁸ Una versió prèvia d’aquest text es va presentar com a ponència al I Congrés Internacional «Educació i Diversitats: Formació, Acció i Recerca», celebrat a la Universitat de Barcelona l’octubre del 2003. El treball original es va fer en coautoria amb Maria Jesús Delgado Costa i Magda Esteban Mur, mestres col·laboradores, respectivament, dels espais de Mundet i de Sants.

d'experiències, d'interessos. Una escola centrada en la uniformitat no resulta un espai gaire favorable a la integració de les persones, sinó que més aviat és un instrument de reproducció i increment de les desigualtats socials preexistents.

Sovint no tenim en compte que tots servim més per unes coses que per altres, que la motivació i la il·lusió són eines indispensables per tirar endavant i que tots tenim el dret i el deure de creure que podem anar una mica més enllà d'on som. Des d'una suposada normalitat, oblidem que sovint hem tingut dificultats a l'hora d'aprendre, que hi ha matèries i activitats que ens costen més que d'altres; que hi ha moments que ens sentim incapaços de tirar endavant i hem de demanar ajuda, i que aquesta ajuda ens ha permès salvar més d'un obstacle i crear les estratègies necessàries per assolir nous reptes.

8.4.2 – Origen de l'espai

Des de la creació del CREI, sempre s'ha intentat respondre a la necessitat de donar suport als infants i adolescents amb dificultats d'aprenentatge, siguin quines siguin les causes i la naturalesa d'aquestes dificultats. Des dels anys vuitanta han funcionat a CREI-Sants espais d'aprenentatge, i s'hi han treballat sempre les competències instrumentals bàsiques (llegir, escriure, comptar...) des de diferents perspectives, convençuts que són eines imprescindibles en la integració social de totes les persones, incloses aquelles que tenen dificultats i necessitats més específiques.

Els últims anys, repartíem aquestes competències en tallers independents: escriptura creativa, grafomotricitat, llenguatge i expressió, aprenentatges instrumentals, enriquiment cognitiu o tècniques d'estudi. A partir d'aquestes experiències, el curs 2002-03 vam crear un espai nou, anomenat «aula alternativa», integrant els diferents aprenentatges, i treballant amb infants i adolescents «des de la diversitat, per a la diversitat».

L'aula alternativa neix com un taller més del CREI, entroncant amb els principis que van guiar la seva creació el 1980: treballar les necessitats dels infants i adolescents a partir de l'expressió, la comunicació, l'art i la creativitat, a través del desenvolupament i la integració del cos, les emocions i les capacitats cognitives, ja que la persona és un tot, i els aprenentatges estan imbricats amb tots els altres aspectes.

El «fracàs» escolar no és en realitat un fracàs dels nens, sinó el fracàs d'una escola que no arriba a aconseguir el seu objectiu autoproclamat: educar i instruir tots els infants. O potser educar i instruir no són pas els objectius centrals de l'educació obligatòria?

El problema no es pot resoldre des d'una escola centrada en una suposada homogeneïtat de nens, classes i programes. Per això responem des de la diversitat per a la diversitat, partint de la millor tradició de les aules unitàries, que acullen infants d'edats, nivells i característiques molt diverses.

8.4.3 – Què és l'aula alternativa

L'aula alternativa és un espai des del qual es dona suport al dret d'aprendre. Entenem que la facultat d'aprendre, la curiositat, la necessitat d'expressar-se i de comunicar-se és inherent a la persona. Per tal de tractar les dificultats d'aprenentatge cal descobrir en quin moment i de quina manera s'ha bloquejat, limitat o desviat l'interès natural d'explorar i de conèixer, i aquí caldrà la col·laboració activa de l'infant. Per això hem d'aconseguir, en primer lloc, que els nens s'adonin del fet que cadascú és diferent dels altres; en segon lloc, que aprenguin a respectar les diferències; i, finalment, que es facin conscients de les possibilitats i limitacions que tenim tots davant de moltes situacions.

Perquè només a través de la consciència de les pròpies capacitats i límits podran, d'una banda, generar o millorar l'autoestima, alhora que s'incrementa el respecte i l'interès pels altres.

Pretenem atendre la diversitat: conèixer i respectar els diferents ritmes d'aprenentatge; crear il·lusió per tot allò que s'ha d'aprendre, donar sentit al que s'ha d'assolir, apropar-nos a la realitat dels nens i transmetre'ls la confiança necessària. Aquests seria el punt de partida: «des de la diversitat». Però també els objectius seran diferents per a cadascú, perquè els interessos, capacitats i necessitats de cada persona no són exactament els mateixos. Per això treballem «per a la diversitat», per tal que cada participant desenvolupi les seves potencialitats al màxim.

8.4.4 – Com funciona l’Aula Alternativa

Des del començament, l’aula alternativa ha funcionat en sessions setmanals d’una hora i mitja, amb la coordinació de professionals de l’ensenyament (professors i mestres), i la col·laboració d’estudiants de diferents facultats, que cursen el pràcticum del seu ensenyament o crèdits de lliure elecció, i que participen en l’espai durant tot el curs, aprenent en la pràctica directa i implicant-se progressivament en totes les activitats, treballant amb els infants, observant les característiques, dificultats i progressos de cadascú, i participant en la programació, preparació d’activitats i avaluació, dirigits i orientats pels professionals responsables de l’espai.

Des del primer moment ens vam plantejar adaptar-nos a les diferents situacions, afavorint dinàmiques que permetessin una progressiva autonomia, tant als nens com als estudiants, i els donessin espai per triar activitats i per proposar-ne. Pensàvem en el model clàssic de l’aula unitària i de l’escola nova, amb dinàmiques centrades en racons i en projectes.

L’aula alternativa ha funcionat a les dues seus del CREI, a Sants i a Mundet i, responent a les característiques dels grups i dels espais, les dinàmiques i maneres de treballar han estat diferents. Tots dos espais acullen nens i adolescents de diferents edats i situacions, però a Mundet s’ha treballat més per «racons», que responien a les diverses necessitats d’aprenentatge i a la major autonomia dels participants, mentre que a Sants, on la diversitat i els graus de dependència eren especialment significatius, amb edats de 6 a 24 anys, el taller s’ha centrat en «projectes», de manera que s’han treballat les diferents àrees amb objectius i temes generals comuns, però amb concrecions diverses segons la tria de cada nen.

8.4.5 – Des de l'espai de Sants

El curs 2002-2003, mentre analitzàvem les activitats que es podrien dur a terme, vam creure que des de les primeres etapes de programació ens interessaria discutir aquestes activitats i projectes amb els participants, de manera que fossin ells qui marquessin bona part dels temes, activitats i ritme de treball. Així podíem aconseguir que no sentissin aquest taller com una cosa més de l'escola, sinó com un espai propi que, si calia, nosaltres podíem reorientar i reconduir.

Després de conèixer els nens, l'entorn de cadascú i sobretot la seva motivació per aprendre vam proposar el projecte del *viatge imaginari*. La idea era que plantegessin un viatge com si realment l'haguessin de fer, és a dir, havien de pensar on els agradaria anar i, a partir d'aquí, contemplar el que necessitarien per anar-hi. Vam parlar amb els nens i ens vam posar en marxa.

Durant unes quantes sessions, es van treballar aspectes de ciències socials, per saber on eren els llocs escollits, quines possibilitats teníem d'anar-hi, quin tipus de transport era l'adient, quins itineraris podíem seguir, què ens trobaríem pel camí, què era el que volien veure, quines eren les característiques del lloc escollit, etc. També es van treballar matemàtiques, perquè havíem de saber quants diners necessitàvem per arribar a l'objectiu. Les ciències naturals també hi van ser presents, volíem descobrir coses respecte a la vegetació, el clima i la relació entre aquests dos aspectes. Les llengües eren una part important del projecte, perquè ens havíem de comunicar. I, és clar, també vam contemplar les possibilitats i dificultats físiques de cadascú a l'hora d'assolir el projecte. Vam «viatjar» a molts llocs i el més important és que «tots hi vam anar», perquè vam dedicar les darreres sessions a posar en comú tot el que havíem fet.

Després d'aquest projecte, ens vam centrar en unes quantes cançons: la música va servir per treballar més aspectes del currículum. Vam treballar la lletra de les cançons triades com a text, l'expressió i elaboració d'idees, i també vam posar damunt la taula qüestions d'actituds i valors, els sentiments, el respecte per un mateix i pels altres, el que ens agrada i el que no ens agrada. I vam debatre entre tots aquells punts que més interès despertaven. Aquest any, a més, els esdeveniments internacionals ens varen obligar a tractar temes d'actualitat, sobre els quals els nens tenien moltes coses a dir.

Segons les paraules dels mateixos nens, els vam ajudar a créixer, a conèixer i verbalitzar els seus sentiments, a creure una mica més en ells mateixos i en les seves possibilitats, respecte als aprenentatges i respecte al seu futur.

Segons els col·laboradors de l'espai, hem aconseguit aprendre un munt de coses respecte als nens i respecte a nosaltres mateixos i, sobretot, a tractar les discapacitats com a diferències i no com a invalideses.

8.4.6 – Des de l'espai de Mundet

El grup de Mundet era format per nois i noies de 6 a 16 anys, que tenien en comú, entre d'altres coses, el «fracàs escolar». A les dificultats d'aprenentatge que tots tenien, s'afegien, en alguns casos, estratègies per dissimular les seves mancances, que alguns havien «perfeccionat» fins al punt d'arribar a quart o a cinquè sense saber llegir i amb prou feines escriure. Davant d'aquest repte, ens van plantejar les possibilitats i vam decidir organitzar el taller en racons, des d'on podríem abordar els aprenentatges instrumentals de maneres diferents, fent servir materials, jocs i activitats que treballàvem individualment, en petit grup o en gran grup, en funció de les necessitats dels participants. D'aquesta manera ens apropem als nens i intentem que s'adonin de les seves capacitats i així puguin reconèixer també les seves dificultats, per tal d'ajudar-los a superar-les.

A través de les diferents situacions plantejades vam aconseguir que nens que no s'acostaven als llibres els comencessin a fullejar, i de mica en mica mostressin un cert interès per saber què deien i arribar a llegir. Vam muntar un racó de lectura, amb llibres de diferents temes, nivells i estils; treballaven la grafomotricitat a través de la plàstica, fent papiroflèxia, dibuix, modelatge... de manera que es poguessin expressar, i que tinguessin algú que els escoltés quan ho necessitaven. El racó de jocs permetia treballar les normes i el comportament... hi ha moltes maneres de treballar diferents aspectes, però si no deixes que els nens et parlin, que t'expliquin o que et deixin veure quan estan bloquejats en un cert aspecte i per què, no podràs ajudar-los a trobar un camí de sortida. Les respostes a les seves dificultats les tenen ells mateixos, només cal observar i treballar amb ells per tal de fer-les evidents.

Aquí també els resultats s'anaven expressant en petits detalls: quan dos nens grans que amb prou feines llegien es van posar tots sols amb un llibre que havien triat, com un joc, llegint un trosset cada un, ara l'un, ara l'altre. O quan un

altre noi grandet amb dificultats d'escriptura, veient que un altre de la seva edat guixava, dibuixava i escrivia amb retolador en una pissarra blanca, va permetre's de demanar de fer el mateix. Són munts de petits detalls que mostren com anaven entrant en el joc d'aprendre, d'interessar-se per coses o per habilitats en què ja s'havien donat per vençuts.

El balanç és positiu, i podem dir que no té secret. O potser sí: el secret consisteix a fixar-nos en l'únic que compta, en cada una de les persones que tenim davant, i que segur que pot aprendre, perquè ja ha après moltes coses fins ara. Que deixem de banda els prejudicis que pot comportar estar massa pendants de l'etiqueta d'un diagnòstic que només parla de límits i discapacitats, i que ens fixem en les capacitats que també té. És el punt de partida per aplicar la regla d'or de l'aula alternativa: la «hipòtesi de normalitat», que consisteix a suposar tothom «normal», amb una experiència i unes capacitats úniques, i unes dificultats concretes que segur que pot superar d'alguna manera, encara que sigui poquet, només una miqueta i sense presses, respectant els seus ritmes i processos. Totes les persones disposen de recursos per tirar endavant, la feina de l'educador consisteix a ajudar-los a descobrir les pròpies capacitats i a gosar confiar-hi.

8.4.8 – Formació i tasques dels estudiants col·laboradors

Seguint el principi de l'aprenentatge actiu, la formació dels estudiants i la seva col·laboració amb els infants és indestriable: aprendran en la pràctica, observant-los i treballant amb ells.

Els estudiants dediquen una sessió setmanal arran del taller a la pròpia formació i a preparar i valorar les tasques i necessitats de l'Aula i dels infants. La seva implicació i responsabilitat creixerà progressivament des dels primers dies, centrats sobretot a afinar els sistemes per observar els nens, la manera de fer de cadascú i les dinàmiques i desenvolupament de les activitats, limitant les intervencions al mínim. A partir de les necessitats observades, programaran i dissenyaran activitats que duren a la pràctica amb infants o grups concrets, i s'aniran implicant en totes les tasques de l'Aula.

L'objectiu és que, al llarg del curs, adquireixin les capacitats imprescindibles per poder introduir aquesta metodologia en una aula ordinària o en qualsevol altre àmbit terapèutic o educatiu.

(8) Annexos

El repte més gran d'aquell període va ser sens dubte el futur incert d'una iniciativa, el CREI, que havia nascut feia més de vint anys a la Universitat de Barcelona per contribuir a la formació de mestres, i que sempre havia representat una perspectiva innovadora.

Però, tal com es preveia, el CREI-Mundet va tancar definitivament el mateix 2003. Les famílies dels infants atesos es van organitzar amb els professionals i, amb el suport de la direcció de l'Escola del Professorat i del Consell de Districte, es van habilitar espais en una escola del barri, on va continuar pràcticament la mateixa activitat que es feia a Mundet. Finalment es va crear PRADIV (Associació de Professionals per l'Atenció a la Diversitat), que ha mantingut la continuïtat tant de l'Aula Alternativa com de la majoria dels altres espais.

L'Aula Alternativa va ser un projecte en què ens vam involucrar profundament, partint d'un principi que és tan senzill com transmetre als nens i adolescents les ganes i la confiança necessària per tirar endavant. La resta la posen ells.

8.5 – Llengües i marginació: resum d'una experiència¹¹⁹

8.5.1 – Pràctiques en escoles de presons

Cap a finals dels anys vuitanta, la insistència d'uns quants estudiants i professors va aconseguir que les pràctiques escolars de magisteri es poguessin cursar també en escoles de centres penitenciaris. Tot i que a les presons hi treballen mestres i que les escoles d'adults ja eren aleshores una de les opcions de pràctiques, encara hi havia reticències sobre aquesta possibilitat.

El 1990, la Comissió de Pràctiques escolars va encomanar al Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura una tutoria d'Educació Especial, que s'havia de fer càrrec dels grups d'alumnes que volien fer pràctiques a les escoles de presons. Això comportava no només l'acompanyament, tutories i avaluació dels alumnes, sinó també la seva selecció i les gestions amb el Departament de Justícia.

L'experiència dels nostres estudiants en aquestes escoles els enriqueix en més d'un aspecte: els mostra l'ensenyament d'adults en tots els nivells de l'educació obligatòria, els obre perspectives professionals, però sobretot constitueix un element important en la seva formació personal, permetent-los conèixer directament un aspecte de la societat, sovint objecte de fantasmes i prejudicis, que els fa replantejar moltes coses.

Quan, l'abril del 2000, el Consell del Departament i el Consell d'Estudis d'Educació Especial van aprovar el programa «Llengües i Marginació», reconeixent les seves activitats dins l'oferta optativa per als futurs mestres, s'ampliava la possibilitat que més estudiants poguessin col·laborar en escoles de centres penitenciaris.

L'estiu del 1999 se'ns havia demanat una nova col·laboració amb l'àrea educativa de Wad-Ras, amb un ventall d'activitats (tallers d'expressió, suport als grups d'alfabetització i neolectores, llengua per a estrangeres, entre altres), i vam proposar un programa que beneficiaria tant les internes, mestres i educadors del centre, com també els nostres estudiants.

¹¹⁹ Una versió prèvia d'aquest text es va presentar el 4 de febrer del 2003 a la II Jornada de Docència, organitzada pel Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Paral·lelament, s'obria la possibilitat de col·laborar amb algunes escoles de Ciutat Vella i Can Tunis: els estudiants donarien suport a alumnes, grups i activitats concretes, mentre aprenien a la pràctica, amb mestres experimentats, maneres de treballar en situacions complexes.

Un dels reptes que exigia resposta era la diversitat de llengües familiars: recordem, per exemple, un grup de vint infants amb una quinzena d'idiomes.

Amb la perspectiva de treballar tant amb mestres de presons com de l'escola ordinària, es va formalitzar el projecte «Llengües i Marginació», obert en principi als estudiants de la UB. Al llarg d'aquests anys hi van participar estudiants de les facultats de Professorat, de Pedagogia, de Psicologia i de Dret.

El programa destacava la importància de la llengua i la comunicació en situacions de marginació social i, correlativament, també en la seva reversió, l'educació i la rehabilitació, per tal de treballar habilitats i recursos expressius amb persones marginades o en risc d'exclusió,

8.5.2 – Gestió i organització

Les assignatures normals de lliure elecció tenien una estructura rígida, tant per horaris i dates com pel sistema de matriculació. En aquest programa calia fer una selecció prèvia dels participants, amb tutories personalitzades, dirigides a la preparació de cada projecte, tot i que una part important de la formació s'havia de fer en el medi mateix, al costat del mestre, amb un seguiment similar al de les pràctiques. Finalment, l'estudiant presentaria un informe descrivint i valorant l'experiència.

Hi havia almenys un precedent: el reconeixement de les col·laboracions a CREI-Sants com a crèdits de lliure elecció.: els estudiants es formaven treballant amb infants, al costat dels professionals responsables de cada espai terapèutic. Vam seguir doncs aquell model, fins i tot pel que fa a la inscripció que, a partir de la segona convocatòria, es va fer a través del CREI. Pel que fa a les escoles de presons, es feia necessari un procediment complementari, ja que a cada semestre s'havien de demanar les autoritzacions pertinents a la Direcció General de Centres Penitenciaris.

El programa era obert a tots els estudiants de la UB, i cal dir que la resposta va ser prou satisfactòria. Al llarg d'aquests anys vam tenir estudiants de les facultats del Professorat, de Pedagogia, de Psicologia i de Dret.

8.5.3 – Centres penitenciaris, multilingüisme i suport a les escoles

La proposta va ser aprovada pel Consell del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i pel Consell d'Estudis d'Educació Especial l'abril del 2000. Inicialment proposàvem dos projectes (Multilingüisme a les Escoles, i Col·laboració en Centres Penitenciaris), als quals es va afegir, a partir de la segona edició, unes Activitats de suport a l'aula.

Pel que fa a la col·laboració en centres penitenciaris, vam treballar amb els centres de Dones (Wad-Ras), d'Homes (La Model), i de Joves (La Trinitat).

Al Centre Penitenciar de Dones, a més dels «Estius a Wad-Ras», vam intervenir amb els grups d'estrangeres, d'alfabetització i d'Educació Secundària Obligatòria.

Estiu a Wad-Ras

- Juny, juliol i agost del 1999
 - 6 tallers (Lectura i Expressió, Llengua Anglesa, Tècniques antiestrès...)
 - 9 col·laboradors (3 professionals i 6 estudiants de Mestre)
- Juliol i agost del 2000
 - El ventall d'activitats i el nombre de participants va ser semblant al de la primera vegada, tot i que no va respondre a un programa tan precís.

Curs 2000-01 i 2001-02

- La situació, a partir del setembre del 2000, va canviar força, ja que es va reduir el nombre de mestres i, suposadament, també el d'internes. Amb penes i treballs vam poder acabar amb una certa normalitat el període de pràctiques, però no semblava adient fer-hi altres col·laboracions. L'estiu del 2001 no hi vam fer activitats, però el curs següent vam tornar a fer algunes actuacions puntuals, al grup d'alfabetització, a l'aula d'estrangeres, i de suport a un grup de noies que cursaven ESO. L'ambient s'havia estabilitzat i vam muntar un altre cop activitats a l'estiu, amb la participació de 8 estudiants (de Mestre d'Educació Especial i de Llengua Estrangera, d'Educació Social i de Psicologia).
- El curs 2002-03 només es van fer dues actuacions puntuals, amb la previsió de fer-ne alguna altra —que al cap i a la fi només es concretarien parcialment, ja que les circumstàncies havien canviat força.

A la Model, es van dur a terme diverses Aules de Poesia, en forma de lectures poètiques i de tallers de poesia.

- **Sant Jordi 2000**

- 5 sessions de lectura, comentaris i elaboració de poemes
- 1 estudiant (mestra en educació especial)

- **Febrer 2001**

- Lectura Poètica com a inici d'un seminari
- 2 estudiants (Magisteri i Educació Social)

- **Sant Jordi**

- Seminari (1 estudiant d'Educació Social)

- **La Mercè 2001**

- Lectura Poètica, amb 5 estudiants (Mestra, Psicologia, Dret i Educació Social)

- **Octubre 2001 – gener 2002**

- Seminari, amb 3 estudiants (Psicologia i Dret)

- **Desembre 2001**

- Xerrada sobre la vida i l'obra de Mossèn Cinto (l'escola de la Model portava el nom de Jacint Verdaguer).

Les experiències amb l'escola, amb horaris i grups fixos, es van desenvolupar normalment. En canvi, les activitats fetes a través de l'equip d'educadors, que podien ser més obertes i flexibles, topaven amb moltes dificultats d'organització. A vegades, al darrer moment, podia passar que no hi hagués cap aula disponible, que l'educador no hi fos o que no arribés cap intern. En algun cas vam haver de buscar nosaltres l'espai per fer l'activitat o fins i tot suspendre-la.

8.5.4 – Suport en escoles d'educació primària

El treball a les escoles d'educació infantil i primària es va desenvolupar prou bé durant el curs 2000-01, amb estudiants que coneixien els centres i altres de nous. Però les necessitats no sempre encaixaven prou bé amb els recursos, especialment per la disponibilitat de temps.

Avillar Chavorros

3 estudiants (1 mestra d'EE, 2 d'Educació Social)

CEIP Collaso i Gil

5 estudiants (2 mestres d'EE, 3 d'Educació Social)

CEIP Castella

1 estudiant (Pedagogia)

L'estiu del 2001, a més, vam obrir el projecte a alguns CRAE i a altres centres de serveis a persones marginades o en risc de marginació. L'experiència va ser positiva, però l'esforç d'organització i seguiment va resultar excessiu, i no es va poder repetir.

8.5.5 – Darreres experiències, valoració i perspectives

El curs 2001-02 se'ns va demanar, des de la Direcció General de Serveis Penitenciaris i de Rehabilitació, un projecte per al Centre Penitenciar de Joves (La Trinitat) i vam elaborar un projecte de programa d'actuació. En la primera convocatòria, a primers d'octubre, es van presentar unes 15 estudiants (de Dret, Psicologia, Pedagogia i Educació Social), però les circumstàncies no van permetre que arribéssim a encaixar la disponibilitat de les estudiants amb els horaris excessivament canviants del Centre Penitenciar de Joves.

Al llarg d'uns tres anys, més de cinquanta estudiants van participar en el programa. Tot i les seves valoracions positives, les circumstàncies institucionals van impedir que el projecte continués, deixant palès una vegada més allò que sabem tots: que l'educació i la rehabilitació dels interns no és ni de bon tros l'objectiu central del sistema penitenciar.

Una mostra més el «projecte» que se'ns va demanar per al Centre de Joves de La Trinitat. El vam elaborar, però no es va poder dur a terme, sobretot a causa

dels constants canvis de dates i horaris que mostraven la falta de voluntat política, no sabem si des de la direcció, o potser també un cert boicot per part d'alguns funcionaris, gens disposats a sortir de les seves rutines habituals.

Un altre exemple: en la darrera edició de l'Estiu a Wad-Ras, la direcció va decidir no contractar educadors durant les vacances d'estiu, comptant abusivament amb els estudiants del programa.

Els estudiants havien preparat les diferents activitats previstes i podien dur-les a terme, però no podien assumir la responsabilitat de quedar-se sols amb el grup sense la presència d'un professional de referència.

Per tal de no perjudicar les internes ni els estudiants, que ja comptaven amb els tallers, vam assumir personalment l'acompanyament de totes les activitats, però vam donar per acabada una col·laboració que, durant uns quants anys, havia estat prou útil per a tots.

No és admissible confondre professionals, estudiants en formació i voluntaris: no es tracta de cap error, sinó d'una trampa.

Els mestres i educadors són professionals contractats per l'administració, per dur a terme les activitats regulars programades, amb plena responsabilitat. Els voluntaris són persones autoritzades per l'administració per realitzar propostes d'activitats no reglades, sota la seva responsabilitat personal.

Els estudiants, en canvi, són persones en formació que duen a terme una activitat, sempre acompanyats per un professional responsable durant el desenvolupament de les sessions.

Mentre que els voluntaris poden desenvolupar activitats sense necessitat de supervisió, aquesta és imprescindible per als estudiants.

En realitat, al primer trimestre del curs 2002-03 només es van fer un parell d'actuacions a Wad-Ras, i unes sessions sobre Verdaguer a La Model. A partir d'aquest moment, la col·laboració es va restringir a actuacions molt puntuals i controlades, que ja no formaven part d'un programa estructurat.

El balanç, però, ha estat positiu. Experiències com el contacte amb infants nouvinguts, o les intervencions multilingües a l'aula d'estrangeres de Wad-Ras, han mostrat més clarament les possibilitats i límits dels nostres plantejaments.

Responent al suggeriment d'alguns estudiants, vam reconvertir el model, augmentant el nombre d'hores teòriques i proposant l'elaboració de treballs més consistents, que poguessin resultar útils a mestres i educadors.

8.6 – Dir la realitat o canviar-la?¹²⁰

Les relacions d'Aracil i del Seminari de Sociolingüística de Barcelona amb l'activisme lingüístic

8.6.1 – El Seminari de Sociolingüística de Barcelona

L'objectiu principal del Seminari de Sociolingüística —creat per Lluís V. Aracil a la Universitat Catalana d'Estiu de Prada de Conflent, l'agost del 1973— era estendre la «bona nova» de la sociolingüística. Clarament, l'objectiu era reforçar el pensament sociolingüístic, que és l'entroncament de la lingüística i la sociologia. O sigui, dotar la lingüística de dinàmiques que no en formaven part (el factor temps, el factor social, etc.) perquè, en definitiva, la llengua no té cap sentit si no es té en compte allò que en fan els parlants. És a dir, aplicar a la llengua la dimensió humana de la sociologia. I tal com la societat no és només biologia i fenòmens que ocorren, la llengua també depèn d'una comunitat de persones que estan prou connectades entre elles, a punt d'arribar a crear una mena de cosa pròpia, un sistema diferent dels de les altres comunitats; o sigui que, seguint les semblances i diferències de les llengües, pots veure com un grup s'ajunta i després es va desdibuixant i es va confonent amb un altre, perquè no hi ha mai fronteres abruptes entre llengües. Per tant, és l'entroncament de la lingüística i la sociologia, i aquest entroncament ha tingut una importància enorme per a la llengua d'aquest país i la defensa de la llengua d'aquest país. I la defensa de la llengua d'aquest país només funciona si tenim en compte totes les llengües.

O sigui, si veiem que allò que ens passa a nosaltres també succeeix en altres comunitats lingüístiques, i observem com aquestes coses passen, probablement veurem més clar allò que està passant aquí. Per exemple, que l'existència de celebracions literàries o culturals no és pas un fet positiu, com a mínim des del punt de vista de la normalitat de la llengua. Tot i això, no podem caure en el sil·logisme de pensar que l'extinció d'aquestes celebracions pot salvar la llengua, això segur que no. Però hem d'entendre que l'existència de festes i

¹²⁰ El present text ha estat elaborat a partir d'una entrevista concedida a Anna Maria Porquet Botey el 2012. L'entrevista que ens serveix de base es va publicar amb el títol «Entrevista a Teresa Marbà Mas» a PORQUET BOTEY, Anna. *Canviar la realitat: els Grups de Defensa de la Llengua i l'aplicació de la teoria sociolingüística a l'activisme lingüístic*. Barcelona: Edicions del 1979, 2013. pàg. 129-150.

celebracions *de, per a i per* la llengua com ara els Jocs Florals, el Felibritge, el Correllengua, les *fêtes du patois* que es fan en alguns llocs de França —per posar exemples de diferents èpoques i contextos— són símptomes d'un grau avançat d'anormalitat d'ús, i no pas un reconeixement, una cosa lloable i menys encara un camí cap a la reconquesta dels àmbits d'ús. Aleshores, si mirem una mica cap enfora, podrem tocar de peus a terra i adonar-nos que Irlanda va morir d'això, el gaèlic irlandès va morir d'això. Els funcionaris de la República d'Irlanda han de fer proves de nivell d'irlandès, però després ja no el fan servir mai més: l'Estat funciona en anglès. I això era l'estudi dels processos de substitució lingüística, que són processos reals —volia dir naturals, però de naturals tampoc no en tenen gaire perquè és un joc de poders, també—. O sigui: veure com els processos socials afecten la llengua. La llengua és afectada contínuament per això, i veure que, si es tracta de defensar i de continuar defensant una llengua, es tracta també d'entendre com funciona, i de veure com ha funcionat en altres comunitats lingüístiques. O sigui: just abans de morir-se, una llengua té jocs florals, sempre! I aleshores fan la poesia! i «la meua llengua és meravellosa», i «la llengua de casa meua», i «*en llemosí sonà lo meu primer vagit*»,¹²¹ eh?... I el futur del català no és clar, és més aviat molt incert.

En aquell moment era claríssim i en aquest continua igual de claríssim. O sigui, va fent els passos que li toca fer, malgrat una certa legislació —ja es veu què passa amb la legislació, tampoc no s'ha forçat gaire en aquest sentit—. I ara, tenim unes noves generacions que han tingut escola en català i no els ha servit per a una punyetera merda! I ho dic així! Ha esdevingut més aviat una mena d'obstacle burocràtic, no pas una llengua viva. I els parlants, amb les seves dèries puristes ultranormatives, tampoc ajuden gaire a incorporar nous membres desacomplexats a la comunitat lingüística. De la mateixa manera que el reciclatge dels mestres es va fer tan malament com es va saber, com a mínim des de l'Administració.

Els que impartíem aquests cursos fèiem el que podíem, intentant establir canvis qualitatius en les dinàmiques i en els continguts. Vaig coincidir amb gent fantàstica que, com jo, impartia cursos de reciclatge a l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) de la Universitat de Barcelona, com ara l'Enric Montaner i la Lisa

¹²¹ Vers de l'*Oda a la pàtria* (1833) de Bonaventura Carles Aribau, poema que representa l'inici de la Renaixença.

Gilbert —amb qui, més tard, vam programar i impartir cursos de català per a no catalanoparlants a la Universitat de Barcelona—. Hi havia molta gent intentant fer les coses ben fetes, però els mestres que es matriculaven als cursos eren maltractats per l'Administració: hi hauria hagut la possibilitat de fer la formació dintre de l'horari laboral —tal com es feien altres aspectes de la formació de mestres—, però la gent que va fer reciclatge van haver de treure aquestes hores del seu lleure, de la vida familiar, etc. per fer durant tres anys una sèrie de cursos per tal d'obtenir el títol de mestre de català, i quan el tenien: «*ya tengo el título de maestro de catalán, ya no tengo que estudiar más*»! A veure: n'hi va haver que van aprendre, n'hi va haver que ho van fer bé, vam donar possibilitats, vam estar treballant metodologia amb l'Enric Montaner i la Lisa Gilbert, intentant afavorir unes altres maneres d'ensenyar català, de manera que fos més fàcil, que fos més ràpid, que fos més agradable, que es pogués fer bé; d'acord, sí, vam fer coses, però l'Administració no estava per la labor. Es posava les medalles, però l'eficàcia, no. No hi posava res més.

8.6.2 – La sociolingüística crítica

Pel que fa al concepte de *sociolingüística crítica*, això és quasi una tautologia: la sociolingüística va néixer crítica! Aquesta ciència neix amb el llibre *Languages in contact*, d'Uriel Weinreich (WEINREICH 1953), que va tenir la gosadia d'estudiar una cosa que no s'hauria d'estudiar: les llengües «mal parlades». I va treballar sobre llengües en contacte: criolls, pidgins, societats dites bilingües. Les maneres de parlar d'aquella comunitat marginal, aquella altra comunitat marginal, etc. I això va obrir pas a altres estudis sobre altres menes de marginació lingüística, com ara la parla de les classes dominades, els sociolectes, els argots...

Weinreich va estudiar això i va veure que realment les coses tenien trellat i que el sentit dels fenòmens lingüístics s'entenia perfectament en aquestes parles marginades que, tot i estar fora de la «lleï» d'una acadèmia, funcionaven totes soles, i es podia veure exactament quines eren les lleis que funcionaven. És a dir, que una parla en desacord amb la normativa té unes regles —*gramaticals*— molt precises. I també va poder observar de manera més clara la marginació, la cohesió del grup, i principalment —ja que observava grups relativament petits— les dinàmiques del canvi lingüístic. Cadascun d'aquests aspectes va ser estudiat més profundament més tard, però el camí ja estava indicat en aquella obra fundacional.

Els pidgins i criolls —respectivament, una llengua híbrida amb funcions comunicatives que no és pas la llengua de socialització de ningú, i una llengua híbrida que ha esdevingut la llengua primera d'una comunitat— han arribat a tenir carta de naturalesa, a ser considerats —en molts casos— com a llengües, i a ser estudiats amb el mateix rigor i respecte que es dedicava a altres idiomes.

Per cert: què és llengua i què és dialecte? Això no ho diu la ciència, ho diu la societat. Aquí considerem llengües diferents el francès, l'italià, el portuguès... —o encara el català i l'occità— però, des del punt de vista d'un lingüista xinès, aquestes diferències podrien ser vistes com a diferències dialectals. Vull dir, podrien ser vistes com a diferències entre gent que parla «malament», o «diferent», una mateixa llengua, més anterior o comuna, que seria el llatí.¹²² Tot aquest moviment és el que és interessant a dintre de la sociolingüística com a estudi. I la sociolingüística crítica no deixa de ser això: deixar de predicar dient coses com ara «la llengua ha de ser així», «això no es diu»... Com que no es diu? Si s'ha dit és que es diu. Com és que s'ensenya a un nouvingut una llengua que no és veritat, que no parla ningú? Aleshores, quina llengua ha d'entendre la persona que ve? Ha d'aprendre una llengua que pugui entendre i en la qual es pugui fer entendre. Això també ha introduït elements i aspectes nous a dintre de la lingüística: ara ja sembla que es pot estudiar quasi tot, però als anys 1950 hi havia coses que no es podien estudiar... Només alguns, com ara Eugen Coseriu, tocava tangencialment alguns d'aquests temes a *Sistema, norma i parla* (COSERIU 1952).

I crítica. Crítica ho és en el sentit que la llengua és resultat de la gent que la parla, i no és una cosa que l'acadèmia manté. O sigui: no és una cosa que es pugui legislar. El que sí que es pot fer és ajudar o impedir el funcionament d'una llengua dintre d'àmbits determinats; d'això se'n diu política lingüística —evidentment, de polítiques lingüístiques n'hi ha des de força abans que aparegués la sociolingüística.

¹²² Aquesta percepció no està gens en desacord amb teories com la de Heinz Kloss, que estableix l'existència de llengües *Ausbau* (llengües *per elaboració*) és a dir, que dues comunitats lingüístiques es poden considerar independents quan, sense tenir en compte criteris lingüístics objectius, ambdues o una de les comunitats lingüístiques consideren que hi ha diferències significatives no només en les respectives codificacions i elaboracions normatives, sinó també en els seus funcionaments sociològics, en les seves representacions nacionals i en el seu sentiment de pertinença. Vegeu KLOSS 1967.

8.6.3 – Sociolingüística versus activisme lingüístic

Les relacions entre la sociolingüística crítica i els Grups de Defensa de la Llengua es donaven en clau coneixement / militància; pensament / acció. Els Grups de Defensa de la Llengua havien estat presents a la Universitat Catalana d'Estiu de Prada de Conflent, on Aracil va impartir el primer curs de sociolingüística que es va fer en aquest país. És clar, Prada era un espai de trobada, d'estudi...

Els GDL feien activisme lingüístic. Per exemple, refeien la retolació dels carrers, afegint adhesius apòcrifs sobre els rètols oficials; es muntaven els sopars en català: dotze persones entraven en un restaurant, arribaven, s'asseien, arribava el cambrer: «que té la carta en català?», «Doncs, no», no tenia la carta en català; aleshores tots s'aixecaven: «ostres, no té la carta en català!, vinga» i així fins que a les dotze de la nit ja no demanaven la carta en català, si volien menjar alguna cosa! Bé, això era una de les activitats dels grups, però, és clar, per fer això calia tenir consciència del panorama global, és a dir, de la necessitat d'una normalització lingüística a tots els àmbits.

I aleshores, a efectes pràctics, quin transvasament hi havia entre el Seminari de Sociolingüística i els Grups de Defensa de la Llengua? Més enllà d'alguna persona que formava part d'ambdues associacions, no gaire. D'entrada, es tractava de grups prou diferents, tant pels objectius com pel funcionament. El Seminari era un grup d'estudi i difusió de la teoria sociolingüística, mentre que els objectius i activitat dels GDL eren accions dirigides a transformar rutines i ocupar tots els àmbits d'ús de la llengua. A més, hi havia estructures força diferents; els GDL estaven organitzats per barris, per sectors, mentre que el Seminari de Sociolingüística tenia una estructura més centralitzada. Ens reuníem regularment, més o menys cada dissabte. Sovint les reunions eren monogràfiques, amb la presència d'algun convidat que ens exposava el seu camp específic d'estudi, però alguna vegada no teníem convidat. Les reunions es feien en una aula a la facultat, fins que ens van dir que en aquella aula no podia ser, però això és una altra història. Vam fer uns estatuts i vam fer una junta i es van portar els estatuts a la Generalitat i aquestes coses. Sí, era una associació sense ànim de lucre i aquesta associació tenia contactes amb l'ICE: quan vam fer totes aquestes activitats amb tots aquests convidats, els portàvem a través de l'ICE. I ho muntàvem, una mica amb una sabata i una espadenya, situació que es va agreujar una mica a partir del moment que ja no vam poder disposar d'una aula fixa a la universitat.

El desacord entre el discurs d'Aracil i el discurs oficial tenia a veure essencialment amb la visió diametralment oposada que tenien respecte al futur del català. Aracil negava aquell optimisme cofoi del discurs oficial: «és magnífic perquè ara ja està legislat, ja ho tenim tot»; aquesta era la cosa, i és en aquest sentit que el discurs del Seminari era absolutament crític. A més a més, vam estar fent altres coses, vam estar fent trobades a Euskadi, Galícia i Països Catalans... Vam signar el manifest *Iruñean Sortua*, la declaració d'Iruñea.

Declaració d'Iruñea (*Iruñean sortua*)¹²³

Bascos, catalans i gallecs, professionals de les ciències socials, de la didàctica i dels mitjans de comunicació, i membres de grups de promoció cívica, actius en la recerca, la discussió i la transformació democràtica de les condicions de l'ús lingüístic, ens hem reunit a Iruñea / Pamplona per compartir experiències i troballes.

Constatem:

- 1.** Aquests darrers vint anys han sorgit als nostres països moviments populars de clarificació i construcció, en resposta a situacions inveterades de flagrant desigualtat social entre les nostres comunitats lingüístiques i una altra, en la qual es va constituir un Estat que va imposar al mateix temps una jerarquia política i una hegemonia lingüística.
- 2.** La descomposició de la dictadura franquista feia esperar una oportunitat històrica en què la lliure discussió posaria naturalment qüestions d'interès públic que havien estat deslleialment escamotejades fins aleshores. Una de les més fonamentals era certament la de les relacions entre les comunitats lingüístiques d'aquestes parts d'Europa. Semblava segur que qualsevol democratització real implicaria necessàriament la revisió de les regles del joc anterior i la reparació d'abusos, corrupcions i injustícies.
- 3.** Les aspiracions legítimes, la bona fe popular, i els esforços i sofriments acumulats exigien una revisió radical de la situació establerta i la instauració d'un ordre democràtic sincer i efectiu que

¹²³ Reproduïm aquí la versió del text publicada a *La diversitat impertinent* (SEMINARI DE SOCIOLINGÜÍSTICA DE BARCELONA 1987: 205-207). Tot i no estar signada, per donar a entendre que es tractava d'un text col·lectiu fet pels sociolingüistes catalans, gallecs i bascos reunits a Pamplona, no és secret que la declaració va ser redactada de cap a cap per Lluís V. Aracil. El text va circular en reproduccions casolanes, però també es va publicar molt aviat en més d'un diari, però per desgràcia no hem sabut reconstruir l'història de publicacions. La primera reproducció en una publicació especialitzada, però, va tenir lloc al 2n número de la revista *Llengües en contacte*, de desembre del 1983 (pàg. 3-4).

obris per a tots un futur d'igualtat i dignitat dins la millor tradició europea. Sarcàsticament, aquestes expectatives han estat burlades, escamotejant sistemàticament el procés polític de declaració i organització de la igualtat. Hem vist com una Constitució que declara genèricament la llibertat i la igualtat democràtiques als articles 1, 14 i 149.1.1, les mutila i degrada específicament a l'article 3, en què l'Estat esmenta pel seu nom l'únic idioma que empara i que imposa com a oficial seu, mentre que relega a la indefinició i la indefensió «*las otras lenguas españolas*». El contrast entre l'idioma emfàticament proclamat i els idiomes vergonyosament immencionables no fan sinó declarar amb el suprem rang ideològic i legal les regles més bàsiques de la desigualtat preestablerta. L'escàndol és que es pretén legitimar així en forma democràtica un principi radicalment antidemocràtic, i que es presenta com una solució innovadora a aquella mateixa discriminació que era el problema inveterat. Clarament: es tanca en cercle viciós el futur que s'havia d'obrir.

4. Aquesta situació té doncs la mateixa coherència i inèrcia de la situació anterior, com veiem en les normes legals i decisions administratives a tots els nivells, dictades per un marc que consagra l'hegemonia inqüestionable de l'únic idioma oficial de l'Estat i centrifuga, acorrala i degrada correlativament uns idiomes europeus que es diuen català, basc i gallec. Encabir arbitràriament les relacions entre les comunitats lingüístiques d'aquestes parts d'Europa dins l'esquema jeràrquic «Estat sobirà – regions autònomes» és negar radicalment el principi mateix de la igualtat democràtica. Aquesta legalització de l'abús contrasta ominosament amb la legalització del dret de les comunitats lingüístiques en països com Bèlgica, Suïssa i Iugoslàvia, en què conflictes lingüístics que s'assemblen als nostres han estat abordats i resolts de manera lliure, lleial i democràtica.

5. Un efecte de la centrifugació i una prova de la coherència global del sistema és que els idiomes regionalitzats i desintegrats per un Estat que insisteix a no reconèixer-los en termes d'igualtat són marginats i degradats dins els seus propis territoris. Ara com abans —de fet, més que mai— és simplement impossible de viure amb normalitat i dignitat en gallec, en basc i en català. La desigualtat ara és més gran que mai, perquè s'han accelerat els processos d'eliminació i s'ha clausurat formalment l'accés a un futur més just.

Concloem:

1. Se'ns ha portat a un cul-de-sac en què veiem com la inconsciència i la irresponsabilitat triomfants desqualifiquen i ofeguen aquelles veus que havien concebut i proposat alternatives i havien denunciat la inexorable reducció a l'absurd. En un context en què es donen

públicament per dissolts els problemes que calia reconèixer i abordar, la nostra responsabilitat personal, professional i cívica ens obliga a encendre un modest llum per fer visible la desolada foscor.

2. La impotència actual prova l'esgotament final del vell discurs. Creiem que assenyalar aquest fet ha de ser el començament d'un nou discurs que entrellaci la dinàmica de la recerca, les idees, les actituds i les pràctiques lingüístiques quotidianes. Sabem que el pensament, l'acció i l'organització són mútuament necessaris i estimulants. I volem que aquesta declaració que fem pública sigui una imperiosa invitació al treball col·lectiu de clarificació i construcció que és, ara com sempre, l'únic recurs eficaç i l'única esperança oberta.

Per l'honor d'Europa.

Iruña, juliol de 1983

Vam trobar-nos també a Santiago... Intentant relacionar-nos i, sobretot anar fent xerrades, conferències, etc., i aprofundint, estudiant aspectes de la sociolingüística, estudiant les situacions d'altres comunitats... parlant de Iugoslàvia quan encara ningú parlava de Iugoslàvia, per exemple.

Al Seminari de Sociolingüística de Barcelona també hi havia discussions i va haver-hi algun enfrontament. Va tenir lloc un trencament en el seminari cap al final, cap al 1986, arran de certs aspectes de la militància... Els moments més forts del seminari devien ser el 83, 84, 85; l'octubre del 1984 es va celebrar a Getxo el I Hizkuntza Minoritzatuen Soziologi Biltzarrea (I Congrés de sociologia de llengües minoritzades), on es va tractar de manera molt especial la qüestió de la lluita nacional i de la lluita social... Un dels temes que van sortir, per exemple, va ser el dels miskitos. La comunitat miskita, una comunitat autòctona de Nicaragua, de la costa Atlàntica, aïllada completament, estava jugant en aquell moment el joc de la contra a Nicaragua, amb el suport dels Estats Units. I aleshores què fem aquí? Defensem els miskitos, que reivindiquen la seva llengua? «És que són uns venuts!». Aleshores, a veure, en què quedem? Què té a veure una cosa amb l'altra? Era una qüestió polèmica, i encara avui ho és.

Tot i això, amb el temps altres situacions anàlogues s'han anat mostrant més clarament, de manera inequívoca, com ara el cas del Tibet. Avui es veu de manera molt clara que es tractava d'una invasió per part de la Xina, però aleshores —abans de la caiguda del mur de Berlín, és clar— alguns van arribar a llegir les reivindicacions del Tibet com un atac al règim comunista xinès, de dretes contra esquerres. I aleshores aquesta mena de discussions s'enverinaven fàcilment.

I també hi havia un altre problema, potser més central: en el Seminari estàvem contra posar-nos dins les institucions perquè no vèiem que això portés enlloc, però alguns es van estimar més posar els seus coneixements sociolingüístics al servei de qui pagués a mantenir una integritat sense càrrecs, ni sou. Aracil defensava clarament la distància amb les institucions. Aquest i altres posicionaments inamovibles d'Aracil feien que, en els estaments oficials, fos una figura especialment mal rebuda. Diguem que ell no feia res per ser reconegut. Ell, més aviat, si havia de donar un cop de puny sobre la taula, en donava dos. I dins de la universitat també: ell era un provocador nat. Però, a més a més, el que deia era veritat. I, és clar, tampoc no es podien dir les coses d'una altra manera. És allò: si voleu veure les coses, mireu-les, i si no les voleu veure, digueu que no us dona la gana de saber quines coses passen i com són els processos. Ell venia amb tota l'autoritat de ser un dels sociolingüistes més importants del món en aquell moment. O sigui, quan va anar el doctor Badia a Toronto, al congrés de sociologia que va acollir el primer congrés de sociolingüística, va veure que allà l'Aracil es tutejava amb els grans de la sociolingüística. Es tutejava i es barallava, per descomptat.

I aquí qui hi havia? Aquí hi havia el Vallverdú, i el Vallverdú més aviat deia que tot era molt bonic i que no sé què, i aleshores parlava del bilingüisme... I l'Aracil va demostrar que el bilingüisme és un mite, que no passa d'un estadi (que pot durar més o menys temps, això rai) d'un procés de substitució lingüística. Els Grups de Defensa de la Llengua defensaven l'unilingüisme, el dret a l'unilingüisme. Però en realitat el món és multilingüe, i no pas unilingüe. Va ser dintre del Seminari de Sociolingüística que vam trobar la idea de multilingüisme, que vam estar fent una miqueta entre tots —l'Enric Muntaner, el Josep Inglès, la Beatriu Guarro, el Ricard Jordana, la Dolors Macarulla... que no necessàriament van coincidir al Seminari, però que apuntaven cap a una mateixa direcció—, gent que enteníem que la meua llengua no se salva sola, se salva amb les altres.

En això tots estàvem d'acord: si jo vull que respectin la meua llengua jo he de respectar totes les altres, perquè totes les llengües i totes les maneres de parlar tenen la mateixa dignitat. Aquesta és la base. A partir d'aquí podem començar a discutir, per exemple, establir quin paper tindran aquestes altres llengües al meu país. Si ja ens està bé la submissió al francès o a l'anglès, o a la llengua que sigui, o si aquesta dominació també s'ha de combatre. A més, si a tots els sembla normal i esperable que un nen s'apunti a classes d'anglès o d'alemany, i l'atractallem a preguntes si ens assabentem que està estudiant coreà, hi ha alguna cosa que no rutlla, perquè si una llengua és més que una altra —per raons

comercials, culturals o el que sigui— ja l'hem cagada. Tingui tres parlants o en tingui... *trescientos millones*.

Finalment, això de dir «estimo la llengua catalana perquè és la meva» pot semblar molt bonic, però si llegim entre línies veurem que hi ha un error de base, aquí. I les altres, què? Les tolerem, i prou? Hi ha tot de qüestions identitàries que queden en segon pla si partim del dret fonamental a existir que té cada idioma. És igual qui en formarà part, d'aquesta comunitat lingüística; si gent que porta deu generacions al país o gent que acaba d'arribar-hi. No la defenso perquè és la meva, la defenso perquè la manera de parlar de cada grup humà —de fet, de cada persona— s'ha de defensar; perquè és el fet, és el que hi ha. I, per tant, té dret a ser respectada i protegida.

Això no vol dir que no es puguin establir *koinés* o *llengües estàndard*, perquè aquest pot ser un dels camins cap a la salvació d'una llengua, o de part d'una llengua. S'ha de veure quina és la millor alternativa per a cada cas, intentant contestar sempre aquella pregunta tan bàsica del dret romà: *Cui prodest?* 'A qui beneficia?'. Considerar el valencià i el català la mateixa llengua, per exemple, pot ser vist com una amenaça a algunes construccions pròpies dels valencians, i no sense raó... Però... qui en surt més beneficiat, de considerar el valencià i el català com a llengües diferents? La resposta és força clara: aquesta divisió afavoreix la substitució del català i del valencià pel castellà. I per això la nostra posició respecte a aquesta qüestió és prou clara.

Cal tenir en compte, però, que l'atac no ve d'una altra llengua, ve d'un grup social, ve del poder. No ve dels castellanoparlants, ve de la política —espanyola, sí, però també de la catalana—. La minorització ve d'unes maneres de fer que porten els comportaments lingüístics per un cantó, i els usos lingüístics per un altre. O sigui, la llengua no se salva per la norma i per la llei, la llengua se salva pels usos lingüístics.

Tot i defensar l'unilingüisme —cosa que ens sembla, si més no, una equivocació— els Grups de Defensa de la Llengua estaven obrint pas a nous usos lingüístics, i en això sí que tenien tota la raó. Volien la presència del català a les cartes dels restaurants, a les emissores de ràdio i televisió... a tots els àmbits públics. Aquesta era la qüestió: a tots els àmbits públics. I la presència del català de manera que el català fos necessari. Perquè hi ha una diferència fonamental entre *utilitat* i *necessitat*, i això ho va estudiar en Josep Inglès a *Els espais compartits en l'oferta lingüística* (INGLÈS 1990), publicat per la mateixa editorial que *La diversitat (im)pertinent*, El Llamp, que sempre havia tingut una distribució

precària, però se'n poden trobar alguns exemplars a les biblioteques universitàries.

Es tracta d'un estudi sobre espais d'ús compartits per diverses llengües, i quin paper té cadascuna d'elles en aquests espais. En resum: si no domines una de les llengües en joc, tindràs alguna restricció d'accés a algun espai d'ús públic? Si una cosa la pots fer en dues llengües i tu només en tens una, faràs servir aquella llengua que tens, no aprendràs l'altra. Això implica que, encara que sigui necessari parlar català per fer alguna cosa, el català serà *útil*, és a dir, «necessari formalment», però no serà pas «necessari realment». La llengua arraconada continuarà cada vegada més arraconada.

En certa manera, l'ideal és que el fet de saber català no compti per a res. O sigui, les persones aprenen tota una sèrie de coses que, com que se suposa que tothom ho ha de saber, el fet que sàpigues, per exemple, comptar fins a deu, no és cap mèrit. Així hauria de ser el coneixement del català a Catalunya. El fet que et coneguis la taula periòdica ja és un mèrit, sobretot si no ets químic, i és igual en quina llengua te la saps. De vegades, les coses no tenen res a veure amb la utilitat real, sinó amb el pes que tenen a les interaccions dintre d'una societat.

El que Josep Inglès no va poder veure, perquè es va morir massa jove, però sí que ho va intuir, és que «solucionar» les coses en l'àmbit legal, però descuidar-se la feina social, la reeducació dels locutors cap a la (re)conquesta dels espais d'ús, pot generar una situació kafkiana en la qual la llengua ha passat a ser, per a molts, una exigència burocràtica, sense gairebé cap utilitat més, llevat de l'obtenció d'un paperet que t'obre algunes portes.

La cosa és: si s'ha de defensar la llengua, s'han d'obrir espais. Si fas una pel·lícula en català i aquesta pel·lícula està en versió original, encara que hi posis subtítols, la gent la sentirà en català, la veurà i la viurà en català, hi anirà entrant. Va fer més per la normalització del català el *Dallas*, perquè la gent no sabia en quina llengua l'havien vista, la gent simplement l'escoltava, veia el que deia l'un i el que deia l'altre i ja no es preguntava res més, i per tant usava el català —l'usava passivament, però era una eina de normalització.

8.6.4 – Diglòssia: divergències arran d'un concepte

La pedra de toc de l'Aracil era aquesta: denunciar el mite del bilingüisme a partir de l'estudi dels processos de substitució lingüística. També hi havia altres batalles obertes, com ara exigir una mica de rigor a l'hora d'emprar el mot *diglòssia*. Es tracta d'un terme que Ferguson va definir de manera molt precisa, en contextos en què una varietat d'una llengua ocupava tots els àmbits formals i una altra varietat de la mateixa llengua, tots els àmbits informals. Més tard Fishman va eixamplar el concepte cap a on li interessava i a Catalunya s'ha distorsionat una mica més encara. Per donar un exemple de diglòssia podem pensar en la Grècia post imperi otomà, on hi havia dos grecs: el grec popular —el *demothiké*— i el grec dels professors universitaris, dels que llegien l'*Odissea* —la *kathareusa*: la llengua pura. Els professors reivindicaven la *kathareusa* com a llengua formal, i aquesta llengua formal s'havia d'aprendre: és com si nosaltres haguéssim de parlar en llatí. Aleshores, durant un temps, durant el primer temps de la Grècia independent, la *kathareusa* va ser la llengua formal. La varietat formal ocupava uns espais, la varietat informal n'ocupava uns altres. La varietat formal era una llengua apresada, la varietat informal era la llengua nativa, la llengua de socialització bàsica. Aquesta distribució és el principi de la diglòssia.

En el moment en què Nikos Kazantzakis i altres escriptors van començar a expressar-se en la llengua del poble, va quedar provat que la *demothiké* també es podia elaborar literàriament. Aviat també els diaris es van deixar d'escriure en *kathareusa*, i van passar a ser-ho en *demothiké*. I d'aquesta manera la *demothiké* es va poder elaborar, fins a ocupar tots els espais d'ús, formals i informals. L'ús generalitzat va permetre elaborar una *koiné*, una llengua comuna, amb elements de moltes variants —tot i que no pas en la mateixa proporció—, de manera que aquella llengua molt fragmentada popular, en disposar de mitjans de comunicació, per exemple, va fer un salt endavant; o sigui: la llengua popular estableix unes formes que s'han de preferir en detriment d'unes altres, s'enriqueix en corpus i en ventall de temes, etc., etc., i la *kathareusa* queda una mica arraconada, arraconada en l'ús, perquè ja té prou dignitat la mateixa llengua, el mateix grec modern, per ocupar tots els espais d'ús. Diglòssia, segons Ferguson, és això: que en una societat hi ha dues varietats d'una mateixa llengua i aquestes dues varietats tenen una distribució d'ús diferenciada. A més de l'exemple de Grècia, tenim el del món araboparlant, que té uns dialectes àrabs diferents; és a

dir, no es parla àrab de la mateixa manera al Líban que al Marroc. El que cobreix tota la comunitat islàmica és l'àrab clàssic, l'àrab formal, l'àrab de les universitats. I és l'àrab en què es poden entendre un araboparlant de l'extrem occident i un de l'extrem orient, perquè tenen, en aquest sentit, per una banda, funció religiosa i, per una altra banda, funció d'intercomunicació d'una comunitat lingüística molt escampada, la del món panaràbic. També hi ha una certa estabilitat probablement més alta que la de la Grècia que s'estava edificant com un país independent.

Queda molt clar que Vallverdú va partir de Fishman, i no pas de Ferguson. Fishman parla, a «Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism» (FISHMAN 1967), de l'acceptació que el concepte enunciat per Ferguson havia tingut entre els sociolingüistes, i discorre sobre les expansions que diferents autors havien fet d'aquest concepte. Explica, finalment, que hi pot haver diglòssia amb bilingüisme, diglòssia sense bilingüisme i bilingüisme sense diglòssia. Alguna cosa em porta a pensar que Vallverdú va entendre que el bilingüisme sense diglòssia a la societat catalana era possible, i això va ser un error enorme, a parer meu. El fet d'adaptar una teoria que no contemplava gens el cas català i aplicar-la al nostre context no hauria de representar cap mena de problema, si no fos per alguns sorolls de comunicació, per algunes conclusions maldestres a les quals Vallverdú va arribar, i això sí que és problemàtic.¹²⁴

El concepte de bilingüisme de Vallverdú acaba sent, al cap i a la fi, de mala fe. Perquè dient «el que convé és que tothom sigui bilingüe» estem dient que la llengua minoritzada es perd. Quan la meitat de la població arriba a ser bilingüe ja no cal fer res; o sigui, quan es perden els unilingües de la llengua bàsica (és a dir, la llengua minoritzada) ja no cal que els unilingües de la llengua afegida aprenguin la llengua bàsica. I, per tant: «sí, sí, sí, és que el nombre de parlants o el nombre de persones que poden parlar cada vegada és més alt». Sí? I el nombre de persones que la parlen de fet, espontàniament, d'entrada? Hi havia una mena d'experiment social que també feien la gent dels Grups de Defensa de la Llengua, de posar-se en una cantonada i anar posant creuetes d'aquest parla català, aquest parla castellà, aquest parla... segons a quins llocs es posaven, es veia que, més enllà de les xifres oficials, la majoria de la gent parlava espontàniament castellà.

¹²⁴ Ens referim especialment a les primeres obres de sociolingüística que va publicar Francesc Vallverdú: *Dues llengües, dues funcions?* (VALLVERDÚ 1970), *Ensayos sobre bilingüismo* (VALLVERDÚ 1972) i *El fet lingüístic com a fet social* (VALLVERDÚ 1973).

8.6.5 – Ignorar la dissidència

Al cap i a la fi, la definició de *diglòssia* que surt als manuals escolars avui és la de Vallverdú, o com a mínim en prové. A més, cal dir que la participació d'aquests «sociolingüistes optimistes» com a funcionaris o aspirants a funcionari ha definit una percepció col·lectiva una mica esbiaixada de què és —o què pot ser— la sociolingüística, i amb això han amagat de manera gairebé criminal el pensament sociolingüístic dissident (on podem incloure Lluís V. Aracil i moltíssims altres).

Ara bé, la retirada d'Aracil de la sociolingüística catalana no té necessàriament a veure amb el suposat maltractament que va patir des de les institucions, perquè al cap i a la fi no hi havia cap tractament: les institucions l'ignoraven. De tant en tant li contestaven: «on va aquest boig?», però això tampoc no és que l'afectés massa. D'altra banda, les seves dificultats de relació amb molta gent eren prou evidents... i no parlo tant dels enemics —sovint, gent disposada a llepar les botes de qualsevol institució per tractar d'aconseguir-hi algun càrrec—, sinó més aviat de gent que el respectava i que l'intentava ajudar. Per exemple, si l'Enric Montaner no hagués organitzat, traduït i revisat els textos dispersos de l'Aracil, no existirien els *Papers de sociolingüística*. Aracil era un gran intel·lectual, però produïa dins d'un caos que impossibilitava cap organització més sistemàtica, com ara la publicació d'un llibre. I si Aracil semblava intractable amb els enemics, ho era encara més amb els que l'estimaven. L'Enric va ser insultat per suposades faltes que ja hi eren als articles originals! Semblava que volgués que el deixéssim sol, i al cap i a la fi és el que ha succeït.

Un amic en comú ens comentava que el va trobar cap a l'any 2010 i que l'Aracil va dir aleshores que «ahora soy sociólogo español». I fins i tot això, si és veritat que ho va dir, m'ho prenc en clau «deixeu-me en pau, que ja no us interesso per a res». Jo no el veig fent-ho convençut del que deia, només el veig per posa, per continuar a *épater le bourgeois*. En Ricard Jordana el definia perfectament: «és una mena de combinació entre un mestre zen i una falla valenciana», i crec que això explica prou bé el personatge.¹²⁵

¹²⁵ Aquesta anècdota també va quedar registrada en una entrevista de l'any 1986, signada per un tal Elies A. M. que segurament era un pseudònim que no hem sabut identificar (A. M., Elies 1986: 15).

Ignorar la gent, principalment els que perden les batalles, és una mena d'esport nacional. És inexplicable, per exemple, l'oblit que ha patit un autor essencial com Josep Calveras, que va publicar l'any 1925 *La reconstrucció del llenguatge literari català* (editat per la llibreria Balmes, que encara avui és allà on era, al carrer Duran i Bas número onze, a l'edifici de la Balmesiana).

Calveras proposava una manera d'arribar a un estàndard —ell en deia «llenguatge literari» perquè, de fet, l'única manera, l'única forma comuna entre tots els parlants de català era a través de la literatura, en aquell moment— molt més respectuosa amb la diversitat de la llengua. Per exemple, no era necessari que poséssim accents que distingeixin el parlar de Barcelona i el parlar de Girona... Si un diu *església* i un altre diu *esglèsia* tant se val, podem posar un sol accent. Aquesta sembla que era la proposta inicial de Pompeu Fabra, també. Però, al final, es va decidir establir més marques, de manera que una part dels parlants es podien sentir a fora de la llengua legislada, o sigui, de la normativització — *normalització* és ocupar espais d'ús; *normativització* és establir normes gramaticals, lingüístiques, etc., que no són normes d'ús—. O sigui, segons Calveras l'ideal era legislar poc, just l'imprescindible perquè tots puguem tenir la sensació d'estar llegint una mateixa llengua. Probablement, si no s'hagués legislat tan estrictament, hauríem donat espai a un procés més llarg, a un procés més assumit per la mateixa comunitat, de manera força més respectuosa amb la diversitat intralingüística. I el principi d'igualtat que ha de regir el multilingüisme comença pel respecte a la varietat interna: el català té tot el dret del món a existir, però no pas més que el miskito; el català central és fantàstic, però el tortosí també ho és. No podem tolerar cap línia d'argumentació del tipus «la defenso perquè és la meva» o «la defenso perquè és la llengua dels trobadors», perquè això ens pot portar a escenaris molt poc desitjables. O tots tenen el dret a existir, o no n'hi ha cap que en tingui.

8.6.6 – Minoritzat, minoritari: l’origen aracilià del terme

L’ús sistemàtic del terme *minoritzat* com a alternativa més acurada a *minoritari* per descriure el cas de les llengües i cultures no dominants no es va generalitzar fins a l’octubre del 1984, quan es va celebrar a Getxo el I Hizkuntza Minorizatuen Soziologi Biltzarrea (I Congrés de sociologia de llengües minoritzades). El terme havia estat publicat per primera vegada l’any 1983, al text «Sobre la situació minoritària», part de *Dir la realitat*, però segurament es tracta d’un text anterior, ja que el mateix Aracil informa que havia acabat d’elaborar el recull de textos que componen el llibre durant l’estiu del 1981 (ARACIL 1983: 5). La paraula «minorització» és emprada en aquest context (el destacat és nostre):

Noteu bé que la difusió més important de l’anglès —la que el caracteritza *qualitativament* com a interllingua mundial— té a veure amb la seva *posició*, més que no pas amb el seu volum demogràfic. Clarament: *no* és pas una difusió compacta i massiva, sinó intersticial i ramificada —l’anglès s’estén més i més *entre* els parlants d’idiomes diferents. Sembla, doncs, que podem parlar també ací d’interposició. Ara: ¿implica això una «**minorització**» de tots els altres idiomes del món, a mesura que l’anglès —o qualsevol altre— s’interposa més i més entre ells? (ARACIL 1983: 198).

No sabem ben bé quin recorregut hi ha hagut entre la primera aparició del terme i la seva adopció com a títol del congrés de Getxo, però tampoc tenim constància material que Aracil l’hagi emprat abans del text esmentat. A *Papers de Sociolingüística* (ARACIL 1982), per exemple, no apareixen en cap moment els termes «minoritzada» o «minoritzat». És més: s’hi empra «minoritaris» en un sentit que, clarament, correspon al concepte de «minoritzat» (el destacat és nostre):

Idiomes com el còrnic o el dàlmata s’han extingit, mentre que d’altres (l’anglès, el francès, el castellà, etc.) han pervingut a estendre’s i imposar-se —no pas sense el suport de les organitzacions polítiques respectives— prou enllà dels territoris inicials. En tercer lloc, altres idiomes (el més important dels quals, en tots els aspectes, és el català) resten «**minoritaris**», això és, han reculat només parcialment sota la pressió dels idiomes «dominants». (ARACIL 1981: 28).

El fet és que durant el congrés del 1984 hi va haver diverses discussions respecte a la necessitat d'emprar *minoritzat* en lloc de *minoritari*, com s'havia dit de manera acrítica fins aleshores. *Minoritari* és una qüestió de proporció i, per tant, en aquest terme s'amaguen les relacions de dominació, independentment de proporcions, que el terme *minoritzat* exposa. Getxo va ser el moment en què deixem de parlar (ja per sempre) de *llengua minoritària* per parlar de *llengua minoritzada*.

8.6.7 – Alguns camins de la sociolingüística catalana posterior a Aracil

Les aportacions dels altres membres del Seminari no es van allunyar mai del tot del pensament d'Aracil. A veure, la feina del Josep Inglès és una aplicació: els espais compartits en l'oferta lingüística. És estirar el fil i acabar de teoritzar o acabar d'arrodonir una cosa; però, de fet, es basa en la teoria dels espais d'ús, dels àmbits d'ús, que ve d'Aracil. O sigui, l'aportació del Josep va ser una extensió de conceptes preexistents; és a partir de la teoria araciliana que va poder afegir el seu gra de sorra, que van ser els conceptes d'*utilitat d'ús* i de *necessitat d'ús*. Probablement, si el Josep Inglès no hagués mort a trenta-nou anys hauria fet més coses; si l'Enric Montaner hagués passat dels quaranta-dos, ídem, sobretot en la qüestió de l'estudi d'altres comunitats lingüístiques minoritzades. L'Enric havia aplicat de manera molt sistemàtica els conceptes que treballàvem al Seminari per analitzar altres comunitats lingüístiques minoritàries, principalment europees. Era un occitanista militant, va traduir a l'occità —amb Maria-Clara Vigièr— una selecció de textos d'Aracil, principalment de textos publicats a *Papers de sociolingüística*, treta per l'Institut d'Estudis Occitans l'any 1982, dins de la col·lecció «A tots», sota el títol *Lo bilingüisme coma mite*. L'Enric Montaner també va escriure incomptables textos sobre aquestes comunitats lingüístiques, i el coneixement que va acumular i sistematitzar va ser la llavor del mapa *Aproximació a l'Europa de les Llengües*, editat el 1987 pel CIEMEN (Centre Internacional Escarré per a les Minories Ètniques i les Nacions). Molta gent va fer coses molt interessants a partir d'aquella base comuna que va ser el pensament de l'Aracil, però només cito aquests dos perquè fa molt de mal pensar tot el que haurien pogut fer si haguessin arribat a la meua edat.

Una altra de les feines que es van fer des del Seminari —i que va ser el que més es podria apropar a la idea d'«activisme»— va ser organitzar innumbrables xerrades i miniseminaris en altres llocs. Per exemple, vam parlar d'Eslovènia, Flandes i Bòsnia quan encara ningú sabia on quedava Bòsnia: després, desgraciadament, ja ho va saber tothom, però en aquella època ja vàiem que la confluència de factors polítics, culturals —i, evidentment, lingüístics— que es donava allà era una bomba de rellotgeria i això ho havíem dit.

També s'havien fet sèries de conferències en ateneus populars i centres cívics, a l'escola de magisteri, o encara a l'ateneu La flor de maig; es va estar fent, en llocs diferents, vulgarització o divulgació de la sociolingüística crítica, que de fet, per a mi, és l'única sociolingüística real, perquè l'altra és *la voz de su amo*, l'altra és la continuació del discurs del poder, del discurs de l'Abbé Grégoire. Perquè, agradi o no, Grégoire va fer «sociolingüística *avant la lettre*»: va estudiar un context social i lingüístic, va fer un diagnòstic de la situació —segons el qual menys del 20% dels *citoyens* parlava francès— i va proposar mesures per arribar a la finalitat desitjada, que era la universalització de la llengua francesa i l'aniquilació dels *patois* (GRÉGOIRE 1794). És un gran error pensar que la sociolingüística només existeix com un pensament crític contra el poder dominant. I, dit això, passats trenta anys dels fets, podem preguntar-nos fins a quin punt els sociolingüistes catalans no han ajudat a fer el mateix que es proposava Grégoire, inconscientment o conscient.

Des que vaig obtenir la plaça de professora titular d'escola universitària em vaig apartar de la sociolingüística com a camp d'estudi, i he deixat de seguir de prop què es fa i qui ho fa. Dit això, tinc la sensació que ara hi ha més sociolingüística de fer enquestes que diguin allò que els que paguen l'enquesta volen, i que la majoria de la informació que es difon no té en compte les dades d'ús, sinó les possibilitats individuals de parlar. No serveix de res que el 100% de la població sàpiga català si de fet fan servir el castellà per a gairebé tot, llevat d'un parell d'àmbits burocratitzats on, en teoria, t'hauries de moure en català. Tenir en compte només la capacitat lingüística i negligir els àmbits d'ús —quin és el nivell d'ús de cadascú, quines llengües usen de fet, i en quines proporcions i en quines situacions— equival a fer una enquesta sobre el coneixement del xinès mandarí a Catalunya i tenir en compte tots els que reuneixen les competències necessàries per aprendre'l. Jo podria parlar xinès? Doncs, mira, si l'aprengué, sí.

És veritat que es necessitaria que la sociolingüística continués funcionant i que continués funcionant de manera crítica, però s'ha consolidat entre nosaltres

una mena de «sociolingüística oficial» innòcua, que no fa mal i, sobretot, que no resta vots. Perquè no hi ha res que resti més vots que dir la realitat.

Ara bé: tot i ser-ne fora, la sociolingüística forma part de la base de tot el que jo construiria més tard. També parteixo d'una base araciliana, però hi he afegit moltes més coses, encara que no sabia definir si el meu camp d'investigació se situa a l'àmbit de la sociolingüística, la lingüística, la didàctica, o totes aquestes coses alhora, o cap d'elles.

També hi ha un esdeveniment de caràcter personal que ha canviat radicalment la meua manera de veure el fet lingüístic: el meu diagnòstic de ceguesa a finals dels anys 1980. Aleshores em vaig apropar del treball amb les dites «discapacitats», vaig començar a tenir en compte les múltiples capacitats i discapacitats dels alumnes i dels membres d'una comunitat lingüística, vaig estudiar logopèdia, etc. I per a mi moltes coses van començar a tenir sentit, semblaven diferents aspectes d'una mateixa qüestió; per exemple, em vaig adonar que els defectes del parlar que estudia la logopèdia són si fa o no fa els mateixos fenòmens que són el motiu del canvi lingüístic que estudia la gramàtica històrica, que estudia la lingüística comparada, o que concentren una part important de l'atenció dels professors de llengües afegides: les lleis de Grimm, el pas de les vocals anteriors a posteriors, el desplaçament de consonants, l'enfortiment o l'enduriment o la suavització d'un fonema, les produccions aproximatives, etc. La gent parla, quan parla es relaxa i aleshores va canviant els sons, les paraules.

La transformació de les paraules, del lèxic, és la part més visible d'un procés de substitució lingüística, i per tant un domini en què tothom hi fica cullerada. «No es diu *botella* sinó *ampolla*», i coses d'aquest tipus. I la sociolingüística oficial es queda sovint en aquest nivell més aparent. De vegades arribo a pensar que la sociolingüística en aquest país s'ha concentrat molt en la planificació lingüística, de manera que sovint no es veu la diferència entre el discurs d'un sociolingüista i d'un mestretites de la gramàtica normativa. Hauríem de ser una mica més astuts i veure que quan, vigilem de manera tan estricta les contaminacions, acabem encotillant el canvi lingüístic natural. Amb l'excessiva institucionalització de la llengua acabem burocratitzant el neologisme, atribuint la potestat de decidir si un neologisme és vàlid o no a unes institucions específiques, no pas a la comunitat lingüística. La substitució lingüística en marxa no frena els altres infinits processos que estan tenint lloc sempre en totes les llengües del món. Algú ha considerat que la retracció d'ús dels pronoms febles podria ser un canvi lingüístic?

Algú s'ha mirat les altres llengües romàniques? Aquí sembla que la sociolingüística oficial només sap caçar castellanismes i situar la llengua ideal en un passat igualment idealitzat que ves a saber si ha existit exactament com diuen que va existir.

8.6.8 – Estratègies i microestratègies

Les microestratègies no es restringeixen a l'àmbit de l'activisme lingüístic, i en certa manera moltes de les iniciatives que tenien com a objectiu la normalització lingüística del català es podrien llegir en aquesta clau. De fet, les microestratègies se situen en un nivell no ja de la sociolingüística sinó de la sociologia. I crec que la lògica va en la direcció d'una cosa que deia l'Aracil al Seminari: «feu coses rares i observareu coses interessants». Aquelles accions *performàtiques* dels GDL, com ara els sopars en català, són una acció directa molt puntual que només pot tenir algun resultat si es generalitza, si tothom considera que ha de fer el mateix. Però abans que tothom comencés a exigir que la carta estigués en català i que els cambrers els parlessin en català van venir unes lleis i unes amenaces de multa, i ara tenim totes les cartes en català, fetes de qualsevol manera, sovint amb traductor automàtic, no hi ha multa, i ja està. Tots els rètols de totes les botigues en català, però ni un «Bon dia», i també per culpa nostra, de la nostra comunitat lingüística, perquè tenim massa arrelada la idea que el català és identitari, mentre que el castellà és universal. És culpa nostra que els botiguers nascuts fora ens parlin quasi sempre en castellà, com a mínim a Barcelona. La microestratègia més eficaç és parlar sempre en català amb tothom, però això va en contra d'uns usos lingüístics que passen també per cert racisme, i això no hem pogut canviar.

Altres iniciatives no oficials també podrien ser vistes com a estratègies menors per tal d'assolir un objectiu més complex, com ara la Nova Cançó i tots els músics populars que han sorgit des d'aleshores. Alguns els escolten sense saber si parlen en català o en castellà i entenen el que diuen i, per tant, ja està, ja en tenim prou. Si t'agrada aquest cantant, el català s'ha fet necessari per a aquesta funció, i d'una manera aparentment natural.

També formaven part d'aquest conjunt d'estratègies col·leccions com ara «Llibres a l'abast» i altres col·leccions de divulgació científica —concebudes primer per l'Editorial 62, i per moltes altres, després— que van obligar a actualitzar la llengua catalana d'aquell camp científic específic. Però més enllà de

generar els recursos lingüístics necessaris per parlar en català de coses que no s'havien discutit mai en català fins aleshores, també hi havia una consciència molt clara que si la primera traducció d'una obra era la catalana, i no pas la castellana, o que —encara que no fos la primera— l'edició catalana estigués tan ben feta que esdevingués l'edició de referència per a una determinada obra a l'Estat, el català passaria a ser necessari en aquell àmbit. I ho feien conscientment, amb l'esperança que després aquesta necessitat s'eixamplés a moltes altres àrees. Es tractava d'identificar un espai d'ús, armar-nos lingüísticament per entrar-hi i agafar aquell espai d'ús, perquè no serveix de gran cosa desenvolupar una terminologia complexa i acurada si la llengua no es pot fer servir en aquell àmbit.

8.6.9 – Saber callar

Ho deixem aquí, perquè si no farem com l'Aracil! Perquè jo, a l'Aracil, l'he vist parlar més de divuit hores seguides! I jo hi era! Però, ja et dic, divuit hores, perquè els del Seminari vam quedar una hora, vam arribar una mica abans i l'Aracil va començar a parlar. Després va començar la sessió, va xerrar el convidat, però va xerrar més l'Aracil que no pas el convidat. Després vam anar a dinar, va continuar xerrant, ens en vam anar, va continuar xerrant, i a la nit, que tots estàvem caient per terra, ell continuava. De vegades repetia coses, però no sempre. Divuit hores dient coses sovint noves. I al cap de les divuit hores va callar.

I hi havia el convidat que no puc afirmar amb seguretat qui era, però que crec recordar que era el sociòleg i sociolingüista Pierre Achard, que després que l'Aracil callés va dir: *«même les génies, ils s'arrêtent parfois!»*.¹²⁶

¹²⁶ Deformació amb finalitat còmica de «quandoque bonus dormitat Homerus», proverbí llatí immortalitzat per Horaci al vers 139 de *l'Ars poetica* (HORACI 1927: 135), que va ser perfectament apropiada per a la circumstància en què es va dir.

TÍTOL

Multilingüisme i obertura multilingüe: Gènesi, enfocaments i estratègies d'un programa de desconstrucció

RESUM

El problema central sobre el qual s'estructura aquesta tesi és la voluntat de suggerir una resposta no dicotòmica al conflicte *unilingüisme/bilingüisme*, tal com es viu i es llegeix des de la societat catalana, posant l'èmfasi en l'*obertura al multilingüisme* —un eixamplament no guiat i de repertori obert— com a resposta positiva i no simplificadora a la multiplicació exponencial del nombre de llengües presents actualment a la societat catalana. L'objectiu general de la tesi és presentar una proposta d'obertura multilingüe en el marc d'una crítica al tractament que han rebut les llengües dels alumnes a l'escola, a les visions simplificadores del conflicte lingüístic català-castellà i a una visió homogeneïtzant d'allò «normal», des del punt de vista lingüístic, social, econòmic i de les (dis)capacitats individuals.

Al llarg de tota la recerca, les definicions teòriques i les reflexions crítiques es concreten en propostes específiques d'aplicació del programa d'obertura al multilingüisme proposat, fruit del recorregut professional de l'autora, que posen en evidència que l'objecte fonamental d'aquesta recerca no és tant el multilingüisme com a fet o com a objectiu, sinó els camins que, des de la societat, l'escola i l'ensenyament de llengües, s'han de generar perquè cada individu pugui construir el *seu* multilingüisme. És aquesta obertura, i no pas el multilingüisme com a matèria, el centre sobre el qual orbiten els textos, reflexions i propostes didàctiques que componen aquesta tesi.

Quant a la metodologia, la tesi se situa en el marc de la recerca qualitativa —és a dir, la que entén la «realitat» com a objecte d'estudi de forma holística, observant el context en la seva forma natural i atenent a les diferents perspectives que presenta—, amb un enfocament críticocial en el qual la realitat no està constituïda únicament per fets o dades, sinó que cal abordar-la amb una més gran profunditat per comprendre-la, cosa que exigeix un compromís social i polític de l'investigador, sempre amb la finalitat de canviar i modificar la realitat que estudia.

PARAULES-CLAU

obertura al multilingüisme, multilingüisme, didàctica de la llengua, escola catalana, sociolingüística

TITLE

An opening to multilingualism. Genesis, approaches and strategies for a program of deconstruction

ABSTRACT

The central problem over which this thesis is structured is the desire to suggest a non-dichotomous response to the *unilingualism/bilingualism* conflict, as it has been lived and read in Catalan society, emphasizing the *opening to multilingualism* — an unguided expansion, with an open repertoire — as a positive and non-simplifying response to the exponential multiplication of the number of languages currently present in Catalan society. The overall aim of the thesis is to propose an opening to multilingualism in the context of a critique of the treatment that the students' languages have received in school, but also to the simplistic visions of the Catalan-Spanish linguistic conflict, and to a homogeneous vision of what “normal” should be, from the point of view of language, society, economics and individual (dis)abilities.

Throughout the research, the theoretical definitions and critical reflections are materialized in specific proposals for the application of the opening to multilingualism program, which is the result of the professional career of the author; these proposals show that the fundamental aim of this research is not the multilingualism as a fact, or as a goal, but instead the paths that society, school and language teachers must generate so that each individual can build *his* multilingualism. It is this openness, and not multilingualism as a subject, the center upon which the texts, reflections, and didactic proposals of the thesis orbit.

As for the methodology, the thesis establishes itself in the framework of qualitative research — that is, the understanding of “reality” as an object of study in a holistic way, observing the context in its natural form and paying attention to the different perspectives that it presents —, with a social-critical approach, in which the reality is not only constituted by facts or data but, instead, that it is necessary to approach reality with a greater depth to understand it, something that demands a social and political commitment of the researcher, in order to change and modify the reality he studies.

KEYWORDS

opening to multilingualism, multilingualism, language teaching, Catalan school, sociolinguistics