



**LLENGUA, SOCIETAT
I ENSENYAMENT
Volum I**



*Edició a cura de Vicent Martines (coord.),
Patricia Alberola, Josep M. Baldaquí,
Vicent Beltran, Joan Borja, Vicent Brotons,
M. Antònia Cano, Héctor Gonzàlvez,
Josep Martines, Sandra Montserrat,
Miquel Nicolàs i Carles Segura*



symposia philologica

Director de la col·lecció: Josep Martines

© Els autors

© D'aquesta edició: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana

Primera edició: Novembre de 2003

Portada: Llorenç Pizà

Il·lustració de la coberta: Motiu del cartell del Congrés
«Llengua, societat i ensenyament»

Imprimeix: TÁBULA Diseño y Artes Gráficas

ISBN (Volum I): 84-608-0015-6

ISBN (Obra completa): 84-608-0014-8

Dipòsit legal: A-1.024-2003

Cap part d'aquesta publicació no pot ser reproduïda,
emmagatzemada o transmesa de cap
manera ni per cap mitjà, ja siga electrònic, químic,
mecànic, òptic, de gravació o de fotocòpia,
sense el permís previ de l'editor.

**Estos créditos pertenecen a la edición impresa
de la obra**

Edición electrónica:



LLENGUA, SOCIETAT I ENSENYAMENT

Edició a cura de Vicent Martines (coord.),
Patricia Alberola, Josep M. Baldaquí,
Vicent Beltran, Joan Borja, Vicent Brotons,
M. Antònia Cano, Héctor Gonzàlvez,
Josep Martines, Sandra Montserrat,
Miquel Nicolàs i Carles Segura

Volum I

INSTITUT INTERUNIVERSITARI DE
FILOLOGIA VALENCIANA
«SYMPOSIA PHILOLOGICA», 6

Alacant, 2003

Índex

Portada

Créditos

Pròleg 7

Ponències

JOSEP M. BALDAQUÍ ESCANDELL

Avaluació sociolingüística dels programes valencians
d'ensenyament bilingüe 18

PH. D. CHRISTER LAUREN

Multilingual programmes and some system theoretical
aspects 76

MARIA JOSEP CUENCA

Formació lingüística dels ensenyants 101

MARIA FORNS I SANTACANA

Avaluació de programes d'immersió lingüística:
indicadors i anàlisi crítica 133

CARME JUNYENT

Mundialització i llengües minoritàries 185

Índex

JOSEP LACREU

Models de llengua no escolars 222

VICENT PASCUAL GRANELL

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià . 246

VICENT PITARCH

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació
per a una societat amb futur..... 284

CARLES SEGURA I LLOPES

La qualitat lingüística i el model de llengua dels
escolars 317

Comunicacions

MANUEL VICENT ALBIOL & VORO GÓMEZ

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació
tardana 368

ALEXANDRE BATALLER

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç
d'una experiència didàctica 395

PILAR BOVER & LLUM SABATER

Una escola oberta al món 433

Índex

ÀNGELS CAMPOS

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols 449

DANIEL CASALS

Contribució dels *media* al caràcter dinàmic de l'estàndard. Evolució del model lingüístic de les emissores radiofòniques de la CCRTV: de la primera versió (1986) a la de 1999..... 493

JOAN COBA FEMENIA

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO. Proposta alternativa 543

Pròleg

L'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana (IIFV) va convocar, dedicat a la Federació Escola Valenciana i, en general a totes i a tots els ensenyants valencians, el I Congrés Internacional «Llengua, Societat i Ensenyament», que es va celebrar a la Universitat d'Alacant durant els dies 8 i 10 de novembre de l'any 2000.

Aquest I Congrés Internacional va nàixer amb l'objectiu d'oferir un espai per a la reflexió sobre el procés de normalització cultural i lingüística que va obrir, formalment, la societat valenciana llavors ja feia vora la vintena d'anys amb l'aprovació de la Llei d'ús i ensenyament del valencià. Durant aquest període, i malgrat els entrebancs, el sistema educatiu valencià ha fet un paper fonamental en la difusió del coneixement i de l'ús de la llengua, i en la introducció d'actituds noves entre els parlants. Paral·lelament, ha començat a eixamplarse la

presència de la llengua en altres àmbits socials: l'edició, la traducció, els mitjans de comunicació, l'administració...

L'IIFV va voler i vol –i aquests volums en són la prova que ho consolida (*scripta manent...*)– col·laborar a analitzar, amb serenitat, aqueix procés de redreçament cultural i lingüístic, i a dissenyar les possibilitats d'actuació futures en una societat com la nostra, en canvi constant. Calia tenir present, per ferho, i així queda reflectit en aquests volums, la perspectiva històrica i el coneixement científic de la realitat sociològica valenciana.

En funció d'això, el Comité Organitzador i el Comité Científic, així com el Consell General i el Consell Científic de l'IIFV van fixar, com a objectius bàsics d'aquest I Congrés Internacional i de l'edició d'aquests volums:

1. Crear un espai de trobada i d'intercanvi per als professionals de la llengua d'àmbits diversos: l'ensenyament, l'edició, la traducció, els mitjans de comunicació, l'assessorament lingüístic, etc.
2. Reforçar els lligams amb els altres cicles de l'ensenyament i amb els altres professionals de l'ús de la llengua; tot amb l'objectiu de treballar de manera més coordinada per donar resposta a les necessitats de la societat valenciana.

Pròleg

3. Analitzar la incidència del sistema educatiu i dels altres àmbits d'ús de la llengua en el procés de normalització lingüística i cultural; fer una atenció especial a les actituds, a la difusió de l'ús social i a la construcció del model de llengua comuna.

4. Estudiar el model de llengua que utilitzen els mitjans de comunicació, les institucions, el sistema educatiu i d'altres professionals.

5. Reflexionar sobre la metodologia adequada per a l'ensenyament del valencià i en valencià atesa la realitat sociolingüística del nostre país. En aquest sentit, aquest I Congrés Internacional havia de procurar afavorir l'intercanvi d'experiències didàctiques i l'anàlisi dels corrents metodològics.

Per aconseguir els objectius proposats, el I Congrés Internacional es va estructurar al voltant de dos nuclis temàtics, cadascun amb diverses seccions i cada secció amb tractaments diversos:

(a) Llengua i societat

Models de llengua: la llengua dels mitjans de comunicació; el llenguatge de l'administració; la llengua oral i llengua escrita; variació dialectal i l'estàndard lingüístic; el model de llengua de l'ensenyament (professorat, materials, llibres de text); el model de llengua dels escolars; la producció terminològica;

l'evolució del model de llengua; la llengua dels escriptors en els darrers 50 anys; el canvi lingüístic; la variació lingüística generacional.

L'estàndard lingüístic de la societat digital: llengua i tecnologia; la mundialització.

Actituds i usos lingüístics.

Normalització lingüística i normalització cultural: infraestructura i producció cultural; lleure i normalització lingüística; la producció literària i la normalització lingüística.

Dinamització lingüística: la tasca dels gabinets municipals de normalització lingüística; la normalització lingüística en les universitats, en l'administració, en el món empresarial.

(b) Llengua i ensenyament

Tipus de programes d'ensenyament bilingüe: avaluació dels programes; l'ensenyament bilingüe i el rendiment acadèmic; tractament vehicular: avaluació de materials, harmonització terminològica.

Formació lingüística dels ensenyaments.

El tractament didàctic de les actituds lingüístiques.

Normalització cultural i ensenyament.

Pròleg

Ensenyament de la llengua a adults: mètodes d'ensenyament; avaluació de materials; els centres d'autoaprenentatge. L'ensenyament de la literatura.

Models gramaticals i ensenyament de la llengua.

L'ensenyament de l'escriptura.

El treball de l'oralitat.

L'ensenyament de la teoria gramatical.

El treball de la sociolingüística.

L'ensenyament i la democratització de la societat valenciana.

Les activitats acadèmiques d'aquest I Congrés Internacional van consistir en:

(a) Ponències plenàries i per seccions, encomanades pel Comité Organitzador i pel Comité Científic a especialistes que van fer aportacions específiques relacionades amb tots els nuclis temàtics i les seccions respectives.

(b) Comunicacions i pòsters. El Comité Organitzador i el Científic van realitzar un estricte procés de selecció d'aquests materials.

Aquest procés s'estén, a més a més, al control, valoració i seguiment d'aquests materials tant en la presentació en el I Congrés Internacional, així com també en la realització de la versió definitiva inclosa en aquests volums d'actes. Deixeuos fer una explicació tot i que succincta d'aquest procés, atesa la importància, almenys en hores de faena i de relació amb els autors per part del Comité Organitzador i Comité Científic i, particularment, d'aquell, consituït també en curador d'aquestes actes –i bona prova n'és l'arxiu dels informes escrits que se n'han derivat.

La selecció de comunicacions i pòsters va consistir en la lectura per tots els membres dels comitès esmentats de totes les propostes. Cada membre dels comitès va haver d'emplenar una fitxa de lectura i valoració de cada comunicació, en la qual havia d'argumentar per què s'havia d'admetre la comunicació proposada o per què no, o en què convindria que s'esmenés perquè pogués ser admesa. Primer es va actuar a partir dels resums proposats. Els resums de les comunicacions acceptades es van editar en un volum de preactes que l'organització va adjuntar a la documentació que es lliurava a cada inscrit al congrés, a fi de facilitar el coneixement del contingut de cada aportació i la discussió científica.

Pròleg

Després, durant el desplegament de les sessions acadèmiques del I Congrés, dos membres del Comitè Organitzador o del Comitè Científic van ser presents en cadascuna d'elles fent el seguiment i el control de cada comunicació. Com a resultat d'això emplenaven una nova fitxa de control i valoració en previsió de la possible publicació o no de la comunicació de què en cada cas es tractés.

Finalment, la setmana següent a la celebració del Congrés, el comitè Organitzador es va reunir a fi de revisar aquestes valoracions i aplegar les que el Comitè Científic també havia realitzat. Finalment, en disposar dels textos *predefinitius* de les comunicacions, vam procedir a acararlos amb aquests informes previs i, en els casos en què es va considerar oportú, vam comunicar als autors respectius la conveniència d'incloure esmenes, abreviació o desenvolupament de passatges, actualització bibliogràfica, etc.

(c) *Taules redones*, encomanades pel Comitè Organitzador i Comitè Científic a experts en els temes prevists. La taula redona és un «gènere» molt avinent per al col·loqui i la diversificació d'experiències o, almenys, opinions.

Aquestes activitats acadèmiques representen les grans modalitats o «gèneres» de textos que incloem en aquests volums: primer, les ponències; en segon lloc, les comunicacions

i els pòsters; i, en tercer lloc, les taules redones. Dins de cada secció, i a fi de facilitar la localització de cada text i el maneig d'aquests volums, presentem les ponències, les comunicacions i taules, i els pòsters ordenats alfabèticament. En darrer lloc, publiquem els discursos inaugural i de cloenda del rector de la Universitat d'Alacant. Els reproduïm perquè som de l'opinió que el contingut d'aquests parlaments van una mica més enllà del que seria esperable en uns discursos pronunciats en un acte protocolari i indica de manera ferma el compromís amb què seria desitjable que treballéssim de manera seriosa. En aquest cas, tot i que l'«excusa» és la Universitat d'Alacant, el que hom hi proposa es pot ben extrapolar a la resta de la nostra societat.

Una altra dimensió no menys significativa d'aquest I Congrés Internacional va ser l'aplec d'esforços i de col·laboracions d'institucions públiques i privades relacionades amb els nostres objectius. Aquestes col·laboracions també inclouen la publicació de les actes. Les tres universitats valencianes que integren l'IIFV (la Universitat de València, la Universitat d'Alacant i la Jaume I de Castelló) es van afegir a títol particular i explícit al Congrés. De fet, en la inauguració d'aquest vam tenir la presidència del rector de la Universitat d'Alacant, llavors el Dr. Andrés Pedreño, qui, per trobar-se a l'estranger

Pròleg

en viatge oficial, va ser representat formalment pel rector en funcions, Dr. Salvador Ordóñez, llavors vicerector d'Ordinació Acadèmica i a les hores d'ara nou rector. En l'acte inaugural i en el de cloenda, el Dr. Antoni Ferrando, llavors director de l'IIFV, representava, així mateix, el rector de la Universitat de València. En la cloenda, va representar la Universitat d'Alacant, el vicerector d'Innovació Educativa, Dr. Guillem Bernabeu.

També vam tenir la col·laboració generosa i incondicional de diversos ens de la Universitat d'Alacant, que considerem de justícia reconèixer explícitament ací: Vicerectorat d'Innovació Educativa, Vicerectorat de Relacions Institucionals i Internacionals, Vicerectorat de Noves Tecnologies, Facultat de Filosofia i Lletres, Facultat d'Educació, Departament de Filologia Catalana i Secretariat de Promoció del Valencià.

Així mateix, vam obtenir l'ajut de la Fundació Bancaixa, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana, i de diferents editorials valencianes, que compleixen una funció bàsica, fonamental i no sempre senzilla en el sistema educatiu valencià –alfabèticament–: Anaya, Associació d'Editors Valencians, Bromera, Edicions del Bullent, Denes Editorial, Editorial Marfil, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Servei de Publicacions de la Universitat d'Alacant,

Servei de Publicacions de la Universitat de València, Univer-
sal Alginet, Voramar Santillana.

A més a més, hi va haver la col·laboració de tres sindicats
especialment significatius en l'àmbit de l'ensenyament valen-
cià –alfabèticament–: CCOO Comissions Obreres, UGT i STE-
PV.

En la cura de les actes que el lector té a les mans i conse-
qüència de les tasques del I Congrés Internacional –amb una
presència mediàtica (premsa, ràdio, televisió i Internet) fran-
cament remarcable–, hem tingut l'adhesió i la col·laboració
de diverses institucions més: l'Ajuntament de l'Alfàs del Pi,
l'Ajuntament de la Nucia i l'Ajuntament de Xixona, la Seu Uni-
versitària de la Nucia i la Seu Universitària de Xixona (amb-
dues de la Universitat d'Alacant).

La participació de totes aquestes institucions és més que sig-
nificativa, per raons òbvies. No només hem tractat d'aplegar
esforços acadèmics i científics, la qual cosa ja pagaria força
la pena. Atesos els objectius i la vocació del I Congrés In-
ternacional, consolidat tot això en aquestes actes, ens vam
plantejar que fóra ben important poder establir línies d'actua-
ció conjunta amb altres institucions. Així, amb les institucions
públiques (administració autonòmica, la local i l'ensenyament
–infantil, primària, secundària i universitat–), les empreses,

Pròleg

els agents socials i els participants en el Congrés, disposàvem de la presència i la col·laboració activa de quatre pals o barres que completen un context científic i acadèmic —el I Congrés Internacional i aquestes actes— que vol esdevenir senyera d'un espai de trobada i de reflexió serena i rigorosa sobre el passat, el present i, sobretot, el futur de la nostra llengua en la nostra societat i en el nostre ensenyament.

No són gens escasses les limitacions que tota organització complexa comporta, ni tampoc són poc nombroses les matisacions que sempre podem fer a tota activitat des del dubte metòdic i el mètode científic. Ara bé, si hem aconseguit mínimament els objectius del I Congrés Internacional «Llengua, Societat i Ensenyament» i si aquests volums d'actes ho poden mostrar encara que siga mínimament, podrem donar per ben esmerçats els esforços i treballs de tantes persones i institucions i creure en la dita segons la qual «entre tots ho farem tot».

VICENT MARTINES I PERES

*Coordinador i tresorer del I Congrés Internacional Llengua,
societat i ensenyament*

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

L’avaluació dels resultats dels programes educatius bilingües s’ha realitzat sobretot des de perspectives didàctiques o psicològiques. Boix i Vila (1998: 41) han destacat la poca atenció que ha dedicat la sociolingüística catalana a l’estudi de l’aprenentatge escolar del català, a diferència de les aportacions valuoses fetes des dels camps de la psicolingüística i de la pedagogia. Els estudis realitzats sobre els programes educatius bilingües analitzen aspectes com ara el coneixement del català i del castellà, el rendiment en les altres matèries del currículum acadèmic, la interdependència lingüística i cognitiva, la predicció de l’èxit o del fracàs escolar, les actituds lingüístiques, les motivacions cap als aprenentatges, l’ús de les llengües, els processos d’ensenyament i d’aprenentatge, els processos d’adquisició de la segona llengua en els programes d’immersió o la valoració que els professors fan dels programes (Arnau et alii 1992; Artigal

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

1995; Vila 1995; Forns & Gómez 1995). Alguns d'aquests temes no sols interessen la psicologia o la didàctica de les llengües, sinó que també interessen, i molt, la sociolingüística.

La investigació que presentem en aquest treball és una contribució a l'anàlisi i l'avaluació dels resultats dels programes educatius bilingües en els territoris valencians. Però a diferència d'altres estudis, la perspectiva d'aquesta investigació és sobretot sociolingüística. El procés de normalització lingüística al País Valencià, des de la restauració de la democràcia i l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia ha sigut molt tímid en tots els àmbits. Possiblement, és en el camp de l'ensenyament en l'únic on s'han fet progressos que, si bé són limitats, permeten parlar d'una certa recuperació lingüística. I dins del terreny de l'ensenyament, és l'extensió dels programes educatius bilingües —els programes d'immersió lingüística i els programes d'ensenyament en valencià—, el fenomen més interessant des del punt de vista de la recuperació lingüística i de la conscienciació social. **(nota 1)**

L'estudi sociolingüístic que hem fet sobre els programes educatius bilingües toca una diversitat de temes. En un primer moment, el nostre interès primordial era l'anàlisi del model de llengua dels joves. Ens proposàvem mesurar la incidència de l'ensenyament sobre els models de llengua emprats,

tant per la població escolaritzada en català com a llengua vehicular, com per la que només rep classes de català com a assignatura, i utilitzar com a punt de comparació el model de llengua de les generacions adultes. De seguida, però, vam veure l'interés de valorar també altres resultats dels programes educatius. Així, es van incloure en el treball aspectes com ara el coneixement i l'ús de les llengües entre els joves, el predomini lingüístic, l'anàlisi de l'actitud lingüística, la percepció que tenen de la vitalitat d'una i d'altra llengua o la seguretat lingüística. Cal destacar que tots aquests fenòmens han estat fins ara poc o gens estudiats al País Valencià.

El context territorial on s'ha realitzat la investigació que presentem és la comarca de l'Alacantí. **(nota 2)** Aquesta comarca destaca dins del conjunt de les comarques catalanoparlants del País Valencià per ser la que té una menor vitalitat de la llengua autòctona (Conselleria 1989: 62-63). De fet, la vitalitat de la llengua catalana a l'Alacantí es troba entre les més baixes de tot el domini de la llengua catalana (Vallès 1995: 265), fins al punt que es pot afirmar que és la comarca valenciana que pateix un procés de substitució lingüística de major intensitat. Aquest fet fa més necessària i urgent la realització d'estudis que analitzen la realitat sociolingüística actual i que puguen contribuir –si és que això és possible– a redreçar una

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

situació en què la llengua catalana està sent desplaçada o, fins i tot, ja ha quedat quasi totalment submergida en alguns llocs, com ara la ciutat d'Alacant (Montoya 1996).

La novetat que aporta aquest treball és, per tant, que analitza els resultats dels programes educatius bilingües des d'una perspectiva diferent a la que és habitual (sociolingüística), en uns aspectes poc coneguts en el nostre context i en un territori, la comarca de l'Ala-cantí on, a més, es dona la circumstància que la vitalitat de la llengua catalana és menor.

Els programes educatius bilingües al País Valencià

Als territoris de predomini lingüístic valencià que estableix la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (**nota 3**) (LUEV) hi ha en l'actualitat tres tipus de programes educatius bilingües per a les etapes de l'Educació Infantil i de l'Educació Primària: el Programa d'Immersion Lingüística (PIL), el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV) i el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP). (**nota 4**) Per a l'Educació Secundària Obligatoria només es preveu l'existència del Programa d'Ensenyament en Valencià (on conflueixen el Programa d'Immersion i el d'Ensenyament en Valencià de l'Educació Infantil i Primària) i del Programa d'Incorporació Progressiva (figura 1, vegeu annex) (Pascual & Sala 1991: 107-132).

Encara que tots els programes educatius que s'imparteixen en els territoris de predomini lingüístic valencià són oficialment «bilingües», en la pràctica no tots ho són en el mateix grau. Per a valorar aquest punt, ens servirem de la classificació feta per Baker (1997: 219-220), que agrupa els programes educatius bilingües en dos grans blocs: les formes dèbils d'ensenyament per al bilingüisme, i les formes fortes d'ensenyament per al bilingüisme i la biliteracitat.

El programa d'Immersion Lingüística i el d'Ensenyament en Valencià (tots dos vehiculats principalment en la llengua minoritzada, el català) **(nota 5)** estarien dins de les formes fortes per al bilingüisme i la biliteracitat, és a dir, serien programes autènticament bilingües perquè tenen com a objectius el bilingüisme i el pluralisme cultural. **(nota 6)** Però no sempre es pot dir el mateix del Programa d'Incorporació Progressiva. De fet, aquest programa admet dissenys molt diferents segons les circumstàncies de la seua aplicació. Ací distingirem dues possibilitats que són les que en la pràctica hem trobat en la nostra investigació:

(a) PIP on l'única llengua vehicular dels aprenentatges és el castellà, i el valencià només s'imparteix com a assignatura. **(nota 7)** Aquest disseny segueix el model que Baker anomena model general amb ensenyament de la llengua minoritza-

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

da com una llengua estrangera, i l'objectiu lingüístic que persegueix és, simplement, un bilingüisme limitat. De fet, Baker (1997: 225) assenyala que són pocs els estudiants d'aquests programes que arriben a tenir fluïdesa en la segona llengua. Alguns autors (Arnau *et alii* 1992: 11) consideren simplement que aquest disseny correspon al d'un programa monolingüe, i altres (Pascual & Sala 1991: 120-121) alerten del perill que, per als alumnes de llengua minoritzada (els alumnes valenciàno parlants), aquest programa es convertesca en un programa de submersió que promoga un bilingüisme subtractiu.

(b) PIP on els alumnes s'escolaritzen en castellà i tenen el valencià com a assignatura, però on a partir del 3r curs de primària s'introdueixen progressivament altres matèries (Experiències, Dibuix...) en valencià, de manera que al final de l'ensenyament pot haver-hi un equilibri entre les matèries explicades en cadascuna de les llengües. **(nota 8)** Aquest model seria el que Baker anomena Ensenyament Bilingüe General, que considera dins dels programes educatius forts per a promoure el bilingüisme i la biliteracitat i que persegueix, per tant, el bilingüisme i el pluralisme cultural. En la pràctica, si bé considerem que es tracta d'un programa educatiu bilingüe, no ho és en el mateix grau que el programa d'Immersion Lingüística i el d'Ensenyament en Valencià.

En la majoria de centres de l'Alacantí el PIP funciona com un programa educatiu monolingüe, on la llengua pròpia queda relegada al paper de simple assignatura o té un ús molt reduït com a llengua vehicular dels aprenentatges. **(nota 9)** En algun centre, en canvi, el desplegament del PIP comporta la incorporació de la llengua pròpia del territori a diferents àrees de coneixement de manera que en els darrers cursos de l'ensenyament obligatori hi ha un ús equilibrat de les dues llengües oficials com a llengües d'instrucció.

La major part dels centres educatius de la comarca de l'Alacantí que tenen un programa educatiu bilingüe han optat pel Programa d'Immersion Lingüística, que en principi és un programa dirigit a alumnes de llengua dominant (castellanoparlants) i que implica el canvi de llengua llar-escola. Ara bé, en aquesta comarca s'han incorporat al PIL un cert nombre d'alumnes que tenen com a primera llengua el català, ja que no hi havia –ni hi ha encara en l'actualitat– una oferta educativa suficient que cobresca les necessitats d'escolarització dels alumnes catalanoparlants en programes educatius d'Ensenyament en Valencià. **(nota 10)**

L'àmbit de realització de la investigació

Hem dit anteriorment que la situació de la llengua catalana a l'Alacantí és excepcional, ja que s'hi està produint un pro-

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

cés de substitució lingüística de gran intensitat que fa que siga la comarca catalanoparlant del País Valencià on l'estat de la llengua catalana és més precari. La nostra investigació s'ha realitzat en tres localitats d'aquesta comarca (Alacant, Mutxamel i Xixona) amb situacions sociolingüístiques molt diferents (nota 11) i un grau d'implantació dels programes educatius bilingües també molt desigual. La descripció demolingüística de l'Alacantí permet afirmar que aquesta situació deficitària és deguda sobretot a la influència de la ciutat d'Alacant, amb el seu enorme pes demogràfic (Alacant, amb 265.473 habitants el 1991, agrupa el 77'34% de la població de l'Alacantí). Però, de fet, en la comarca conviuen realitats demolingüístiques molt heterogènies.

En la taula 1 (vegeu annex) hi ha un resum de l'alumnat que segueix els programes educatius bilingües al País Valencià, i en la taula 2 hi ha les mateixes dades referides a la comarca de l'Alacantí, desglossades per localitats. El percentatge global d'ensenyament en llengua catalana al País Valencià (17'2%) s'ha de valorar com a molt reduït després de disset anys de l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, i és especialment preocupant el baix nivell d'utilització que se'n fa a l'ensenyament secundari (9'88%).

La situació a la comarca de l'Alacantí és molt heterogènia segons les localitats, i globalment és molt pitjor que la del conjunt del país. L'índex global d'ús de la llengua catalana en l'ensenyament no universitari és només del 5'9%, resultat que és degut sobretot a la reduïda implantació dels programes bilingües en la capital (3'4%). La realitat de les altres poblacions que s'inclouen en aquest estudi és substancialment millor: a Mutxamel, l'índex d'ús del català arriba al 29'5% (i se situa, per tant, per damunt de la mitjana del país), i a Xixona és encara una mica millor (37'4%).

La inclusió en aquest treball de subjectes procedents de localitats amb perfils demolingüístics molt diferents (Alacant, Mutxamel i Xixona), i on la introducció dels programes bilingües és també de diferent intensitat, ha permès descriure la realitat comarcal d'una manera més objectiva, ja que sovint el pes de la capital fa oblidar el rerefons de localitats que formen l'Alacantí. L'estudi de situacions demolingüístiques diverses permet també millorar la validesa externa de la investigació, ja que les conclusions a què s'ha arribat poden ser més fàcilment extrapolades a d'altres realitats.

La mostra

La investigació que presentem s'ha realitzat entre alumnes de vuitè curs d'EGB i de segon curs d'ESO (la majoria en-

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

tre tretze i catorze anys) d'escoles situades en poblacions de la comarca de l'Alacantí (Alacant, Mutxamel i Xixona). S'ha triat aquest nivell perquè era, en el moment de realització del treball de camp (quan encara no s'havia generalitzat la implantació de la LOGSE), el darrer curs de l'ensenyament obligatori.

En la mostra estudiada s'inclou la totalitat de l'alumnat de la població de Xixona que en el moment de realització del treball de camp estava escolaritzat en vuitè d'EGB o segon d'ESO. La població escolar d'aquesta localitat resulta molt interessant, perquè hi ha grups d'alumnes escolaritzats en tota la gamma possible de programes educatius: PIL, PEV, PIP amb presència equilibrada de les dues llengües en el currículum i PIP amb desequilibri a favor del castellà com a llengua d'instrucció. Així mateix, també s'ha inclòs en l'estudi tot l'alumnat de vuitè d'EGB o de segon curs d'ESO de les poblacions d'Alacant i de Mutxamel que seguia programes bilingües –en els dos casos són alumnes del PIL–, així com l'alumnat dels grups paral·lels que seguien el PIP. **(nota 12)** Resumint amb xifres, aquest treball es basa en un total de 202 alumnes: 67 que cursaven el Programa d'Immersion Lingüística, 14 que seguien el Programa d'Ensenyament en Valencià, 33 del Programa d'Incorporació Progressiva amb

equilibri entre les àrees de coneixement impartides en català i les àrees impartides en castellà i 88 alumnes de programes d'Incorporació Progressiva, impartits totalment o molt majoritàriament en castellà.

Les dades que s'aporten són plenament representatives dels alumnes que en el moment de l'enquesta seguien el darrer curs obligatori del programa d'Immersion Lingüística o el d'Ensenyament en Valencià, però no es pot dir el mateix dels alumnes del Programa d'Incorporació Progressiva. En conjunt, per al total de la comarca de l'Alacantí, els resultats són plenament representatius de l'univers estudiat pel que fa al programa educatiu d'Immersion Lingüística i el d'Ensenyament en Valencià, però només són un indicatiu que mostra les tendències per als alumnes escolaritzats en el Programa d'Incorporació Progressiva.

Alguns resultats de l'avaluació sociolingüística dels programes educatius bilingües de l'Alacantí

La investigació que hem realitzat dels programes educatius bilingües és complexa, ja que s'hi han inclòs nombrosos aspectes: història lingüística, adscripció lingüística, coneixement i ús de les llengües, identitat, predomini lingüístic, actitud envers la llengua minoritzada, percepció de la vitalitat de les llengües i dels grups etnolingüístics, model de llengua i

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

seguretat lingüística. Òbviament, no és possible descriure en aquest escrit tots els resultats d'aquesta investigació, per la qual cosa ens hem decantat per explicar els que estan més relacionats amb el que haurien de ser els objectius dels programes educatius autènticament bilingües.

Ja hem explicat abans que tots els programes educatius que s'imparteixen en les poblacions de predomini lingüístic valencià que determina la LUEV (PIP, PIL i PEV) són oficialment bilingües. Els objectius generals dels programes veritablement bilingües no poden ser altres que el bilingüisme i la pluralitat cultural o, el que és el mateix, el biculturalisme (Arnau *et alii* 1992: 17; Baker 1997: 219--220; Skutnabb--Kangas 1988: 27). **(nota 13)** De fet, tots dos objectius, bilingüisme i biculturalisme, s'arreguen directament o indirectament en els currículums de l'Educació Primària i de l'Educació Secundària Obligatòria de la Conselleria de Cultura Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana. **(nota 14)** Fins i tot la mateixa Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià assenyala el bilingüisme i la biliteracitat com a objectius de l'ensenyament obligatori al País Valencià:

[...] al final dels cicles en què es declara obligatòria la incorporació del valencià a l'ensenyament, i qualsevol que haja estat la llengua habitual en iniciar els estudis, els alumnes han d'estar capacitats

per a utilitzar, oralment i per escrit, el valencià en igualtat amb el castellà. (nota 15)

Són aquestes les raons per les quals centrem aquest treball en els resultats de la nostra investigació que mostren en quina mesura els alumnes dels diferents tipus de programa educatiu aconseguixen (o no) aquests objectius teòrics de bilingüisme i biculturalisme. Per això, presentem tot seguit els resultats referits al predomini lingüístic, la identitat, els canvis d'adscripció etnolingüística i l'actitud envers la llengua minoritzada.

El predomini lingüístic

Hem valorat el grau d'aconseguitment de l'objectiu del bilingüisme amb l'estudi del predomini lingüístic dels estudiants, això és, del major o menor domini relatiu de les llengües catalana i castellana. Aquesta anàlisi s'ha realitzat amb un procediment de tipus indirecte: els tests d'enumeració de paraules (*word naming task*). (nota 16)

Els tests d'enumeració lèxica consisteixen a produir en un període de temps limitat la major quantitat de mots diferents possibles referits a uns determinats contextos que proposa l'investigador (Cooper 1971: 286). Exemples de la utilització d'aquestes proves per a la mesura del predomini lingüístic entre les llengües catalana i castellana són les investigacions

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

de Bastardas (1986: 20-24) i de Boix (1991: 214-216;1993: 141-144). La prova que s'ha utilitzat en aquest treball és un test d'enumeració de paraules que s'acosta al model emprat per aquests autors.

En el nostre disseny es va demanar als alumnes que escriguessen la major quantitat de mots que coneguessen dels centres d'interés «peces de vestir i objectes d'ús personal» i «aliments i begudes». En una primera sessió, els alumnes havien d'elaborar dues llistes: una primera llista en català referida al centre d'interés «peces de vestir i objectes d'ús personal», i una segona llista en castellà referida al tema «alimentos y bebidas». Els alumnes disposaven de vuit minuts per a la realització de cadascuna de les llistes, amb un petit descans entremig. En una segona sessió, realitzada com a mínim dues setmanes més tard, es van tornar a realitzar les mateixes proves però canviant la llengua dels centres d'interés: ara la primera llista a realitzar era en castellà sobre el tema «prendas de vestir y objetos de uso personal» i la segona llista es feia en llengua catalana sobre el tema «aliments i begudes». Una vegada que s'ha disposat dels resultats, s'han corregit les proves comptabilitzant el total de mots en cadascuna de les llengües i s'ha calculat un índex del predomini lingüístic relatiu anomenat «Coeficient de Bilingüitat».

Aquest nou índex combina el coneixement absolut de totes dues llengües i serveix per a valorar el predomini relatiu d'una llengua sobre l'altra.

En el gràfic 1 (vegeu annex) s'ha representat la relació entre el domini absolut de cada llengua (utilitzant com a índex la quantitat absoluta de mots que han enumerat els alumnes) i la primera llengua. S'hi comprova que mentre el domini de la llengua catalana està directament relacionat amb la primera llengua dels individus, el domini de la llengua castellana no ho està: tots els grups d'alumnes tenen un bon domini del castellà independentment de quina haja estat la seua primera llengua. L'anàlisi de la variància confirma aquesta interpretació. **(nota 17)**

Igualment, en representar la relació entre el coneixement absolut de cada llengua **(nota 18)** i el programa educatiu (gràfic 2) s'observa amb claredat que mentre la mitjana aritmètica del total de mots enumerats en llengua catalana augmenta progressivament en la mesura que els alumnes cursen programes que fan un major ús vehicular d'aquesta llengua, la mitjana de mots enumerats en castellà presenta oscil·lacions més reduïdes que no sembla que estiguen relacionades amb el programa educatiu. L'anàlisi de la variància confirma aquesta interpretació. **(nota 19)** Les dades indiquen amb cla-

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

redat que tots els alumnes tenen un bon domini de la llengua dominant, independentment de la primera llengua i del programa educatiu. Però pel que fa a la llengua minoritzada, el grau de domini és inferior al del castellà i està directament relacionat amb l'aprenentatge familiar (primera llengua) i el tipus de programa educatiu.

Hem dit abans que el Coeficient de Bilingüïtat és un índex del predomini relatiu del castellà o del català. Per a calcular-lo es resta del total de mots catalans (es parteix del català perquè és la llengua minoritzada) el total de mots castellans, i es divideix el resultat obtingut per la suma total de mots enunciats en català i en castellà. **(nota 20)** La fórmula utilitzada és, per tant:

$$\frac{\text{total de mots en català} - \text{total de mots en castellà}}{\text{total de mots en català} + \text{total de mots en castellà}}$$

El gràfic 3 mostra amb gran claredat les relacions entre el coeficient de bilingüïtat, el programa educatiu i la primera llengua dels alumnes. En primer lloc, es comprova que la mitjana aritmètica del coeficient de bilingüïtat té valors negatius per a tots els grups d'alumnes segons les combinacions de programa educatiu i primera llengua, cosa que confirma el predomini lingüístic del castellà en tots els grups d'alumnes

de 8è d'EGB o 2n d'ESO de l'enquesta, independentment de la primera llengua i del programa educatiu.

De tota manera, s'hi observa també com hi ha un major acostament a l'equilibri lingüístic en la mesura que el català té una major presència en el programa educatiu i en la mesura que els alumnes han après aquesta llengua en l'àmbit familiar. L'anàlisi de la variància confirma que les diferències que hi ha en el gràfic són estadísticament significatives ($F_{9,173} = 3.6195$, $p < 0.0001$). **(nota 21)** De fet, el gràfic 3 mostra que els únics alumnes que s'apropen a l'equilibri bilingüe són els de primera llengua catalana escolaritzats en els programes educatius bilingües (PIL i PEV) i, en un grau una mica menor, els alumnes bilingües del PIL. **(nota 22)**

L'anàlisi del gràfic 3 també permet fer algunes apreciacions importants respecte del grau de bilingüïtat dels alumnes castellanoparlants del Programa d'Immersion Lingüística. Com s'hi pot veure, aquests alumnes presenten un equilibri lingüístic menys esbiaixat cap al castellà que qualsevol dels grups d'alumnes del PIP bàsic i del PIP bilingüe, incloent-hi els alumnes catalanoparlants d'aquests programes. Aquesta apreciació permet valorar com a molt positiu el grau d'acompliment de l'objectiu lingüístic del PIL –que els alumnes arriben a ser bilingües–, i permet afirmar que els programes educatius bi-

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

lingües, el PIL i el PEV, són els únics que aconseguen el precepte de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià segons el qual tots els alumnes del País Valencià, independentment de quina haja estat la seua llengua habitual en començar l'escolarització, han d'estar capacitats per a utilitzar el valencià en igualtat amb el castellà en acabar l'ensenyament obligatori. **(nota 23)**

En corregir els test d'enumeració de paraules també hem comptabilitzat la quantitat de mots que són interferències d'una llengua en l'altra. Així, els resultats del test d'enumeració lèxica també han permés fer un estudi quantitatiu de la interferència lèxica. De fet, els percentatges d'interferències s'han considerat de vegades com a indicadors del predomini lingüístic (Macnamara 1967: 69-70; Jakobovits 1970: 181-182; Baetens 1989: 144; Baker 1997: 56). En aquest punt es pot destacar com a conclusió més important la relació entre els percentatges d'interferències i els programes educatius: s'ha comprovat que els alumnes que assisteixen als programes educatius bilingües fan menys interferències del castellà en el català que els alumnes dels programes monolingües. És un resultat que és un indicador tant del millor coneixement de la llengua com de la millor qualitat de l'ús lingüístic. La contrapartida és que els alumnes dels programes educatius

bilingües també fan més interferències del català en el castellà, però els percentatges en aquest sentit són pràcticament inapreciables. En conjunt, l'estudi de la interferència lingüística ha alertat de l'empobriment qualitatiu del model de llengua de les generacions més joves en l'ús del català. Aquest empobriment afecta, sobretot, els alumnes que segueixen els programes educatius monolingües, i és una altra prova que aquests programes proporcionen una competència lingüística molt reduïda en la llengua minoritzada.

Les identitats valenciana i espanyola

En l'enquesta que van contestar els alumnes hi havia un parell de preguntes destinades a valorar el grau d'identificació que expressaven respecte de les identitats valenciana i espanyola. **(nota 24)** Les preguntes no estan formulades de manera que es puguin interpretar d'una manera excloent, sinó que cada alumne pot tenir al mateix temps puntuacions altes (o baixes) en l'una i l'altra identitat.

L'estudi de la identitat dels alumnes ha posat de manifest que les identitats valenciana i espanyola no són excloents: es pot tenir una identitat valenciana alta i, al mateix temps, tenir també una identitat espanyola elevada. És un resultat similar a l'obtingut per Viladot (1991) a Catalunya. Els resultats mostren que la identitat espanyola és relativament elevada

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

en tots els grups d'alumnes, amb independència de la primera llengua i del programa educatiu, mentre que la identitat valenciana és molt més variable.

En el gràfic 4 hi ha representada la relació entre les identitats valenciana i espanyola i la primera llengua. Mentre que la identitat espanyola és elevada en tots els grups (la mitjana oscil·la entre 4'5 dels alumnes de primera llengua castellana i el 3'9 dels alumnes bilingües familiars), no es pot dir el mateix del grau d'identitat valenciana, que és notablement més baix (2'6) entre els alumnes castellanoparlants. **(nota 25)** Cal destacar també en aquest gràfic l'equilibri en les identitats dels alumnes bilingües, que és realment notable. Uns resultats semblants s'observen en el gràfic 5, que representa la relació entre la identitat i els diferents programes educatius. S'hi observa un notable equilibri d'identitats en el Programa d'Immersion Lingüística i un cert equilibri una mica decantat cap a la identitat valenciana en el PEV. En les dues modalitats del Programa d'Incorporació Progressiva s'observa el predomini de la identitat espanyola, però hi ha una diferència entre les identitats molt notable en el PIP bàsic, l'únic programa que podem considerar estrictament monolingüe. **(nota 26)**

Tot seguint Ros, Cano i Huici (1987: 248, 251) hem calculat un nou índex, anomenat Índex Subtractiu de la Identitat Es-

panyola (ISIE), que combina el grau d'identitat valenciana i el grau d'identitat espanyola. El nou índex s'obté restant el grau d'identificació amb la identitat espanyola del grau d'identificació amb la identitat valenciana. **(nota 27)**

El gràfic 6 mostra les relacions entre les identitats valenciana i espanyola, combinades en l'Índex Subtractiu de la Identitat Espanyola (ISIE), el programa educatiu i la primera llengua. La lectura d'aquest gràfic posa de manifest que:

(a) Els alumnes de primera llengua castellana s'identifiquen sempre predominantment com a espanyols, però en la mesura que han assistit als programes bilingües, tenen tendència a identificar-se com a valencians en major grau.

(b) Els alumnes bilingües familiars varien entre una clara identificació espanyola (si es troben matriculats en el PIP bàsic), l'equilibri (si es troben matriculats en el PIP bilingüe) i el predomini de la identificació valenciana (si es troben matriculats en el PIL).

(c) Els alumnes de primera llengua catalana varien entre una situació de lleuger predomini de la identificació espanyola (si es troben matriculats al PIP) i el predomini de la identitat valenciana (si es troben matriculats en el PIL o en el PEV). **(nota 28)**

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

Dins del grup de jòvens de primera llengua castellana cal destacar els resultats obtinguts pels alumnes del Programa d'Immersiò. Es comprova que no experimenten una pèrdua de la seua identitat cultural originària (bàsicament espanyola) en relació als alumnes del seu mateix grup etnolingüístic escolaritzats en la pròpia llengua, que és la llengua dominant del context. Són dades coincidents amb les conclusions de les avaluacions realitzades en altres contextos (Swain & Lapkin 1982: 73-75; Genesee 1987: 103-106), que indiquen que els alumnes d'immersió mantenen la seua identitat originària.

(nota 29)

Aquests resultats mostren amb claredat que mentre els programes bilingües (PIL i PEV) ajuden a preservar la identitat del grup etnolingüístic minoritzat (el grup valencià), els programes monolingües (PIP) no aturen el procés de minorització de la identitat valenciana. Per tant, tot sembla indicar que, d'una manera paral·lela al que ha passat amb la llengua catalana al País Valencià, la identificació valenciana també ha sofert un procés de minorització que va aparellat amb l'ús de les llengües. **(nota 30)**

L'adscripció lingüística dels estudiants

L'estudi de la història lingüística dels alumnes ens ha permés conèixer les relacions entre els programes educatius i els di-

ferents aspectes que han contribuït a formar la seua personalitat lingüística: la llengua en què van aprendre a parlar, la transmissió lingüística familiar, l'evolució de les preferències lingüístiques i l'adscripció actual a un grup lingüístic determinat. En aquest escrit ens centrarem en la relació entre el canvi d'adscripció lingüística dels estudiants i els programes educatius que segueixen.

Per a valorar el canvi d'adscripció lingüística hem comparat la primera llengua en què els alumnes declaren haver après a parlar (nota 31) amb l'adscripció lingüística preferent amb què els alumnes s'identifiquen en l'actualitat. (nota 32) Lògicament, la primera llengua dels alumnes marca habitualment la seua adscripció lingüística, però no d'una manera definitiva. Per això, volíem esbrinar si hi ha alumnes que hagen canviat la seua adscripció lingüística, i en quin sentit. L'aspecte que més ens interessa del canvi d'adscripció lingüística és la influència que els diferents programes educatius hi pugen tenir.

El gràfic 7 mostra la relació entre el canvi d'adscripció lingüística i el programa educatiu de l'alumne. Com s'hi pot observar, el PEV reïx en el seu objectiu fonamental de manteniment de la pròpia llengua i cultura. (nota 33) El 100% dels alumnes d'aquest programa, que tenen com a primera llengua el cata-

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

là, continuen mantenint la seua adscripció lingüística originària. (nota 34)

Encara que en el PIP hi ha mobilitat en tots els sentits, no tots els canvis d'adscripció lingüística que es donen en aquest grup tenen la mateixa intensitat. L'anàlisi dels residus estandarditzats i ajustats de la taula de contingència indica que per a aquest grup hi ha una freqüència de canvi major de la que es podria esperar pel simple atzar en el pas d'alumnes originàriament bilingües a l'autoadscripció com a castellano-parlant (9'9%). També hi ha diferències estadísticament significatives en aquest grup pel que fa a la quantitat reduïda d'alumnes bilingües que passen a autoconsiderar-se com a catalanoparlants (1'7%). Aquests canvis podrien ser un indicatiu, encara que s'ha de ser molt prudent en aquest tipus d'afirmació, que per a un cert percentatge d'alumnes aquest programa actua com un programa de submersió lingüística que, en comptes d'enriquir el bagatge lingüístic dels alumnes, el que fa és substituir una llengua per una altra. De fet, el perill que el Programa d'Incorporació Progressiva pugui afavorir sota certes circumstàncies la submersió lingüística ha estat assenyalat des d'un punt de vista teòric per Pascual i Sala (1991: 120-121).

Pel que fa al PIL, cal destacar en primer lloc que presenta una freqüència d'alumnes sense canvis molt baixa, només del 59'7%. L'examen dels residus indica que aquesta freqüència tan baixa no és deguda a la casualitat, sinó que està relacionada amb el tipus de programa educatiu. Per tant, és un programa educatiu que afavoreix la mobilitat de l'adscripció lingüística. L'anàlisi dels canvis mostra que són estadísticament significatius el 19'4% d'alumnes que passen de tenir com a primera llengua el castellà a autoconsiderar-se com a bilingües o catalanoparlants i el 10'4% d'alumnes d'aquest programa que passen de ser bilingües a autoconsiderar-se com a catalanoparlants. Així mateix, també destaca significativament el fet de tenir un percentatge molt reduït (1'5%) d'alumnes originàriament bilingües que en l'actualitat s'autoconsideren principalment castellanoparlants.

En resum, el PIP afavoreix sobretot que els alumnes originàriament bilingües es decanten cap a autoconsiderar-se en l'actualitat com a castellanoparlants, i limita la possibilitat que aquests mateixos alumnes es decanten cap a la integració en el grup que s'autoconsidera catalanoparlant. El PIL és el programa que promou una major mobilitat lingüística i afavoreix, sobretot, que els alumnes de primera llengua castellana s'autoconsideren en l'actualitat com a bilingües, i que els

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

alumnes originàriament bilingües s'integren en el grup que s'autoconsidera com a principalment catalanoparlant. Finalment, el PEV, integrat en la totalitat per alumnes catalanoparlants, destaca per l'eficàcia en el manteniment de la identitat lingüística originària dels alumnes.

Les conclusions que s'acaben de comentar coincideixen amb els objectius bàsics dels programes educatius bilingües. Així, el Programa d'Immersion Lingüística, que es planteja entre els seus objectius el bilingüisme i el biculturalisme o pluralisme cultural, aconsegueix que una part significativa dels alumnes que en formen part passen de tenir com a primera llengua el castellà a autoconsiderar-se bilingües i, fins i tot, que els alumnes que han après a parlar en les dues llengües es decanten cap a una identificació plena amb la llengua socialment subordinada, el català. Igualment, el PEV reïx en el seu objectiu primordial de manteniment de la llengua i de la cultura dels alumnes, que és una llengua minoritzada (Skutnabb-Kangas 1988: 27, 129; Arnau *et alii* 1992: 15, 17; Baker 1997: 219--220, 231--232). Finalment, s'han vist indicis del perill que el Programa d'Incorporació Progressiva afavoresca el canvi de la llengua minoritzada per la llengua dominant, afavorint, per tant, el bilingüisme substractiu i actuant, en la pràctica, com un veritable programa de submersió lingüísti-

ca (Skutnabb-Kangas 1981: 126-128; Pascual & Sala 1991: 120-121; Arnau *et alii* 1992: 13; Baker 1997: 220-222).

L'actitud envers la varietat valenciana de la llengua catalana

En la nostra investigació s'ha construït una escala d'actituds tipus Likert per a estudiar l'actitud envers la llengua minoritzada, s'ha analitzat l'estructura del constructe elaborat amb l'escala mitjançant l'anàlisi factorial i s'ha investigat la relació entre l'actitud envers la varietat valenciana de la llengua catalana i altres variables sociolingüístiques, en particular la primera llengua dels estudiants i els programes educatius on estan escolaritzats. En aquest treball ens centrarem en aquest darrer aspecte.

En el gràfic 8 podem analitzar la relació entre l'actitud envers la varietat valenciana de la llengua catalana i la primera llengua. Els resultats són els esperats, perquè mostren la millor actitud envers aquesta llengua dels alumnes en la mesura que l'han apresada com a primera llengua. És interessant valorar les mitjanes d'actituds dels diferents grups. En primer lloc, la mitjana dels alumnes castellanoparlants té un valor de 3, que coincideix amb la puntuació neutra del test d'actituds. **(nota 35)** Per tant, hi ha una notable coincidència del grup castellanoparlant amb aquesta puntuació. Però també

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

és notable que les puntuacions mitjanes dels altres dos grups (bilingüe i de primera llengua catalana) si bé se situen en la zona positiva no són excessivament elevades, ja que són, respectivament, de 3'6 i 3'9.

En el gràfic 9 hi ha representada la relació entre l'actitud envers el valencià i els programes educatius. Es comprova la millora de l'actitud en la mesura que augmenta la presència de la llengua minoritzada en el programa educatiu. En valorar les puntuacions de cada grup, veiem una altra vegada que els alumnes del programa monolingüe presenten una actitud que podríem qualificar de «neutra», i que les puntuacions dels altres grups, si bé es poden considerar globalment positives, tampoc no mostren una intensitat excessivament elevada.

El gràfic 10 resumeix la relació entre l'actitud lingüística, el programa educatiu i la primera llengua que hem vist en els dos gràfics anteriors. S'hi pot observar com l'alçada de les barres que representen la puntuació mitjana en l'actitud envers la varietat valenciana de la llengua catalana augmenta conforme es passa a un ús vehicular d'aquesta llengua en el programa educatiu cada vegada major i, dins de cada programa educatiu, augmenta també de manera proporcional a la major presència del català com a primera llengua dels alumnes. S'hi observa també com la diferència en la puntuació

d'actituds entre els grups bilingüe precoç i de primera llengua catalana és, en general, reduïda, així com la diferència entre els grups PIP bilingüe, PIL i PEV. **(nota 36)** L'anàlisi de la variància mostra que les diferències són significatives entre els deu grups que són el resultat de creuar les variables Primera Llengua i Programa Educatiu ($F_{9,187} = 12.7598$, $p < 0.0001$). **(nota 37)**

En resum, es demostra que els alumnes dels programes educatius bilingües i els alumnes amb un major contacte familiar amb la llengua catalana són els que tenen una actitud lingüística millor. Es tracta d'un resultat que confirma els obtinguts en altres contextos sociolingüístics diferents, però s'ha d'assenyalar que les investigacions realitzades prèviament a Catalunya no demostren l'existència de relacions entre aquestes variables, probablement perquè a Catalunya la llengua catalana té un prestigi elevat, situació que no és gens habitual entre les llengües minoritzades (Viladot 1992: 389-390).

Un aspecte a remarcar és la millora significativa de l'actitud envers la llengua catalana que experimenten els alumnes castellanoparlants del Programa d'Immersion Lingüística en relació als alumnes castellanoparlants dels programes educatius monolingües. La consistència de les dades obtingudes

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

amb les d'investigacions realitzades en diferents contextos de llengües minoritzades semblants al nostre permeten afirmar que els programes educatius bilingües (PIL i PEV) s'aproximen a l'objectiu del biculturalisme, que apareix arreplegat en els currículums de l'Educació Primària i de l'Educació Secundària del País Valencià.

Cloenda

L'avaluació sociolingüística dels programes educatius bilingües es mostra com una via interessant per a l'anàlisi dels resultats dels programes educatius bilingües, que no substitueix sinó que complementa altres enfocaments metodològics realitzats sobretot des de la psicologia social del llenguatge o des de la didàctica de la llengua. Les dades que hem comentat en aquest escrit mostren que els resultats obtinguts pels programes educatius bilingües en el nostre context són molt positius i bàsicament paral·lels als obtinguts en altres parts del món. A més, permeten afirmar que aquests programes educatius són en l'actualitat l'única alternativa educativa realista per a posar fre al procés de substitució lingüística que s'observa en la comarca on s'ha realitzat l'estudi. Per tant, es confirma que són els únics programes educatius que responen vàlidament el desideràtum de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià i els objectius dels currículums de l'Educació Pri-

mària i l'Educació Secundària Obligatòria de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana en el sentit d'aconseguir el bilingüisme, la biliteracitat i el pluralisme cultural dels escolars valencians.

JOSEP M. BALDAQUÍ ESCANDELL

Universitat d'Alacant

Referències Bibliogràfiques

- ARNAU, J. & COMET C. & SERRA, J. M. & VILA, I. (1992), *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona / Horsori.
- ARTIGAL, J. M., (1993), «Catalan and Basque Immersion Programmes» dins BAETENS BEARDSMORE, H., ed., *European Models of Bilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 30-53.
- ARTIGAL, J. M., coord. (1995), *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1989), *Principis bàsics del bilingüisme*, Barcelona, La Magrana.
- BAKER, C. (1997), *Fundamentos de educación bilingüe i bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- BASTARDAS I BOADA, A. (1986), *Llengua i immigració. La segona generació immigrant a la Catalunya no-metropolitana*, Barcelona, La Magrana.

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

- BEL, A. & SERRA, J. M. & VILA, I. (1993), «Estudio comparativo del conocimiento del catalán y el castellano al final del ciclo superior de EGB» dins Siguan, M., ed., *Enseñanza en dos lenguas, XVI Seminario sobre 'Lenguas y educación'*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona / Horsori, pp. 97-110.
- BOIX I FUSTER, E. (1991), *Tria i alternança de llengües entre joves de Barcelona: normes d'ús i actituds* [microforma], Barcelona, Universitat de Barcelona.
- (1993), *Triar no es trair. Identitat i llengua en els joves de Barcelona*, Barcelona, Edicions 62.
- BOIX I FUSTER, E. & VILA I MORENO, F. X. (1998), *Sociolingüística de la llengua catalana*, Barcelona, Ariel.
- CONSELLERIA DE CULTURA, EDUCACIÓ I CIÈNCIA (1989), *Co-neixement del valencià. Anàlisi dels resultats del Padró Municipal d'Habitants de 1986*, València, Generalitat Valenciana.
- COOPER, R. L. (1971), «Degree of Bilingualism» dins FISHMAN, J. A. & COOPER, R. L. & MA, R., *Bilingualism in the Barrio*, Bloomington, Indiana University, pp. 273-309.
- FORNS SANTACANA, M. & GÓMEZ BENITO, J. (1995), «Evaluación de programas en educación» dins FERNÁNDEZ-BALLESTEROS, R., ed., *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis, pp. 241-377.

- GENESEEE, F. (1987), *Learning Trough Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education: Canadian Perspectives*, Cambridge, MA., Newbury House.
- GÓMEZ I GARCÍA, D. (2000), «L'escola valenciana: radiografia d'una realitat», *Guix*, 266-267, pp. 21-25.
- JAKOBOVITS, L. A. (1970), *Foreign Language Learning*, Rowley, Newbury House.
- MACNAMARA, J. (1967), «The bilingual's Linguistic Performance – A Psychological Overview», *Journal of Social Issues*, XXIII, 2, pp. 58-77.
- MONTOYAABAD, B. (1996), *Alacant: la llengua interrompuda*, València, Denes 10.
- PASCUAL, V. & SALA, V. (1991), *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües I. Proposta organitzativa*, València, Generalitat Valenciana.
- ROS, M. & CANO, J. I. & HUICI, C. (1987), «Language and intergroup perception in Spain», *Journal of Language and Social Psychology* 6, 3-4, pp. 243-259.
- SIGUÁN SOLER, M. (1999), *Conocimiento y uso de las lenguas. Investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las comunidades autónomas bilingües*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- SKUTNABB-KANGAS, T. (1981), *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*, Clevedon, Multilingual Matters.

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

- (1988), «Multilingualism and the education of minority children» dins SKUTNABB-KANGAS, T. & CUMMINS, J., eds., *Minority Education. From Shame to Struggle*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 9-
44. SWAIN, M. & LAPKIN, S. (1982), *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*, Clevedon, Multilingual Matters.
- VALLÈS, I. (1995), «Nivell de competència lingüística en català a les comunitats autònomes catalanòfones» dins INSTITUT DE SOCIO-LINGÜÍSTICA CATALANA, *Actes del Simposi de Demolingüística. III Trobada de Sociolingüistes Catalans*, Barcelona, Generalitat de Catalunya, pp. 264-272.
- VILA, I. (1995), *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*, Barcelona, Horsori.
- VILADOT I PRESAS, M. A. (1991), «Identitat ètnica i pluralisme cultural i lingüístic», *Revista de Catalunya*, 47, pp. 26-40.
- (1992), *Factors psicosocials, percepció de vitalitat etnolingüística i identitat social* [microforma], Barcelona, Universitat de Barcelona.

Annex

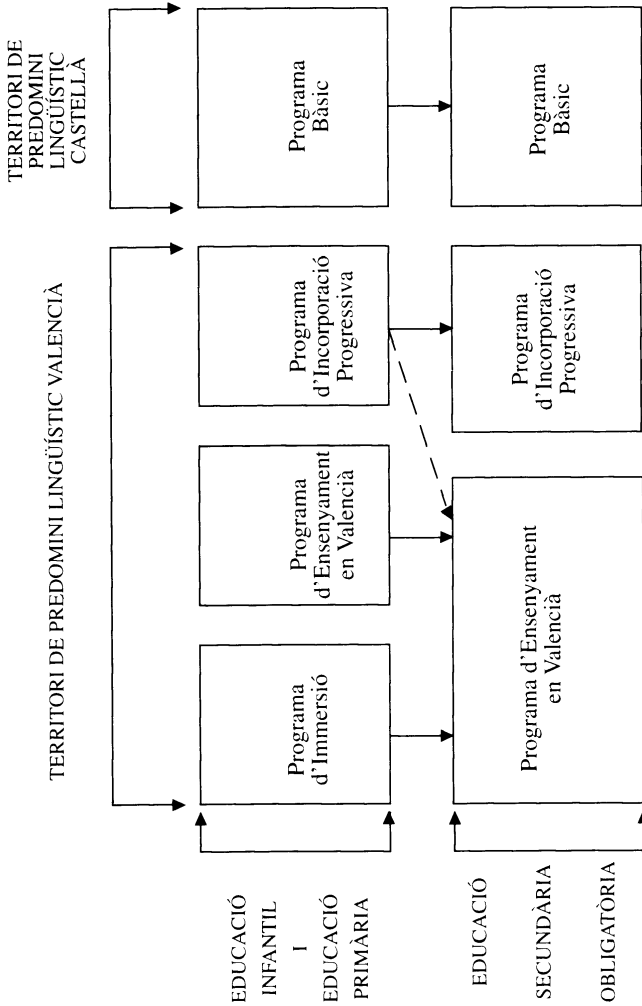


FIGURA 1. Relació entre els programes educatius de l'Educació Infantil i l'Educació Primària, i els de l'Educació Secundària Obligatòria (Pascual & Sala 1991: 126)

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

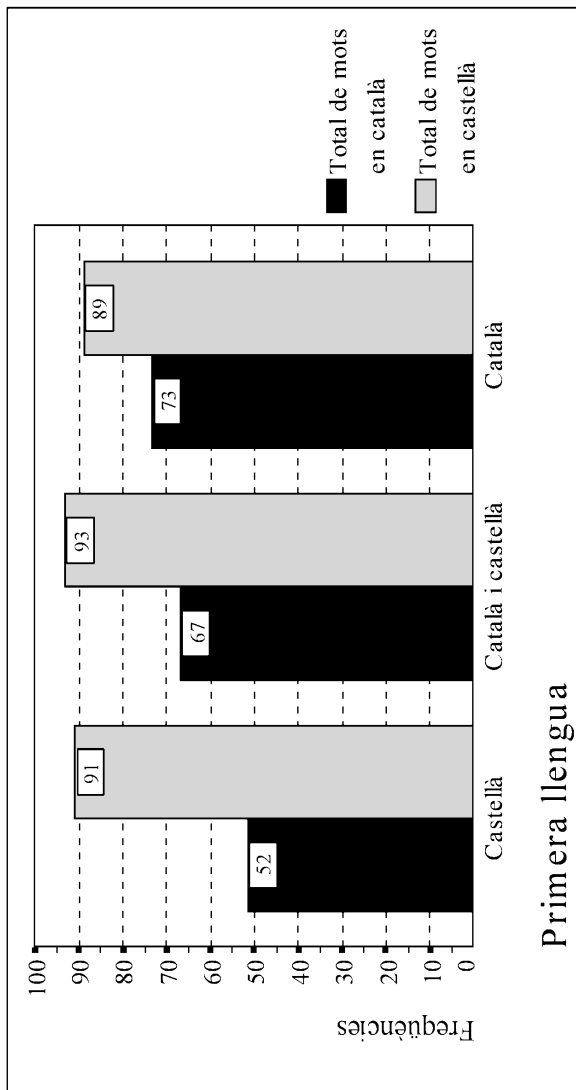
| Alumnat que segueix el Programa d'Ensenyament en Valencià o el Programa d'Immersion Lingüística al País Valencià | | | |
|--|-----------------|---------------------------------|--------|
| Curs 1999-2000 | | | |
| | Total d'alumnes | Alumnes ensenyament en valencià | % |
| Infantil | 105.405 | 31.011 | 29.4% |
| Primària | 259.683 | 56.115 | 21.83% |
| Secundària | 332.692 | 32.886 | 9.88% |
| Total | 697.780 | 120.012 | 17.20% |

TAULA 1. Alumnat que segueix el Programa d'Ensenyament en Valencià o el Programa d'Immersion Lingüística al País Valencià. Font: Conselleria d'Educació, Servei d'Ensenyament en Valencià. Citat per Gómez 2000: 22.

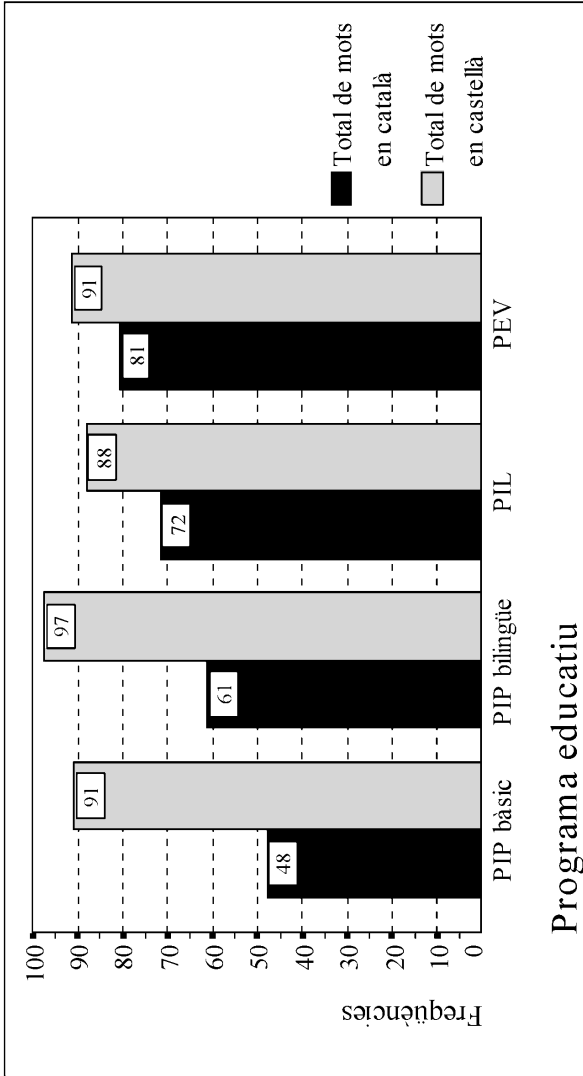
| Alumnat que segueix el Programa d'Ensenyament en Valencià o el Programa d' Immersió Lingüística a la comarca de l'Alacantí | | | | | | | | | | | | |
|--|-------------------|---------------------|------|-------------------|---------------------|------|---------------------|---------------------|------|----------------------|---------------------|------|
| Curs 1999-2000 | | | | | | | | | | | | |
| | Educació Infantil | | | Educació Primària | | | Educació Secundària | | | Total per localitats | | |
| | Total alumnes | Alumnes en valencià | % | Total alumnes | Alumnes en valencià | % | Total alumnes | Alumnes en valencià | % | Total alumnes | Alumnes en valencià | % |
| Agost | 116 | 0 | 0 | 272 | 0 | 0 | 80 | 0 | 0 | 468 | 0 | 0 |
| Aigües | 9 | 9 | 100 | 21 | 7 | 33,3 | 0 | 0 | 0 | 30 | 16 | 53,3 |
| Alacant | 7.334 | 437 | 6 | 18.471 | 782 | 4,2 | 25.086 | 524 | 2,1 | 50.891 | 1.743 | 3,4 |
| Busot | 39 | 0 | 0 | 49 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 88 | 0 | 0 |
| El Campello | 438 | 144 | 32,9 | 1.072 | 270 | 25,2 | 1.014 | 56 | 5,5 | 2.524 | 470 | 18,6 |
| Matxamel | 401 | 164 | 40,9 | 848 | 294 | 34,7 | 654 | 104 | 15,9 | 1.903 | 562 | 29,5 |
| Sant Joan | 452 | 132 | 29,2 | 1.022 | 184 | 18 | 1.433 | 34 | 2,4 | 2.907 | 350 | 12 |
| Sant Vicent | 871 | 84 | 9,6 | 2.608 | 239 | 9,2 | 3.937 | 47 | 1,2 | 7.416 | 370 | 5 |
| La Torre | 15 | 0 | 0 | 32 | 0 | 0 | 11 | 0 | 0 | 58 | 0 | 0 |
| Xixona | 190 | 79 | 41,6 | 472 | 220 | 46,6 | 518 | 142 | 27,4 | 1.180 | 441 | 37,4 |
| | | | | | | | | | | | | |

TAULA 2. Alumnat que segueix el Programa d'Ensenyament en Valencià o el Programa d'Immersió Lingüística a l'Alacantí. Font: Inspecció Educativa d'Alacant (elaboració pròpia).

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

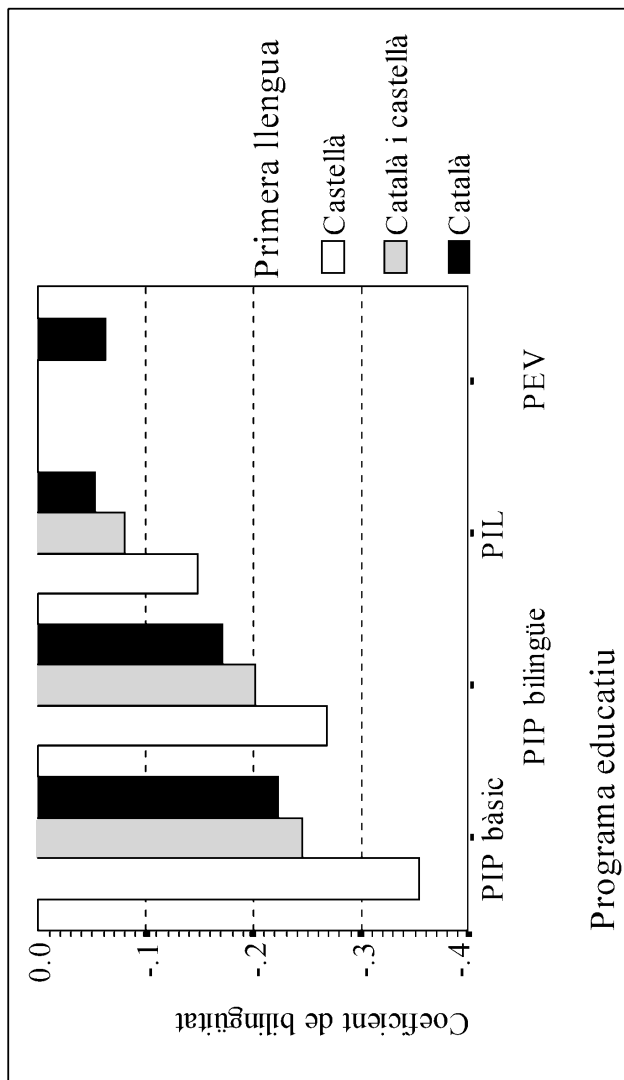


GRÀFIC 1. Relació entre la quantitat absoluta de mots que els alumnes han enumerat en català i en castellà i la primera llengua

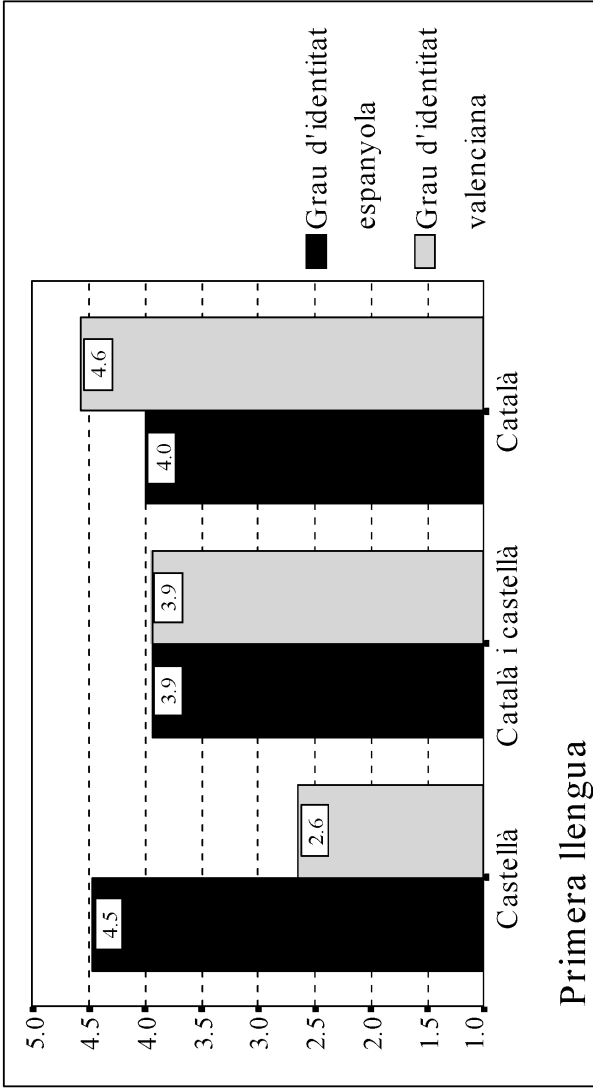


GRÀFIC 2. Relació entre la quantitat absoluta de mots que els alumnes han enumerat en català i en castellà i el programa educatiu

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

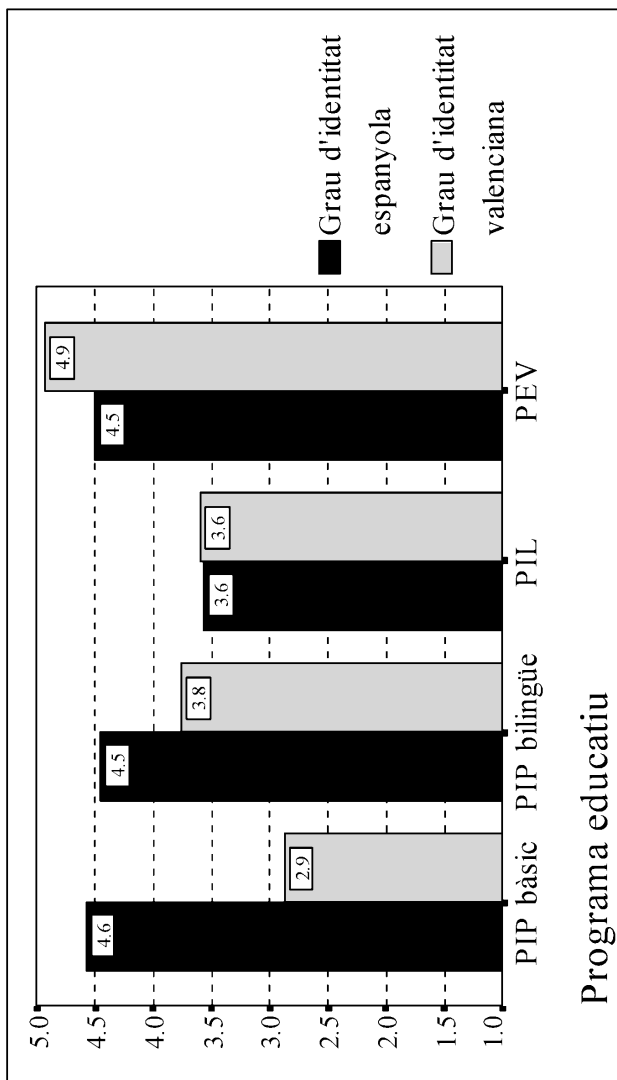


GRÀFIC 3. Relació entre el Coeficient de Bilingüïtat, el programa educatiu i la primera llengua

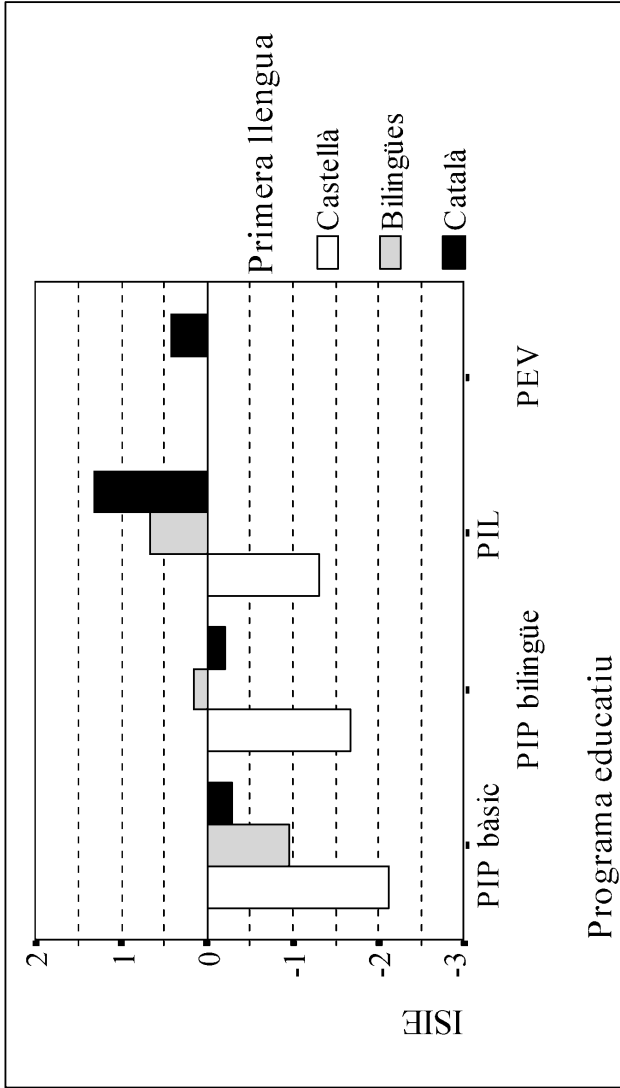


GRÀFIC 4. Relació entre els graus d'identitat valenciana i espanyola i la primera llengua

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

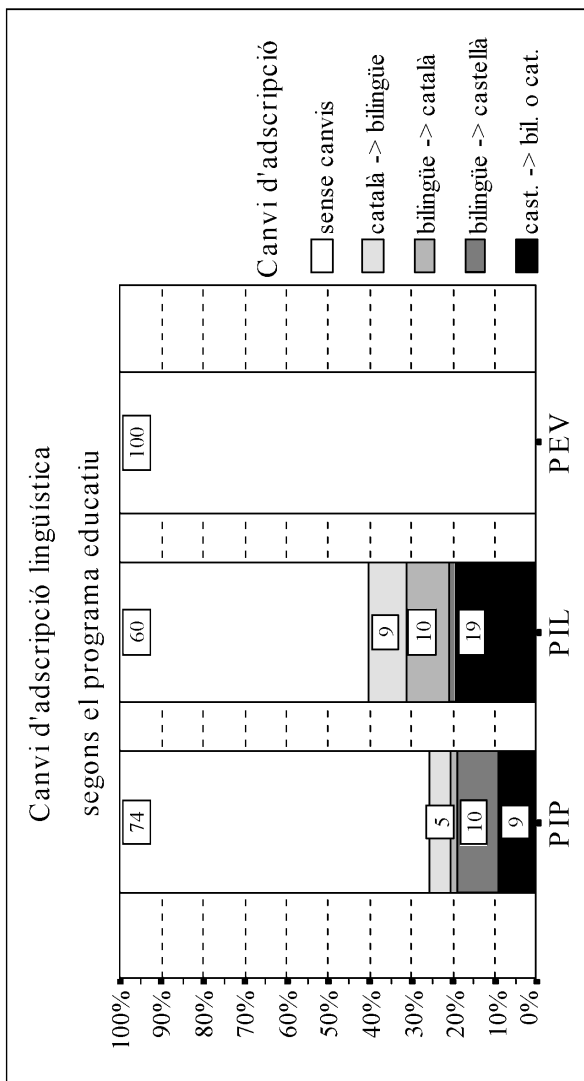


GRÀFIC 5. Relació entre els graus d'identitat valenciana i espanyola i el programa educatiu

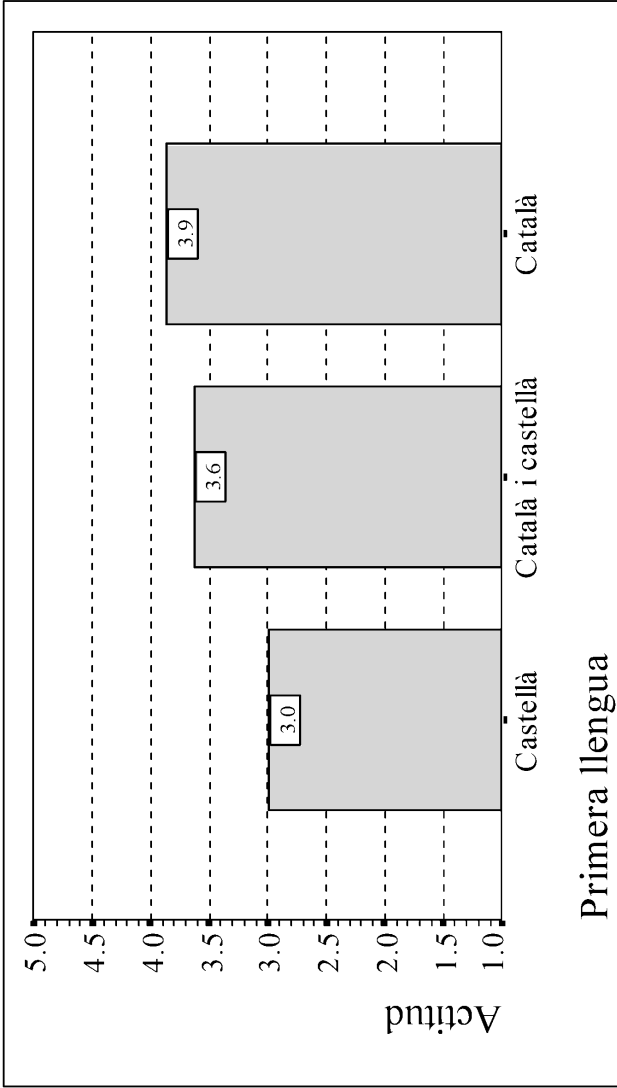


GRÀFIC 6. Relació entre l'Índex Subtractiu de la Identitat Espanyola (ISIE), la primera llengua i el programa educatiu

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

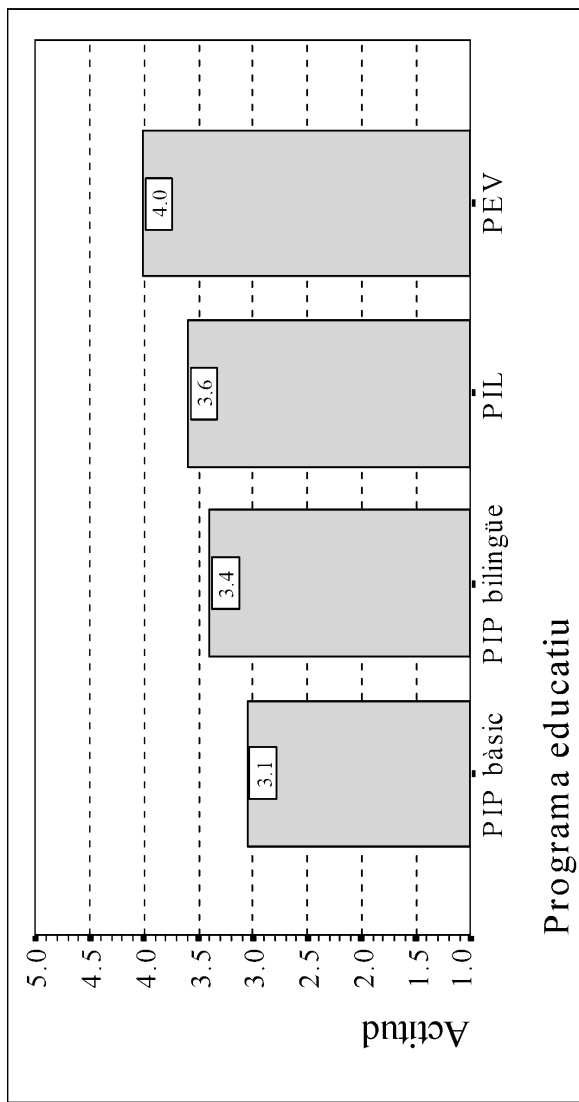


GRÀFIC 7. Relació entre el canvi d'adscripció lingüística i el programa educatiu

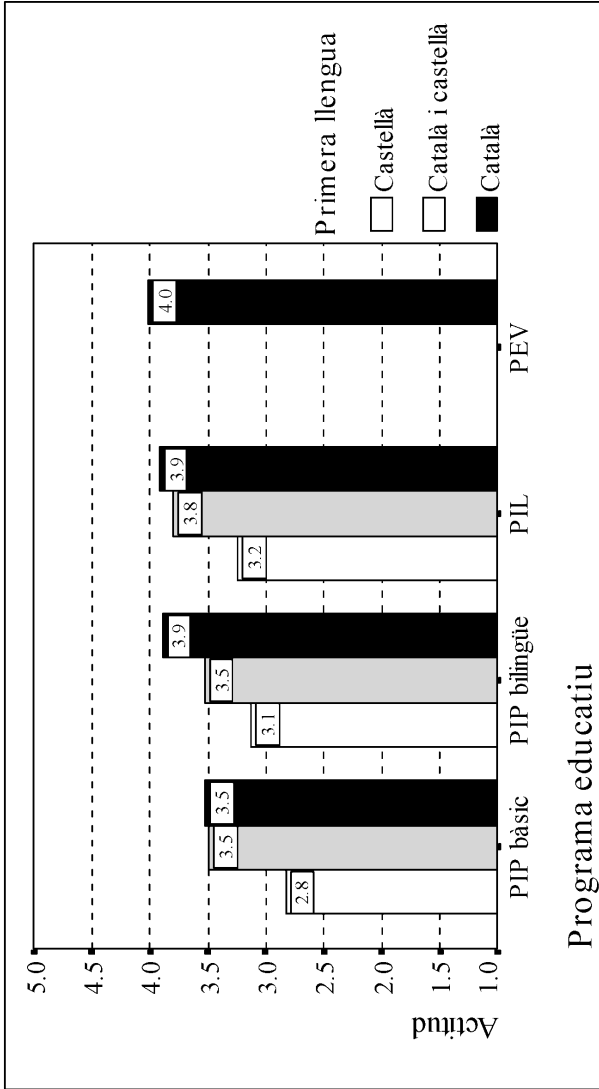


GRÀFIC 8. Relació entre l'actitud envers la varietat valenciana de la llengua catalana i la primera llengua

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe



GRÀFIC 9. Relació entre l'actitud envers la varietat valenciana de la llengua catalana i el programa educatiu



GRÀFIC 10. Relació entre l'actitud lingüística, el programa educatiu i la primera llengua

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

1. Només cal recordar la intensa mobilització ciutadana que es produeix al voltant de les Trobades d'Escoles Valencianes organitzades per la Federació d'Escola Valenciana. Possiblement aquest és el moviment cívic del País Valencià que aconsegueix reunir més gent en l'actualitat.
2. El fet de seleccionar aquesta comarca està determinat perquè el treball s'ha realitzat dins d'un programa d'investigació («Variació lingüística generacional i ensenyament del valencià», GV-2433/94), que té per àmbit la circumscripció universitària d'Alacant i, dins de l'organització, del projecte es va decidir de realitzar els diferents estudis per comarques.
3. Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'Ús i Ensenyament del Valencià, títol cinqué, article 35.
4. Aquests programes només s'apliquen en els territoris de predomini lingüístic valencià. En les poblacions de predomini lingüístic castellà s'aplica l'anomenat Programa Bàsic (Pascual & Sala 1991: 115, 128), que només inclou la possibilitat de rebre classes (3 o 4 hores setmanals) de l'assignatura Valencià. En la pràctica, els alumnes d'aquestes localitats poden demanar fàcilment l'exempció d'aquesta matèria, amb la qual cosa queda reduïda a una assignatura voluntària. Es tracta, doncs, d'un programa monolingüe on la major part dels alumnes no tenen classes de llengua catalana ni tan sols com a assignatura.
5. El darrer és un programa de manteniment de la llengua patrimonial segons la classificació de Baker.

6. Per això han estat catalogats com a programes d'ensenyament bilingüe enriquidor (Pascual & Sala 1991: 107, 111-113).
7. En aquest treball ens referim a aquest model com a «PIP bàsic», i el considerem un programa monolingüe.
8. En aquesta investigació hem anomenat aquest model «PIP bilingüe».
9. Aquesta era la situació en el moment que vam realitzar el nostre treball de camp (segona meitat del curs escolar 1996-97 i primera meitat del curs 1997-98). En l'actualitat, açò ha començat a canviar, encara que molt lentament.
10. En la mostra amb què es treballa el 40'3% dels alumnes del PIL tenen com a primer llengua el castellà, el 35'8% es declaren bilingües precoços en català i castellà i el 23'9% té com a primera llengua el català. Artigal (1993) ha assimilat aquest model, i en general els programes d'immersió que s'apliquen al País Valencià, als programes anomenats d'Immersion Primerenca Total de Dos Sentits (*Two-way Early Total Immersion*), que es caracteritzen perquè en les aules hi ha percentatges semblants d'alumnes de llengua dominant i de llengua minoritzada. Són programes que poden aplicar-se en contextos en què la presència de la llengua minoritària fora de l'escola és molt lleu o, fins i tot, residual. Aquesta barreja d'alumnes intenta compensar la manca de situacions extraescolars en què els alumnes que fan immersió –els de llengua dominant– poden utilitzar la llengua de l'escola, mentre que per als alumnes de llengua minoritzada el programa s'assembla a un programa de manteniment de la pròpia llengua i cultura (Artigal 1993: 47). Si bé la descripció d'aquests programes pot

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

ajustar-se a la realitat sociolingüística d'Alacant, és arriscat estendre-la a altres realitats –com és el cas de les ciutats de Mutxamel o de Xixona en el present estudi–, on la llengua minoritària sí que té una presència real en el context.

11. Segons el cens de 1991 els percentatges de gent que sap parlar català són: Alacant, 24'9%; Mutxamel, 47'3%; Xixona, 74'3%.

12. En tots dos casos es tracta del PIP bàsic.

13. Arnau *et alii* (1992) parlen explícitament del biculturalisme i Baker (1997) parla de pluralisme cultural, mentre que Skutnabb-Kangas es (1988) refereix simplement a l'enriquiment cultural dels alumnes de llengua majoritària.

14. Decret 19/1992 de 17 de febrer (DOGV núm. 1727), pp. 1379, 1398; Decret 20/1992 de 17 de febrer (DOGV núm. 1728), pp. 1429-1430, 1469, 1478; Decret 47/1992 de 30 de març (DOGV núm. 1759), pp. 3059-3060, 3062-3063, 3068-3069. Així per exemple, en el currículum de primària podem llegir que l'àrea de Llengua i Literatura (referida tant al valencià com al castellà) s'ha de convertir en un instrument «d'adquisició d'una consciència d'identitat, de pertinença a una cultura i d'assumpció de normalitat i valors compartits» (pp. 1429-1430), i que «l'educació institucional ha d'aconseguir un domini equivalent, per part dels escolars, de les dues llengües oficials» (p. 1469). El currículum de l'ESO reitera la idea del biculturalisme quan afirma que aprendre una llengua ha de servir per a «la integració social i cultural de les persones» (p. 3060), i assenyala com a finalitat de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'àrea de Llengua i Literatura en aquesta etapa

«la formació de parlants competents en les dues llengües oficials» (p. 3059).

15. Llei 4/1983 de 23 de novembre, d'Ús i Ensenyament del Valencià, títol segon, capítol primer, article 19 punt 2.

16. Es pot veure una descripció més detallada d'aquest tipus de prova en Cooper (1971: 288). Aquest investigador va comparar els resultats de les proves d'enumeració lèxica amb els d'un altre tipus de prova indirecta molt utilitzat per a valorar l'equilibri bilingüe, els tests d'associació de paraules (word association task), i va arribar a la conclusió que les proves d'enumeració lèxica són un mètode preferible per a l'avaluació del predomini lingüístic: «word naming represents a promising technique for the contextualized description of degree of bilingualism» (Cooper 1971: 294). En el decurs de la nostra investigació també hem avaluat la competència en les quatre habilitats lingüístiques en castellà i en català amb proves d'autoavaluació. La comparació dels resultats obtinguts amb totes dues metodologies (autoavaluació i test d'enumeració lèxica) amb l'ús de tècniques de *triangulació metodològica* ha permès contrastar la validesa dels diferents índexs de competència i de predomini lingüístic, i ha demostrat la validesa del «Coeficient de Bilingüïtat» que s'ha construït com a índex de mesura del predomini lingüístic.

17. Les diferències per al total de mots enumerats en català són estadísticament significatives ($F_{2,179} = 27.7653$, $p < 0.0001$), i a més hi ha diferències al nivell 0.05 (Scheffé) entre els alumnes de primera llengua castellana i la resta d'alumnes, però no es pot descartar que les petites oscil·lacions que s'observen per a la quantitat total de mots

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

enumerats en castellà no siguen degudes a l'atzar ($F_{2,179} = 0.5381$, $p = 0.5848$).

18. S'empra una altra vegada com a índex de la competència lingüística la quantitat absoluta de mots enumerats en cada llengua.

19. Mentre que les diferències que hi ha entre els diferents programes educatius pel que fa al total de mots en català són estadísticament significatives ($F_{3,180} = 36.0616$, $p < 0.0001$), les que hi ha per al total de mots en castellà no ho són ($F_{3,180} = 1.4900$, $p = 0.2188$). La comparació entre grups (Scheffé) confirma que hi ha diferències estadísticament significatives ($p < 0.05$) per al total de mots enunciats en català entre: (a) els alumnes del PIP bàsic i els de la resta de programes (PIP bilingüe, PIL i PEV); (b) els alumnes del PIP bilingüe i els dels programes autènticament bilingües (PIL i PEV). Per contra, no hi ha evidència que les diferències entre els alumnes del PIL i els del PEV no siguen fruit de l'atzar.

20. El coeficient de bilingüïtat és un indicador de la competència lèxica dels individus encatalà i en castellà. La xifra resultant pot oscil·lar entre -1 i 1. La puntuació negativa indica el predomini del castellà, la puntuació positiva el predomini del català i el valor 0 indica l'equilibri total entre les dues llengües. Som conscients que aquest coeficient no mesura la totalitat de la competència lingüística, sinó únicament una part de la competència lèxica, més exactament la competència lèxica activa. S'assumeix, per tant, que la competència lèxica, si bé no coincideix amb la competència lingüística general, si n'és un bon indicador.

21. La comparació a posteriori i segons el procediment de Scheffé permet confirmar diferències significatives entre els grups següents: (a) els alumnes castellanoparlants del PIP bàsic i tots els grups d'alumnes escolaritzats en el PIL i en el PEV; (b) els alumnes castellanoparlants del PIP bilingüe i: els alumnes bilingües i catalanoparlants del PIL, i els alumnes del PEV; (c) els alumnes bilingües del PIP bàsic, els alumnes bilingües i catalanoparlants del PIL, i els alumnes del PEV; (d) els alumnes bilingües del PIP bilingüe i els alumnes catalanoparlants del PIL.

22. Els valors de les mitjanes dels coeficients de bilingüïtat dels alumnes de primera llengua catalana són -0.0531 per al PIL i -0.0621 per al PEV. L'únic grup que es troba relativament a prop és el dels alumnes bilingües del PIL (-0.0797), ja que la resta de grups ja es troben a una distància apreciable (el següent més proper són els alumnes de primera llengua castellana del PIL, que presenten una mitjana de -0.1488).

23. Cal destacar que aquesta conclusió és semblant a l'obtinguda per Bel, Serra i Vila per a Catalunya (1993).

24. Les preguntes són: «En quin grau et consideres espanyol? Indica-ho segons la següent escala: (a) Gens; (b) Poc; (c) A mitges; (d) Molt; (e) Totalment», i «En quin grau et consideres valencià? Indica-ho segons la següent escala: (a) Gens; (b) Poc; (c) A mitges; (d) Molt; (e) Totalment». Som conscients que, sobretot a la ciutat d'Alacant, on hi ha un cert grau de rivalitat i de rebuig respecte de la ciutat de València, aquesta pregunta podia ser interpretada incorrectament, i ho vam tractar d'evitar durant el desenvolupament de les proves, però tenim

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

el convenciment que no hi ha una altra alternativa a aquesta pregunta. En la seqüència de les preguntes van col·locar primer la pregunta sobre la identitat espanyola, perquè els tests previs que havien contestat els alumnes de Magisteri feien suposar, i així ho vam confirmar posteriorment, que la pregunta sobre la identitat espanyola estava menys marcada, és a dir, tenia menys connotacions ideològiques per a la majoria dels enquestats, que la pregunta sobre la identitat valenciana.

25. L'anàlisi de dades (prova *H* de Kruskal-Wallis) mostra que no hi ha diferències estadísticament significatives entre els grups d'alumnes segons la primera llengua pel que fa a la identitat espanyola ($p = 0.1547$), però sí que n'hi ha pel que fa a la identitat valenciana ($p < 0.0001$). La comparació entre grups *a posteriori* (feta amb la prova *U* de Mann-Whitney amb l'ajustament de Bonferroni) mostra diferències estadísticament significatives entre tots els grups.

26. En aquest cas hi ha diferències estadísticament significatives tant per a la identitat espanyola ($p = 0.0001$) com per a la identitat valenciana ($p < 0.0001$). La comparació entre grups *a posteriori* (prova *U* de Mann-Whitney amb ajustament de Bonferroni) només mostra diferències entre grups per a la identitat espanyola entre el PIP bàsic i el PIL, però per a la identitat valenciana mostra diferències estadísticament significatives entre el PIP bàsic i tots els altres grups, entre el PIP bilingüe i el PEV i entre el PIL i el PEV.

27. Cal recordar que el grau d'identificació amb la identitat espanyola i el grau d'identificació amb la identitat catalana tenen uns valors que poden oscil·lar entre 1 i 5. Per tant, el nou índex tindrà uns valors que podran oscil·lar entre -4 i 4. El valor 4 correspon als alumnes plena-

ment identificats amb la identitat valenciana i gens identificats amb la identitat espanyola. El valor -4 correspon als alumnes plenament identificats amb la identitat espanyola i gens identificats amb la identitat valenciana. El valor 0 correspon a l'equilibri entre ambdues identitats.

28. L'anàlisi estadística (realitzada amb la prova *H* de Kruskal-Wallis per manca d'homogeneïtat entre les variàncies) indica que les diferències no són degudes a l'atzar ($p < 0.0001$). La comparació entre grups (realitzada amb la prova *U* de Mann-Whitney amb l'ajustament de Bonferroni) mostra diferències estadísticament significatives entre: (a) els alumnes castellanoparlants del PIP bàsic i els alumnes catalanoparlants del PIP bàsic, els alumnes bilingües i catalanoparlants del PIP bilingüe, els alumnes bilingües i catalanoparlants del PIL i els alumnes del PEV; (b) els alumnes bilingües del PIP bàsic i els alumnes catalanoparlants del PIL; (c) els alumnes castellanoparlants del PIP bilingüe i els alumnes bilingües i catalanoparlants del PIL i els alumnes del PEV; (d) els alumnes castellanoparlants del PIL i els alumnes bilingües i catalanoparlants del PIL i els alumnes del PEV.

29. Aquests estudis també indiquen que els alumnes dels programes d'immersió primerenca—com és el cas que estudiem— valoren com a més reduïda la distància social entre els grups etnolingüístics en contacte que no els alumnes de llengua majoritària escolaritzats en la resta de programes educatius: els alumnes dels programes d'immersió primerenca, com a bilingües que són, s'autoconsideren com a molt semblants als alumnes del grup etnolingüístic minoritzat.

30. Ros, Cano i Huici (1987), en el seu estudi realitzat amb estudiants universitaris procedents de les diferents autonomies espanyoles amb

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

llengua pròpia i de Madrid, arriben a la conclusió que els valencians mostren una identificació amb el seu propi país semblant a la que tenen amb l'estat espanyol: «Their identification with Valencia is practically the same as their identification with Spain» (1987: 253). Un treball molt més recent –l'estudi 2299 del CIS, que es va realitzar a l'octubre de 1998– mostra una realitat semblant, o que fins i tot ha evolucionat cap a un major sentiment d'espanyolitat: el 34% dels habitants del País Valencià s'autoconsideren principalment espanyols, només el 10% es consideren sobretot valencians i el 53% es consideren igualment valencians que espanyols (Siguán 1999: 74). Conforme indica Siguan (1999: 83) de totes les nacions amb llengua pròpia de l'estat espanyol la major identificació amb Espanya es dona al País Valencià.

31. La pregunta del test és: «En quina llengua et van ensenyar a parlar? (a) Valencià; (b) Castellà; (c) Castellà i valencià simultàniament; (d) En una altra llengua diferent».

32. La pregunta per a valorar l'adscripció lingüística és: «Tu, com et consideres a tu mateix? (a) Principalment valencianoparlant; (b) Principalment castellanoparlant; (c) Igualment valencianoparlant que castellanoparlant».

33. Cal recordar que el Programa d'Ensenyament en Valencià és, segons la classificació de Skutnabb-Kangas (1981: 125-135; 1988: 22-27), un programa de manteniment de la primera llengua o, segons la classificació de Baker (1997: 220, 231-234), de manteniment de la llengua patrimonial.

34. Les diferències trobades en els canvis respecte dels programes educatius són estadísticament significatives ($p = 0.00360$). L'anàlisi

dels residus estandarditzats i ajustats indica que el percentatge de manteniment de la primera llengua en els alumnes del PEV no és degut a l'atzar. Totes les diferències que comentem en aquest apartat són estadísticament significatives ($p < 0.05$).

35. Els ítems per a construir l'escala de Likert tenen 5 possibilitats de resposta: (a) Totalment d'acord; (b) Bastant d'acord; (c) No ho sé (o em resulta indiferent); (d) Bastant en desacord; (e) Totalment en desacord. La puntuació màxima dels ítems formulats positivament («Totalment d'acord») és 5, i la puntuació mínima («Totalment en desacord») és 1. La puntuació neutra («no ho sé, o em resulta indiferent») és 3.

36. Les puntuacions mitjanes són: PIP bàsic - castellà: 2.8309; PIP bàsic - bilingüe: 3.4899; PIP bàsic - català: 3.5220; PIP bilingüe - castellà: 3.1282; PIP bilingüe - bilingüe: 3.5266; PIP bilingüe-català: 3.8923; PIL - castellà: 3.2436; PIL - bilingüe: 3.7965; PIL - català: 3.9179; PEV - català: 4.0137.

37. El contrast a posteriori confirma que hi ha diferències significatives ($p < 0.05$) entre: (a) el grup PIP bàsic - castellà i els grups PIP bàsic - bilingüe, PIL - bilingüe, PIL - català i PEV - català; (b) entre el grup PIP bilingüe - castellà i el PEV - català; (c) entre el PIL castellà i el PEV - català. S'ha de tenir present que en dividir els alumnes en deu grups s'han segmentat molt. El fet de tenir grups desiguals i alguns amb pocs alumnes dificulta la possibilitat de demostrar estadísticament les diferències que hi ha, encara que siguin apreciables. Cal recordar, a més, que el procediment de Scheffé és molt conservador i té tendència a infravalorar les diferències obtingudes. S'ha utilitzat, però,

Avaluació sociolingüística dels programes valencians d'ensenyament bilingüe

perquè és l'emprat habitualment quan la grandària dels grups formats segons la variable independent és desigual.

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

The open system of the polyglot

There are a number of people who have acquired both knowledge and skills outside school. An interesting group from our point of view consists of what we refer to as polyglots. Can they in some way throw light on the process of acquiring language and on our question of what is the most important thing about a multilingual school? Is it possible that what we talk about so far may not concern very young pupils only? I have conducted a series of interviews with polyglots in different parts of Europe, and I will give a brief account of one such case.

I refer here to a school friend of mine with whom I had little contact during my schooldays. He turned up after an adventurous life in Africa and South America and I had an opportunity to examine his language proficiency.

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

He was and is big and strong, a nuisance at school, and apart from art and history he got the lowest possible marks in all school subjects. He was definitely not any teacher's pet. He left school after finishing secondary school but without taking the matriculation exam. Like myself, he attended a school for Swedishspeaking pupils, and he had great difficulties with the Finnish language. Since he was big and brawny and aggressive he joined a boxing club, but the only local one was Finnishspeaking. After his military service, his club sent him to a summer camp for boxers as he was considered to be a promising heavyweight. Boxing made him proficient in Finnish, something that his school had failed to do.

The German grammar that was part of his school curriculum was something he did not ever really bother about, but, while attending a commercial school in Helsingfors, his interest in boxing involved him in the task of guiding some East German boxers from the Dynamo association in Berlin. He did not get any good marks in the commercial school either, but at any rate he got a job with a London wholesale dealer in electrical supplies. There he stayed one summer living at a German Y.M.C.A. hotel, where he served as a Waschmeister, which meant that he carried bedclothes downstairs and looked after the washing machines. Here he got daily practice in German

and English. He happened to get hold of a copy of Joseph Conrad's *Heart of Darkness*, which had its English text to the left, and a German translation to the right. Since he had some basic knowledge of German, he read the book, making some notes in Swedish on the meanings of some English words he thought he should memorize. That meant about ten words every day.

After a short time at sea where he mainly practised his English, he moved to Switzerland, where he worked for a Scottish textile firm. There he had duties suited to his mercantile training and his language proficiency. Also now he used German daily and he learnt Italian practically, and in his spare time he travelled in Spain. Through the textile firm he went after a while to South Africa.

While leading a very adventurous existence as a big game hunter, soldier and farmer in Central and South Africa, he acquired practical knowledge of Afrikaans, Portuguese and some French. He says himself that a book entitled «The perfect gun», with a parallel Portuguese and English text, was his gateway to Portuguese, which he nevertheless still has some difficulty in understanding in speech.

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

As far as German and to some extent French were concerned, his life with women who spoke these languages was decisive of his learning them.

In the course of his adventurous life he preserved one interest from school, his interest in history, and he was a bookworm who was always reading at least two or three books simultaneously. He sent them home to his grandmother, who remained his fixed point in his home country and at whose place he now has a container with a few thousand books, mostly in English but also in other languages. How could his school make such a fatal mistake with regard to this man? And how could he, on his own, so to speak without even striving for it, learn so many languages? The open system was obviously something that fitted him down to the ground!

The pupil and the teacher. A traumatic relation?

«Teaching is an art as well as a science, and irreducibly so, because of the constantly varying nature of the classroom as a learning community. There can be no one ‘best method’, however much research evidence supports it, which applies at all times and in all situations, with every type of learner. Instead, teachers ‘read’ and interpret the changing dynamics of the learning context from moment to moment, and take what seems to them to be appropriate contingent actions, in the

light of largely implicit, proceduralized pedagogic knowledge. This has been built up over time very largely from their own previous experience, and usually derives only to a much more limited extent from study or from organized training.» (Mitchell & Myles 1998, 195).

If it is true that you are a good teacher only if you cope with your task from an artistic point of view, then the choice of the profession is of special interest. The problem must in this case also be that you cannot foresee artistic ability, the most interesting form of artistic creativity being very individual. Perhaps as a consequence of this we tend to avoid saying too much about how classroom work should be done.

We have paid too little attention to pedagogy and to communication between teacher and pupil. «Our society has tended to adopt a deficient model of learning, which implies that the learner is the problem. Our society also tends to see the lack of language proficiency as the learner's problem» (McDonald 2000). «The teacher has a role of authority; the learner may feel out of control or under the control of others. Thus a learner-centred approach, which highlights the learner's needs, becomes very important.» — «Teachers should incorporate their students' needs into the class while retaining a clear structure and clear goals.» (McDonald 2000)

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

These quotations are taken from an article by Susan McDonald which deals with secondlanguage learning by Canadian immigrants with traumatic war experiences behind them. McDonald discusses the practical consequences of the pupils' trauma for the teacher, who is not, of course, normally a therapist. Here very strong demands are made on the teacher to produce a creative environment for his/her pupils.

But are traumatic experiences caused by war and terror only?

In the early 1990s I was responsible for a Government committee set up by our Ministry of Education. Its task was to draw up a scheme to make language teaching in Finland more effective. When the committee report was published, the leading Finnish daily newspaper contained an editorial which strongly supported the committee's recommendation. In this context the editorial writer wondered why so few of us remember exciting experiences, aha– reactions, inspiring new insights that we received during our schooldays.

In 1966 a book in Sweden entitled «Skolhat» (School hate) and 1989 a book entitled «Bakläxor» (Turned lessons) were published, both anthologies of recollections of school which show that school had been a traumatic experience. An author who contributed to both books is interesting because she is

entirely negative in the first book, mentioning oppression and bullying, but refers in the second book to one sympathetic experience: a teacher who saw her as she really was.

A wellknown Swedish author (Agneta Pleijel) speaks of «twelve years of outrage» and says: «You didn't know who you were. Still, you had to defend yourself against all attempts to make you something you were not.»

The immersion school as an open system

My contacts with immersion have shown me that there are immersion schools which represent open systems, just as there are others which represent closed systems.

An immersion school at Terrassa near Barcelona with which I have been in contact since 1990 has, in the course of years, exhibited many features which I associate with the open system.

The first time I visited the school, the first thing I saw in the courtyard was a pigeonhouse. It turned out that one of the employees kept carrier pigeons as a hobby, and he had brought his hobby to his place of work. The carrier pigeons were not there simply for show. They played their part in the schoolwork. When a class went on an excursion, the pupils took one or two carrier pigeons along. While on the excursion they

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

could send off intermediate reports back to their school by a carrier pigeon. This was one way of opening up the closed system.

In the same school I was given a description of a classroom with work stations. The description was interesting in the sense that it was difficult to find the place where the teacher had his table. The table was not placed centrally as you could have expected from a traditional point of view. It was the pupils' activities that were of central importance in the classroom.

In a Canadian immersion school on the outskirts of Ottawa which I was in touch with at the end of the 1980s, the doors of the classrooms were always open. The library occupied a central part of the school building, and pupils and groups of pupils were working there while a lesson was going on. And there were pupils who sat working in the corridors. Their classes had a one or two week programme that they had agreed on with their teacher. They kept a personal record of how their weekly programme progressed and thus they always knew what they [still] had to do. And the teachers had therefore always time to help whenever their help was really needed.

In the school library, several parents were usually at work on some material to help the teacher. The school was not only open internally and to the parents. It was also open to the sur-

rounding region. The teachers had lists of parents who were willing to assist in arranging visits outside the school or to come to the school and help with their expert knowledge, to talk about their work or to be interviewed themselves.

But one of the most impressive examples I have witnessed myself of how a classroom can be opened is from a school in a small town near Valencia.

I was guided by the headmaster of the school, who told me that a few years earlier parents had pointed out that a colony of bees had settled in the upstairs wall of the school building. They were worried that the bees would attack their children when they were in the courtyard.

The headmaster and his teachers began to observe the habits of the bees and soon found that the bees moved at the height at which their nest was, that is, in the crowns of the trees high above the courtyard, and that there was really no risk that they might attack the children down in the courtyard.

In fact, it was not necessary to do anything at all, and the headmaster could have left the bees to their fate, allowing them to stay in the nest in the wall and fly about in the crowns of the trees. It was not necessary to make the superfluous effort to drive them away.

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

But the colony of bees had made the headmaster think. There was here within reach a colony of bees, and the children studied, as part of their curriculum, both the animal world and other things in society. Just imagine if something more could be made of this real and genuine thing that had chosen to settle in the wall of the school building.

I do not know in any detail how the task had been accomplished, but when I visited the school we went into the classroom that occupied the room next to the colony of bees. We walked up to the outer wall between a couple of windows. The headmaster pushed to one side part of the wall that covered a transparent plate of glass. Through the glass I could see how the bees were working inside their nest.

I was also told that the pupils in this class always were given a project or theme connected with bees and could then themselves study the life and work of the bees and report on what they had found. In time, their interest in the bees and the insight into what can be done with them grew. The pupils also looked after beehives somewhere outside the school, and by gathering the honey and selling it they could get the means for school journeys and other things they wished to spend money on.

Having visited the school, the headmaster took us to an orange grove outside the village, and a Canadian colleague of mine and I each picked a bag full of oranges. Here the orange grower's awareness of the importance of the bees for his orange grove and the parents' engagement for the good of their school had probably led to the opening up of the closed system, both to the production of honey, the growing of oranges and other things that were going on in the community.

What is the relevance of all this to language learning and bilingual schools? Should not all schools operate like the school near Valencia?

If reality can be linked to language in a meaningful manner, on the analogy of the colony of bees, there will be a natural dynamism in the communication and the communication will be carried on with the world surrounding the school, will be carried on outside the school building. We get real questions, real answers and real discussions about real events, actions and phenomena. Meaning really is an event, not an abstraction. We have in that case opened up the connection between order and chaos, broken down the school walls. «Non scholae sed vitae discimus.»

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

The concepts of open and closed systems in system theory can very well be combined with what we know about the nature of language.

The basic social character of language

It will be of some interest to dwell for a while on theories of the birth of language and on how we attain our first language. In this way we may also learn something about the conditions for the successful acquisition of a second language and about the necessity of an open system. Especially when it is a question of early total immersion, there seem to be great similarities between acquiring a first and a second language, as is only to be expected. Language and cognitive development accompany each other inseparably in such a situation.

I will in the following connect two projects on anthropoid apes with each other and with our theme, in order to underline the social character of communication and, hence, language.

An exposition that seems to fit the social character of language can start from a psychological and social explanation of the birth of language (Dunbar 1998). Studies have revealed that the group size of anthropoid apes varies in relation to the neocortex, the outermost layer of the cerebral cortex. This is a variation that holds good for mammals in general. And group

size is not without significance for survival in a dangerous existence.

Apes' dealings with one another in terms of grooming and nibbling is socially significant. The most advanced apes use as much as one fifth of their waking state for grooming. In this way they also create the solidarity that will protect them in hostile surroundings.

To a being moving on the ground the surroundings are still more dangerous, and even bigger groups are needed to encounter the dangers. If the social attainment of apes enables them to keep together some fifty individuals at most, the capacity increases about three times over with the use of language. The neocortex has in the latter case also correspondingly larger capacity.

Human language is a powerful instrument, not only for keeping together a bigger group of individuals. Most of us have experienced that, with language as our tool, we can think and express ourselves in a way that leads to new discoveries. Human intelligence has, in accordance with this, been explained as a result of language, if we consider everything in the immensely long perspective of development (Bickerton 1996). According to this hypothesis, the language is the hen and our cognitive ability the egg. There is no saying which was first

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

–but both are undeniably of quite decisive importance to each other.

And now, some words on another project about apes and communication

It is of course a familiar fact that chimpanzees do not have organs of speech which can function in the same way as those of human beings. (For an interpretation, see especially Gill 1997.) On the other hand, chimpanzees have very nimble hands. Researchers have realized that it may be more interesting to teach them sign language. Apes can namely easily enough imitate the movements of human hands. It has been possible to show that apes can interactively adopt and develop sign language through a combination of imitation and innovation / creativeness.

The Gardner research couple's project involved moving the ape from the research laboratory to a family environment. This procedure, moving the project to a natural family environment, was the really innovative element in the Gardner project. To apes in a family environment, language was a tool for real tasks and for real communication. An important part of this real communication process was the researcher's efforts to imitate the chimpanzees' ways of moving and producing sounds. Adults, as we know, imitate little babies just as little

babies imitate adults. Even the most solemn adult will adapt himself to the language of the baby when he bends down over a pram.

The chimpanzees' way of communicating in a natural and relaxed atmosphere is quite different from that displayed in a test situation. The language learning effect increased enormously when the chimpanzees were allowed to live in an ordinary family. The open system gave them quite different opportunities than the closed system.

School from the viewpoint of system theory

A Finnish brain physiologist, Matti Bergström, describes school as too narrowly limited to what takes place within the four walls of the school building. After all, it is well known that the pupils' life outside school is of decisive importance for their progress at school.

Bergström describes school from the viewpoint of system theory as follows. To the pupils, society –that is, the home, the courtyard and the street– constitutes an open system. In the open system there is a constant connection between orderly and disorderly, order and chaos. The precondition for the operation of the brain is exactly the coordination between chaos and order. Between these two planes there are oscillations

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

in the form of sudden jumps. The jump from chaos to order implies a creative reaction. The brain can then, as a creative machine, produce ideas, new and unpredictable mental images. We usually say something like: «I had an idea» and «I don't know how it occurred to me», «It just came» etc. Ideas are not products of logic, but rather absurd whims. The precondition for creativity is thus that the system is open, so that the interaction between chaos and order can take place.

The closed systems, the school and the state, are ruled by laws and regulations. There are teachers, headmasters and decisionmakers who see to it that the system remains closed. The restrictions prevent chaos and turbulence. Bergström maintains that our only chance is to open the school to the home–courtyard–street system, so that energy and chaos can flow in. The inflow must contain all kinds of influences from the homes and from the street, that is, from the children's spare time experiences outside the home. Chaos creates turbulence in the structures of school and in the closed systems of thought which school implants in the brains of the pupils. Thus new structures are formed which we cannot predict, but which are necessary for the future.

But chaos also ensues from order in the brain. Order, knowledge and information are broken down and destroyed, i.e.,

a catastrophe occurs. Creativity and catastrophe must compensate each other in order to make us feel that we are stable individuals, Bergström says. If this does not happen, the individual tends to succumb to hyperorderliness or to hyperchaos, both of which will be disastrous.

The best documented attempt at remodelling a closed into an open system by creating a bilingual school is the Canadian one at St. Lambert near Montreal in the middle of the 1960s. In their bilingual environment, English parents had discovered that a successful open system of secondlanguage acquisition existed, but which their own children unfortunately did not have access to: the French children, that is, the children of the minority group, the lowstatus group, acquired their second language most successfully in the community even before they started school. The English parents also realized intuitively –their argumentation in this connection is not documented in any detail anywhere– that they somehow had to manage to transfer this open system to their school in order to make similar language acquisition possible for their own children. They thus realized that this open system which the community offered did not, for sociological reasons, work in the same way for the children of the majority as for those of the minority. They also wanted to alter the school itself to

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

an open system; that is at least how Canadian Parents for French functions, in the same way as parents' associations for language immersion in Finland and Italy function, just to mention two European examples.

The brain physiologist, the books expressing school hate, the parents' action groups –of course also a number of activities initiated by teachers– seem to be on the same line. The closed system cannot inspire / promote creativity. It causes a unilateral imbalance, and disturbances, the reaction against school becoming fiercely negative.

McDonald, as a specialist in traumas and learning, and Bergström, as a specialist in brain physiology, are not, in their critical attitude to school and learning, far removed from the former pupils who vent their hatred for school. Of course these three critical attitudes have their limitations. McDonald, who is the most cautious / prudent / guarded of them all, can only be indirectly interpreted as critical on the basis of her demands for didactics suitable for those who have been subjected to traumatic experiences. And we may find it difficult to accept that a brain physiologist like Bergström, no matter how prominent as a brain physiologist, should be able to draw conclusions about didactics on the basis of research in his own field. Former pupils who write about school are in all probability mainly such

as are unfavourably disposed anyway. What about all those who DO NOT write about their experiences of school; what about us who participate in conferences on school, teaching and learning? But the point is that school must function for everybody!

Still, irrespective of objections of this kind, it is advisable to take the criticism seriously. We are perhaps mechanically / automatically dodging responsibility for what the individual teacher is doing in the classroom when we say that his/her work is a form of art and that every teacher will have to find his/her individual way of working.

Taxonomies

There are many forms of bilingual and multilingual teaching / education in Europe and in the world. They can be divided into subtypes on the basis of quite different criteria. There are thus many possible taxonomies, and these taxonomies often help us to understand why a bilingual educational programme exists and functions as it does. The aims may be very different: the bilingual programme may have been established in order to

- (a) assimilate the students,
- (b) unify a society with many languages,

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

- (c) develop international communication,
- (d) improve possibilities in the labour market,
- (e) preserve an identity,
- (f) bring communities together,
- (g) colonize a population,
- (h) strengthen an elite,
- (i) equalize the status of two different language groups,
- (j) deepen understanding of language and culture. (Baker 1996,173–174.)

William Francis Mackey has proposed a typology of bilingual education (Mackey 1976, 166; cf. appendix). He considers 90 patterns of bilingual programmes with variables such as

- (a) the languages of the home,
- (b) the languages of the school,
- (c) the languages of the region,
- (d) the languages of the country.

He differentiates between bilingual schools with one language only (unique language, U), e.g. in the case of schooling immigrants with the aim of immediate and total transfer, and bilingual schools with double languages (D). In principle both school types could have either acculturation (A) or irrédentisme (I) as their aims; their intention may be a complete (C)

change or a gradual (G) change of language. Thus, the goals and intentions of the programme are part of the system.

Mackey's UAT 1 is a model where the home language is not used at school. The school language is the language of both the region and the country. An immigrant can get into such a school just like Europeans in the Europe of today when moving internally within the EU. Mobility has made this model topical to those / to many who have not normally been subjected to / concerned with it for a long time. The next UAT models differ from UAT 1 inasmuch as one or two other languages are spoken in the regional or national environment of the school. Even Mackey's model presents a simplified picture of reality, since more than two official languages may be spoken in the surrounding milieu.

UAM 1 leaves room for the home language as a school subject. Otherwise, what has been said about the variations within the UAT series applies here as well. The school language, in other words, is not the same as the home language; the surrounding milieu can vary at the regional and the national level as in the previous case.

In all the following models, there is the same variation at the regional and national level, so I will not make any repeated reference to this.

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

UIT 1 is also termed a bilingual school, since it reintroduces the home language or the predominant home language, for instance in a reconquered area. This is something that has occurred in the course of time in the border districts between the big powers on the European continent, for instance in the border districts between France and Germany.

UIM 1 could for instance be exemplified by Englishspeaking schools in Ireland in which Irish is a school subject. The model is also found in a modern form in Europe, where the so-called IB school operates in this way. DATC 1 and DATG 1 occur in many places in Africa where it implies that a local language is abruptly or gradually replaced by a colonial language. DITC 1 and DITG 1 imply the opposite: the local language succeeds the colonial language. In DDM the two languages are of equal importance in the programme, even if the home language is used especially in the teaching of subjects like art, history and geography. In the last model, DEM, the two languages are on an entirely equal footing, and they are used in various ways without either taking precedence over the other.

Hence, Mackey's typology starts with language distribution issues on four levels. The inclusion of the variables region and country implies sociolinguistic aspects as well, and this also affects the process of teaching languages: there are sud-

denly occurring interruptions in the teaching of a language; the gradual increase in the use of one particular language; the distribution of two languages between school subjects; or the entirely equal status of two languages. Mackey's typology is a basic taxonomy, which is useful for many purposes. It highlights the potential of bilingual educational programmes. However, it does not tell us much about the pedagogy used in the classrooms. Does there exist a pedagogy or an aggregate of pedagogies especially created for bilingual schools?

Language in the classroom and outside

Whichever model is chosen for a bilingual or multilingual school in a given situation depends on our goals and intentions. In order to attain our goals and intentions, we will have to analyse the linguistic-cultural situation in which we find ourselves. It can confidently be said that every multilingual situation is in some respects unique, and the solution of the question of the school model will therefore also be unique in certain respects.

Whether we will achieve what we want with our model depends entirely on the didactic implementation. And when it is a question of multilingual schools, it is quite natural that the view of what exactly language is will be central. The classroom as an open system is connected with the language, which is

Multilingual programmes and some system theoretical aspects

also an open system. And, we are back where we started, by the polyglot, the apes and the Valencian bees.

CHRISTER LAURÉN, PH.D.

*Professor Head of the Department of Scandinavian
Languages
University of Vaasa, Finland*

Bibliography reference

- BAKER, C. (1996), *Foundations of bilingual education and bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters.
- BERGSTRÖM, M. (1995), *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*, Stockholm, Wahlström & Widstrand.
- BICKERTON, D. (1996), *Language and human behaviour*, London, University College London Press.
- GILL, J. H. (1997), *If a chimpanzee could talk*, Tucson, University of Arizona Press.
- MACDONALD, S. (2000), «Trauma and second language learning», *Canadian Modern Language Review*, 56, p. 4.
- MACKEY, W. F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Paris, Klincksieck.
- MITCHELL, R. & Myles, F. (1998), *Second language learning theories*, London, Arnold.

Appendix

«A taxonomy of bilingual education» proposed by W. F. Mackey in *Bilinguisme et contact des langues* (1976: 166).

Formació lingüística dels ensenyants

1. La formació lingüística com a síntesi de perspectives

La llengua és un objecte d'estudi polièdric, que es pot analitzar, bàsicament, des d'una doble perspectiva: la llengua com a reflex d'uns principis generals que identifiquem amb la capacitat del llenguatge, la llengua com a conjunt d'usos (normatius i no normatius). Segons aquesta idea, i centrant-nos en la gramàtica, diferenciem gramàtiques teòriques, descriptives i normatives (cf. Cuenca 1992: § 1.2.1; Tuson 1980: § 1.3).

Una gramàtica teòrica té com a objectiu la construcció d'un model que expliqui la naturalesa i el funcionament del llenguatge i de les llengües. Les gramàtiques teòriques poden seguir dos mètodes d'anàlisi: el mètode hipoteticodeductiu, característic de les ciències experimentals, i el mètode inductiu, típic de les ciències naturals.

(a) El mètode hipoteticodeductiu dóna lloc a una teoria predictiva, la qual té com a objectiu la formulació d'un seguit d'hipòtesis que donen compte del funcionament de la llengua. El mètode hipoteticodeductiu consisteix a formular hipòtesis que cal verificar, contrastant-les amb la realitat estudiada. Si la verificació (o, millor dit, la «falsació») demostra que la hipòtesi no és totalment vàlida, caldrà elaborar una altra hipòtesi que done compte dels fets explicats per la hipòtesi inicial i dels que no explica.

(b) El mètode inductiu dóna lloc a una teoria descriptiva, amb la qual es pretén explicitar les constants, els principis generals, que regeixen una llengua fent generalitzacions a partir de l'anàlisi de les produccions lingüístiques concretes. Una teoria descriptiva estudia qualsevol producció lingüística (escrita, oral, elaborada, espontània, etc.), mitjançant l'anàlisi d'un corpus, un recull ampli i variat d'expressions lingüístiques. A partir de criteris formals i funcionals aplicats als elements del *corpus*, es pot arribar a extraure generalitzacions sobre un sistema lingüístic, que en cap cas no tindran a veure amb criteris de correcció.

Una gramàtica descriptiva consisteix en un inventari més o menys extens i exhaustiu de les formes i les construccions

Formació lingüística dels ensenyants

d'una llengua. Tradicionalment, s'ha relacionat amb les teories que utilitzen el mètode inductiu.

Una gramàtica normativa determina què és «correcte» i què és «incorrecte» amb la finalitat de concretar quina és la norma, l'ús culte, d'una llengua concreta. La gramàtica normativa inclou fonamentalment judicis de valor sobre les construccions d'una llengua.

Cal tenir en compte que aquestes tres perspectives no es juxtaposen, sinó que mantenen relacions d'inclusió: la perspectiva teòrica és el marc que guia la descripció d'una llengua concreta. D'altra banda, la gramàtica normativa constitueix, de fet, un subconjunt de la gramàtica descriptiva d'una llengua, el que correspon als usos formals. Gràficament:

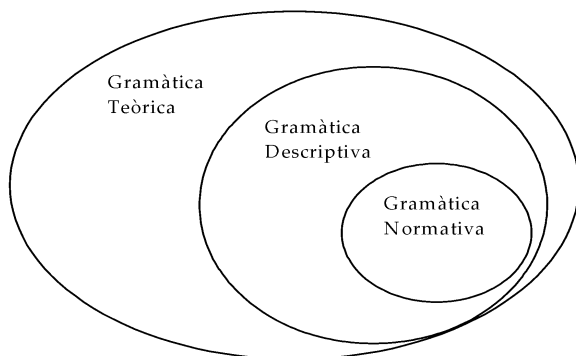


Figura 1. Relació entre les gramàtiques teòrica, descriptiva i normativa

La formació lingüística dels ensenyants ha de resultar de la síntesi d'aquestes tres perspectives, adaptades al nivell en què han d'impartir classes i complementades amb els recursos didàctics adients per a poder traslladar els coneixements als alumnes. Ana-litzemles una per una.

2. La gramàtica teòrica a l'escola

Com és ben sabut, la perspectiva teòrica es concreta en els diferents models lingüístics. Els més importants dins de la història de la lingüística són la gramàtica tradicional, l'estructuralisme i la lingüística del text, que segueixen un mètode inductiu, i el generativisme i les teories funcionals predictives, com la lingüística cognitiva, que segueixen un mètode deductiu.

Les teories lingüístiques no han de ser objecte d'estudi a l'escola, però sí que tenen un paper important en la formació dels ensenyants, ja que la descripció es basa d'una manera o altra en una o diverses teories lingüístiques. La teoria és, doncs, el marc metodològic de la descripció i, en aquest sentit, els professionals de l'ensenyament hi han de estar familiaritzats.

En aquest nivell, cal diferenciar, però, dos aspectes: d'una banda, els models gramaticals i, d'altra banda, el metallenguatge gramatical general, desvinculat d'un model concret.

Formació lingüística dels ensenyants

És convenient que el professorat, i sobretot el de secundària, estiga familiaritzat amb els diferents models gramaticals. Aquesta és la funció primordial de les assignatures de lingüística, mentre que les assignatures de llengua mostren (o haurien de mostrar) l'aplicació d'una o altra teoria a la descripció de cada llengua concreta. L'ensenyant haurà de ser capaç d'identificar a grans trets els enfocaments principals i haurà d'assolir un vocabulari mínim que li permeta seguir la bibliografia bàsica dels grans models, sense que això impliqui —seria impossible— que ha de conèixer-los tots en el mateix nivell que una persona que es dedica a la recerca. Com a ensenyant, no necessita adscriure's a un model, sinó que, més aviat, haurà d'adoptar una actitud eclèctica que li permeti incorporar aquells conceptes que li siguin més útils a l'aula. Ara bé, això s'ha de realitzar de manera coherent, cosa que només es pot fer si es tenen nocions dels objectius i els procediments de les teories, de la «filosofia» que les inspira (Cuenca 1992, 1994).

En segon lloc, hi ha una sèrie de conceptes i termes que ens permeten explicar les característiques lingüístiques (el metallenguatge) i, per tant, són una eina imprescindible de l'ensenyament. Constitueixen la terminologia específica de les ciències del llenguatge. Com en el cas de les altres ciències,

però potser encara més per la naturalesa del llenguatge –alhora objecte d'estudi i mitjà d'expressió de l'anàlisi–, els termes metalingüístics tenen una procedència diversa i un nivell d'acceptació desigual entre els especialistes i els usuaris (vegeu Macià & Solà 2000). Amb tot, n'hi ha alguns que ens semblen ja irrenunciables (o gairebé), com ara els noms de les funcions (*subjecte, objecte directe, objecte indirecte, atribut*, etc.), de les categories (*nom, adjectiu, adverbi, verb*, etc.) o els conceptes de *coordinació, subordinació, transitivitat, sintagma, morfema, lexema, fonema*, etc. Més recentment, a aquests termes que corresponen al nivell oracional, s'hi han afegit termes corresponents al nivell textual: *adequació, coherència, cohesió, connexió, dixi, anàfora, intertextualitat*, etc. Bàsicament, remeten a unitats, relacions i processos. El coneixement de la definició d'aquests conceptes i, sobretot, la capacitat d'identificar-los és del tot necessària per a l'ensenyant i, fins a un cert punt, per a l'alumne: formen part dels coneixements d'una persona mitjanament culta.

Podria pensar-se que aquest objectiu s'ha aconseguit, almenys pel que fa a la gramàtica oracional. Durant molts anys, l'ensenyament de la «llengua» ha consistit fonamentalment en el treball d'aquests conceptes i l'esquematzació mitjançant diferents mètodes d'anàlisi lingüística. Tanmateix, la

Formació lingüística dels ensenyants

nostra experiència d'ensenyants universitaris ens diu que no ens trobem prop d'aquest objectiu.

Hem realitzat una prova diagnòstica amb estudiants de segon cicle de Filologia Catalana, que consistia a identificar la funció dels elements subratllats a les vuit oracions següents:

1. Arrossegant-me, Ø he arribat a la paret
2. Ara tot s'ha acabat per a tu
3. Ø Ja estem cara a cara
4. Tinc reservada la taula
5. Us cridava l'amo
6. Han arribat dues persones
7. L'arma em sobra
8. Confiava en tu

Els resultats de les noranta-vuit enquestes per funcions indiquen que hi ha un 32'311% d'errors o respostes en blanc (535 de 1.666 respostes demanades). Les dades per funcions són les que hi ha en la taula 1, on s'indiquen el nombre d'errors i de respostes en blanc.

| | Errors | Ø | Total | % |
|-------|--------|----|-------|------|
| Subj | 64 | 15 | 89 | 1666 |
| CD | 82 | 9 | 91 | 3095 |
| CI | 29 | 3 | 32 | 3265 |
| CRV | 97 | 16 | 103 | 5255 |
| CC | 98 | 7 | 105 | 3571 |
| At | 68 | 4 | 72 | 7346 |
| CPred | 30 | 13 | 43 | 4387 |
| | 468 | 67 | 535 | |

Taula 1. Errors i respostes en blanc

D'altra banda, també és interessant apuntar quines funcions tenen el major índex d'errors i de respostes en blanc i amb quines altres funcions es confonen (taula 2):

| | Errors | Ø | Total | % | Respostes errònies |
|-------|--------|----|-------|--------|-------------------------|
| At | 68 | 4 | 72 | 7 3 46 | CCM (Pred, CRV) |
| CRV | 98 | 7 | 105 | 52 56 | CC (CI, Pred) |
| CPred | 30 | 13 | 43 | 43 87 | CC, CD, Participi, Verb |
| CC | 97 | 16 | 103 | 35 71 | Adverbi |
| CI | 29 | 3 | 32 | 32 65 | CD |
| CD | 82 | 9 | 91 | 30 95 | CI, Subj. |
| Subj | 64 | 15 | 89 | 16 66 | CD, CC, CI |

Taula 2. Tipus de respostes errònies segons funcions 72

Globalment considerades, podem fer tres grups d'enquestes: les que no tenen errors o en tenen un (0'03%), les que tenen

Formació lingüística dels ensenyants

entre dos i set errors (89'7%) i les que en tenen vuit o nou (0'07%).

| Errors | núm. | % |
|--------|------|------|
| 0-1 | 3 | 0 03 |
| 2-7 | 88 | 89 7 |
| 8-9 | 7 | 0 07 |

Taula 3. Percentatge d'enquestes segons el nombre d'errors

Si tenim en compte també les respostes en blanc, els resultats són els següents:

| Errors Ø | núm. | % |
|----------|------|------|
| 0-2 | 6 | 0 06 |
| 3-8 | 84 | 85 7 |
| 9-14 | 8 | 0 08 |

Taula 4. Percentatge d'enquestes segons el nombre d'errors i respostes en blanc

Podem concloure que, malgrat la insistència de l'ensenyament tradicional en conceptes metalingüístics com les funcions, el nivell de coneixement per part dels estudiants teòricament òptims, els de filologia, és força baix.

En resum, la formació en lingüística teòrica és un dels tres pilars en l'ensenyament de la gramàtica als ensenyants. Aquesta formació s'ha d'orientar a la familiarització amb els

principals models lingüístics i, sobretot, al coneixement i la capacitat d'identificació en textos reals dels conceptes que constitueixen el metallenguatge bàsic de la gramàtica.

3. La gramàtica descriptiva a l'escola

La segona àrea de formació dels professionals de l'ensenyament és la descripció de la llengua. La descripció ha d'abastar dos àmbits: l'estructura i l'ús. L'estructura lingüística s'ha d'analitzar des de dos punts de vista complementaris: el de la gramàtica oracional i el de la gramàtica textual. En la gramàtica oracional, caldrà atendre a diferents nivells d'anàlisi des de la unitat mínima a la unitat màxima:

| Nivells d'anàlisi | unitat mínima | unitat màxima |
|----------------------|-----------------|---------------|
| fonètica i fonologia | tret | so i fonema |
| morfologia | morfema | mot |
| lexicologia | lexema i afixos | mot |
| semàntica | mot | proposició |
| sintaxi | categoria (mot) | oració |

Quant a la gramàtica textual, se centra en el nivell de la pragmàtica, on podem diferenciar tres unitats paral·leles a les unitats bàsiques de la sintaxi:

| pragmàtica | sintaxi |
|------------|-----------|
| enunciat | categoria |
| seqüència | sintagma |
| text | oració |

L'oració, unitat màxima de la sintaxi i mínima de la pragmàtica, es pot equiparar en aquest segon àmbit amb el concepte d'enunciat.

Així el text, unitat màxima de la comunicació, es pot entendre com un conjunt d'enunciats agrupats en unitats intermèdies (seqüències-paràgrafs), les quals són equiparables al concepte de *sintagma* dins de la sintaxi, que fa de pont entre la categoria i l'oració.

La gramàtica oracional ha tingut sempre un lloc preeminent a l'escola, encara que sovint més des d'un punt de vista teòric que no pas de descripció de les característiques específiques de la llengua objecte d'estudi. Aquest fet és més remarcant en llengües com el castellà on, ben eloqüentment, l'assignatura de llengües batejava amb freqüència com a *llenguatge*. En el nostre cas, la necessitat d'establir els trets diferencials ha estat molt més punyent, la qual cosa ha augmentat el pes específic de la descripció i ha fet, alhora, que s'estigués fent gramàtica contrastiva (respecte al castellà).

La descripció del nivell pragmàtic o textual i els aspectes d'ús, en canvi, no han estat objecte de treball didàctic fins fa relativament poc.

L'estudi dels mecanismes de construcció del text i de l'adaptació del text als diferents contextos es pot realitzar de manera completa i ajustada a les necessitats teòriques i pràctiques dels ensenyants, aplicant el concepte de *propietats del text: adequació, coherència i cohesió* (vegeu Castellà 1992; Cuenca 1992: cap. 5; Cuenca 1996; Conca et alii 1998).

Adequació

Propietat que dóna compte de la relació del text amb el seu context, de com el text, entès com a conjunt d'oracions o enunciats que funcionen conjuntament com a unitat comunicativa, s'interpreta en relació amb un seguit d'elements extralingüístics. S'hi inclouen conceptes com els següents:

- (a) La dicotomia enunciació i enunciat
- (b) La relació entre la comunicació verbal i la comunicació noverbal
- (c) Els coneixements implícits
 - i. coneixements enciclopèdics
 - ii. pressuposicions
 - iii. intertextualitat
- (d) La variació lingüística (diatòpica, diastràtica i funcional)
- (e) Procediments vinculats amb els interlocutors
 - i. Les veus del discurs
 - ii. La polifonia

- iii. El punt de vista i l'empatia
- iv. El principi de cooperació i les màximes conversacionals

Coherència

Propietat que dóna compte del significat global del text: de què parla, quina informació dóna i com s'ha organitzat. S'ocupa d'aspectes com ara aquests:

- (a) El tema del text
- (b) La selecció de la informació
- (c) L'organització de la informació, segons
 - i. l'estructura típica del tipus de text i del gènere (superestructura) i
 - ii. la relació entre informacions conegudes i noves (progressiótemàtica)

Cohesió

Propietat que inclou els mecanismes de tipus sintacticosemàntic que s'utilitzen per a explicitar els lligams que hi ha entre les diferents parts del text, sobretot entre oracions i entre paràgrafs. Els mecanismes cohesius bàsics són els següents:

- (a) Els processos de referència
 - i. gramaticals (dixi, anàfora i el·lipsi)

- ii. lèxics (cohesió lèxica)
- (b) La relació de temps verbals
- (c) La connexió
 - i. textual
 - ii. oracional (oració composta)
- (d) La modalització
- (e) El discurs citat (discurs directe i discurs indirecte)

Les propietats lingüístiques fan de trànsit entre les característiques de la gramàtica oracional i l'estudi de l'ús: les propietats inclouen aspectes pròpiament textuals i també molts processos que afecten simultàniament el nivell textual i l'oracional; d'altra banda, es relacionen amb l'ús lingüístic, en especial l'adequació, la qual aglutina i emmarca els aspectes de semàntica textual (coherència) i de sintaxi textual (cohesió).

L'ús lingüístic ha de reforçar-se treballant diferents tipus de text. En aquest sentit, les propostes que sorgeixen de les tipologies textuals (cf. Adam 1992; Bassols & Torrent 1996; Castellà 1994, 1996) tenen un interès gran per a la formació dels ensenyants. Els tipus de text serveixen com a marc de referència per a les propietats i per als aspectes gramaticals, ja que la majoria es donen de manera més freqüent i més significativa en un tipus de text que en un altre. Aquesta perspectiva ens permet contextualitzar els aspectes estructurals i

donar-los una dimensió d'ús. L'interès per l'estructura, a diferència del que es postulava en enfocaments tradicionals, no és l'objectiu final de l'ensenyament, sinó que s'ha de vincular sempre a l'ús i, en el cas dels ensenyants, també a la importància de saber explicar aquests usos i treballar-los didàcticament (vegeu Cassany *et alii* 1993).

4. La gramàtica normativa a l'escola

4.1 El concepte de norma

Abans de plantejar quin és el lloc que ha de tenir la gramàtica normativa a l'escola convindria determinar què entenem per *norma*. Costa (2000: 92), sintetitza les definicions de *norma* de diferents autors i obres així:

[...] la norma és un sistema (o conjunt, fons o complex) de les realitzacions individuals concretes normals comunes usades regularment, que funciona com un ideal que s'imposa (realitzacions obligatòries o imposicions socials), que és acceptable per al grup social (o relacions interestràtiques admeses) i que manifesta l'equilibri del sistema (com es practica el sistema en un moment donat).

Així, la *norma* es pot entendre com un conjunt de les produccions lingüístiques que es concreten per alguna acció social. Aquesta acció pot provenir d'una autoritat normativa o no, la

qual cosa ens duu a diferenciar, com proposa Costa (2000), la *norma objectiva* i la *norma prescriptiva* (**Nota 1**).

(a) La *norma objectiva* és una abstracció de l'ús que fem els parlants d'una llengua –una mena de «llengua popular inter-dialectal», com en diu Costa (2000).

(b) Informalment, podem definir la *norma prescriptiva* com el conjunt d'usos sancionats com a correctes per una autoritat reconeguda; (**nota 2**) es concreta a través d'un procés de selecció entre les formes existents i de codificació d'aquestes formes.

Així doncs, la norma és una àrea específica de la descripció d'una llengua, la que correspon als usos formals sancionats dins d'una comunitat lingüística. Participa del sistema de la llengua (en representa una de les possibilitats de concreció) i es defineix com a subconjunt de la parla, ja que inclou una selecció d'estructures vinculades a realitzacions concretes, actuals, passades o potencialment viables; en conseqüència, encara que participa de tots dos vessants, es vincula més a l'ús que a l'estructura lingüística.

4.2 Norma i ús

El coneixement de la norma és necessari per a poder usar una llengua en totes les funcions que demana la societat ac-

Formació lingüística dels ensenyants

tual. Una llengua que no té unes normes comunes només pot ser usada en els nivells formals, la qual cosa n'afavoreix la desaparició: els parlants que no troben una varietat adient per als àmbits no familiars –un estàndard– dins de la mateixa llengua, la busquen en una altra llengua i aquesta esdevé una candidata òptima per a substituir-la. L'estàndard –i, doncs, la norma en què es basa– és, en paraules de Bibiloni (1997: 22) «alhora condició i resultat de la interacció lingüística»; és un constructe indispensable perquè la llengua pugui usar-se en tots els àmbits i pugui tenir continuïtat, i és fonamental per a l'existència de la consciència de comunitat lingüística.

La gramàtica normativa té com a funció crear un model gramatical de referència. Per això necessita sistematitzar i simplificar la varietat de la llengua espontània reduint-la al mínim indispensable. Així, respecte a la llengua no formal (que incorpora totes les varietats geogràfiques), la norma deixa de banda:

(a) les paraules i construccions de la llengua no formal que provenen d'altres llengües (és a dir, aquelles que són fruit d'una interferència d'una altra llengua) i han substituït paraules i construccions genuïnes;

(b) les formes que tenen un àmbit d'ús restringit a un grup social o geogràfic, en favor de formes més generals.

Ensenyar la norma adequadament constitueix una de les funcions de l'escola i, en general, de tot el sistema educatiu. **(nota 3)** Per a això, l'ensenyant l'ha de conèixer de manera pràctica i n'ha d'haver reflexionat des d'un punt de vista més teòric (saber les diferents opcions que s'han presentat, les polèmiques que s'han creat i les raons de les decisions que s'han pres). Només així es pot ensenyar d'una manera no simplista, com una convenció social que selecciona unes formes entre un conjunt més ampli de possibilitats, encara que no sempre ho faça amb criteris generalment acceptats o basats en una gran lògica. Les propostes normatives s'apliquen als àmbits d'ús formals, on tenen un camp de proves natural i acaben de completar-se en l'ús formal per tal d'adaptar-se a les necessitats reals dels parlants.

No podem obviar que moltes actituds negatives respecte a algunes llengües es basen en gran part en la inseguretat lingüística –sovint fruit del desconeixement i la mala informació. És tasca de l'escola evitar això, al temps que l'administració té la responsabilitat d'evitar la proliferació de suposades «normes» alternatives i variants, si realment està compromesa en el manteniment de la llengua pròpia.

4.3L'ensenyament de la gramàtica normativa

Malgrat les aparences i una tradició escolar molt arrelada, la norma –i, en general, la llengua estàndard– ha de constituir un dels punts importants d'un ensenyament comunicatiu de la llengua ja que forma part dels usos lingüístics i, encara més, perquè constitueixen aspectes de l'ús que no s'aprenen (almenys no totalment) en un context no escolar. El problema de la norma, al capdavant, no és un problema de teoria lingüística (com ens pot fer pensar l'ensenyament lingüístic tradicional on l'ús de la s, la ssi la çse situaven en el mateix nivell que la definició de substantiu), sinó una qüestió d'adequació al context, de registre. Quan hem d'utilitzar un registre formal, hem d'ajustar-nos a la norma com a mecanisme d'eficiència comunicativa.

Com comentem en la introducció de la *Guia d'usos lingüístics per al sistema educatiu valencià*, l'ensenyant ha de tenir en compte que la normativa s'ha d'ensenyar de manera plural, considerant les varietats geogràfiques de l'estàndard, que la llengua del professor ha de seguir de manera escrupolosa la norma prescriptiva, i que s'ha de transmetre una visió no simplista ni impositiva de la norma, emmarcada en un enfocament comunicatiu de l'ensenyament de la llengua.

(a) *Què cal ensenyar?* Els alumnes han de desenvolupar progressivament el coneixement actiu del registre estàndard en la varietat corresponent (en el nostre cas, la valenciana). A més, és important el coneixement passiu de les altres varietats de l'estàndard, les quals no s'han d'entendre com a excloents sinó com a complementàries i adequades per a situacions comunicatives diferents, sobretot segons a quin públic va adreçat el text. En el cas dels castellanoparlants, l'escola haurà de familiaritzar-los també amb la llengua col·loquial del seu entorn pròxim, però sempre tenint en compte que no és aquesta la prioritat, ja que el context escolar no és l'adient per a aprendre-la; mai no és possible ensenyar tota la llengua col·loquial, ja que consistiria, de fet, en totes les possibles varietats.

(b) *La correcció normativa del professor.* El professor és un model de referència lingüística bàsic, sovint l'únic que es té pel que fa als registres formals. Així doncs, el professor s'ha d'esforçar per usar a l'aula un estàndard, tan flexible i tan ple de matisos com es vulga, però diferenciat del que usa en entorns no escolars. El professor no ha de parlar com l'alumne; es tractaria d'una simplificació d'efectes molt negatius. Això no vol dir, però, que s'ha d'esperar de l'alumne el mateix grau de normativitat durant l'aprenentatge. La progressió de

Formació lingüística dels ensenyants

l'alumne haurà de ser una aproximació paulatina al model que presenten, entre altres, els llibres i el professor. Així, el professor haurà de pautar el grau d'exigència en l'adequació a la norma de l'alumne segons el nivell d'ensenyament en què es troba i els objectius que es volen aconseguir.

Cal tenir en compte que l'aprenentatge en general, i el de la normativa en concret, no recolza (almenys no tant com sembla) en la memorització de preceptes i excepcions sinó en la imitació de models d'ús culte (cf. Cassany 1987: 85-93). Els xiquets són especialment receptius als models i, per això, l'ensenyament indirecte de la normativa, a través d'un ús estàndard de la llengua, pot ser tan important o més que la quantitat d'hores que es dediquen a fer exercicis que treballen la correcció lingüística.

(c) *Com s'ha d'ensenyar la normativa?* La normativa és, com hem dit, una necessitat de la comunicació i no una imposició que limita les nostres possibilitats expressives i converteix en incorrectes les formes que habitualment usem. No s'ha d'oposar norma i ús: la norma es complementa amb l'ús formal de la llengua i demana el reconeixement dels usos no formals, els quals, pel fet de ser informals, no s'han de desprestigiar però sí que s'han de delimitar dels usos formals. En conseqüència, no hem d'ensenyar-la com un llistat de regles i

excepcions que fan la llengua difícil ni com un conjunt de decisions arbitràries sobre les quals tothom està en condicions d'opinar, sovint sense tenir totes les dades. Totes les llengües tenen normativa; la diferència és que, quan es desenvolupen i s'usen normalment, la norma s'aprèn com un fet natural i ningú no sent que atempta contra l'expressió «lliure» ni que és matèria opinable.

D'altra banda, és cabdal reduir tant com siga possible el maniqueisme dels conceptes de *correcte/incorrecte*, però sense caure en l'ambigüitat o la imprecisió d'intentar evitar aquests termes o considerar massa taxatives expressions com «cal dir», «no es pot dir». L'ambigüitat i la preferència de formes indirectes de valoració normativa deixen oberta la porta a interpretacions errònies i carreguen l'usuari amb la responsabilitat de decidir entre alternatives.

La idea d'adequació al context ha de ser primordial en l'ensenyament. Per això, la normativa s'ha d'ensenyar contextualitzada, vinculada als textos tant orals com escrits i tenint en compte les variacions que imposa un canal i l'altre.

4.4 Continguts de la gramàtica normativa

La gramàtica normativa no és una gramàtica exhaustiva, que segueix pas a pas tots els nivells d'anàlisi i tots els aspec-

Formació lingüística dels ensenyants

tes, sinó que es basa en una selecció de punts problemàtics. **(nota 4)** En el cas del valencià, la problemàtica pot tenir, fonamentalment, els orígens següents:

(a) La interferència lingüística, generalment de part del castellà, explícita (ús de formes d'aquesta llengua) o implícita (calc d'estructures alienes amb formes de la llengua).

(b) La ultracorrecció, és a dir, ús de formes incorrectes que deriven de l'intent d'evitar estructures suposadament incorrectes, que són, en canvi, correctes.

(c) La variació geogràfica és, en alguns punts de la gramàtica, major del que pot admetre la normativa, fins i tot en un estàndard composicional i policèntric com el del català. El desconeixement de quines de les variants són adequades a l'estàndard esdevé un escull per a l'ús formal, com també ho és no saber en quin context hem de triar una forma o una altra en cas que s'accepte més d'una variant.

La interferència directa es produeix quan utilitzem *tenir que* per *haver de* o *hi ha que* per *cal*; la interferència per calc es dona, per exemple, quan se substitueix sistemàticament *lo* per *el*, assumint la «necessitat» de tenir un article neutre (element que, per cert, no té la majoria de llengües).

La ultracorrecció explicaria, posem per cas, molts pleonasmes dels pronoms *en* i *hi*. L'ús reduït que se'n fa en el valencià col·loquial crea en els registres formals una inseguretad que tant es pot manifestar en l'omissió indeguda d'aquests pronoms (interferència) com en la presència sobrera d'aquestes formes.

Respecte a la variació diatòpica, el problema és d'un ordre diferent. Si en els casos anteriors ens trobem amb formes que podem considerar «incorrectes» pel fet de ser el resultat d'una influència forana, en el cas de la tria entre variants geogràfiques diferents la dificultat se situa només en el nivell de l'adequació. Així, tan correcte és dir *aní* com *vaig anar*, però la primera forma s'usa només en un zona geogràfica reduïda (València i l'Horta, bàsicament), per la qual cosa no és econòmic mantenir un doblat que l'únic efecte que té és fer més complexa la norma. No passa el mateix, per exemple, amb el possessiu *seua*, que és usat de manera general en tot el valencià i té presència en altres parlars; per això la normativa accepta dues variants del possessiu (*seua* i *seva*), que seran adequades segons les condicions comunicatives (qui parla, a qui es parla, en quin àmbit d'ús i amb quina finalitat comunicativa).

Tot amb tot, no hem d'oblidar mai que la nostra tasca es refereix al registre estàndard i culte. L'objectiu didàctic no consisteix en el fet que es deixi de dir entones, *hasta, tinc que fer* en la llengua col·loquial i molt menys *patixca, volguent o dorc*; es tracta de posar a l'abast dels alumnes una varietat de la llengua rica, genuïna, flexible i apta per als usos formals, en què es pugui parlar de les falles, el futbol o la física nuclear i que servisca de referència als parlants del valencià i als que el vulguen aprendre.

5. Conclusions

Com a mostra de l'organització curricular dels àmbits que hem comentat, presentarem la distribució de matèries de lingüística sincrònica del títol de Filologia Catalana que s'imparteix a la Universitat de València a partir del curs actual (2000-01). Certament, nosaltres hem de formar filòlegs i no pròpiament ensenyants, però no podem oblidar que l'ensenyament és l'eixida professional majoritària dels nostres llicenciats.

Títol de Filologia Catalana Àrea de lingüística sincrònica
(Pla de 2000)

PRIMER CICLE

| assignatura | crèdits | tipus | gramàtica | especificacions |
|--|---------|----------|----------------------|---|
| Formació bàsica en llengua catalana | 10 | troncal | Descripció | estructura: oració text ús |
| Introducció a la sintaxi catalana | 5 | troncal | Teoria Descripció | generativa estructura: categories funcions (nivell bàsic) |
| Tècniques de l'expressió oral en llengua catalana | 5 | optativa | Normativa | ús |
| Tècniques de l'expressió escrita en llengua catalana | 5 | optativa | Descripció | ús |
| Anàlisi lingüístico-discursiva de textos catalans | 5 | optativa | Descripció | lingüística textual estructura (text) |
| Sociolingüística catalana | 10 | optativa | Teoria Descripció | ús |
| Llenguatges d'especialitat en llengua catalana | 5 | optativa | | ús |
| Lingüística catalana actual | 5 | optativa | | ús |

Formació lingüística dels ensenyants

SEGON CICLE

| assignatura | crèdits | tipus | gramàtica | especificacions |
|---|---------|----------|---------------------------------------|--|
| Sintaxi catalana | 10 | troncal | Teoria Descripció Normativa | generat./cognitva estructura: funcions categories processos aprofundiment |
| Morfologia catalana | 5 | troncal | Teoria Descripció Normativa | generat./cognitva estructura: unitats processos |
| Fonologia catalana | 5 | troncal | Teoria Descripció Normativa | generativa estructura: unitats processos |
| Lexicologia i semàntica | 5 | optativa | Teoria Descripció | generat./cognitva estructura: unitats processos |
| Anàlisi del discurs aplicada al com. de textos catalans | 5 | optativa | Teoria Descripció | lingüística textual ús: propietats tipus de text |
| Lingüística aplicada al català | 5 | optativa | | LApl.: general |
| El català com a 1a i 2a llengua | 5 | optativa | | LApl.: ensenyament |
| Teoria i pràctica de la traducció al cat. | 5 | optativa | Normativa | LApl.: ensenyament |
| Planificació lingüística aplicada al català | 5 | optativa | | LApl.: planificació |
| Llengua catalana: problemes actuals | 5 | optativa | | |

Com veiem en els quadres, la major part d'assignatures troncales incideixen en el triple nivell (teoria, descripció i normativa). Algunes optatives desenvolupen sobretot aspectes de descripció vinculats a l'ús lingüístic, que s'han tractat en la troncal *Formació bàsica* juntament amb els aspectes d'estructura. Altres optatives treballen aspectes de la lingüística aplicada.

En conclusió, la formació lingüística dels ensenyants ha d'abastar aspectes teòrics, descriptius i normatius i s'ha de completar amb els coneixements didàctics que permeten «traduir» el que han après com a adults i especialistes a un altre tipus d'alumnes, amb uns coneixements, unes destreses i unes necessitats diferents i variades. És important tenir en compte que formar ensenyants no és ensenyar igual com s'ensenyaria a un xiquet de vuit anys (o de deu), sinó preparar-los per a fer classe en diferents nivells d'ensenyament de manera eficient.

MARIA JOSEP CUENCA
Universitat de València

Referències bibliogràfiques

ADAM, J. M. (1992), *Les textes: types et prototypes Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Paris, Nathan.

Formació lingüística dels ensenyants

- BASSOLS, M. M. & A. M. TORRENT (1996), *Models textuels. Teoria i pràctica*, Vic, Eumo.
- BERRENDONNER, A. (1988), «Normes et variations» dins Schoeni, G., Bronckart, J.-P. & Ph. Perrenoud, dirs., *La langue française est-elle gouvernable?*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé, pp. 43-62.
- CABRÉ, M. T. (1992), *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*, Barcelona, Empúries.
- (1999), «Norma, normativa i ús en l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua» dins Vila, M. & A. Fargas coords., pp. 125-137. CAMPS, A. (1999), «A l'entorn de la normativa lèxica: concepte i representació» dins Vila, M. & A. Fargas, coords., pp. 23-33.
- CAMPS, A., ed. (1990), *Text i ensenyament*, Barcelona, Barcanova.
- CAMPS, A. & T. COLOMER, eds. (1997), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària*, Barcelona, ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori.
- CASSANY, D. (1987), *Descriure escriure*, Barcelona, Empúries.
- CASSANY, D., LUNA, M. & G. SANZ (1993), *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.
- CASTELLÀ, J. M. (1992), *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empúries.
- (1994), «Les tipologies textuels» dins Cuenca, M. J., ed., pp. 109-124.

- (1996), «Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua», *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10, pp. 23-31.
- CONCA, M., COSTA, A., CUENCA, M. J. & G. LLUCH (1998), *Text i gramàtica. Teoria i pràctica de la competència discursiva*, Barcelona, Teide.
- COSTACARRERAS, J. (1998), «La norma lingüística a l'ensenyament», *Articles*, 16, pp. 85-97.
- (2000), «El concepte de 'norma' en lingüística, sociolingüística i planificació lingüística», *Els Marges* 68, pp. 89-105.
- CUENCA, M. J. (1992), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- (1994), «La gramàtica i les gramàtiques en l'ensenyament de llengües» dins Cuenca, M. J., ed., pp. 15-34.
- (1996), *Comentari de texts*, Picanya, Bullent
- (2001), «Norma, gramàtica i teoria lingüística» dins Pradilla, J. M. ed., *Societat, llengua i norma. A l'entorn de la normativització de la llengua catalana*, Benicarló, Alambor, pp. 14-40.
- CUENCA, M. J., ed. (1994), *Lingüística i ensenyament de llengües*, València, Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- FERRANDO, A., coord. (2002), *Guia d'Usos Lingüístics*, vol. 1, Institut Interuniversitari de Lingüística Valenciana.
- MACIÀ, J. & J. SOLÀ, eds. (2000), *La terminologia a l'ensenyament mitjà. Propostes pràctiques*, Barcelona, Graó.

Formació lingüística dels ensenyants

SOLÀ, J. (1999), «Actitud de l'escola davant la norma», dins Vila, M. & A. Fargas, coords., pp. 9-21.

TUSON, J. (1980), *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*, Barcelona, Teide.

VILA, M. & A. FARGAS, coords. (1999), *Normativa i ús de la llengua*, Barcelona, Graó.

1. La distinció entre *norma objectiva* i *prescriptiva* es correspon, en línies generals, a les dicotomies comentades per Solà (1999: 11-13)–*norma 1* i *norma 2*–, per Cabré (1999: 27) –*norma implícita* i *norma explícita*– i per Camps (1999: 129) –*nivell d'estructuració 1* i *nivell d'estructuració 2*–, aquesta darrera basant-se en Berrendonner (1988). Podeu trobar una reflexió més extensa sobre el concepte de *norma* i la relació amb la teoria lingüística a Cuenca 2000.
2. El concepte d'*autoritat reconeguda* és poc precís. Es pot emprar amb un abast ampli, que incloga les autoritats reconegudes oficialment i les no reconegudes oficialment. Solà (1999: 12-13), seguint Bronckart, parla de normes que emanen del poder, normes que emanen de les elits properes al poder (culturals, mediàtiques, artístiques, econòmiques, etc.) i normes dels grups allunyats del poder (grups regionals, professionals, etc.). El primer tipus és equiparable a la *norma prescriptiva* o *norma-2*; els dos altres tipus corresponen a la *norma objectiva* o *norma-1*.
3. Sobre el concepte de norma en l'ensenyament, vegeu Costa 1998.
4. En aquest treball, ens referim a la gramàtica normativa com a orientació de l'estudi de la llengua, no referida a gramàtiques concretes. Respecte de les característiques de les gramàtiques normatives podeu consultar Cuenca 1992: § 1.2.1, i Tuson 1980: § 1.3.1, on s'expliciten, a més, les limitacions teòriques i didàctiques que presenten.

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

L'origen de la valoració de programes educatius i socials es remunta a mitjan segle XIX (Worthen i Sanders 1987 i Worthen 1990) amb l'inici del corrent positivista i empíric, que va estar en la base del desenvolupament de les tècniques objectives de mesura psicològica.

D'una manera o d'una altra sempre s'han fet apreciacions del valor dels programes educatius. En donen fe les notes dels exàmens i els estudis del rendiment global dels centres educatius com a mesura de l'eficàcia educativa. També, els «llibres blancs» per a la reforma dels sistemes educatius són un exemple de la fonamentació avaluativa de les propostes de canvis de plans d'estudis. Però, s'ha d'arribar als anys 30 per a entendre l'avaluació de programes com a conjunt organitzat d'accions d'avaluació, que condueixen a un judici de valor sobre un programa i a la presa de decisions sobre els

canvis necessaris per a incrementar-ne l'eficàcia. El pioner de l'avaluació de programes educatius va ser Tyler (1942).

Alguns fets socials importants van marcar la història de l'avaluació de programes educatius (vegeu Worthen i Sanders 1987 i Worthen 1990 per a major detall):

(a) El moviment americà d'acreditació. Les agències d'«acreditació» consistien en equips, externs a la institució educativa, amb funcions equivalents als d'una inspecció tècnica, encarregats de dur a terme processos d'avaluació de les escoles i dels seus curricula (Sanders 1990), amb la finalitat de reconèixer un cert estatus als centres sotmesos a avaluació (donar-los permís per a impartir un determinat tipus d'ensenyament, valorar els seus títols en equivalència a titulacions oficials, etc.). L'avaluació se centrava en l'estudi dels informes de les institucions, en la valoració dels recursos i en el funcionament dels centres (titulacions del professorat, adequació de programes, etc). Aquest moviment va impulsar la creació de criteris d'avaluació que, emprats com a estàndards de qualitat, permetessin comparar diferents institucions, i determinar polítiques educatives.

(b) Les associacions de pares per una educació progressista. Van ser moviments d'educació progressista (Strickland 1990) que pretenien que l'escola capacités de forma homogènia, i

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

al màxim possible, tots els estudiants. Un dels projectes més conegut fou el «Eight-year study», desenvolupat als Estats Units durant els anys 1932-1940, en el qual es va dur a terme un seguiment exhaustiu del rendiment dels alumnes. La direcció d'aquests projecte fou encarregada a Tyler (1942).

(c) La conquesta de l'espai (anys 60). A partir del primer viatge a l'espai, les institucions educatives i socials de les potències mundials van incrementar les seves exigències relacionades amb la preparació tècnica i científica dels escolars (coneixements biològics, matemàtiques, física i química, bioquímica, electrònica, informàtica, etc.).

(d) La lluita social pels drets humans. El moviment social en defensa dels dret humans (1965) va impulsar el desenvolupament de programes educatius i socials que assegurassin la igualtat d'oportunitats per a tota la població. Els programes d'atenció socioeducativa i sanitària, els programes per a població d'alt risc (psicopatològic i/o social), els programes per a nens amb necessitats educatives especials (N.E.E.), entre d'altres, són fruit d'aquesta concepció. Els dos programes educatius més coneguts són el «Project Head Start (programa d'enriquiment cognoscitiu)» i el «Follow Through» (ampliació de l'anterior), els quals tenien l'objectiu de millorar les condicions educatives i familiars dels nens amb *handicaps* de

desenvolupament sociocognitiu vinculats a problemes socio-culturals.

(e) El control social de les despeses públiques. Ha estat un moviment de tipus socioeconòmic. Les societats democràtiques han fet inversions que han de ser justificades ideològicament i econòmicament. Per donar raó dels programes duts a terme es va haver d'avaluar-los. I l'avaluació va posar de manifest les dificultats i exigències dels processos d'avaluació, la qual cosa va desencadenar una reflexió sobre les bases conceptuals i una discussió sobre els dissenys necessaris per a dur a terme aquesta tasca.

En els nostres temps, i en el context de Catalunya, els programes d'immersió lingüística en llengua catalana per a infants castellanoparlants es van establir entre els anys 85 i 95, amb la finalitat sociocultural de respectar la llengua pròpia de Catalunya i d'integrar els nouvinguts a la llengua i a la cultura del país d'acollida. Simultàniament, a través dels programes, es pretenia frenar la pèrdua de l'ús social de la llengua catalana –fins i tot en perill d'extinció a termini mitjà– i salvaguardar així la cultura vehiculada per aquesta llengua (defensa cultural i manteniment de la identitat d'un poble). En un enfocament més ampli, es pretenia aconseguir subjectes multilingües, flexibles cognoscitivament, capaços de respondre al repte de

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

la multiculturalitat dels nostres temps. A través dels programes d'immersió, l'escola assegurava l'aprenentatge de la llengua cada vegada més minoritària, sense obviar l'adquisició de la llengua dominant, la qual, fortament potenciada pel context, tenia, i encara té, netes facilitats de supervivència.

La qüestió del mètode i els diferents tipus d'avaluació de programes

En la curta vida de l'avaluació de programes s'ha assistit a un fort debat relacionat amb els tipus i el nombre de models d'avaluació i la metodologia adequada per a analitzar les variables implicades en un programa. No hi ha acord sobre el nombre de models, ni unanimitat sobre la seva organització, tot i que el tema ha estat tractat per autors reconeguts (Alkin & Ellet 1990; Carballo Santaolalla 1990; Cook 1988; Cronbach 1982; Fernández Ballesteros 1995; Guba & Lincoln 1981; Madaus, Scriven & Stufflebeam 1983; Ross & Cronbach 1976; Stufflebean & Shinkfield 1987; Worthen & Sanders 1987).

Ens inclinem cap a una sistematització que se centri en les diverses perspectives d'anàlisi com a característiques diferenciadores:

(a) La perspectiva de l'anàlisi: estudi del resultat del procés dedesenvolupament del programa (cf. quadre 1)

| |
|--|
| Avaluació del resultat <--> Avaluació del <i>procés</i> d'aplicació del programa i dels successius progressos |
| del programa |

| | |
|------------------|-------------------|
| Caràcter sumatiu | Caràcter formatiu |
|------------------|-------------------|

Quadre 1. Perspectiva de l'anàlisi: resultat versusprocés

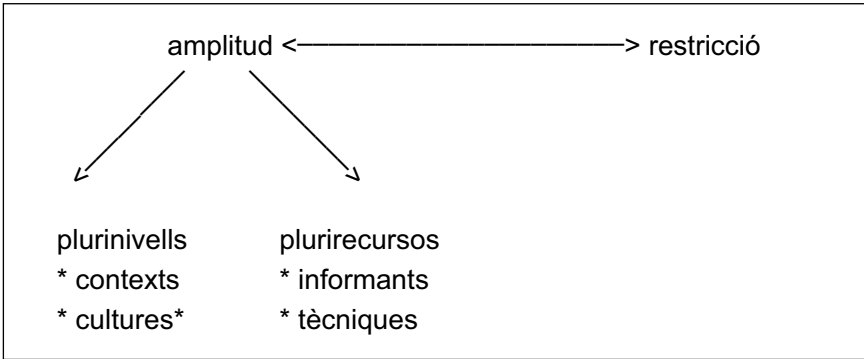
Els estudis clàssics de l'avaluació de programes es van realitzar sota la perspectiva de l'estudi dels resultats. Un programa era avaluat quan s'havia acomplert la seva realització. L'objectiu de l'avaluació era determinar si els objectius fixats havien estat aconseguits. Aquest tipus d'avaluació es coneix amb el nom d'avaluació dirigida a metes o objectius i té com a representant a Tyler (1942). És un tipus d'avaluació «sumativa» que no inclou la possibilitat d'actuar sobre el programa que s'avalua pel fet que l'analitza en la fase final. El valor d'aquest tipus d'avaluació recau en el fet de potenciar la definició específica i en el control del rendiment o èxit del programa. No obstant això, ha estat criticat per la seva rigidesa i falta d'intervenció en el procés educatiu i pel fet que l'exigència d'objectivitat autoimposada pels avaluadors obliga a simplificar el nombre d'objectius a avaluar o impossibilita l'anàlisi. S'ha criticat també que, en el camp educatiu,

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

sovint s'hagi reservat aquest tipus d'avaluació al control del rendiment dels alumnes.

En l'actualitat, i com a forma oposada a l'avaluació del resultat, es considera que cal avaluar el desenvolupament o la implantació del programa, mentre aquest està en funcionament, a fi d'intervenir en totes les fases. És un tipus d'avaluació «formativa», que té el seu representat en Scriven (1967). Pretén millorar el mateix disseny del programa en funció dels resultats parcials, modificant el programa sempre que faci falta i prenent les decisions necessàries, tot al llarg del seu desenvolupament, a fi d'incrementar-ne l'eficàcia. Es tracta d'una avaluació continuada, que proporciona una retroalimentació contínua als participants (executors i/o consumidors) i els compromet de forma activa en el desenvolupament del programa. Els avantatges d'aquest tipus d'avaluació estan en l'intent d'abastar i de comprendre totes les variables que hi intervenen, en l'ajust a les necessitats creades al llarg del procés o degudes a la mateixa implantació del programa. Les crítiques provenen del domini de la psicologia experimental, des d'on s'apunta la manca de control i de manipulació experimental de les variables incloses en el programa.

(b) L'extensió de l'anàlisi: anàlisi de plurinivells a través de plurirecursos.



Quadre 2. Extensió de l'anàlisi

Des d'aquesta perspectiva es diferencien els programes d'àmplia extensió i els programes restringits (Quadre 2). La característica d'amplitud o restricció afecta tant l'extensió geogràfica de l'aplicació i els contextos explorats, com a la pluralitat de recursos emprats. Actualment es defensa un tipus d'avaluació àmplia, duta a terme en diversos nivells, i es considera que l'avaluació feta en un àmbit restringit pot resultar altament influïda per variables específiques (per exemple: cohesió/ dispersió del grup d'educadors, ideologia dels executors a favor i/o en contra, facilitacions/barreres a la implantació del programa, etc.). En aquest sentit s'advoca per l'adopció simultània d'un nivell supraordinal (nivell de definició política, general) i d'un nivell de major concreció. S'ha demostrat que quan s'aplica un programa en zones geogràfiques àmplies, es constata diferent grau d'èxit relacionat amb característi-

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

ques específiques i contextuals. La influència de l'entorn (social i personal) és de gran importància i cal controlar-lo per a definir amb precisió l'abast d'un programa. En el resultat d'un programa se sumen moltes variables no directament vinculades al programa com a tal, que tenen un efecte afavoridor o distorsionador del programa mateix. Entre aquestes variables cal esmentar: l'efecte de la tutela directa del dissenyador del programa, els efectes benèfics del compromís i de la responsabilitat dels equips d'implantació, la incidència de les condicions sociohistòriques del moment, el grau de comprensió de la filosofia i de les necessitats dels programes, etc. En el món educatiu és un fet que molts programes que en el seu moment han tingut una transcendència important (Frostig, Freinet, regletes Cousinet, Neil, Feuerstein, etc.) han variat de pes o d'incidència educativa per efectes externs (canvi de perspectiva teòrica, disminució de l'impacte o novetat del programa, divulgació del contingut, etc.).

Cal, a més, esmentar que les diverses aplicacions d'un programa (concreció en un lloc determinat: projecció local i concreta) difícilment mantenen totes i cadascuna de les característiques definides en aquest a nivell polític. A mesura que un programa es concreta i passa d'un nivell de major amplitud (p. e., definició política de la reforma educativa de l'ESO) a ni-

vells de menor amplitud (guies per a la implantació de l'ESO a la Comunitat Valenciana, i aplicacions de les guies a la zona de l'Alacantí) fins a arribar a les unitats més petites (centre, aula, mestre, etc.), es produeixen un conjunt de transformacions que introdueixen variants, el pes de les quals ha de ser atés –d'alguna manera– en les avaluacions dels efectes dels programes.

L'amplitud abraça també l'ús de plurirecursos d'anàlisi, a fi de donar resposta a les màximes qüestions plantejades i relacionades amb la implantació del programa. Els recursos disponibles inclouen multiplicitats d'informants, de tècniques i també de mètodes. L'estudi del programa i l'anàlisi dels beneficis addicionals obtinguts sols és possible si la perspectiva d'anàlisi és suficientment extensa i adequadament intensa per a poder considerar variables addicionals fora de l'àmbit de previsió establert.

(c) La consideració del subjecte que emet el judici relatiu al valor del programa.

Compromís de l'avaluador:

Avaluador intern <—————> Avaluador extern

Qualitat del judici:

Avaluador expert <—————> Avaluador novici

Quadre 3. Condicions i qualitat del subjecte que emet el judici

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

Sota aquest epígraf es poden incloure dos aspectes ben diferenciats (cf. quadre 3). Un fa referència a la qualitat dels vincles mantinguts amb la implantació i realització del programa: avaluador «vinculat» o intern, en oposició a avaluador «no-vinculat» o extern. Aquest és un dels aspectes més controvertits en l'avaluació de programes: del caràcter sumatiu o formatiu de l'avaluació empresa es desprèn la necessitat de recórrer a avaluadors externs, que poden aportar un valor d'objectivitat i de validesa externa a les dades, o bé recórrer a avaluadors interns que aporten un coneixement directe i vinculat a microvariables que intervenen en els resultats.

El segon aspecte es refereix a la qualitat dels experts que emeten els judicis, siguin «tècnics» o «jutges». Sovint s'ha atès el judici formulat per experts o tècnics en la matèria en oposició al judici elaborat per avaluadors novells.

La discussió del valor dels judicis dels novicis remet al tema de l'avaluació a través de fenòmens de controvèrsia, en els quals a partir d'un debat s'analitzen de forma discursiva i lògica els punts forts i febles (a favor i en contra) d'un programa, sovint amb audiència pública. En alguns casos les decisions d'avaluació seran preses per experts en la matèria (jutges) i, en altres casos, les decisions podran ser determinades per persones no expertes (tribunals populars, per exemple).

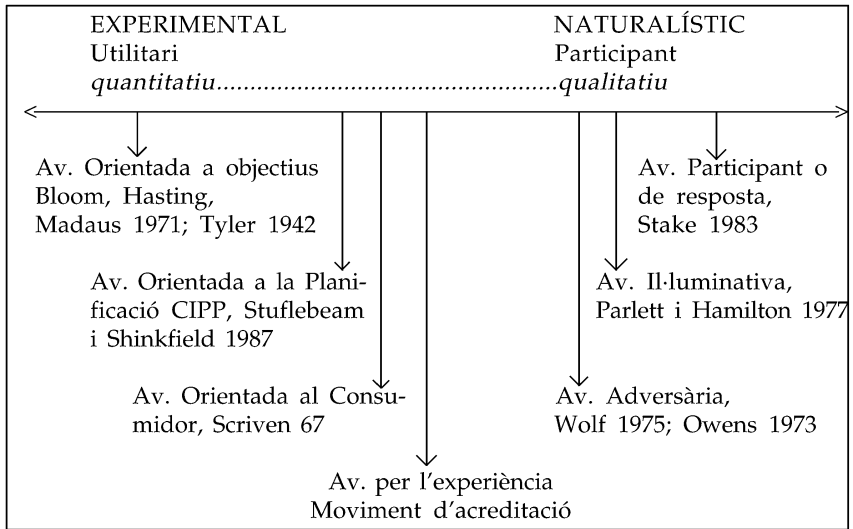
Aquesta forma de valoració de programes, també denominada avaluació adversària, fonamenta la presa de decisió en la solidesa dels arguments aportats, en la discussió justificada del valor dels arguments, i en l'evidència dels resultats (Wolf 1975 i Owens 1973).

(d) Mètode d'avaluació experimental en oposició anaturalístic.

La dicotomia mètode experimental / mètode naturalístic es refereix a la discussió sobre el tipus de control que cal exercir tant en les variables independents com en les dependents. El pol experimental, de màxim control s'ha etiquetat també com a «mètode quantitatiu i utilitari», i el naturalístic com a «mètode participant i qualitatiu» (cf. quadre 4).

El mètode experimental es caracteritza pel rigor en la definició de tots els seus elements de partida (definició de la situació) i per l'operativització de totes les accions pedagògiques o terapèutiques (programa), de tal manera que a l'inici de l'avaluació cal dissenyar amb detall el pla d'accions, del contrast dels quals es derivarà el judici del valor del programa. Aquesta forma de procedir, pròpia de la recerca de laboratori, s'ha mostrat, en part, inadequada davant la impossibilitat de control exhaustiu de totes les variables (humanes, socials,

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica



Sintetitzat i reestructurat a partir de Worthen & Sanders (1987, pp. 151-155).

Quadre 4. Mètodes i tipus d'avaluació

relacionals, polítiques, etc.) que intervenen en la implantació d'un programa, especialment els de llarga durada.

La defensa de mètodes de tipus naturalístic i participants argumenta que aquests poden donar informació de tipus global sobre el conjunt del programa procedint de forma inductiva en preferència a la forma deductiva pròpia del mètode experimental. Es pretendria captar la complexitat de l'activitat educativa, que inclou més variables que les estrictament vin-

culades al programa. El context seria considerat un element clau.

Pel que fa als programes de tipus educatiu, s'ha argumentat que l'aplicació dels programes educatius té com a característica l'extensió a contexts no sempre similars (diferents nivells socioeconòmics, àmbits rurals-urbans, històries personals difícilment equiparables tant entre alumnes com entre professors, etc.). Aquesta variabilitat sembla desaconsellar l'adopció de mètodes estrictament experimentals; la importància d'aquesta dificultat és minorada en els dissenys de tipus naturalístic i participants, que prenen la variabilitat com a element d'estudi del valor del programa i busquen reflectir la diversitat de les realitats (o contexts) d'aplicació dels programes. La reflexió sobre els fets permetria descriure les variables i incidents rellevants pel resultat d'un programa i generaria noves hipòtesis. En aquest sentit, entre els mètodes naturalístics cal esmentar el tipus d'avaluació «de resposta», el focus de la qual es concentra en l'estudi de les preocupacions i de les reaccions dels participants en el programa (observació de les reaccions, recull d'opinions, etc.), i la forma d'avaluació il·luminativa que implica un estudi intensiu i complex amb la finalitat de descriure (observació i formulació de qüestions sobre els fenòmens) interpretar o explicar els fets.

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

La dicotomia entre mètodes experimentals i mètodes naturalístics s'ha resolt, segons la proposta de Madey (1982), a través de l'ús alternatiu d'ambdós sistemes en una única espiral: l'aplicació qualitativa permetria de generar hipòtesis i apreciar relacions entre variables; l'aplicació quantitativa permetria el contrast de dades i la diferenciació objectiva del valor dels programes.

Un aspecte rellevant relatiu als dissenys d'investigació és el vector temporal. En l'anàlisi de programes s'ha de tenir en compte la temporalitat de la manifestació de les conseqüències d'un programa i, en funció d'aquesta variable, s'ha d'escollir un programa longitudinal o transversal. La naturalesa d'un programa determina quin és el sistema adequat per a estudiar-lo. Un programa educatiu d'informació (efectes de la sida, per exemple) pot requerir un disseny transversal quan es tracta de comprovar si la informació ha arribat a diversos grups d'edat, o a diferents grups socials. Però un programa educatiu de tipus cognoscitiu (enriquiment de la intel·ligència, per exemple) sembla més propi que atengui el fenomen des d'una òptica longitudinal, seguint la manifestació dels efectes del programa a llarg termini. En la mesura que els efectes dels programes siguin previsibles a llarg termini, s'aconsella el disseny d'estudis longitudinals, amb diversitat de recur-

sos metodològics per a l'obtenció de dades (pluritècniques) arreplegades des de diferents nivells i tenint en compte diferents tipus d'informants (alumnes, professors, pares, autoritats acadèmiques, personalitats del món cultural, agents de l'ocupació, etc.).

La selecció de dimensions i indicadors

Quan es defineixen els elements d'anàlisi d'un programa es fixen unes dimensions d'anàlisi. Es tracta de macrovariables bàsi-ques que responen a un conjunt de qüestions relatives al programa, com ara: a qui o què s'ha d'avaluar? (determinació del subjecte de l'avaluació i del nivell d'anàlisi); per què s'ha d'avaluar? (fixació dels objectius); quins aspectes del programa cal avaluar? (característiques del disseny i del programa); quines conductes o agrupacions sindròmiques? (taxonomies de conductes); en quin moment? (fases), etc. Poques de les avaluacions realitzades recullen totes les dimensions que aquí s'enumeren.

Cadascuna d'aquestes dimensions comprèn diverses variables que, per a ser convenientment analitzades, hauran de ser convertides en indicadors apropiats. La selecció d'indicadors és un dels aspectes de major relleu, ja que de la selecció i acceptació d'aquests depèn la qualitat de contrastabilitat i de generalització dels resultats del programa. En la mesura que

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

es vulgui analitzar programes d'aplicació àmplia és necessària la determinació minuciosa dels indicadors en relació als quals es valorarà l'èxit o el fracàs d'un programa.

La importància dels indicadors està fora de dubte. Podria donar-se el cas de valorar un mateix programa de forma positiva o negativa

o ambdues coses ensems, si un avaluador es fixés en uns indicadors i un segon posés l'atenció en uns altres. Per exemple, un programa d'educació física competitiva pot resultar positiu en relació a l'increment de l'agilitat psicomotora, i negatiu, en termes d'habilitats socials. Els indicadors es relacionen directament amb els objectius del programa. Amb tot, en algunes ocasions es troben beneficis afegits relacionats amb indicadors insuficientment atesos en la definició dels objectius del programa que poden ser d'importància cabdal.

Dades de «l'avaluació» d'un programa d'immersió lingüística. un exemple

A fi d'il·lustrar alguns dels aspectes abans esmentats, i encara que l'exemple no sigui, certament, prototípic, es presenta un esquema d'avaluació d'un programa educatiu d'immersió lingüística dut a terme durant els anys 1987-1990, i se'n co-

menten part dels resultats (Forns & Gómez 1990 i 1995). En el quadre 5 queden explicitades les dimensions escollides.

Es tracta d'un estudi longitudinal, de quatre anys de seguiment, dut a terme per avaluadors externs. La implantació es va iniciar quan els infants estaven escolaritzats a pàrvuls de 4 anys i es va perllongar fins al final del primer cicle de primària (2n curs de primària, 7-8 anys). El disseny de l'estudi fou quasiexperimental ja que no es realitzà una assignació aleatòria dels subjectes a les diferents condicions d'avaluació o grups, sinó que es constituïren grups voluntaris quant al tipus de programa. Es van configurar tres grups d'anàlisi, dos dels quals responen a les condicions clàssiques de grup experimental (subjectes sotmesos al programa) i de control (subjectes no sotmesos al programa). A fi que ambdós grups fossin comparables en tot, excepte en la variable programa, se'n va constatar l'equivalència inicial tant en l'àmbit cognoscitiu (mitjançant l'ús de proves estandarditzades), com en l'àmbit sociolingüístic (a partir de dades aportades pels pares). **(nota 1)** El tercer grup fou establert com a grup criterial no equivalent, ja que els seus subjectes diferien en relació a la variable context social i lingüístic. Aquesta decisió introdueix en el disseny la idea de contrast típic (o de rendiment

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

prototípic desitjable), **(nota 2)** indicatiu del nivell típic de llengua que havien d'obtenir els nens inclosos al programa.

L'estudi consta d'una variable independent (Programa d'Immersion), composta per dos nivells (seguiment i no-seguiment). L'anàlisi pretenia abraçar diversos nivells, i situar-se eminentment en una perspectiva àmplia, més que restringida. L'amplitud de l'anàlisi ve definida per la quantitat de variables ateses, i per les diferents tècniques que van ser necessàries per a obtenir informació relativa a aquestes. Es varen considerar variables socioculturals i lingüístiques (anàlisi de la procedència geogràfica dels pares i dels alumnes, de les seves professions, de la llengua emprada, estudi de la zona d'aplicació, condicions de la població immigrada, la ideologia educativa dels pares, els canvis familiars en l'estat socioeconòmic, l'actitud envers la llengua, etc.), i de la situació del context pròxim (l'escola i la comunitat). Aquests aspectes, o inicialment variables, condicionen l'aplicació del programa i, indirectament, els resultats. En una perspectiva microes va atendre de forma més específica la variable individual (capacitat cognoscitiva, motivació, actitud, etc.), que condiona de forma directa els resultats d'un programa educatiu, des de l'òptica del rendiment del sistema.

CONTEXT SOCIOCULTURAL

Característiques socioculturals
Característiques lingüístiques
Compromís de política educativa

CONTEXT ESCOLAR

Entorn social i familiar
Entorn escolar
Recursos suficients

PROGRAMA PIL

Necessitats
Objectius
Característiques

RESULTATS

PARES

Permanència
Satisfacció

ESCOLA

Satisfacció
Avaluació del rendiment
dels alumnes

ALUMNES

Habilitats cognoscitives
Habilitats verbals i comunicatives
Desenvolupament socioemocional
Adquisicions acadèmiques

Quadre 5. Esquema de les variables d'anàlisi incloses en l'avaluació del programa d'immersió lingüística (PIL) (cf. Forns & Gómez 1995 per a una explicació detallada).

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

La fixació dels objectius va ser doble: *formatius* i *sumatius*. Entre els objectius *formatius*, es va determinar donar suport als educadors al llarg dels quatre anys d'implantació del programa, intensificar els aprenentatges per aquells nens que quedaven desfasats i atendre'ls en les dificultats específiques. Al seu torn, l'administració educativa va proporcionar educadors de reforç especialistes en l'aprenentatge de llengües, els quals foren encarregats d'ajudar els mestres en els aspectes didàctics i en l'elaboració de material de suport. L'objectiu, en una perspectiva *sumativa*, era l'anàlisi de les habilitats cognoscitives, lingüístiques, socials i de rendiment, en diversos moments dels procés i mitjançant diverses tècniques.

La mostra va tenir una aplicació molt reduïda pel que fa al nombre de subjectes analitzats: vuitanta subjectes en programa d'immersió (quatre aules), trenta-sis subjectes en grup control (dues aules) i quaranta-quatre en grup criterial (dues aules). El disseny de seguiment (**nota 3**) dels casos i l'aplicació individualitzada de les proves cognoscitives (amb enregistrament en magnetòfon i vídeo, en alguns casos) feu decantar la decisió vers un treball intensiu.

Es va analitzar el programa, se'n va justificar la necessitat, es van definir els objectius específics i es van determinar les característiques bàsiques. En termes generals, es van ac-

ceptar les directrius del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya com a base per a l'aplicació i la definició del PIL.

Les necessitats del programa varen quedar definides en: (a) necessitat del coneixement de les dues llengües oficials en la comunitat, entenent la llengua com un recurs necessari a la persona i a la comunitat des de la perspectiva intel·lectual, social i econòmica;

(b) necessitat d'integració cultural i lingüística entre els membres de la comunitat; i (c) preferència del PIL precoç com a mitjà d'integració més ràpida que els altres tipus de programes.

Els objectius específics del PIL quedaven definits de la forma següent: (a) aconseguir competència oral i escrita en L2; (b) aconseguir una absència de decrement del domini de L1; i (c) aconseguir equivalència en el rendiment acadèmic en relació al mateix grup sociocultural.

Les característiques del programa eren bàsicament les següents:

(a) creació d'una situació de bilingüisme additiu; (b) ús de la L2 com a vehicular; (c) professorat bilingüe i presència de professorat de recolzament; (d) metodologia didàctica

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

de centres d'interès; (e) caràcter voluntari; (f) compromís de l'administració educativa d'assistència tècnica en didàctica de la llengua i en recursos; (g) 80% mínim de parlants de la L1 a l'aula; (h) duració fixada en quatre anys (cf. Forns & Gómez 1995 per a un estudi detallat).

Ens centrarem, a partir d'aquest moment, en els aspectes relacionats amb els resultats vinculats als alumnes. Els controls mètrics aplicats per a dur a terme aquesta anàlisi foren els següents:

1. A l'inici del primer any. Anàlisi de la capacitat cognoscitivainicial. Es pretenia avaluar les habilitats de conceptualització mitjançant el «Test de Columbia» (Burgemeister *et alii* 1979).

Al final del primer any (quatre-cinc anys). Exploració cognoscitiva i de psicomotricitat mitjançant les escales de McCarthy (1972), amb la finalitat d'analitzar l'evolució de les habilitats verbals, perceptivomanipulatives, ritmètiques, mnemòniques i motores, mitjançant contrast en relació a la mesura de l'estat inicial. La prova va ser aplicada en la llengua materna de cada infant.

Al final de Parvulari (cinc-sis anys). Exploració del rendiment acadèmic en tres variables: grafisme (prova CS72), lectoes-

criptura (prova criterial) i aritmètica (automatismes aritmètics de Rey 1967). També es va analitzar el coneixement semàntic a través del test de Bankson (Bankson 1977) i la conducta adaptativa i emocional (test de DESB, Spivack & Swift 1957).

Al final de 2n any de primària (set-vuit anys). Retest de les habilitats avaluades als cinc anys i anàlisi de l'expressió oral (làmina de Tough 1985) i de l'expressió escrita (lectura i escriptura, L2 del SEDEC, 1989).

Resultats més rellevants del pil relacionats amb el rendiment de l'alumne

(a) Comprovació del nivell inicial.

No es va detectar diferència entre les aules d'immersió i les de control quant a la puntuació obtinguda en la prova general de Columbia. Les mitjanes obtingudes i la dispersió eren equivalents a les indicades com a normatives en els barems de població general. El grup de subjectes que va ser inscrit en el programa d'immersió no es diferenciava significativament del grup de control en la capacitat inicial de conceptualització verbal, (**nota 4**) i ambdós presentaven un nivell mitjà.

(b) Estudi dimensional de la capacitat cognoscitiva i psicomotora. Test de McCarthy. Pàrvuls de quatre anys.

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

Entre l'aplicació de la prova de Columbia i la de McCarthy, ambdues cognoscitives, transcorregué una mitjana de set mesos. La correlació entre ambdues proves, moderada, positiva i significativa, va indicar que el rànquing dels subjectes respecte del seu nivell cognoscitiu inicial no havia variat substancialment. El valor mitjà dels grups indicava, així mateix, que els grups ocupaven el mateix espai en la distribució gaussiana, en relació a les normes estàndard dels test. Ambdues coses, preses simultàniament, permetien afirmar, en la línia de Peal i Lambert (1962), que no hi havia canvis substantius en l'habilitat cognoscitiva al cap d'un curs escolar.

Els valors dels subtests del test de McCarthy se situaven en uns valors pròxims a $z = 0$ (per als grups d'immersió i control) i prop de $z = +2/3$ de sigma (per als grup criterial). Resultat concordant amb el fet que aquest darrer grup pertanyia a un estatus social més elevat. Es van analitzar les diferències entre els grups: immersió vs. control; immersió vs. criterial, i control vs. criterial.

Del contrast entre immersió i control es va deduir que no hi havia diferències significatives entre ambdós grups, els quals podien ser considerants homogenis en totes les habilitats analitzades (verbals, perceptivomanipulatives, numèriques, mnemòniques i motores) i en el valor de l'«Índex Cognosci-

tiu General» (CGI). Es va concloure que totes les aules que provenien del mateix entorn sociocultural es comportaven d'igual manera davant la prova, d'on es podia deduir la manca d'efectes (ni nocius, ni positius) del programa sobre el desenvolupament cognoscitiu dels subjectes, en el curt període d'un curs escolar. Mitjançant el contrast controlvs. criterial es posava de manifest el pes de la classe social en el desenvolupament cognoscitiu dels subjectes; tal com postula la bibliografia sobre el tema, era previsible que el grup criterial, de major nivell sociocultural que el control, obtingués millors resultats en la majoria d'habilitats analitzades. Es va confirmar la presumpció, però es va trobar una diferència no significativa pel que fa a les habilitats de memòria immediata. El contrast immersió vs. criterial reafirmava la conclusió anterior (cf. Forns & Gómez 1990 per a més detalls sobre aquests aspectes).

La distribució de les habilitats CGI en el grup d'immersió era del tipus següent: 23% d'infants amb CGI inferior a -1 sigma; 52% d'infants amb valors compresos entre ± 1 sigma; i 24% d'infants amb CGI superior a $+1$ sigma. La distribució indicava que la mostra presentava un increment del nombre de subjectes en els seus extrems (un 7% aproximadament),

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

aspecte que caldrà valorar en la interpretació dels resultats totals.

(c) Estudi del coneixement semàntic. Pàrvuls de cinc anys.

L'estudi del coneixement semàntic es va efectuar amb la prova de Bankson (1977), que fou adaptada per a aquesta situació. La prova fou aplicada en les dues llengües, primer en la llengua d'aprenentatge i, al cap de vint dies, en la llengua materna. El grup control i el criterial foren testats únicament en la seva llengua materna. Es va calcular un valor del «total expressiu» equivalent a la suma del nombre de paraules evocades en català i/o castellà. En l'aplicació en llengua catalana el grup d'immersió obtenia un total expressiu de paraules significativament inferior a l'obtingut pel grup criterial. El 71'65% dels temes evocats ho foren en la llengua d'aprenentatge. En l'aplicació en llengua castellana, el grup d'immersió augmentava el nombre de paraules evocades, que no diferien significativament de les evocades pel grup control. El 92% dels termes eren expressats en llengua castellana. Aquesta anàlisi permetia comprovar que el grup d'immersió, en el període d'un any i mig, era capaç d'aconseguir un lèxic equivalent al 57% del que coneixen els monolingües catalans davant de la mateixa prova, i que la seva producció en llengua materna era equivalent a la del grup control. Hi havia, doncs, un

bon aprenentatge semàntic, no es detectava pèrdua global en l'habilitat expressiva en la llengua pròpia i es donava una adaptació global acceptable a la llengua d'aprenentatge.

El contrast significatiu entre el lèxic evocat en llengua d'aprenentatge i l'evocat en la materna permetia parlar, en el grup d'immersió, del fenomen de *reducció expressiva*: els infants coneixien més paraules de les que expressaven quan eren testats en la llengua d'aprenentatge. Aspecte completament normal i interpretat positivament en termes d'adquisició metalingüística, en el sentit que distingien bé els dos codis i en molts casos es preferia ometre la resposta a cometre una interferència lingüística.

A fi d'aprofundir en la producció verbal dels infants del programa d'immersió es va analitzar la relació entre el nivell de llenguatge obtingut als quatre anys (prova de McCarthy) i l'obtingut als cinc anys (prova de Bankson: aplicació en llengua d'aprenentatge). L'objectiu era comprovar en quina mesura el grau d'adaptació a la llengua d'aprenentatge està relacionat amb l'eficàcia general lingüística mostrada en la pròpia llengua. En aquest cas es va treballar únicament amb el grup de subjectes d'immersió. Es van definir tres grups d'eficiència en llengua materna (elevada, mitjana i baixa) i es va analitzar la producció total expressiva en la segona llengua. Es van

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

detectar diferències significatives entre els tres grups, la qual cosa permetia afirmar que a millor coneixement semàntic en llengua pròpia, major èxit en l'adquisició d'una segona llengua. Les dades poden ser interpretades d'acord amb la teoria de la «competència subjacent comuna» de Cummins (1986), que defensa que l'experiència en cada llengua promou la competència subjacent en ambdues, la qual cosa permet transferir habilitats d'una llengua a l'altra.

En aquesta anàlisi es va detectar un altre fenomen especial: el del *guany expressiu*. Es va detectar que un 6% d'infants, tots ells pertanyent al grup de baixa eficàcia en llengua materna, feien millor producció en llengua d'aprenentatge que en llengua materna. Es va pressuposar que l'estimulació verbal donada a l'escola era superior o més eficaç que la donada en el context social i familiar, i que en conseqüència aquests infants es beneficiaven altament de la instrucció escolar. L'aprenentatge en la segona llengua pot tenir un efecte estructurador sobre la llengua materna en cas de dèficits importants. També es va fer palès que un percentatge del 8'33% de tots els infants d'immersió, pertanyents tots ells al grup de baixa eficiència en llengua materna, no s'adaptava a la llengua de l'aplicació de la prova, donat que empraven més termes en castellà que en català. Aquest grup d'infants

va rebre, a partir d'aquell moment, una atenció educativa emocional i lingüística especial. Les dades poden ser interpretades en funció de la teoria dels llindars de Toukoma & Skutnabb-Kangas (1977) i Cummins (1976). Un baix nivell de competència en la L1 i en la L2 pot tenir efectes negatius en el desenvolupament cognoscitiu; no obstant això, quan el nivell de la L1 és molt baix, la L2 pot convertir-se en estimuladora del desenvolupament, per sobre de la competència de la L1. Aquest segon aspecte no és gens menysprable.

(d) Estudi de l'adaptació a les activitats i vida de l'aula (TestDESB, Spivack & Swift 1967). Pàrvuls de cinc anys.

El mestre va respondre a un qüestionari sobre l'adaptació de cada infant a la vida de l'aula. Els educadors de les aules d'immersió van descriure els alumnes d'aquestes aules com a significativament més obedients i dòcils que els infants dels grups de programes regulars. Els descrivien també com fent gala d'un lloc de control intern pel qual prenen responsabilitat dels seus èxits i fracassos, i són més participatius en les activitats de l'aula. Tots aquests aspectes foren considerats positius i beneficiosos per als infants en la mesura que són susceptibles de crear hàbits de treball favorables al desenvolupament propi. Paral·lelament, anotaven altres aspectes que els caracteritzaven de forma menys optimista: varen indicar

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

que els faltava iniciativa i creativitat, i que mostraven certes dificultats per establir contactes personals positius amb els educadors. Aquestes conductes varen ser vinculades a les dificultats comunicatives que es poden derivar de la situació d'immersió a l'aula en els primers anys per manca de facilitat en l'ús de l'instrument lingüístic. No es detectaren diferències significatives entre grup immersió vs. no-immersió en les conductes següents: pertorbació a l'aula, impaciència o impulsivitat, ansietat, dependència, comprensió de la feina, distracció, flexibilitat davant la tasca, dimissió davant les dificultats, i lentitud.

(e) Rendiment acadèmic. Pàrvuls de cinc anys.

Els subjectes del grup d'immersió obtingueren un rendiment més baix que el grup control en les proves de lectoescriptura, **(nota 5)** i un rendiment equivalent en grafisme i en aritmètica. Els contrast entre el grup d'immersió i el criterial va posar de manifest la superioritat en l'aprenentatge del grup criterial. Les conclusions apuntaven que el PIL es mostrava dèbil en l'aprenentatge concret de la lecto-escritura, probablement per l'èmfasi posat en l'adquisició de la llengua oral; amb tot, la preparació gràfica fou acceptable i l'adquisició del llenguatge oral permetia als infants resoldre, amb igual eficàcia que el grup control, les qüestions relatives a nocions arit-

mètiques, tot i que la prova els va ser aplicada en la llengua d'aprenentatge. L'explicació teòrica a aquestes dades pot trobar-se en la diferenciació entre habilitats BICS i CALP de Cummins (1981). De fet, els educadors estaven més interessats a aconseguir *inputs* i *outputs* comprensibles en els infants d'immersió i, per tant, els preparaven més en habilitats BICS que en habilitats CALP. Segons això, és comprensible que el rendiment, en aquest moment del programa, fos inferior en relació al dels grups que rebien més entrenament en habilitats CALP.

Una anàlisi de regressió múltiple per a tots els grups demostrà que la variable predictora de l'èxit escolar, en major mesura, és l'habilitat perceptivomanipulativa (de l'escala de McCarthy). Exclosa aquesta variable, la predicció de l'èxit escolar del grup d'immersió ve representada en primer lloc per les habilitats verbals (també de l'escala de McCarthy) i, en segon, pel raonament aritmètic (vegeu més detalls en Forns & Gómez 1990).

(f) Anàlisi de l'expressió oral (**nota 6**) a segon de Primària (7-8 anys).

Es van enregistrar en magnetòfon les descripcions donades davant d'una de les làmines de Tough (1985). Una vegada transcrites, s'analitzà la riquesa verbal i la qualitat de

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

l'organització sintàctica. **(nota 7)** De l'anàlisi lèxica es va poder concloure que el 95% de nens del PIL s'adaptava a la llengua d'aprenentatge. No es detectaren diferències significatives en el nombre de paraules emprades en el discurs: ús equivalent en el nombre de substantius, adjectius i verbs, tant en nombre absolut de mots com en nombre de mots diferents. Tampoc hi havia diferències si s'agrupaven les categories que aportaven informació nominal i les verbals. Les úniques diferències foren detectades en el fenomen de recerca del nom («Com se'n diu, d'això?») i en l'ús de termes i expressions pròpies de la llengua castellana, presents ambdós fenòmens amb més freqüència en el grup d'immersió. Es va concloure que els infants d'immersió es van adaptar a la llengua d'aprenentatge. L'anàlisi sintàctica va demostrar que el nombre d'unitats enunciatives escrites no era diferent entre grup d'immersió i el grup criterial. També va detectar-se que ambdós grups presentaven un nombre equivalent de frases d'estructura simple, d'estructura impersonal i de frases complexes de dos i tres nuclis. Les diferències van fer-se evidents en l'ús de major nombre d'estructures incorrectes per part del grup d'immersió, en comparació amb el grup control i amb el criterial. El conjunt va permetre constatar un bon ús de la llengua d'aprenentatge per part del grup d'immersió.

(g) Anàlisi de la riquesa expressiva escrita a segon de primària **(nota 8)** (set-vuit anys).

L'anàlisi de l'expressió escrita es va fer sota l'estímul d'una imatge gràfica. Es tractava d'explicar la història representada en el dibuix, seguint un ordre donat i amb un estil narratiu. El detall dels indicadors emprats per a l'anàlisi pot trobar-se a Torras 1996 i a Torras & Roig 1998, i en nota a peu pot trobar-se una breu descripció dels tipus d'indicadors emprats. **(nota 9)**

Únicament s'observaren diferències significatives entre els tres grups determinats en la variable d'organització lingüística. No obstant això, aquesta diferència no es produeix entre el grup d'immersió i el de control. Aquests dos grups no es diferencien en l'estil de missatge emprat (es pot parlar d'equivalent claredat organitzativa del relat i equivalent habilitat en l'organització i establiment del relat). No es van observar tampoc diferències en la quantitat d'informació transmesa, la qual cosa indicava que els grups immersió i control donaven informació equivalent tant de tipus bàsic com en detalls extra. Entre els aspectes formals complementaris el grup d'immersió es comporta de forma equivalent al control en el nombre de paraules escrites, en la llegibilitat de les paraules, en el nombre de paraules escrites correctament, en la quan-

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

titat de paraules diferents i en el nombre d'errors d'ortografia natural. No així en la quantitat d'errors d'ortografia arbitrària, on els grups d'immersió i el criterial es mostren equivalents en una alta taxa d'errors, mentre que el grup Control disminueix significativament el nombre d'errors. Es va interpretar que les característiques de la llengua sustenten les diferències observades. Es va concloure que els nens del programa d'immersió han après a expressar-se per escrit amb un estil de relat equiparable al dels nens del grup control, i que transmeten, en l'acte escrit, el mateix nivell d'informació i mostren una eficàcia similar pel que fa a l'organització lingüística.

Cal fer, no obstant això, una anotació important que obliga a ser optimistes, però molt prudents, en la interpretació dels resultats quant a qualitat expressiva escrita. Un 11'2 % d'infants (8'5% del grup d'immersió i 2'7% del grup control) no pogueren ser inclosos en l'anàlisi de la qualitat expressiva perquè encara no dominaven l'escriptura. No es detectaren infants amb inhabilitats escriptores substantives en les aules criterials. Això indica que entre els subjectes del grup d'immersió almenys un 8'5% retarda l'adquisició lectoescriptora.

Els estudis informen (Cummins 1981) que els subjectes que aprenen una segona llengua necessiten aproximadament un temps de dos anys per a adquirir un nivell de llenguatge

oral similar al que mostren els monolingües en tasques en les quals el context sigui evident, com són per exemple les tasques de comunicació oral. En canvi, en tasques en les quals el context està emmascarat, com les de tipus escrit, és necessària una mitjana de cinc o sis anys perquè els bilingües arriben al nivell dels monolingües. En el cas que ens ocupa, i després de dos anys d'introducció de l'escriptura en el programa educatiu, cal pressuposar que caldria arribar a quart de primària per a tenir dades més exactes dels avenços obtinguts.

Un aprofundiment sobre la relació entre la riquesa expressiva escrita als vuit anys i les capacitats cognoscitives mostrades a pàrvuls de quatre anys (test de McCarthy) mostrà una correlació positiva i significativa d'intensitat moderada entre ambdues variables, la qual cosa va permetre establir que, a part dels fenòmens d'aprenentatge, la riquesa expressiva escrita està fortament vinculada a la capacitat cognoscitiva i a les habilitats psicomotores presents des del moment d'iniciar l'escolaritat.

(h) Increment en el coneixement semàntic (retest de Bankson). Segon de primària: set-vuit anys.

Seguint la mateixa pauta marcada als cinc anys, els infants del grup d'immersió van fer dues aplicacions de la prova, la

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

primera, en la llengua d'aprenentatge i, la segona, en la seva llengua materna. Les anàlisis dutes a terme permeten afirmar que no es va trobar cap diferència significativa en el coneixement semàntic entre el grup d'immersió i el control. El nivell lèxic en la llengua familiar del grup d'immersió és equiparable al nivell de competència del seu grup homòleg de control, resultat que va en la línia de la hipòtesi de la interdependència de Cummins, segons la qual el progrés en una de les llengües repercuteix en l'altra. La barreja de codis lingüístics va ser baixa, amb una disminució notable en relació a l'advertida als cinc anys. La distància entre els grups d'immersió i de control en relació al criterial, tot i ser significativa, mostra una tendència a l'equiparament. Així doncs, els nens que varen seguir el programa d'immersió dominaven el component semàntic de la seva llengua materna en un gran nivell equiparable a la dels nens controls que seguien programes regulars en llengua familiar, i, al mateix temps, desenvoluparen una bona competència en la segona llengua, tot i que, quan finalitzaren el cicle inicial, encara no havien assolit el nivell del grup criterial (vegeu més detalls en Torras 1996).

Del conjunt dels apartats anteriors es va concloure:

1. Des de l'inici del programa, el grup d'immersió de nivell socio-cultural desfavorit no es va diferenciar cognoscitivament

d'altres grups de la mateixa procedència sociocultural, però si que es van diferenciar tots dos de grups socioculturals més elevats.

2. El Programa PIL va permetre un aprenentatge adequat de la segona llengua, sense que la llengua materna, present en la família i en l'entorn, quedés afectada o empobrida.

3. El bagatge cognoscitiu i lingüístic dels infants, avaluat a l'inici del programa, va marcar de forma notòria els aprenentatges posteriors. En especial, la capacitat de raonament verbal va tenir una forta incidència sobre l'aprenentatge semàntic de la segona llengua, i l'habilitat perceptivomanipulativa es va mostrar relacionada amb l'èxit i el rendiment escolar; probablement, el vincle expressa la base perceptiva dels aprenentatges lectoescriptors.

4. En els dos primers anys del PIL es va detectar un cert alentiment en l'adquisició d'habilitats lectoescriptores, que va quedar explicat per l'atenció preferent del PIL per l'establiment de les bases comunicatives en L2 i en la llengua oral, és a dir, en les habilitats bàsiques comunicatives interpersonals.

5. En cap moment no hi va haver retard en les adquisicions grafo-motors ni en els coneixements aritmètics.

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

6. El programa PIL precoç va permetre aprendre a llegir i escriure en una segona llengua sense que la quantitat i qualitat de les produccions escrites dels infants, a finals de segon any de primària (vuit anys), quedessin alterades. No obstant això, es va advertir un percentatge aproximat del 8% d'infants d'immersió, que a finals del cicle inicial, encara no eren capaços d'escriure un relat. Són infants de baix nivell sociocultural, que necessiten un major temps d'aprenentatge per a les habilitats CALP.

7. L'adaptació a l'aula dels infants dels programes PIL fou relativament diferent de la dels altres infants. No va quedar justificat en quina mesura les característiques indicades eren fruit del PIL o podien ser atribuïdes a la representació dels educadors.

Punts per a una anàlisi crítica

Les dades presentades en aquesta ponència, referides als resultats del seguiment del programa PIL, necessiten alguns comentaris crítics.

La perspectiva evolutiva ha permès donar sentit a alguns dels resultats parcials. S'ha comentat que, tot i la bona adaptació a la llengua d'aprenentatge, a finals de pàrvuls (cinc anys) es van advertir algunes dificultats relatives a les adquisicio-

ns lectoescriptores en el grup d'immersió. L'evolució positiva d'aquests infants, dos anys després, permet entendre que un retard o alentiment en una adquisició d'aprenentatge té només una importància relativa si el problema es resol de forma satisfactòria al cap de poc temps, i si la solució equipara o supera el criteri establert. Els estudis sobre el tema ja indiquen que els efectes dels programes d'immersió prenen el seu sentit més exacte després de sis anys de seguiment del programa. En el nostre cas, els quatre anys d'immersió han demostrat un efecte que globalment pot considerar-se positiu.

Un dels punts més conflictius de l'avaluació del programa PIL va estar relacionat amb l'anàlisi de l'evolució de les habilitats cognoscitives. Amb la prova de McCarthy es pretenia analitzar els canvis cognoscitius produïts al cap de quatre anys de permanència en el programa. La prova es va mostrar inadequada per a mesurar aquesta evolució, a causa del marcat «efecte sostre» evident en molts subtests. Quan es va establir el retest, al cap dels quatre anys de programa, i contrastar els nivells d'habilitats entre quatre i vuit anys, es va apreciar un major creixement cognoscitiu en el infants menys dotats en la primera aplicació, i una limitació del creixements en els millor dotats. Aquest efecte de fre afecta els tres grups analit-

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

zats. La paradoxa va fer que ens adonàrem de la importància que té l'acumulació de l'«efecte sostre» de molts subtests de les escales de McCarthy, i, de fet, va impedir prosseguir en l'estudi de l'evolució cognoscitiva. Així doncs, deixem constància de la necessitat de seleccionar les proves d'acord, no únicament amb els índex de validesa i fiabilitat de les proves, sinó fent especial atenció a índex més específics, tal com pot ser el de l'«efecte sostre», especialment si l'estudi s'enfoca longitudinalment.

Ja és un fet ben explicat en la bibliografia de l'avaluació de programes educatius longitudinals que, per a dur a terme un estudi amb garanties metodològiques adients, cal controlar els biaixos. Un grup educatiu és viu i està en constant canvi. Molts dels canvis que afecten el grup es converteixen en biaixos metodològics. Hi ha uns canvis visibles que poden ser fàcilment controlables (canvis d'escola, repeticions de curs, etc.). D'altres canvis són més difícils de registrar però poden també ser analitzats, com per exemple: els canvis en l'exposició a la llengua per fenòmens d'experiències complementàries en llengua d'aprenentatge, tals com la participació en grups d'esplai de L2 o efectes del veïnatge; les absències per malalties, que minoren l'exposició a la L2 i incrementen la de la L1 pel fet de quedar-se a casa, etc. Un tercer tipus

de biaixos poden venir per variables que tenen efectes molt importants en la vivència quotidiana i repercuteixen en la vida dels infants, com per exemple: la qualitat del suport social de la família, els canvis socioeconòmics –positius i negatius– al llarg del programa, etc.). Finalment, cal esmentar un altre tipus de canvis, que poden posar en dubte els resultats dels programes, ja que alteren substantivament la programació, com per exemple: una vaga llarga i intermitent duta a terme pels educadors, canvis en l'educador responsable de l'aula per trasllat forçós, embaràs o malaltia, conflictes personals, etc.

Tot i que alguns canvis poden ser fàcilment controlats des de la perspectiva quantitativa, no sempre se'n poden controlar les conseqüències. Per exemple, prenent el cas dels canvis d'escola, és evident que els canvis motivats per trasllat de residència tenen unes connotacions molt diferents dels canvis d'escola decidits per insatisfacció dels pares. Així mateix, les característiques que defineixen els subjectes que canvien incideixen en el resultat del grup restant. Encara que metodològicament es pugui controlar el creixement intraindividual, en la pràctica la dinàmica real del grup-aula varia en funció de la seva composició i el resultat afecta l'aprenentatge.

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

Tot aquest conjunt de canvis poden traduir-se en biaixos per a la recerca. Per això s'ha aconsellat que els estudis es portin a terme sobre comunitats que tinguin una certa estabilitat. No fou aquest el cas del PIL que hem comentat: van ser notoris els canvis de residència i de manca de promoció escolar (en conjunt un total de 30%), però, a més a més, es van donar molts altres canvis de tipus socio-econòmic, laborals, de salut, etc. (millora de l'estat econòmic dels pares, canvis en l'estatus laboral, etc.), que van ser difícils de registrar degudament

Un altre aspecte que cal tenir present és la referència relativa als «beneficis» del programa. Un programa educatiu PIL té un beneficiari directe: l'alumne, amb molts beneficis implicats (aprenentatge d'una segona llengua, adquisició d'una eina-verbal que facilita la integració a la comunitat, enriquiment personal, etc.). Però aquests beneficis se situen en plans diferents: el de l'alumne, el del grup, el de definició política. Considerem que difícilment poden ser analitzats de la mateixa manera. Cal doncs, en el moment de la planificació de l'avaluació d'un programa, una anàlisi detallada relativa a l'estructuració de la relació entre els diversos nivells de beneficis i de beneficiaris.

Finalment, un tema subjacent a la discussió d'un programa dut a terme en població de nivell sociocultural feble fa referència a les expectatives ocultes que s'estableixen sobre els resultats del programa, en el sentit d'exigir-li, al mateix temps que l'aprenentatge de la llengua, els efectes d'un programa educatiu de compensació. Si bé un PIL pot tenir en part aquest efecte, i és desitjable que el tingui, és també un error interpretar els desnivells del PIL en relació als grups criterials com a deficiències del programa.

El desafiament que s'haurà de resoldre en els propers anys serà el de la integració de pobles les llengües i les culteres dels quals, són molt més distants que la castellana i la catalana.

MARIA FORNS I SANTACANA

Referències bibliogràfiques

- ALKIN, M. C. & ELLET, Jr. F. S. (1990), «Development of Evaluation Models», dins E. H. J. Walberg & G. Haertel, ed., *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon, pp. 15-21.
- ARNAU, J. (1998), «Pedagogical Approach Context and Language in Early Catalan Immersion» dins J. Arnau & J.M. Artigal, eds., *Immersion Programmes: an European Perspective*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 95-114.

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

- BANKSON, N. W. (1977), *Bankson Language Screening Test*, Baltimore, University Press.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. & MADAUS, F. (1971), *Handbook on formative and sumative evaluation of student learning*, New York, McGraw & Hill.
- BOADA, H. & FORNS, M. (1997), «Perspectiva ecológica de la comunicación referencial», *Anuario de Psicología*, Monográfico, 75, pp. 1-167.
- BURGEMEISTER, B. B., BLUM, L. H. & LORGE, I. (1979), *Columbia Mental Maturity Scale*, New York, Harcourt Brace Jonnvanovich.
- CARBALLO SANTAOLALLA, R. (1990), «Evolución del concepto de evaluación: desarrollo de los modelos de evaluación de programas», *Bordón*, 42 (4), pp. 423-431.
- COOK, Th. D. (1988), «Theories of Program Evaluation: a short history», *Evaluación Psicológica /Psychological Assessment*, 4 (1), pp. 3-31.
- CRONBACH, L. J. (1982), *Designing Evaluations of Educational and social Program*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CUMMINS, J. (1976), «The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypotheses», *Working Paper on Bilingualism*, 9, pp. 1-43.
- (1981), *Bilingualism and Minority Language Childre*, Ontario, Ontario Institute for Studies in Education.

— (1984), *Bilingualism and Special Education. Issues in Assessment and Pedagogy*, Cleveland, Multilingual Matters, LTD.

FERNÁNDEZ BALLESTEROS, R. (1995), *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis.

FORNS, M. & GÓMEZ, J. (1990), *Incidència dels Pil en el desenvolupament cognitiu, lingüístic i en el nivell d'adquisicions escolars en nens de preescolar*, Informe, Servei d'Ensenyament del Català, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

— (1995), «Evaluación de programas en educación» dins R. Fernández-Ballesteros, ed., *Evaluación de programas: una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*, Madrid, Síntesis, pp. 241-282.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1981), *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass.

KRASHEN, S. (1985), *The input hypothesis: issues and Implications*, Londres, Longman

MADAUS, G. F., SCRIVEN, M. & STUFFLEBEAM, D. L. (1983), *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation*, Boston, Kluwer-Nijhoff.

MADEY, D. L. (1982), «Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in proram evaluation, with illustrations», *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4 (2), pp. 223-236.

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

- MCCARTHY, D. (1972), *Manual for the McCarthy Scales of Children's Abilities*, New York, The Psychological Corporation.
- OWENS, (1973), «Educational evaluation by adversary proceedings», dins House, E. R., comp., *School evaluations. The politics and process*, Berkeley, McCutchan.
- PARLETT, M. R. & HAMILTON, D. (1977), «Evaluation in Illumination: A new approach to the study of innovative programmes», dins Hamilton, D., comp. *Beyond the numbers game*, London, MacMillan Education.
- PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962), «The relationship of bilingualism to intelligence», *Psychological Monographs*, 76 (27), pp. 1-23. REY, A. (1967), *Épreuves d'automatismes intellectuels et scolaires*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- ROSS, L. & CRONBACH, L. J., eds. (1976), «Handbook of Evaluation Research: Essay review by a task force of the Stanford Evaluation Consortium», *Educational Researcher*, 5, pp. 9-19.
- SANDERS J. R. (1990), «Curriculum evaluation» dins E. H. J. Walberg & G. Haertel, eds., *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon, pp. 163-166.
- SCRIVEN, M. (1967), «The methodology of Evaluation», dins *Perspectives of curriculum evaluation: AREA Series on Curriculum Evaluation*, 1, Chicago, Rand McNally, pp. 39-63.
- SEDEC (1989), *Test de lectura i Escriptura L2, Nivell 2*, Barcelona, SEDEC, Departament d'Ensenyament.

- SPIVACK, G. & SWIFT, M. (1967), *Échelle d'estimation du comportement à l'usage des classes primaires* (D.E.S.B.), Paris, Les éditions du Centre de Psychologie Appliquée.
- STAKE, R. (1983), «La evaluación de programas», dins Dockwell, W. B. & Hamilton, eds., *Nuevas reflexiones sobre investigación educativa*, Madrid, Narcea.
- STRICKLAND, K. (1990), «Eight Year Study», dins E. H. J. Walberg & G. Haertel, eds., *The international Encyclopedia of Educational Evaluation*, Oxford, Pergamon, pp. 170-171.
- STUFFLEBEAN, D. L. & SHINKFIELD, A. J. (1987), *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*, Barcelona, Paidós.
- TORRAS, I. (1996), «Avaluació de programes d'immersió lingüística precoç: els aspectes de riquesa de contingut dels missatges escrits», tesi doctoral, Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona.
- TORRAS, I. & ROIG, F. (1998), «Avaluació de l'expressió escrita dels alumnes de programes d'immersió lingüística» dins, J. Arnau & J. M. Artigal, eds., *Immersion Programmes: an European Perspective*, Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, pp. 301-312.
- TOUGH, J. (1985), *Talk two. Children using English as a Second Language in Primary Schools*, London, Onys Press.
- TOUKOMAA P. & SKUTNABB-KANGAS, T. (1977), *The intensive teaching of the mother tongue to migrant children at pre-school age*,

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

Research Report, N° 26, Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.

TYLER, R. W. (1942), «General statement on evaluation», *Journal of Educational Research*, 35, pp. 492-501.

WOLF, R. L. (1975), «Trial by jury. A new evaluation method», *Phi Delta Kappa*, 57, pp. 185-187.

WORTHEN, B. R. (1990), «Selecting outcome variables in evaluations of early childhood special education programs», *Topics in early Childhood Education*, 1 (4), pp. 11-22.

WORTHEN, B. R. & SANDERS, J. R. (1987), *Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines*, New York, Longman.

1. Es va constatar l'equivalència dels grups experimental i control en les dades socioculturals i lingüístiques (ús de llengua castellana en la comunicació familiar, classe social obrera, amb estudis primaris, residència en zones d'aluvió migratori i valoració de la L2 (catalana) com a llengua d'aprenentatge i comunicació). El grup criterial pertanyia a la classe social mitja, població autòctona, nivell d'estudis secundaris, atribució a la L1 i la L2 del mateix valor per a l'aprenentatge i la comunicació.
2. Aspecte altament discutible, però útil per a ubicar les dades del contrast experimental-control, en relació a un tercer element que es pot prendre com a mesura «usual» o prototípica.
3. A més de l'anàlisi del rendiment del programa des de la perspectiva acadèmica i desatisfacció dels consumidors (pares i educadors), l'estudi abraçava altres dos aspectes de gran importància. D'una part, es buscava identificar les estratègies educatives que demostraven ser les més adequades per a fer emergir la segona llengua (estudi dut a terme pel Dr. Joaquim Arnau (1998)) i, d'altra part, es tractava d'analitzar la capacitat comunicativa referencial en situació d'immersió lingüística (estudi dut a terme per Boada i Forns (1997)).
4. Recordem que el test de Columbia és una prova que demana formar categories verbals. Aquestes es generen a partir de la visió de dibuixos i la resposta consisteix a eliminar el dibuix que no forma part de la categoria. No és necessari emprar llenguatge oral.
5. Les habilitats lectoescriptores es referien a la tasca d'escriure el nom evocat mitjançant uns dibuixos (*casa, pilota, cadira, gos*, etc.) i la sèrie de nombres (del 0 al 9). L'habilitat lectora fou avaluada mit-

Avaluació de programes d'immersió lingüística: indicadors i anàlisi crítica

jançant la lectura de 12 paraules presentades en lletra cursiva (*pipa, dia, sol, moto, pala*, etc.) i en la lectura de frases que incloïen ordres a complir (per exemple: «fes una poma al plat»).

6. Vegeu M. Morer, «Riquesa expressiva: eficàcia dels programes d'immersió». Comunicació presentada en el III Congrés Europeu de Programes d'Immersion. Barcelona, 1996.

7. La consigna donada va ser: «Explica'm el que passa en aquesta làmina». Les variables analitzades foren la riquesa verbal (anàlisi lèxica) i la qualitat de l'organització sintàctica (complexitat sintàctica). La riquesa lèxica va implicar la identificació de: (a) nombre de paraules diferents; (b) la identificació de substantius, (c) d'adjectius, (d) de verbs i (e) d'expressions de llocs. També es va enregistrar el nombre de castellanismes (substantius) i expressions i verbs propis de la llengua castellana. Finalment, es controlaren les qüestions de recerca del nom de les coses («Com se'n diu, d'això?»).

La complexitat sintàctica es va analitzar diferenciant a) el nombre d'unitats informatives i la seva estructura (simple, impersonal i/o complexa), i b) la qualitat de les estructures (unitats ben o mal construïdes, segons mantinguessin un respecte o alteració de la sintaxi de la llengua).

8. L'anàlisi de les habilitats escriptores es va realitzar també a primer. No obstant això, la presència d'un grup d'infants (12%) amb dificultats escriptores importants (veure Torres, 1996) ens impulsa a obviar l'exposició dels resultats d'aquest nivell per remetren's als de segon any, en què els infants podien ja escriure millor.

9. Els indicadors seleccionats per a analitzar la riquesa expressiva escrita foren els següents: Estil de missatge: (a) claredat en l'organització (completa, coherent i llegible) i (b) establiment del relat (relat, enllaç entre vinyetes, nombre de vinyetes enllaçades).

Informació transmesa: (a) informació bàsica, (b) detalls extres.

Organització lingüística: (a) nombre de frases intel·ligibles; (b) diversitat de nexes, i (c) signes de puntuació.

Indicadors formals complementaris: nombre de (a) paraules escrites; (b) paraules llegibles; (c) paraules escrites correctament; (d) paraules diferents i (e) errors (d'ortografia natural i d'ortografia arbitrària).

Mundialització i llengües minoritàries

0. Introducció (nota 1)

Una mirada retrospectiva al segle XX deixa pocs dubtes pel que fa a una catàstrofe cultural d'efectes devastadors: durant aquest segle, i especialment en els darrers trenta anys, la diversitat lingüística del planeta ha estat reduïda fins a límits inconcebibles i ha deixat les llengües del món en una situació que, si no és corregida immediatament, fa preveure que durant el segle XXI desapareixerà el 90% de les aproximadament cinc mil llengües que encara es parlen en aquest tombant de segle.

Parlar del procés d'homogeneïtzació lingüística com d'una catàstrofe cultural no ens ha d'impedir copsar que aquest és un fenomen contra natura, en tant que la tendència natural de les llengües porta cap a la diversificació. Efectivament, si partim de la monogènesi lingüística –una hipòtesi cada vegada més acceptada entre els lingüistes i que s'adiu prou amb

altres investi-gacions sobre l'origen de la humanitat– el procés de diversificació es produeix de manera continua i paral·lela a l'ocupació del planeta per part dels humans. Aquesta diversificació és regulada al seu torn pel propi assentament o estabilització de grups humans, amb la interacció entre els seus membres que fa que es desenvolupin codis homogenis per tal de garantir la comunicació. Aquest codis homogenis, són els que coneixem com a «llengües».

Cal tenir present que la noció de llengua com a entitat discreta amb fronteres definides és un constructe cultural, i per tant, totalment aliè a moltes cultures. En aquesta noció va jugar un paper molt important primer el desenvolupament de l'escriptura i, posteriorment, tot el seguit de tècniques –des de la impremta fins a internet i tot el que pugui venir– que han permès el desplaçament espacial i temporal dels missatges. El fet de traslladar un codi transitori com és la llengua oral a un codi fix com és la llengua escrita o, si es vol, el mateix fet del canvi de canal ha permès una representació de la realitat que no és necessàriament compartida per la resta dels humans i el transvasament de la qual pot tenir efectes força imprevisibles. En qualsevol cas, ara el que ens cal remarcar és que, al procés de diversificació, s'hi oposa el de cohesió del codi

com a resultat de la convivència dels membres dels grups humans que coneixem com a «comunitats lingüístiques».

La funció de la cohesió del codi, juntament amb la de la diversificació, respon a diverses necessitats, des de la comunicació a la identificació, passant per la de creació, delimitació i configuració de l'entorn. I és aquí on es fa evident que la llengua és també un recurs. Un recurs imprescindible per a la supervivència material i espiritual de les persones i els pobles. Aquest fet —que la llengua és un recurs—, s'ha anat fent més i més evident a mesura que la seva destrucció creava greus problemes de supervivència i d'adaptació (més aviat de desadaptació) en les comunitats desballestades per la mort de les llengües. L'alteració de les xarxes tradicionals de comunicació, juntament amb la supressió de les possibilitats d'intercanvi, ha deixat nombroses comunitats en una situació marginal que les incapacita per a cooperar en igualtat de condicions amb la resta de la humanitat i les condemna a la subordinació.

1. Les llengües del món en el tombant de segle (I de mil·lenni)

Hem dit que, actualment, encara es parlen unes cinc mil llengües. La meitat aproximadament de les que es parlaven fa cinc-cents anys. En aquell moment, ja s'havia iniciat el procés

d'homogeneïtzació lingüística a Europa, que ara ja és a les acaballes, i començava la colonització europea de territoris ben llunyans. Actualment, a banda d'Europa –on el procés d'homogeneïtzació està pràcticament consumat– es poden distingir diferents zones segons la fase del procés:

(a) Zones on es troben els percentatges més alts de llengües amb molt pocs parlants: Sibèria, Austràlia, el Brasil, el Canadà i els EUA.

A aquestes zones hi podríem afegir el Carib, per bé que la seva situació s'acosta més a la d'Europa, en la mesura que el procés està pràcticament consumat, atesa la seva condició de primer lloc de la «trobada/topada» amb els europeus. Probablement, el tret comú a totes aquestes és el fet d'haver patit genocidis, deportacions i, en definitiva, la destrucció sistemàtica de l'hàbitat i la cultura. Una mirada a les comunitats que van poblar inicialment aquestes zones és prou eloqüent quan ens preguntem per què es moren les llengües, i sobretot, quan es diu que les llengües es moren perquè els seus parlants així ho volen.

(b) Zones on es troben els percentatges més alts d'interrupció de la transmissió intergeneracional.

Mundialització i llengües minoritàries

El cop definitiu en el procés de mort de les llengües és la interrupció de la transmissió intergeneracional, per tant, aquest és un fenomen comú a totes les llengües que estan en fase terminal i està repartit arreu del planeta. De les aproximadament cinc mil llengües que encara es parlen, unes dues mil ja no s'estan transmetent. Percentualment, però, la concentració actual de més casos de interrupció de la transmissió intergeneracional es dona al Pacífic, on els càlculs indiquen que de les aproximadament dues mil llengües (nota 2) que s'hi parlen, si no es capgira el procés, d'aquí a dos-cents anys en quedaran unes vint. Cal tenir present que, com diu l'escriptor maorí Witi Ihimaera: «En cap lloc del Pacífic la primera llengua és la llengua indígena. La primera llengua del Pacífic és l'anglès» (Jussawalla & Dasenbrock 1992: 233).

(c) Zones on s'ha alterat l'equilibri ecolingüístic de manera (potser) irreversible.

L'alteració de l'equilibri ecolingüístic és un altre dels fenòmens lligats al procés de mort de les llengües i, inevitablement, també es dona arreu. L'alteració de l'equilibri ecolingüístic es pot mesurar segons la variació de l'índex de diversitat lingüística: el procés d'homogeneïtzació lingüística ha implicat que poques llengües tinguin molts parlants (no arriben a cent les llengües que tenen més de 10 milions de parlants) i mol-

tes llengües tinguin pocs parlants. Atesa la disparitat en els nombres de parlants, la desaparició d'una llengua amb pocs parlants implica una reducció notable de la diversitat i un creixement menys perceptible de l'homogeneïtzació. Cal tenir present, però, que en una llengua de vint o cinquanta milions de parlants caben moltes llengües de vint mil parlants. Aquest fenomen es detecta ara especialment en molts estats del continent americà (Mèxic, Colòmbia, Equador, etc.) on moltes comunitats lingüístiques han estat tan reduïdes que difícilment poden resistir la pressió de les llengües dominants.

(d) Zones on la verticalització de la comunicació s'ha produït per la pressió d'una llengua oficial autòctona.

El procés d'homogeneïtzació lingüística comporta (i és el resultat de) una alteració de les xarxes tradicionals de comunicació de manera que es redueix la comunicació horitzontal i es fomenta la comunicació vertical. Aquest és el model clàssic d'oficialització de les llengües i que, com tots els que hem mencionat fins ara, també està prou estès. Ara bé, el fet que la llengua oficial sigui una llengua autòctona, facilita molt la seva adquisició, en la mesura que no deixa de ser una llengua de l'entorn, i és a l'arrel de nombrosos processos de substitució que s'estan donant en diferents estats asiàtics (Tailàndia, Nepal, Birmània, etc.) i algun d'africà (Etiòpia, Tanzània).

(e) Zones on l'homogeneïtzació és encara un procés submergit: Àfrica.

A Àfrica es parlen unes mil llengües, de les quals unes dues-centes estan en fases diverses del procés d'extinció. En aquest sentit, és la zona del món on encara es preserva força la diversitat lingüística. Un altre tret característic del continent és que, mentre que a la resta del món hi ha un gran desequilibri pel que fa als nombres de parlants de les llengües corresponents (poques llengües amb molts parlants i moltes llengües amb pocs parlants), aquí encara hi ha un cert equilibri i, en qualsevol cas, tret de les llengües en procés d'extinció, les llengües amb molt pocs parlants són tan rares com les llengües que compten els seus parlants per milions. És a dir, són molt més freqüents les llengües amb cinquanta mil/cent mil parlants que no les llengües amb menys de cinc mil parlants per posar una xifra que ja ens situa molt a prop de l'extinció. El que fa que el procés d'homogeneïtzació estigui encara submergit és que són les llengües que tenen algun tipus d'oficialitat (el wolof a Senegal, el tswana a Bophutswana, el shona a Zimbabwe...), o que compleixen una funció de lingua franca regional, les que actuen com a glotòfagues i no pas les llengües europees oficials, que són parlades per percentatges molt baixos de la població.

La situació de les llengües del món ens fa preguntar-nos com hem arribat a aquesta situació, sobretot perquè l'acceleració del procés sembla que va molt lligada a la mundialització i ens podria fer creure que n'és una conseqüència inevitable. Ben al contrari, el que vull proposar és justament l'aprofitament de la mundialització a favor de la preservació de la diversitat lingüística; però per desfer el malentès que són coses indesitjables ens cal saber com es moren les llengües.

2. Com es moren les llengües

El terme «substitució lingüística» es refereix al procés en el transcurs del qual una comunitat lingüística deixa de parlar la seva llengua i n'adquireix una altra. El fet que, sovint, ens referim a les llengües clàssiques com a «llengües mortes» pot induir a confusió i, sobretot, a un malentès força freqüent: que el canvi lingüístic és una forma de mort de les llengües. De fet, és exactament el contrari: el «canvi lingüístic» designa el conjunt de processos que es donen en tots els nivells del sistema lingüístic i que condueixen a la diversificació d'una proto-llengua o a la diferenciació entre diversos estats de llengua; per tant, com ja hem dit abans, és un procés del tot natural que es produeix mentre les llengües són vives i justament el seu estancament pot ser interpretat com a símptoma que la llengua és en procés d'extinció.

Una llengua només es mor quan deixa de ser parlada. Aquest fet pot ser degut a la desaparició física de la comunitat per causes diverses com ara catàstrofes naturals o, més freqüentment, genocidi. En aquests casos parlem de mort sobtada i no pas de substitució lingüística perquè la llengua, malauradament, no pot ser substituïda. És quan la comunitat, o més aviat els seus membres, no desapareixen que parlem del procés de substitució que porta a la mort de la llengua. Aquest és el fenomen que ens interessa analitzar perquè és el que ens explica les raons que porten a una comunitat a abandonar la seva llengua, i és en les raons on podem trobar el desllorigador que ens ajudi a aturar el procés.

El procés d'extinció d'una llengua és el resultat de la combinació de fenòmens de tipus diferents (historicosocials, de comportament i lingüístics) que interactuen i que, finalment, l'acceleren. Aquests fenòmens tenen com a conseqüència una sèrie de fets que poden ser interpretats com a símptomes i finalment com a causes del procés de substitució, per bé que no s'han pogut establir amb seguretat les causes del procés, perquè fets que en alguns casos indueixen la substitució en d'altres no han actuat de la mateixa manera. Tot i això, és evident que la substitució lingüística és un fenomen multifactorial molt complex, de durada molt variable (en al-

guns casos dura segles i en d'altres n'hi ha prou amb tres generacions per a consumir-lo) i que passa per diferents fases. La fase primària, on es produeix la bilingüïtzació jerarquitzada de la societat i es desfermen un conjunt de variables. El final d'aquesta fase primària correspon, en general, al punt crucial del conflicte lingüístic segons la definició clàssica, **(nota 3)** i, si no es resol, s'entra en la fase de decadència, que és el període que va des de la interrupció de la transmissió intergeneracional fins que es deixa d'emprar la llengua recessiva en la comunicació habitual; i d'aquí a la fase final o mort de la llengua, quan el procés ja és del tot irrecuperable.

L'informe sobre les llengües del món, un projecte de la UNESCO finançat pel Govern Basc que es realitza a UNESCO ETXEA de Bilbao, ha sistematitzat, en les seves primeres fases, les causes de la substitució lingüística. Així, entre les causes de la interrupció de la transmissió intergeneracional, destaquen, en aquest ordre, les causes següents: desplaçaments de població, matrimonis mixtos, pressió per adquirir la llengua oficial, actituds lingüístiques negatives.

A aquestes, hi podem afegir un conjunt de causes relacionades amb l'ensenyament on s'addueix o bé que la llengua no s'ensenyava a l'escola, o bé que el canvi de llengua facilita l'escolarització, dues cares, de fet, de la mateixa moneda.

Mundialització i llengües minoritàries

Pel que fa a les causes de l'amenaça de la llengua, l'informe en destaca tres grups:

(a) atemptats contra la vida de les persones (extermini, genocidi, guerra...) o desplaçaments de població (deportacions, desposseïció del territori, emigracions...);

(b) subordinació econòmica i cultural (colonització, influència de la religió, d'altres cultures, manca de reconeixement oficial...);

(c) atemptats directes contra la llengua (conculcació de drets lingüístics, absència de la llengua a l'escola, alfabetització i ensenyament en la llengua dominant, actituds negatives).

Inevitablement, hi ha una clara correspondència entre les causes de la interrupció de la transmissió intergeneracional i els fets que fan que les llengües es percebin com a amenaçades. La qüestió aquí és, però, com resistir les causes de l'amenaça per tal que no s'arribi a la interrupció de la transmissió intergeneracional i també veure com la mundialització pot ajudar en aquest procés. I en aquest aspecte, ens cal una reflexió sobre el paper de l'ensenyament en la preservació de la diversitat lingüística (i en la seva destrucció, que de tot hi ha).

3. Llengua i ensenyament

En analitzar la funció de l'escola en la preservació de les llengües minoritàries, es planteja una qüestió certament inquietant: de la mateixa manera que l'escola ha estat un instrument més que eficaç per a la destrucció del patrimoni lingüístic (a Irlanda se l'anomenava «la màquina de matar l'irlandès»), la seva eficàcia a l'hora de revitalitzar llengües amenaçades és més que dubtosa. Naturalment, no seria just pretendre que és l'escola la que té la responsabilitat de revitalitzar les llengües, ja fa prou amb facilitar-ne la competència; sobretot quan més enllà del seu àmbit ho té tot en contra. Però la qüestió és: quan s'ha tractat de difondre una llengua dominant, l'escola ha estat un instrument utilíssim; quan, en canvi, s'ha tractat de recuperar una llengua amenaçada, l'escola no ha pogut ni de bon tros accomplir aquesta funció. Per què?

La resposta a aquesta pregunta té dos nivells prou diferenciats però interrelacionats: els procediments i els valors. Pel que fa als procediments, per a difondre llengües dominants, fan ben bé part d'una història de la ignomínia: des del segrestament de criatures per part de l'estat, amb l'objectiu d'impedir definitivament la transmissió intergeneracional, **(nota 4)** fins a la simple prohibició d'emprar la llengua pròpia a l'escola,

Mundialització i llengües minoritàries

passant per procediments tan sofisticats com le symbole, que també va ser emprat a casa nostra (Resina 1999: 42):

L'any 1837 es creà una norma a les illes Balears que obligava als mestres a col·locar un anell al dit de qualsevol estudiant que gosés dir una paraula en català. L'anell passava al següent ofensor, i així fins que l'últim que el portava al final de la setmana rebia el càstig exemplar del professor.

Que aquests procediments no tan sols van ser eficaços per a eradicar les llengües subordinades, sinó també per a impedir la seva recuperació un cop ja no s'aplicaven més, ho mostra aquest comentari d'un tlingit: «Cada cop que parlo tlingit, em vé el gust del sabó» (Dauenhauer 1998). I és que el càstig físic i les humiliacions a causa de la llengua han tingut efectes psicològics brutals en els qui els van patir i, inevitablement, han volgut estalviar-los als seus fills. Atès que els procediments per erradicar les llengües subordinades són del tot incompatibles amb el fonament de la preservació de la diversitat lingüística –garantir la cooperació i la reciprocitat–, segurament allà on ens cal actuar és en el camp dels valors i les actituds lingüístiques.

Els valors que han acompanyat de sempre la difusió de les llengües dominants han estat impregnats d'un etnocentrisme aclaparador, i en conseqüència l'escola ha actuat com a difu-

sora no tan sols de la llengua sinó també de la ideologia que legitima la jerarquització de les llengües. Per això és especialment pervers que s'utilitzi l'argument democràtic quan, en moltes comunitats subordinades, els pares reclamen l'escolarització dels seus fills en la llengua dominant: la víctima es fa comparsa del botxí. Però és en el terreny dels valors on l'escola té una tasca fonamental si es tracta de preservar la diversitat lingüística i de garantir la participació equitativa en la cultura universal.

L'extinció de tantes llengües està demostrant que l'homogeneïtzació no porta, com s'argumenta sovint, a facilitar la comunicació i a cohesionar les diferents comunitats, sinó a perpetuar la subordinació i a impossibilitar la cooperació. El que cal mostrar –i per a això l'escola és un àmbit privilegiat– és que cadascuna de les llengües és una mostra irrepetible de la creativitat humana, una aportació de recursos exclusiva i una peça imprescindible del patrimoni cultural de la humanitat. Al mateix temps, cada llengua conté una sèrie de trets que són comuns a tota la humanitat –els universals– que ens mostren com, a partir dels mateixos recursos, la humanitat ha estat capaç de crear les formes més diverses. Ignorar la versatilitat del llenguatge en reduir-lo cada vegada més és una forma de

malversament injustificable de la qual l'escola no s'hauria de fer còmplice.

Només si aconseguim capgirar la percepció de la diversitat com un llast, i entendre-la com una garantia per a l'intercanvi, podem fer de la mundialització —que, al capdavall, és inevitable— un moviment a favor de la justícia i la igualtat.

4. La mundialització

El Diccionari de Paraules Noves de l'Observatori de Neologia defineix la mundialització com a: «Acció i efecte d'esdevenir mundial, de difondre's al món sencer». Ara, d'acord amb el tema que ens ocupa, podem ajustar-lo una mica més i redefinir-lo, per exemple, com un «fenomen pel qual no cal ocupar territoris per dominar els altres (o per esdevenir mundial): n'hi ha prou amb ocupar les seves ànimes». D'altra banda, pel que fa als territoris, és evident que el reforçament de determinades fronteres (entre Àfrica i Europa, entre Mèxic i els EUA, etc.) no permet pensar que la mundialització sigui un procés que actuï en totes direccions. Però això és el que tenim i, davant del procés, hi ha, almenys, dues alternatives: sotmetre's a un model únic o fer una aportació creativa a un model cooperatiu que garanteixi la reciprocitat. Al capdavall, si tots tenim el mateix, tots tindrem les mateixes necessitats i la mateixa impossibilitat de satisfer-les. El desballestament

dels modes de producció, amb conse-qüències nefastes per als productors que s'ha estès a la cultura en la mesura que també és tractada com una mercaderia, és un exemple més que eloqüent de la força destructiva de l'homogeneïtzació.

La submissió a un model únic apareix sovint com una fatalitat indefugible; al capdavant, i en el propi àmbit de la llengua, sembla que aquesta és la dinàmica de les llengües que s'ha donat fins ara, i que no tenim models que ens orientin sobre la manera de capgirar-la. Que això hagi estat així és degut en bona part a la concepció de la llengua com una entitat discreta amb els límits clars; això, unit a la concepció de frontera com a límit ha implicat una percepció estàtica de la diversitat lingüística, i en conseqüència la necessitat de destruir-la per suprimir fronteres. Però històricament es demostra que els pobles són molt més savis, i que la concepció de la frontera com un espai d'intercanvi és molt més freqüent del que el pensament únic ens vol deixar creure. Davant del fet inqüestionable que, malgrat tot, encara sobreviuen moltes llengües amb pocs parlants, i que sobreviuen sense haver-se aïllat, ens cal analitzar quin ha estat el procediment per sobreviure sense ser absorbits. I en el cas del territori, la història està plena d'intercanvis i migracions que no han comportat ocupacions.

(a) Com sobreviure sense aïllar-se

Si ens fixem en les comunitats amb pocs parlants que encara conserven la seva llengua, ens adonem de seguida que gairebé totes tenen un tret comú: el multilingüisme dels seus membres. Com diu Hampâté Bâ (1996: 425),

la majoria dels infants africans, pel fet de viure en ambients on cohabitaven generalment moltes comunitats ètniques ja eren poc o molt políglotes i estaven acostumats a assimilar una nova llengua tan fàcilment com una esponja absorbeix el líquid. [...] Molts adults considerats «analfabets» segons la concepció occidental parlaven quatre o cinc llengües.

Un exemple semblant el podem trobar a Chiapas, on, com afirma el bisbe Samuel Ruiz (Rovira 1994: 15):

Se vive todavía con la idea de que el indígena es mitad ser humano, que no tienen capacidad de pensar ni de sentir y menos de organizarse. Eso es una minimización, el presupuesto de que si están organizados alguien los tienen que organizar. [...] Además, pensar que no son capaces de hablar otra lengua con corrección es una muestra de inexperiencia. Hay gente que habla cinco lenguas.

El multilingüisme permet la comunicació amb els grups veïns, sense que això impliqui renunciar a la pròpia llengua. Naturalment, no n'hi ha prou amb el multilingüisme, cal una certa estabilitat de l'entorn (les comunitats deportades, desplaçades,

delmades, etc. no han conservat igualment la llengua, malgrat el multilingüisme) i això ens porta al vincle que s'estableix entre la llengua i el territori, en la mesura que aquest és l'espai de trobada dels parlants, i la necessitat del qual es fa evident justament en el cas dels pobles nòmades, on és la llengua la que fa la funció del territori (la llengua és «l'espai de trobada»), fins al punt que és quan aquests pobles es sedentaritzen que es desferma el procés de substitució. L'estabilitat de l'entorn implica també la cohesió de la llengua; és prou sabut que la fragmentació de la llengua (o el secessionisme lingüístic) és un dels procediments més eficaços a l'hora d'endegar processos de substitució, tant perquè fragmenta la comunitat, com perquè augmenta les fronteres-límit, com perquè implica una alteració profundíssima de l'entorn.

Hem parlat abans de la noció de llengua com un concepte aliè a moltes cultures. A vegades la pròpia introducció del concepte, en el sentit de crear la consciència que es parlen llengües diferents té efectes tan destructius com una deportació. A Papua-Nova Guinea, per exemple, la zona amb més diversitat lingüística del món, sembla que aquesta és una de les causes dels processos de substitució que s'hi han endegat, en la mesura que la consciència que es parlaven llengües diferents, ha alterat profundament els patrons de comunica-

ció tradicionals. Suzanne Romaine explica les estratègies de comunicació que se seguien habitualment per, tot i la diversitat, mantenir els vincles amb la pròpia comunitat i amb les veïnes:

hay palabras ampliamente usadas en la zona para la comunicación entre grupos distintos que nadie acepta como parte del ‘verdadero’ vocabulario de su lengua. Cada uno de los grupos que se atribuye lengua propia tiene lo que considera su vocabulario auténtico, pero éste convive con sinónimos idénticos por su forma a las palabras usadas por hablantes de otras lenguas. He aquí una lista (incompleta) de palabras que significan «canguro (ualabí)» en algunas de las lenguas en cuestión:

anem: apose, gauxu, kis, nautus, zeí

amara: natus, kope, *kio

mouk: natus, apose, sokolo

aria: apara, *apose

tourai: *apara, apose

lamogai: airok, apare, keneng

Las palabras marcadas con asterisco son las que los hablantes de cada lengua tienen por verdaderamente suyas, mientras las otras se consideran sinónimos que ayudan a la comunicación entre los grupos sin que cada uno pierda su identidad. El progresivo solapamiento léxico entre lenguas facilita lo que se ha llamado ‘dual-lingüismo’: los hablantes se comunican entre sí hablando cada uno su propia lengua, lo cual facilita el aprendizaje activo de las otras.

És evident, doncs, que si del que es tracta és de preservar la diversitat lingüística, cal afavorir el multilingüisme, tant dels membres de comunitats lingüístiques reduïdes, com dels parlants de llengües majoritàries, sense la cooperació dels quals, el futur de les llengües minoritàries no pot anar gaire enllà.

(b) Com intercanviar sense ocupar

Atès que la mundialització sembla un procés inevitable, i atès que sovint se la presenta com la culminació d'un procés que ha anat agrupant els humans cada vegada en grups més grans, cal tenir present, almenys, que no sempre el contacte ha implicat ocupació, ni usurpació ni subordinació. Si només coneixem un vessant de la història, podem arribar a creure que només hi ha un desenvolupament possible. De fet, en la Mediterrània mateixa, on conviuen llengües de tres famílies lingüístiques diferents, hi ha hagut intercanvis constants entre els seus pobles, sense que això impliqués l'anorreament de la diversitat –ben al contrari, més aviat. També en la Mediterrània trobem un model comunicatiu ben aprofitable. El desenvolupament d'un pidgin: la lingua franca. La lingua franca va sorgir en l'època de les croades i en algunes zones va perdurar fins al segle XIX. En tant que no va passar de ser un instrument de comunicació entre pobles amb llengües molt diferents i mai no va arribar a ser la primera llengua de

ningú, va permetre la comunicació sense jerarquització i, per tant, no va implicar processos de substitució.

A l'hora de buscar models que facin compatibles la diversitat i la comunicació, sembla que les rutes aquàtiques, les cultures marítimes i fluvials, en són una font inesgotable. Els desplaçaments per vies aquàtiques han estat fins pràcticament el segle XX els desplaçaments més ràpids i el fet que el medi no fos «habitable» ni, per tant, «ocupable», l'ha convertit en autèntics espais d'intercanvi, on podem trobar també models alternatius per a les fronteres. És cert que les grans colonitzacions van seguir rutes marítimes, però amb un component afegit que les va fer especialment destructives: la verticalització de la comunicació. Quan Europa inicia les grans colonitzacions, no es donen les condicions necessàries per respectar la diversitat perquè el model comunicatiu que segueixen no concep la reciprocitat. Per tant, si cal fer compatible la mundialització amb la diversitat cal també garantir la reciprocitat.

Entre els models d'intercanvi que trastocquen la història oficial n'hi ha dos d'especialment exemplars: el dels bascos i el dels austronèsics. Els bascos van transmetre les tècniques de pesca a nombrosos països del nord d'Europa i, pel que sembla, van arribar a Amèrica abans que Colom: quan Cartier va «descobrir» el golf de Sant Llorenç, al Canadà, va tenir

la sorpresa que les comunitats indígenes empraven un pidgin en la comunicació intertribal amb lèxic basc. Naturalment, per al desenvolupament d'un pidgin, cal una certa estabilitat en el contacte, contacte que en aquest cas no va implicar ocupació. En el cas dels austronèsics, aquí la sorpresa és al Golf de Guinea, «descobert» pels portuguesos. En aquesta zona es troben plantes que provenen del sud-est asiàtic, i els noms amb què es designen són austronèsics. Del fet que no siguin termes reconstruïbles en podem concloure que algú les va portar allà un cop ja s'havien assentat els pobles del Delta del Níger, i l'única explicació possible és que van ser els mateixos austronèsics, mil anys abans que hi arribessin els portuguesos.

És una llàstima que els pobles que han estat capaços de desenvolupar aquests models hagin estat exclosos de la història oficial, perquè ara que la seva aportació és imprescindible, encara són percebuts com una anomalia. En qualsevol cas, la recuperació dels seus models ens pot ajudar a reescriure la història si som capaços d'entendre –i explicar– la necessitat de la diversitat lingüística.

5. La diversitat lingüística

No hi ha dubte que la noció de «diversitat» s'ha introduït en gairebé tots els nivells del discurs –des de l'acadèmic fins al

popular, i especialment en totes les varietats de discurs compromès— com un concepte positiu. Tot i això, és fàcil trobar alguns àmbits on la diversitat apareix com un «problema» o una qüestió a resoldre. Si sembla inconcebible parlar del problema de la diversitat de les espècies marines, o de la flora de l'Alcoià, per dir alguna cosa, sembla del tot natural parlar del problema de la diversitat cultural en la convivència de grups humans o del problema de la diversitat lingüística en la gestió d'organismes internacionals. D'altra banda, potser pel mateix fet de ser una noció que s'ha incorporat en tants àmbits, ha passat a formar part d'aquell grup de conceptes que tots sabem què són però que no sabem definir i, encara més, que, malgrat l'opinió que és necessària, tampoc no sabem explicar per a què. El perill del discurs bucòlic sobre la diversitat és que ens deixa sense recursos davant de l'homogeneïtzació—un procés molt rendible a curt termini però devastador a mig i llarg termini. Ens exposem a destruir un patrimoni conreat durant mil·lennis per adonar-nos que el necessitàvem quan ja no el tinguem (en aquest sentit, les comunitats lingüístiques que han perdut la llengua tenen molt per explicar) i el més absurd de tot és que la natura s'acabi imposant i s'acabin creant noves formes de diversitat perquè s'acabi constatant que, efectivament, la diversitat era necessària. Per això ens cal—abans que no sigui massa tard— entendre la naturalesa

de la diversitat lingüística i, en conseqüència, saber per a què és necessària. Només així podrem fer que la mundialització ens ajudi a capgirar el procés de mort de les llengües minoritàries.

De què parlem quan parlem de diversitat lingüística

Hem dit abans que el procés de la diversificació de les llengües és un fenomen natural que és contrarrestat o regulat per la interacció dels membres de grups humans que, en establir-se, conformen comunitats lingüístiques. L'estabilització d'aquests grups implica també que, a partir d'una capacitat que és comuna a tots els humans –el llenguatge– aquesta capacitat es configuri com a instrument de creació i delimitació de l'entorn –les llengües. Atès que entre la llengua i l'entorn s'estableix una relació recíproca, aquella es configura –s'adequa– d'acord amb aquest, i aquest és percebut i representat d'acord amb aquella. **(nota 5)** Així, quan parlem de diversitat lingüística estem parlant, almenys, de tres coses diferents, per bé que interrelacionades:

(a) La diversitat lingüística com a resultat del procés de diversificació natural de la llengua i les llengües. Tot i que parlem de «resultat», en cap cas el podem entendre com una noció estàtica sinó com un moment del procés continu de diversificació.

(b) La diversitat lingüística com a manifestació de les immenses possibilitats de configuració d'un codi tan versàtil i flexible com la llengua.

(c) La diversitat lingüística com la relació que establím entre el codi lingüístic i altres variables, com ara el nombre de parlants, el territori, etc. Aquesta acepció del terme correspon, de fet, al que seria l'índex de diversitat lingüística. **(nota 6)**

Atès que els termes també són definits per les relacions que estableixen amb altres termes, cal tenir present que, en el cas de la diversitat lingüística (i cultural), quan parlem de diversitat l'oposem a homogeneïtat o uniformitat, però no pas a igualtat. La noció de la igualtat de les llengües és indestruïble de l'equilibri lingüístic, element indispensable per a la preservació de la diversitat.

Per a què és necessària la diversitat lingüística

El discurs de la globalització que pretén que ens cal un únic codi que ens permeti la incorporació a aquest procés suposadament imparabile fa trampa en una qüestió fonamental: la mateixa concepció de la globalització del codi. Segons aquesta concepció el codi lingüístic és només (o sobretot) un instrument de comunicació. N'hi ha prou amb reflexionar una mica sobre l'ús que fem del codi per a adonar-nos que la comunicació

és només una de les seves funcions: des de les vegades que l'emprem només com a forma de reconeixement de l'altre (**nota 7**) fins a les vegades que l'emprem com a suport del pensament (pensament que potser no volem comunicar absolutament a ningú). Més enllà d'aquests usos, però, hi ha unes dimensions de la llengua –la històrica i l'espacial– i unes funcions –les de creació, delimitació i configuració de l'entorn– que el discurs globalitzador passa per alt potser justament perquè són les que fan evident la necessitat de la diversitat lingüística.

Per bé que la mundialització es presenta sovint com la culminació d'un procés històric, poques vegades se'ns diu que aquesta culmi-nació porta aparellada la supressió de la història, en la mesura que la incorporació a un grup més gran implica la negació de la història dels pobles incorporats (més aviat absorbits). Les fases prèvies del procés mostren clarament que cada conformació d'un grup més gran (penseu en els EUA, en la «nació» australiana, etc.) ha implicat la supressió del seu passat: de què ens estan parlant quan ens diuen que els dos països esmentats són «nacions joves»? Un altre exemple prou clar és la conversió en espacial d'un concepte temporal com la «modernitat», o és que algú parla de la «modernitat» dels khoisan que coexisteixen amb nosal-

tres? Les llengües, però, són un testimoni de la història en la mesura que són un vincle tangible amb els avantpassats, i, mentre es conservin, seran una aportació creativa a la història de la humanitat. Quina reciprocitat es pot establir amb una comunitat que només reconeix la seva història? D'altra banda, els intents de recuperació de llengües per part dels joves de moltes comunitats que han seguit un procés de substitució demostra que no n'hi ha prou amb comunicar, que els cal un vincle amb els seus orígens.

Atès que el procés de diversificació es produeix en dues dimensions fonamentals —el temps i l'espai, a les quals es poden afegir d'altres com ara el sexe, l'estatus, etc.—, la dimensió espacial de la llengua és una altra que se suprimeix en els processos de substitució, i, de fet, les seves modificacions són símptomes clars que s'ha endegat un procés d'extinció. Que la reducció de la base territorial pugui ser interpretada com a símptoma és degut al fet que té com a conseqüència immediata l'alteració de l'equilibri lingüístic i, com ja hem vist en l'apartat 1, els processos de substitució no poden ser analitzats com a fenòmens aïllats o, si es vol, com una suma de processos, sinó com la manifestació d'un fenomen general. Així, que una llengua en una zona guanyi un nombre determinat de parlants d'una altra llengua, implica un augment de

la distància entre la llengua dominant i les subordinades, els parlants de les quals, a més de tenir més pressió, han de modificar les seves xarxes de relació en favor de la llengua dominant i així successivament. Si, com ja hem dit, amb la globalització no cal ocupar territoris, la dimensió espacial de la llengua és encara més limitada i el desequilibri s'accentua.

Parlar de les funcions de creació, delimitació i configuració de l'entorn ens proporciona una altra perspectiva que ens ajuda a copsar la naturalesa de recurs per a la supervivència que és la llengua. Si les coses són en la mesura que les anomenem, és evident que la llengua té una funció creadora que, a més, ens proporciona un sistema per regular la nostra relació amb l'entorn. El desgavell que ha provocat, per exemple, la introducció del calendari gregorià en cultures que es regien per altres mesures del temps, ha tingut conseqüències nefastes per als sistemes de producció de moltes comunitats, i els mateixos canvis en els sistemes de categorització de l'entorn han estat més que destructius. Un exemple prou eloqüent d'això el trobem a Austràlia. En arribar els primers colonitzadors i trobar-se amb una gran quantitat de marsupials petits que els eren totalment desconeguts, van recórrer a les possibilitats que els proporcionava la seva llengua per categoritzar-

los, i van trobar que s'assemblaven molt a les rates; així els marsupials van començar a ser anomenats com a «rata de bosc», «rata de camp», «rata autòctona» etc. Inevitablement, atès que les rates són una espècie «a exterminar», les conseqüències d'aquesta percepció van ser inevitables i un gran nombre d'espècies va desaparèixer ràpidament. Potser n'hi ha prou amb aquest exemple, per a adonar-se que un canvi lingüístic en un espai determinat implica un canvi de l'entorn i, per tant, redueix les possibilitats de supervivència que aquest mateix entorn ofereix.

Pel que fa a la delimitació, és evident que el mateix procés d'individuació (**nota 8**) dels codis a compleix aquesta funció, i els estudis sobre diversitat (**nota 9**) mostren que una de les funcions de la diversificació és garantir els recursos necessaris per als membres del grup, membres que són identificats (i.e. «delimitats») mitjançant el codi lingüístic. Un cop delimitat l'entorn, és la seva configuració la que permet la categorització dels recursos, des de què és comestible i què és incomedible, fins a què és aprofitable i que és inaprofitable, què és domesticable i què és indomesticable, etc. El que no es planteja quan es parla tan alegrement de sacrificar els codis a la comunicació, és que les diferents categoritzacions són una font de recursos per a tota la humanitat. Fins ara, la globa-

lització ha comportat que aquests recursos siguin patentats com si fossin creacions dels depredadors (la biopirateria n'és un exemple més que eloqüent), però el benefici immediat fa oblidar que la destrucció de les cultures que els han proporcionat equival de fet a matar la gallina dels ous d'or.

L'abast de la diversitat va molt més enllà, doncs, d'un concepte que ha fet fortuna en un moment en què la globalització l'amença clarament, i entendre les seves dimensions i tot el que implica és un pas fonamental si més no per poder actuar de manera responsable en el tractament que en fem. No podem oblidar que, com diu Eudald Carbonell (Llompарт 2000: 151-152):

La diversidad no es una palabra de moda vacía de contenido, sino un concepto fundamental para comprender el proceso de la vida y, por lo tanto, la hominización y la humanización. Es, pues, un concepto que debemos proclamar y defender en voz alta. Gracias a la diversidad hemos resistido los cambios ambientales, las enfermedades y hemos creado diferentes culturas. Nos ha forzado a romper las fronteras del aislamiento individual, del egoísmo, y nos ha proyectado hacia el comportamiento específico de cada colectividad. Ahora mismo nuestro proyecto humano, que tiende a la globalización, debe integrar la diversidad, de lo contrario corremos el peligro de perder de vista la riquísima experiencia de adquisiciones que hemos construido a lo largo del tiempo. El mensaje es integrar, no desintegrar, para globalizar.

6. Mundialització i llengües minoritàries. Què cal fer

Abans hem dit que, davant del procés de mundialització, hi ha, almenys, dues alternatives: sotmetre's a un model únic o fer una aportació creativa a un model cooperatiu que garanteixi la reciprocitat; i també hem dit que si tots tenim les mateixes necessitats, també tindrem la mateixa impossibilitat de satisfer-les. Atès que, ara com ara, sembla que la tendència dominant és cap a l'homogeneïtzació, podem esperar que el procés sigui generós amb nosaltres i ens absorbeixi. En cas que sigui així, però, també hem de tenir present que la nostra aportació no podrà ser especialment creativa perquè no serà original sinó manllevada, o dit de manera més crua, allò que podem retornar no serà gaire més que la retroalimentació del monstre. Davant d'aquesta perspectiva, també ens podem plantejar que som nosaltres els que volem ser generosos i oferir al món allò que tenim per donar. Pot ser que el món no ho vulgui, o que cregui que no li cal, però a nosaltres ens quedarà tot el que ens proporciona la nostra llengua: la nostra dimensió històrica i espacial, uns recursos únics i una visió del món inèdita. Al capdavant, hi ha un fet que és evident: ens poden arrabassar la terra i la llar, ens poden empresonar i esclavitzar, ens poden marginar i menysprear, fins i tot poden canviar el nostre nom i el del nostre país, però el que no

poden és arrabassar-nos el lligam més íntim amb els nostres avantpassats i el nostre poble. El que no poden si no volem és arrabassar-nos la llengua.

I el que ens cal, és la confiança en el nostre llegat i el nostre patrimoni lingüístic. Estem massa acostumats, fins i tot ensinistrats, a veure la història com una successió d'estadis i a confondre el desenvolupament amb el progrés. Aquesta percepció lineal indueix a creure que tot el que no segueix aquest curs és marginal. La marginació, però, es dona quan no hi ha res per a oferir i és això el que ens cal entendre. Hi ha un àmbit de les nostres vides, però, que sembla seguir una lògica diferent i que ens podria proporcionar models d'integració sense deixar de ser nosaltres mateixos. Aquest àmbit és l'art. Per bé que en el seu desenvolupament tots sabem identificar estadis i paradigmes diferents, a ningú no se li acut jerarquitzar-los: de la mateixa manera que ni ens passa pel cap que l'obra de Velázquez sigui millor que les pintures rupestres o que l'obra de Picasso (gustos personals al marge), i de la mateixa manera que no comparem una òpera ioruba amb una òpera de Verdi, perquè pertanyen a tradicions diferents, podríem ser capaços de no jerarquitzar les cultures i les llengües. Al capdavall, ni les creacions artístiques s'exclouen entre elles ni tenen per què fer-ho les cultures i les

llengües. I en aquest sentit, em sembla que el consell que el dramaturg Arnold Wesker dona als artistes és igualment vàlid per als parlants de llengües minoritàries:

Com a resposta els vaig parlar sobre una de les coses que intento inculcar als meus fills –sobretot a la meva filla. I és el següent: no correu pel món demanant que us estimin, cridant «mireu-me, mireu el que us puc oferir». Atureu-vos, quedeu-vos en el lloc que trieu, arreleu-hi, nodriu les vostres arrels i florireu de tal manera que arrossegareu els altres cap a vosaltres. Creixeu forts complint amb el que esteu dotats per fer d'acord amb les vostres habilitats, i el món s'enriquirà amb els vostres dons i les vostres aptituds. La confiança en un mateix atrau, vaig dir-los.

CARME JUNYENT

Referències bibliogràfiques

- ARTIGUES, A. & CALAFAT, R. (1998), *Ecologia Lingüística*, Barcelona, La Busca edicions s.l.
- BALÉE, W., ed. (1998), *Advances in historical ecology*, Nova York, Columbia University Press.
- CASTELLANOS, C. (2000), *Llengua, dialecte i estandardització*, Barcelona, Octaedro.
- DAUENHAUER, N. M. & R. (1998), «Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: examples from Southern Alaska», dins Grenoble, L. A. & Whaley, L. J., eds., *Endangered Languages*, Cambridge University Press.

- FILL, A., ed. (1996), *Sprachökologie und Ökolinquistik*, Tübingen, Stauffenburg Verlag.
- HAMPÂTÉ BÂ, A. (1996), *Amkul·lel, el nen ful*, Andorra la Vella, Ed. Límits.
- JUNYENT, M. C. (1998), *Contra la planificació*, Barcelona, Empúries.
- (1999), «El català: Una llengua en perill d'extinció?», *Revista d'Igualada*, 1, Anoia. [Aquest article es pot trobar íntegre a revista-digualada.com].
- (2000), «Comiat», *Revista d'Igualada*, 5.
- JUSSAWALLA, F. & WAY DASENBROCK, R., eds. (1992), *Interviews with writers of the Post-Colonial World*, University Press of Mississippi, p. 233.
- LLOMPART, J. (2000), *Seres y estrellas*, Plaza & Janés, Barcelona, p. 151-152.
- MACKEY, W.F. (1994), «La ecología de las sociedades plurilingües», dins Bastardas, A. & Boix, E., eds., *¿Un estado, una lengua? La organización política de la diversidad lingüística*, Barcelona, Eds. Octaedro.
- MONTOYA ABAT, B. (1996), *Alacant, la llengua interrompuda*, València, Denes.
- MORENO, J.C. (2000), *Sobre la igualdad y dignidad de las lenguas*, Madrid, Alianza.

Mundialització i llengües minoritàries

- MÜHLHÄUSLER, P. (1996), *Linguistic Ecology. Language change and linguistic imperialism in the Pacific region*, Londres, Routledge.
- NETTLE, D. (1999), *Linguistic Diversity*, Oxford University Press.
- QUEIXALOS, F. & RENAULT-LESCURE, O., orgs. (2000), *As linguas amazônicas hoje*, Sao Paulo: IRD, ISA, MPEG.
- RESINA, J. R. (1999), «La identitat al mercat: L'escriptor català i la ideologia del xarneguisme», *Diàlegs*, 4, p. 42.
- ROMAINE, S., *El lenguaje en la sociedad. Una introducción a la sociolingüística*, Ariel, Barcelona, p. 94.
- ROVIRA, G. (1994), *¡Zapata vive! la rebelión indígena de Chiapas contada por sus protagonistas*, Virus, Barcelona, p. 15.
- SANCHEZ CARRION, J. M. (Txepetx) (1999), *Márgenes de encuentro: Bilbao y el euskara. Aplicación sociolingüística de la territorialidad*, Ayuntamiento de Bilbao.
- TUSON, J., dir. (2000), *Diccionari de Lingüística*, Vox, Bibliograf, Barcelona.
- WHITEHEAD, N. L. (1998), «Ecological history and historical ecology: Diachronic Modeling versus historical explanation», dins Balée, W., ed.

1. Aquest treball forma part del projecte d'investigació PB98-1219, finançat pel Ministerio de Educación y Cultura.
2. Al Pacífic es troben els dos estats amb més diversitat lingüística del món: Papua-NovaGuinea, amb unes vuit-centes llengües, i Indonèsia, amb unes sis-centes.
3. Vegeu per exemple la definició inclosa en Tuson 2000: procés històric de tensió entrecol·lectius humans sociolingüísticament definits en què, en un marc de dominació política minoritzant, el grup subordinat és dut a una situació caracteritzada per l'ús d'una varietat pública al·lòctona altament estandarditzada i desenvolupada, que ocupa de manera obligada i exclusiva les funcions institucionalitzades, i el d'una o més varietats autòctones sovint no codificades ni unificades, que resten forçadament confinades a les comunicacions individualitzades.
4. Aquest procediment va ser emprat fins ben entrada la segona meitat del segle XX a Austràlia, Canadà, els EUA, la Unió Soviètica i d'altres colònies. Vegeu, per exemple, Junyent 1998, 1999 i 2000.
5. Cal tenir present que, quan parlem d'entorn, parlem no d'un espai (o no tan sols d'un espai) sinó d'un conjunt d'elements que interactuen entre ells i amb d'altres d'externs. Així, de la mateixa manera que la meteorologia forma part de l'entorn d'una llengua (i la configura, en la mesura que cal designar-la, però també «és» en la mesura que és representada per la llengua), també en formen part les comunitats veïnes, les llunyanes, la història, la religió i, en fi, tants i tants elements que «són» i són d'una manera determinada perquè la llengua així els

Mundialització i llengües minoritàries

representa, i que, al seu torn, fan que la llengua sigui d'una forma determinada.

6. L'índex de diversitat lingüística d'un territori, en general, correspon a la relació entre el nombre d'individus i de llengües d'aquest territori; però també s'empra en les correlacions estat/ nombre de comunitats lingüístiques, territori/ nombre de llengües que s'hi parlen, etc.

7. L'exemple tan socorregut de les converses «d'ascensor» són un cas prou evident d'ús del codi no per a comunicar sinó per a reconèixer-ne un «altre» que comparteix un espai amb nosaltres de manera transitoria i al qual, segurament, no tenim res per «comunicar».

8. Per aprofundir en el procés d'individuació podeu consultar el llibre de Castellanos (2000).

9. Vegeu Nettle 1999.

Models de llengua no escolars

En primer lloc, atés el caràcter negatiu del títol d'aquesta ponència, enunciat amb una referència excloent respecte a l'àmbit educatiu, potser resulta necessari fer alguna matisació per a acotar amb més precisió el tema que vull abordar. L'àmbit escolar és, sens dubte, una referència molt clara per a definir un model de llengua especialment adaptat a les necessitats específiques del sistema educatiu. Però els àmbits no escolars pequen, no cal dir-ho, d'una certa ambigüitat. El títol respon a la distribució temàtica dins del present congrés entre l'àmbit educatiu i el no educatiu. Aquesta confrontació d'àmbits, però, no s'ha d'entendre com una oposició en sentit estricte. En el fons, els escolars els preparem –o, si més no, els hauríem de preparar– per poder afrontar adequadament la diversitat d'exigències comunicatives amb què es trobaran en la societat en què s'han d'integrar. I, d'altra banda, tant el model escolar com els no escolars (en el

Models de llengua no escolars

sentit precís en què jo els tractaré) formen part, amb matisos, del que se sol anomenar *modalitat estàndard*.

Exposades, per tant, les exigències derivades del marc organitzatiu del present congrés i explicades les raons del títol, és necessari encara especificar el contingut de la meua ponència. Començaré de primer amb una referència negativa, indicant allò que excloc *dels models de llengua no escolars*. D'una banda, hi deixo fora els models de llengua literaris; perquè en literatura cap tot: des d'expressions marcadament dialectals fins a formes de clar regust arcaïtzant. També n'excloc qualsevol referència als llenguatges tècnics i científics; perquè tenen unes característiques molt especials, que fan que se separen de la problemàtica concreta que vull tractar. I, finalment, n'excloc també qualsevol referència al llenguatge col·loquial; perquè l'única cosa que es pot fer amb aquest registre és descriure'l, però no és susceptible de cap regulació.

Per contraposició, ens queda, ara sí, el que vull tractar. Bàsicament, la meua intenció és reflexionar sobre quin és el model de llengua *més adequat* per a la comunicació pública generalitzada adreçada al conjunt de la població; és a dir, allò que podríem anomenar de manera global els *registres formals neutres*. Dit amb paraules més descriptives: tractaré

de manera genèrica el model de llengua de l'administració, el dels mitjans de comunicació i el de l'àmbit comercial. Però millor si anem a pams, i detallem més concretament els elements comuns d'aquests tres àmbits, que permeten donar-los un tractament unitari.

Així doncs, l'element fonamental que comparteixen aquests tres àmbits de comunicació és el caràcter funcional del missatge. En contraposició al discurs literari, en què l'estètica fa un paper determinant, el llenguatge dels àmbits administratiu, mediàtic o comercial està presidit, fonamentalment, per la necessitat d'establir una comunicació eficaç entre emissor i receptor. I això condiona decisivament la selecció dels recursos que conformen el missatge. Si en la literatura és l'emissor (l'autor) el que, amb tota llibertat, tria els recursos que el satisfan per caracteritzar el seu discurs, en els altres àmbits mencionats més amunt són (o haurien de ser) els receptors l'element focalitzador del missatge. Són ells, els receptors, els que, per damunt de les preferències del redactor, haurien de marcar-li les pautes lingüístiques del discurs. No importa tant, efectivament, que el redactor d'una comunicació administrativa diga espontàniament hui o avui, sinó sobretot què diuen espontàniament, de manera generalitzada, els re-

ceptors del seu missatge perquè el redactor trie una forma o altra.

Partint, doncs, d'aquest principi bàsic, podem enunciar una sèrie de criteris que ens permeten establir un marc general per a conformar adequadament qualsevol missatge de tenor funcional. Així, un factor fonamental és l'àmbit territorial del discurs. No és el mateix, evidentment, una comunicació adreçada a la totalitat del domini lingüístic, que una altra que se circumscriba a un àmbit valencià, o una altra, encara, que tinga com a àmbit de referència un marc estrictament local. Les paraules tenen sobretot la funció de comunicar, i en cada cas podrà aconseguir-se una comunicació més

o menys eficaç triant la forma més coneguda en l'àmbit de recepció del missatge. No es tracta, evidentment, de crear regnes de taifes lingüístics, ni d'evitar a tota costa la utilització de cap paraula estrangera al bagatge espontani dels parlants. Però tampoc té sentit menysprear uns mots d'abast restringit, plenament genuïns, i reemplaçar-los sistemàticament per altres formes teòricament generals, en nom d'un suposat universalisme lingüístic, i menys encara quan en la pràctica les variants presumptament generals poden suposar més aïnes un entrebanc a la comunicació. Les paraules no són *bones* o *roïnes* per elles mateixes, sinó que la seua major o menor

bondat s'ha de valorar en funció de l'adequació al context en què s'utilitzen.

Un altre element molt important a l'hora d'avaluar els criteris de selecció de les formes lingüístiques més apropiades per a l'elaboració d'una comunicació de caràcter funcional és el nivell de formalitat. És clar que, com el seu mateix nom indica, els registres formals neutres requereixen un cert nivell de formalitat. En una comunicació administrativa, per posar un exemple concret, de ben segur que hi ha una plena coincidència a jutjar inadequada una expressió com ara «passar olímpicament»; i, en lloc seu, probablement, convindrem a considerar més adequada una expressió com «fer cas omís», o alguna altra per l'estil.

Però, per més evident que puguem considerar aquesta contraposició, possiblement convindria profunditzar una mica més en el concepte de *varietat diafàsica*, que, en la pràctica, em fa la impressió que molt sovint tendeix a confondre's amb el de *varietat diatòpica*. Independentment de les preferències de cada u, i dels motius que es puguin adduir per a justificar tal o tal preferència, és necessari fer un esforç per delimitar l'abast dels conceptes teòrics que usem en els nostres raonaments; perquè, si no, difícilment serem capaços d'entendre'ns. Per tant, ni que siga breument, crec imprescindible

Models de llengua no escolars

fer un repàs dels conceptes de *varietat diafàsica* i *varietat diatòpica*.

Les *varietats diafàsiques* (també anomenades *varietats diatípiques* o *estilístiques*) són aquelles que s'associen a les circumstàncies concretes en què es produeix la comunicació. Cada àmbit d'ús presenta unes característiques específiques que condicionen la manera d'expressar-se de cada persona. És fàcilment constatable que, efectivament, cada u fa ús de la llengua de manera diferent segons que estiga fent una classe, parlant amb els amics o reclamant alguna cosa en una finestra de l'Administració. Bé, doncs aquestes peculiaritats diferencials en l'ús del llenguatge segons l'àmbit concret en què es trobe cada parlant és el que s'anomena *varietats diafàsiques*.

En canvi, les *varietats diatòpiques* (també anomenades *geogràfiques*, o fins i tot simplement *dialectes*) són aquells trets peculiars que afecten els individus segons el lloc on hagen nascut o viscut. Es tracta, per consegüent, d'una variació lingüística horitzontal associada al territori; de manera que seria possible traçar una sèrie d'isoglosses sobre un mapa que identificaren, per la manera de parlar, diversos grups socials. Així, analitzant un tret determinat, com per exemple l'ús del morfema -e o- o, com a marca de la primera persona

del present d'indicatiu dels verbs de la primera conjugació, podria delimitar-se clarament que de Torreblanca cap amunt es diu *canto*, mentre que en les terres que cauen cap al sud d'aquest municipi es diu *cante*. L'agrupació de diversos trets lingüístics és el que, convencionalment, ens permet parlar de *varietats diatòpiques* com a conjunt d'elements lingüístics identificadors de grups socials més extensos.

Ara bé, el problema apareix, com apuntava més amunt, a mesclar els plans i tendir a confondre, consegüentment, les varietats diatòpiques amb les diafàsiques. En posaré exemples concrets, que ens podran aclarir millor la problemàtica que estic assenyalant. ¿És més formal *semblar* que *paréixer*? ¿És més formal *feina* que *faena*? Es tracta, evidentment, d'exemples als quals cal atribuir un caràcter simbòlic. No pretenc, per descomptat, originar cap discussió específica al voltant d'aquestes paraules concretes. Ni tan sols ara estic plantejant la qüestió de si són preferibles unes paraules o altres en un àmbit determinat. L'única cosa que pretenc assenyalar és que, conceptualment, de cap manera pot considerar-se més formal *semblar* que *paréixer*, o *feina* que *faena*. En principi, es tracta de variants merament diatòpiques: en uns llocs espontàniament es diu d'una manera, i en altres llocs es diu d'una altra. Igual que en els casos de *cante* i *canto*

que comentàvem adés. En canvi, sí que pot establir-se una diferenciació, pel que fa al grau de formalitat, entre mots com *bufa*, *borratxera* i *embriaguesa*. En aquests casos, qualsevol parlant, siga quin siga el lloc on haja nascut o viscut, tendirà a utilitzar una variant o altra segons el nivell de formalitat del seu discurs.

De la mateixa manera, no hi ha tampoc cap raó per a preferir *proper* a *pròxim*, o *veritable* a *verdader*. Aquests parells de mots, però, ens introdueixen a una altra problemàtica diferent. Ja no es tracta d'una confrontació entre variants diatòpiques, sinó entre variants diafàsiques. Paraules com *proper* o *veritable* no s'usen espontàniament en el discurs col·loquial de cap àrea del domini lingüístic: són, per tant, variants que tenen un caràcter estrictament formal. Encara que aquesta marca de formalitat no vol dir que siguin *preferibles* en els registres formals neutres. És clar que són variants formals, però de cap manera es poden considerar neutres. A causa del seu ús exclusiu en registres de caràcter formal, són variants connotades, i la gran majoria dels parlants les percebran amb estranyesa, i en alguns casos poden arribar fins i tot a ocasionar problemes de comprensió.

La preferència per unes paraules o altres, quan es planteja des d'una perspectiva estètica, és clarament irresoluble.

Però, des d'un punt de vista funcional, no hi ha cap dubte que són preferibles les formes més habituals, perquè són les que garanteixen plenament la immediata assimilació del missatge pel major nombre de receptors. Partint d'aquesta premissa, pot afirmar-se, doncs, que, en un àmbit valencià, *paréixer* és més comunicativa que *semblar*, *faena* ho és més que *feina* i *pròximho* és més que *proper*. Continuem atorgant a aquestes paraules un valor purament paradigmàtic. Però, al mateix temps, ens indiquen que, amb el suport d'estudis dialectològics precisos, podria establir-se una base científica per a determinar quines variants poden resultar més funcionals per a establir la comunicació més eficaç possible en cada àrea geogràfica concreta.

Arribats a aquest punt del nostre raonament, potser és útil fer una breu digressió per a explicar per què, contràriament al que acabe de presentar com a lògic, en l'estàndard valencià dels últims trenta o quaranta anys s'han preferit, en general, variants com *semblar*, *feina* o *proper* en compte de *paréixer*, *faena* o *pròxim*. Les causes són, sens dubte, variades i complexes. Hi ha molts factors que hi han intervingut. D'una banda, cal apuntar l'àmbit d'ús exclusivament literari en què s'ha fet servir la llengua. I la literatura –ja ho hem dit– és precisament un camp on preval, per damunt de qualsevol altra qües-

Models de llengua no escolars

tió, la llibertat creativa de l'autor. I més encara si el gènere predominant és la poesia, com va ser fonamentalment al llarg dels anys setanta. I, dins del gènere poètic, encara cal afegir el pes del noucentisme com a corrent estètic dominant en aquest període històric. Tot plegat fa que el gust pel mot poc habitual resulte, paradoxalment, la pràctica més habitual.

Però, possiblement, encara més que aquestes raons d'índole estètica, cal apuntar-ne d'altres de caràcter sociopolític. Els novells escriptors dels anys setanta estaven descobrint la llengua literària al mateix temps que gestaven la seua obra. En aquest procés d'aprenentatge, es rebutgen els referents valencians dels anys trenta, carregats de referències saineístiques, i es prenen com a models els grans escriptors catalans de postguerra. Alhora, el desenvolupament d'una certa consciència nacional fa que s'assumisca una actitud combativa davant de la depauperació que creuen observar en la llengua col·loquial. Els coneguts versos de Salvador Espriu en què condensava la missió teleològica que atribuïa als escriptors —«Hem viscut per salvar-vos els mots»— es converteixen en una espècie de consigna per a l'actuació dels lletraferits.

I, finalment, lligades íntimament a aquestes raons de caràcter sociopolític, poden assenyalar-se'n també d'altres de caire psicològic. El recurs a utilitzar paraules estranyes al parlar

habitual, que encara hui s'observa en molts usuaris de la llengua –i no necessàriament escriptors–, posa de manifest moltes vegades la pròpia inseguretat en el domini de la llengua. Sovint, efectivament, l'ús de paraules llampants és una manera de sentir-se amb un domini de la llengua superior al de la resta de persones del propi entorn, i a vegades, fins i tot, una manera de compensar altres carències més profundes en el domini de la llengua. Un nou parlant, efectivament, pot utilitzar recursivament molts *doncs* i *aleshores*, i alhora no obrir cap vocal; però, íntimament, l'ús d'aquestes paraules pot servir-li per a persuadir-se que parla molt millor que altres persones que sempre diuen *pues* i *entonces*. D'altra banda, en un nivell primari, l'ús d'aquest tipus de paraules també serveix per a exorcitzar el temor al castellanisme. Així es pot explicar, per exemple, la preferència de molts usuaris per paraules com *signar* i altres per l'estil. *Signar* és diferent del castellà, i per tant necessàriament és ben genuïna; mentre que *firmar*, per contra, com que coincideix amb el castellà, és sospitosa de castellanisme. Així que val més utilitzar *signar*, que és garantia d'encert.

Aquesta situació és fruit d'unes circumstàncies molt concretes i s'ha d'assumir amb normalitat, sense magnificar-ne tampoc la transcendència: són efectes lògics, i comprensibles, d'uns

Models de llengua no escolars

determinats avatars històrics. Però, amb vista a configurar un model de llengua adequat per als registres formals neutres, el que no podem fer és deixar-nos arrossegat exclusivament pel pes de la tradició literària i per aquest tipus d'inèrcies. És necessari que ens replantegem certes tries i saber reorientar l'ús de la llengua per poder afrontar adequadament les noves necessitats comunicatives.

El caràcter funcional dels missatges de l'Administració, els mitjans de comunicació i el sector comercial obliga a seleccionar acuradament els recursos lingüístics per a maximitzar l'eficàcia comunicativa. Quan es redacta una notificació en nom d'un ajuntament, o un article per a una publicació local i, molt més encara, un rètol comercial per a una botiga, cal extremar la voluntat d'establir una comunicació eficaç amb els receptors potencials del missatge. Fonamentalment, perquè en aquests contextos la funció comunicativa és bàsica: mal missatge és aquell que no transmet informació, i mal comunicador és aquell que anteposa uns valors més o menys estètics a la transmissió de contingut.

Però, a més, encara hi ha, al meu parer, altres raons de caràcter sociolingüístic que reforcen poderosament la conveniència de fer servir les formes lingüístiques més pròximes al parlant. El distanciament artificios respecte al llenguatge

espontani sovint provoca una sèrie d'efectes negatius en la comunitat de parlants que no es poden ignorar. El primer, i més greu, és, naturalment, que un segment de la població no reconega com a pròpia la llengua en què se'ls està parlant. En una situació en què poderosos grups mediàtics i polítics prediquen que el valencià i el català són llengües diferents, i propugnen obertament un secessionisme lingüístic, la utilització de formes innecessàriament estranyes no fa sinó adobar el camp dels secessionistes. Però, fins i tot en sectors socials amb una predisposició més favorable al valencià, la proliferació de formes estranyes al seu codi lingüístic habitual estimula la creença que el valencià –el *bon valencià*– és difícil de dominar correctament, i això els indueix a preferir llegir o escriure en castellà, creient que en aquesta llengua els resultarà més fàcil.

Ja ficats de ple en la problemàtica sociolingüística, cal fer una menció específica als condicionaments polítics que incideixen de manera directa en l'ús del valencià, i no sols de manera òbvia en el llenguatge administratiu, que és l'expressió directa d'organismes i institucions regits per partits polítics, sinó també d'empreses, botigues i establiments comercials. Al cap i a la fi, a l'hora de prendre la decisió d'utilitzar el valencià, tant les institucions públiques com les empreses privades

tenen en compte tota una sèrie de factors sociopolítics associats indissolublement al valencià.

En l'àmbit comercial, l'ús del valencià no sol ser el resultat d'una decisió ferma i compromesa amb la voluntat d'ampliar-ne l'ús social. No hi ha –ni té per què haver-n'hi– unes posicions prèvies de militància lingüística, sinó que sovint és una qüestió de caràcter purament estratègic. En una botiga o en un gran centre comercial, la decisió d'usar el valencià se sol prendre amb la intenció de generar un corrent de simpatia en els seus clients que els incite a sentir-s'hi més a gust.

En el cas de les institucions polítiques, les decisions d'usar el valencià solen ser prou més complexes. A vegades, certament, hi ha la voluntat expressa d'estimular l'ús social del valencià per convicció o per compromisos adquirits per mitjà de pactes conjunturals; però altres vegades, pesen –i molt– les inèrcies adquirides: s'hi utilitza el valencià perquè hi ha una oficina de promoció lingüística que fa la seua faena, perquè els funcionaris ja l'utilitzaven abans que un altre polític amb una actitud menys favorable al valencià accedira al càrrec o per altres variats motius; però, en definitiva, siga quina siga la causa concreta per la qual s'ha arribat a aquesta situació, la realitat és que canviar aquest tipus d'inèrcies té un cost polític: cal prendre una decisió ferma en contra d'una situació

consolidada favorable a l'ús del valencià, i això, ara com ara, pot arribar a resultar perjudicial per a la imatge democràtica del polític en qüestió.

Amb tot, els equilibris sovint són fràgils. I tant en el cas d'establiments comercials com en el d'institucions polítiques les decisions favorables a l'ús del valencià, per activa o per passiva, poden truncar-se fàcilment –i en ocasions, efectivament, queden truncades– per l'efecte de crítiques socials adverses. Sobretot, quan les crítiques apunten a la mateixa identitat lingüística, és a dir, quan es qüestiona que la llengua utilitzada siga realment *valencià*. És en aquest sentit que un model lingüístic adequat pot contrarestar, en gran part, les crítiques, i consegüentment l'efecte negatiu que aquestes produeixen sobre l'ús del valencià.

La identitat del valencià ha sigut des de fa quatre dècades un element permanent de confrontació social. No pretenc ara indagar les causes d'aquest conflicte, sinó simplement constatar la realitat que tenim. Constatar-la i buscar les estratègies adequades per a intentar superar-la. D'una manera o altra, aquesta realitat incideix molt negativament sobre l'ús del valencià. El conflicte generat artificialment al voltant de la identitat del valencià ha fet, efectivament, que molts valencians deixen de reconèixer com a llengua pròpia l'estàndard

generat a partir dels anys seixanta per la comunitat literària. I fins i tot que adopten una actitud obertament hostil davant del que creuen que és una suplantació del verdader valencià.

(nota 1)

L'actitud més intel·ligent davant d'aquest conflicte, però, no és precisament ignorar menyspreadorament aquesta realitat, i menys encara exacerbar les posicions en sentit contrari, utilitzant –per entendre'ns– més *feines*, més *propers* i més *veritables*. El valencià és dels que l'utilitzem, i el fet que *els altres*, els que mantenen reticències a utilitzar-lo, senten suspicàcies per paraules com les que acabe de citar, perquè les consideren estranyes al valencià, no justificaria en cap cas que nosaltres actuàrem a la inversa, rebutjant certes paraules que són ben nostres. Seria estúpid que, davant del rebuig que *els altres* fan d'una paraula com *servei*, per exemple, nosaltres reaccionàrem a la inversa rebutjant *servici*. El rebuig de qualsevol variant genuïna –torne a dir-ho– crec que és francament estúpid. Tant unes variants com les altres formen part del nostre patrimoni lèxic. El que cal saber, en tot cas, és quina forma resulta més adequada per a cada context.

De cara a l'extensió de l'ús social del valencià, l'ús d'un lèxic poc comunicatiu és una dificultat important. Un establiment comercial, per posar un exemple concret, no pot posar un

rètol oferint un producte amb un nom desconegut pels clients potencials. Això no sols és antifuncional: és, sobretot, dissuasori. I encara és un escull prou més greu quan s'arriba a provocar una falta d'identificació del receptor amb la llengua amb què s'emet el missatge. La percepció d'una gran distància entre el que es parla espontàniament i el que es veu en lletra impresa actua, sens dubte, com un factor alienant respecte a la pròpia cultura. No importa que la percepció de tal distància siga subjectiva, ni que puguem aduir que en altres llengües la distància entre el parlar espontani i la llengua escrita és, objectivament, molt més gran. Tot això és igual. El que compta verdaderament és que perdem usuaris de la llengua. O, almenys, no recuperem usuaris plens de la llengua: usuaris que la parlen, que la lligen i que l'escriuen.

Un model de llengua possible

No voldria acabar aquesta ponència sense esbossar unes línies generals del model de llengua que, al meu parer, podria resultar més operatiu per a conformar els registres formals neutres per a un àmbit valencià. Cal indicar, prèviament, que un model de llengua no és més que una tria coherent dels recursos lingüístics existents per a adequar-los a unes necessitats determinades, i en cap cas ha de considerar-se que les solucions d'un model són excloents d'altres possibilitats

expressives. Al contrari: unes formes i altres es complementen harmònicament per a brindar solucions adequades a la diversitat de necessitats comunicatives. Aquest és, de fet, el plantejament que fa l'Institut d'Estudis Catalans per a formular les seues propostes per a un estàndard oral. (nota 2) Crec que és absolutament necessari en les nostres circumstàncies sociolingüístiques fugir de solucions úniques pretesament generals, i administrar sensatament la variació lingüística existent en funció de l'àmbit de comunicació i del grau de formalitat.

Des d'aquest punt de partida, crec que és imprescindible buscar entre els diversos recursos lingüístics que ens brinda la nostra pròpia tradició lexicogràfica i gramatical aquelles solucions més pròximes al parlant, perquè la gran majoria de valencians reconeguen com a propi el model de llengua vehiclable a través dels registres formals neutres. Així, en primer lloc, he de dir que crec que un missatge formulat amb els demostratius reforçats (*aquest* i *aqueix*) difícilment pot ser percebut amb naturalitat per la gran majoria dels valencians, i per aquest motiu em pareix absolutament imprescindible l'ús dels demostratius simples (*este* i *eixe*) en els registres formals neutres. Cal tindre en compte que aquestes formes són les úniques que s'utilitzen espontàniament pel conjunt

dels valencians, fins i tot pels valencians cultes que intenten adequar la seua expressió al codi normatiu; que la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans ja les va acceptar per a l'estàndard oral; **(nota 3)** que el *Diccionari valencià* editat per la Generalitat Valenciana i l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana les té incorporades; que Radiotelevisió Valenciana va optar també des del primer moment per aquesta solució per a les seues emissions; que l'Administració valenciana, encara que de manera vacil·lant, també utilitza cada vegada més aquestes formes, així com molts ajuntaments, de signe polític diferent, i grans empreses com Telefónica, Renfe o Hidroeléctrica, i que, en definitiva, els demostratius simples són un referent lingüístic plenament consolidat en expansió permanent.

Arguments semblants poden adduir-se també per a justificar l'ús de la terminació *-ix* en els verbs incoatius per als registres formals neutres en un àmbit valencià. La proposta enunciada en alguna ocasió d'escriure *-eix* i pronunciar *-ix* és una solució que no sempre resulta plenament satisfactòria. En primer lloc, perquè és un artifici que no té un caràcter general, sinó que s'aplica restringidament als verbs incoatius; **(nota 4)** en segon lloc, perquè la coherència interna de la flexió verbal dels verbs incoatius trontolla escrivint d'una banda les formes

Models de llengua no escolars

del present d'indicatiu amb *-eix* i les formes del present de subjuntiu amb *-isca* d'una altra, i, finalment, perquè un model lingüístic que usara les formes amb la terminació *-eix* no se sentiria com a propi per amplis sectors de la societat valenciana. D'altra banda, cal dir també que absolutament totes les gramàtiques i flexions verbals amb valor de referència per al valencià actual arpleguen la doble forma *-eix/-ix* per als verbs incoatius, i no veig que en les actuals circumstàncies siga positiu l'eliminació d'una d'aquestes possibilitats expressives. Crec, al contrari, que aquesta dualitat –paral·lelament a la conformada pels demostratius simples i reforçats– ens brinda uns recursos que ens permeten resoldre més satisfactoriament les diverses situacions comunicatives amb què ens enfrontem realment.

Pel que fa al lèxic, crec que l'única cosa que fa falta és mostrar una preferència sistemàtica per la variant més idònia per a cada context. Pràcticament tots els diccionaris actuals, fins i tot els publicats a Catalunya, arpleguen un bon repertori de veus valencianes. Estic convençut que amb aquestes receptes, ben simples, hi ha prou recursos dins del marc normatiu per a aconseguir una expressió natural. Això no obstant, no cal dir que crec que seria enormement positiu per a la llengua que lexicòlegs, lexicògrafs i institucions lingüístiques conti-

nuaren fent un esforç per actualitzar els recursos necessaris per a fer possible una expressió el més adequada possible en cada àmbit d'ús.

Quan es va codificar la llengua, a principis de segle, la necessitat bàsica era constituir una llengua apta per a la creació literària. I així es va fer, efectivament, d'acord amb les pautes estètiques dominants del moment. L'accés de la llengua als mitjans de comunicació va comportar, durant els anys huitanta i noranta, un esforç considerable per a ampliar els recursos necessaris amb què adaptar-se a les exigències d'aquests nous àmbits d'ús. Les seues innovacions han anat adoptant-se progressivament per la majoria de diccionaris, entre altres el del mateix Institut d'Estudis Catalans. Al remat, no podia ser d'una altra manera: és l'ús el que marca en totes les llengües allò que, més tard o més prompte, s'ha d'incorporar als diccionaris.

Ara ens trobem davant d'un nou repte: el d'ampliar l'ús del valencià a nous àmbits d'ús. Amb la particularitat que els usuaris d'aquests nous àmbits no són professionals de la llengua, sinó persones normals i corrents que han de fer servir la llengua en la seua activitat professional. Aquesta és una diferència molt important respecte a les etapes anteriors. Tant els escriptors com els periodistes, principals protagonistes de

Models de llengua no escolars

les etapes anteriors, són, efectivament, professionals de la llengua. Amb bagatges i sensibilitats diferents, però professionals de la llengua al cap i a la fi, i com a tals estan en condicions de fer els esforços necessaris per a assimilar adequadament el corpus lingüístic normatiu. Però ara ens trobem amb la necessitat de donar un nou impuls a l'ús de la llengua que ha d'involucrar sectors socials –com ara funcionaris o botiguers– que no són professionals de la llengua. I no és positiu que no es puga usar el valencià sense haver de recórrer obligatòriament als traductors o correctors professionals. Si no aconseguim deslligar l'ús del valencià dels professionals de la llengua, el resultat pot ser absolutament nefast per a la vitalitat de la llengua. La situació podria ser semblant a la del llatí culte durant l'edat mitjana, en què aquesta llengua va quedar reclosa als àmbits monacals.

La llengua no s'embruta per usar-la. En tot cas, es transforma. Però sí que pot arribar a desaparèixer amb actituds d'exagerat proteccionisme. El purisme, com a ideologia lingüística, és, en certa manera, una paradoxa perversa. És un amor extrem a la llengua que n'ofega la vitalitat. Com a opció individual, els esforços dels escriptors preocupats per utilitzar les formes més genuïnes de la llengua poden ser perfectament legítims, i fins i tot encomiables. El problema, però, es

planteja quan el purisme afecta el mateix codi lingüístic en termes excloents, i es condemna qualsevol forma considerada *impura*. L'efecte més directe d'aquest plantejament és que moltes persones, incapaces d'assimilar aquesta llengua immaculada, creuen que el que parlen és una llengua bastarda, plena d'incorreccions, i que en aquest estat és preferible no usar aquesta llengua sinó una altra que els resulta més còmoda: el castellà. Les llengües, totes les llengües, es formen per corrupció d'altres llengües, per contacte amb altres cultures. I, en principi, una forma menys evolucionada no té per què ser considerada millor que una forma més evolucionada. La resistència a acceptar moltes formes habituals del llenguatge no li fa cap favor a la llengua. «El purisme –deia Joan Sales, editor d'“El Club dels Novel·listes”– és a la llengua com el legitimisme a la política; una tendència renyida amb les necessitats pràctiques de l'època en què es viu i que té sovint la trista virtut de posar en ridícul la mateixa causa que pretén servir». (nota 5)

JOSEP LACREU

Models de llengua no escolars

1. Les últimes enquestes realitzades al voltant d'aquesta qüestió, publicades en el diari *El País*, el dia 9 de gener del 2000, assenyalaven que un 62% dels valencians creien que el valencià i el català són llengües diferents.
2. Vegeu en aquest sentit les propostes per a un estàndard oral, de fonètica i morfologia, publicades respectivament els anys 1990 i 1992.
3. Concretament, en la sessió de l'11 de juny de 1995, i publicat posteriorment en el document «Sobre diversos punts de la normativa verbal i de l'estàndard oral dels demostratius», *Documents de la Secció Filològica*, III, Institut d'Estudis Catalans, Barcelona, 1996.
4. No es pot dir, per exemple, que *créixer* o *peix* s'hagen de pronunciar [kríjer] o [píj], respectivament.
5. Pròleg de Joan Sales al llibre de Joan Coromines *Lleures i converses d'un filòleg*, Club Editor, Barcelona, 1973, p. 17.

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

Introducció

Tothom ha sentit parlar, darrerament, dels «Programes d'Educació Bilingüe Enriquits», és a dir, dels programes d'educació bilingüe enriquits amb la incorporació primerenca d'una llengua estrangera, que són els programes en què es concreta el projecte d'educació multilingüe al sistema educatiu valencià. Aquests programes vénen regulats per l'Ordre de 30 de juny de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, la qual estableix que en els centres que apliquen aquests programes –Programa d'Ensenyament en Valencià Enriquit, Programa d'Incorporació Lingüística Enriquit i Programa d'Incorporació Progressiva Enriquit (per a la zona valencianoparlant), i Programa d'Incorporació Progressiva Mínim (per a la zona castellanoparlant)– es faça una incorporació primerenca de la llengua estrangera des del pri-

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

mer curs del Cicle Primer de l'Educació Primària, és a dir des dels sis anys. Als dos anys de l'aparició de l'Ordre, aproximadament cent cinquanta centres estan aplicant, amb major o menor fidelitat, algun d'aquests programes.

D'entrada podríem preguntar-nos si en un sistema educatiu com el nostre, amb tants problemes per resoldre, el tema dels programes d'educació bilingüe enriquits no constitueix realment una qüestió més aviat marginal. Però precisament en aquest sistema educatiu, on el professorat més combatiu ha maldat incansablement durant anys per construir una escola valenciana autèntica, la cursa desfermada en què s'han embarcat pares i mares, experts i centres per incorporar com més prompte millor les llengües estrangeres, concretament l'anglès, amb les conseqüències imprevisibles que aquest fet pot tenir per al valencià, ens avisa que som davant el repte, l'amenaça o el problema, com vulgueu dir-li, més gran a què s'ha enfrontat la nostra llengua d'ençà de la seua incorporació al sistema educatiu, i que aquest problema només es resoldrà des de la rigor tècnica, la voluntat política i el respecte al ritme particular que exigirà la fonamentació, desenvolupament i aplicació dels nous programes en els centres.

Des d'aquesta perspectiva, tanmateix, és curiós constatar que, malgrat els possibles perills que comportava aquesta in-

corporació primerenca, van ser les escoles capdavanteres en la defensa de l'escola valenciana i en la renovació pedagògica, les que van posar en marxa les experiències primeres –i possiblement més rigoroses– d'incorporació primerenca de l'anglès, a les comarques de la Safor, la Vall d'Albaida i la Marina, de la mà de Josep Maria Artigal. Potser perquè tenien clar que la construcció de l'escola valenciana implicava, en un moment de globalització econòmica, d'internacionalització del treball, de moviments amplis de població, i de convivència de llengües i cultures diverses dins l'entramat social, afrontar el repte de l'educació multilingüe i multicultural.

L'any 1998, la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència decideix assumir aquesta incorporació primerenca i emet l'Ordre de juny per la qual es donen les instruccions necessàries per a poder avançar la incorporació de la llengua estrangera elegida pels centres als 6 anys. En aquesta Ordre ja queda clara l'orientació que es vol donar a la incorporació primerenca de la llengua estrangera. De les dues possibilitats que es presentaven, no es va triar d'incorporar-la de manera aïllada i independent de la resta de llengües i d'àrees no lingüístiques, sinó integrada dins els programes d'educació bilingüe que ja funcionaven, i amb un tractament integrat amb la resta de llengües i continguts del currículum.

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

Sens dubte, aquesta decisió va ser motivada per l'assumpció d'una conclusió fonamental de la investigació actual en l'adquisició de llengües: la incorporació primerenca d'una tercera llengua no solament constitueix un factor *quantitatiu* –una major dedicació horària global que en permet l'adquisició d'una competència més elevada– sinó també *qualitatiu*–l'adquisició primerenca d'una L3, reorganitza la configuració cognitiva i l'ús de les llengües L1 i L2 per part de la persona bilingüe (Herdina & Jessner 2000: 92; Kekskés & Papp 2000: IX i ss.), de manera que l'adquisició-aprenentatge de totes tres no es fa de manera independent sinó interrelacionada.

A més a més, i aquest és també un factor d'importància decisiva, la incorporació primerenca de la llengua estrangera, i la major competència que en resulta, hauria de permetre –i fins i tot exigir–, si més no de manera tímida i en els darrers cicles de l'educació primària, la possibilitat de l'ús vehicular d'aquesta L3 en determinats continguts del currículum de les àrees no lingüístiques. En aquest cas, ja no podem parlar d'educació bilingüe sinó d'*educació multilingüe*.

Doncs bé, en la meua exposició, intentaré explicar, de primer, quins són els *fonaments* dels programes d'educació multilingüe tal com s'han posat en marxa al País Valencià; tot seguit descriuré les *característiques* d'aquests programes i les

exigències que planteja la seua aplicació en els centres; finalment, plantejaré la *formació del professorat* com l'element clau de tot aquest procés.

Fonaments dels programes d'educació multilingüe

Enumerar tots els elements tècnics que cal considerar per posar en marxa, desenvolupar i avaluar els programes d'educació multi-lingüe fóra una tasca prolixa que excediria amb escreix l'espai de què disposem.

Tot i així, m'agradaria explicar quins han sigut els elements clau que s'han tingut en compte a l'hora d'establir les grans línies d'aquest model lingüísticoeducatiu. Ho faré tot responent a unes preguntes inicials que sens dubte es troben en la ment de tots i per a les quals cada professional sembla que té una resposta pròpia:

- (a) Quina és la millor edat per a incorporar la llengua estrangera?
- (b) Fins a quin punt es pot ensenyar la llengua estrangera independentment de les altres?
- (c) Com es pot evitar l'excés d'hores dedicades a les llengües?
- (d) Quin tractament ha de rebre el valencià, com a llenguamioritzada, en el currículum?

Quina és la millor edat per a incorporar la llengua estrangera?

És evident que la confusió al voltant d'aquest tema és molt gran. A tall d'anècdota diré que poc després d'eixir l'Ordre que regula els programes d'educació bilingüe enriquets, un moviment de renovació pedagògica, en boca del seu president, criticava l'Ordre, entre altres motius molt justificats, perquè incorporava la llengua estrangera a partir dels sis anys, adduint com a argument que la psicolingüística tenia molt clar que a aquesta edat encara era massa prompte.

Tanmateix, no recorde si poc abans, poc després o simultàniament, un altre moviment de renovació pedagògica criticava en premsa l'Ordre, entre altres motius també molt justificats, perquè, també segons la psicolingüística, als sis anys ja era, irremeiablement, massa tard.

En certa manera tots dos tenien raó. Però caldrà assumir que aquest és un problema que ha de ser solucionat abans de fer plans per a incorporar una llengua estrangera dins el sistema educatiu. La dificultat radica en el fet que, potser, el problema, en aquests termes, està mal plantejat.

És cert que els infants poden adquirir una llengua segona simultàniament o quasi-simultàniament, amb tota facilitat, de

ben menuts (Hamers & Blanc 2000: 50; Lyon 1996: 47; de Houwer 1996: 219; Fabbro 1999: 103). De fet, alguns investigadors, com ara Jürgen Meisel, anomenen aquest fet *adquisició del bilingüisme com a primera llengua*. Els estudis d'adquisició bilingüe certifiquen que aquesta adquisició es realitza sense entrebancs, i que els xiquets i les xiquetes, si continuen utilitzant les dues llengües en l'activitat social habitual, ho fan amb una fluïdesa i correcció pràcticament semblant a la dels nadius.

El problema es presenta quan una L2 és apresada més tard, quan la L1 ja està més o menys assolida. En aquest cas, les opinions es divideixen. Per a uns els infants presenten un avantatge innegable respecte als adolescents i els adults –és a dir, els aprenents més enllà del període crític o sensible per a adquisició de llengües– a l'hora d'aprendre una segona llengua o una llengua estrangera, a causa d'una banda de la major plasticitat cerebral, i d'altra per la possibilitat que tenen d'aplicar-hi les estratègies que han fet servir per a aprendre la primera llengua. Després de l'adolescència –final del període crític–, la seua capacitat per a aprendre llengües descendeix bruscament. Per a altres investigadors, en canvi, les coses s'esdevenen d'una altra manera: els adolescents i els adults tenen avantatge sobre els infants a l'hora d'aprendre una se-

gona o tercera llengua, a causa del seu major desenvolupament cognitiu, del seu coneixement del món més ampli i de la seua experiència d'haver-ne après la primera.

No entrarem a analitzar en profunditat aquest debat, que es troba encara en plena efervescència. Només esmentarem una conclusió que ens sembla absolutament central en les nostres preocupacions: *Els infants tenen una gran facilitat per a l'adquisició d'una llengua segona o tercera, especialment pel que fa al mòdul fonològic, i que el fet de començar prompte potser siga l'única garantia per a l'assoliment d'una competència semblant a la del nadiu.* Però perquè aquesta facilitat per a l'adquisició d'una segona llengua o una llengua estrangera es faça efectiva es requereixen tres condicions:

(a) Que la llengua segona siga *adquirida* en contextos informals amb atenció preferent al missatge, és a dir, utilitzant-la com a mitjà per a fer coses interessants i vitals, i no que siga *apresa* de manera conscient i dirigida en contextos formals i/o escolars, i atenent preferentment a les característiques del codi.

(b) Que la llengua siga apresada en interacció amb parlants nadius que proporcionen un *input* de qualitat, i la possibilitat d'interacció i de negociació del significat.

(c) Que els aprenents disposen d'una gran quantitat de temps pera l'adquisició.

La consideració d'aquestes conclusions ens diu, doncs, que l'ensenyament primerenc de la llengua estrangera a l'aula serà efectiu en la mesura que les condicions s'hi assemblen a l'aprenentatge natural: temps suficient, adequació a les característiques i necessitats dels aprenents, i una metodologia que emfasitze l'adquisició de la llengua mentre l'atenció està dirigida a la realització d'activitats interessants i engrescadores, i als missatges que vehiculen, i no a les formes lingüístiques convertides en objecte d'atenció a partir d'una focalització dirigida.

No hi ha, doncs, criteris clars per a saber *quan* és el moment idoni per a aprendre una llengua segona que siguin independents del com.

Fins a quin punt es pot ensenyar la llengua estrangera independentment de les altres?

Pel que sabem a hores d'ara sobre com s'adquireixen i com s'aprenen les llengües, tot professor o professora ha de saber que, d'ara endavant, serà impossible ensenyar qualsevol llengua, en qualsevol nivell d'escolaritat, sense tenir en

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

compte les altres llengües que els alumnes i les alumnes estan aprenent. I això per tres motius:

(a) Perquè, com ens repeteixen una vegada i una altra els psicolingüistes (Grosjean 1989: 4), una persona bilingüe no és la suma de dues de monolingües. I el mateix passa a una persona trilingüe. Tot i que, com diu Paradis (1997: 332), no hi ha res ni en la dotació cerebral ni en els sistemes de processament d'una persona bilingüe que la faça diferent, l'experiència bilingüe o multilingüe la converteix en una personalitat específica, amb les diferents varietats de les diferents llengües que domina fortament interrelacionades dins la seua organització cognitiva, i amb unes competències idiosincràtiques, com ara la capacitat d'usar destreses interlingüístiques (interpretar i traduir); la capacitat d'usar l'alternança de codis amb propòsits comunicatius; la capacitat de construir els seus coneixements sobre el món a partir de les llengües que domina i recuperar-los, també, a partir de qualsevol d'aquestes llengües; i a capacitat de desenvolupar les aptituds per a aprendre a aprendre llengua.

(b) Perquè l'adquisició de les diferents llengües no es fa de manera separada sinó que s'esdevé, també, d'una manera fortament interrelacionada. D'acord amb la *hipòtesi de la interdependència* de Cummins (1986: 83), quan aprenem una

llengua a l'escola, no adquirim només *l'estratègia bàsica de comunicació interpersonal* (BICS), és a dir, les habilitats de comunicació cara a cara, en la conversa, amb la pronúncia, gramàtica i lèxic adients, sinó que adquirim també la *competència lingüística, cognitiva i acadèmica* (CALP), relacionada amb les destreses i estratègies relacionades amb la lectura i escriptura, amb la consciència metalingüística i amb els coneixements sobre el món (vegeu la figura 1).

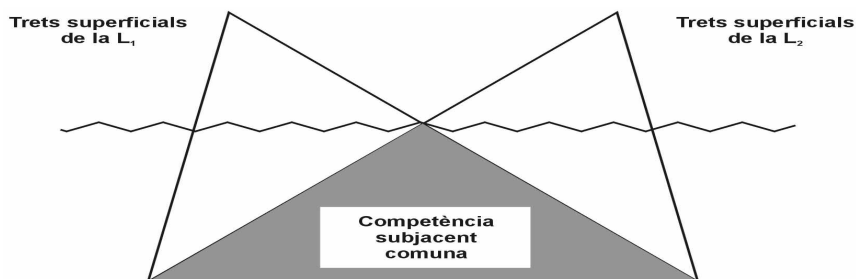


Figura 1: Representació com a doble iceberg de la competència bilingüe (Cummins 1986)

Pel que fa als coneixements i destreses que formen part de la competència lingüística, cognitiva i acadèmica, en ser apresos en una llengua, estan disponibles per a les altres llengües que constitueixen el repertori verbal del parlant sempre que

aquest tinga una bona motivació i oportunitat per a reutilitzar-los. Aquests coneixements i destreses, que constitueixen la *competència subjacent comuna*, no és que es transferisquen d'una llengua a les altres. És més exacte dir que poden ser construïts mitjançant qualsevol de les llengües que un parlant domina, i que aquest mateix parlant pot accedir-hi i recuperar-los, també, des de cada una de les llengües que coneix.

Però també és cert que en aprendre una L2 o una L3 l'aprenent parteix de la seua L1 com a dipòsit de coneixements previs. Hi ha, doncs, una transferència des de la L1 a la resta de llengües, que segons la teoria clàssica és molt més gran com més semblants són les llengües i més petita com més diferents són; tot i que, com demostra Kellerman (2000: 21), aquesta influència pot ser molt més subtil. De qualsevol manera, cal assumir que entre les formes orals i escrites de les llengües que adquireix o usa una persona bilingüe o multilingüe hi ha, doncs, una influència recíproca que pot facilitar o entrebancar tant l'aprenentatge com l'ús de la L1, L2 i la L3. Aquest fenomen l'anomenem *transferència positiva* i *negativa* (Odlin 1989).

No resulta difícil endevinar que tant la competència subjacent comuna com la transferència positiva i negativa són elements clau per a un tractament integrat de les llengües en els pro-

grames multilingües, i que plantejar un tractament aïllat de cada llengua per separat dins el currículum aniria en contra de tot el que sabem actualment sobre com s'adquireixen i s'aprenen les llengües.

(c) Perquè si bé hi ha tres llengües en el currículum —o quatre, de manera optativa, a l'Educació Secundària—, i fins i tot quan cada una és impartida per un professor o una professora diferent, hem de tenir en compte que l'alumne o l'alumna és un aprenent únic i indivisible. De manera que, a hores d'ara, en què per sort hi ha una certa confluència en el tractament de les llengües, siga la L1, la L2 o la L3, al voltant de *l'enfocament comunicatiu*, l'alumne o l'alumna té dret que el tractament didàctic de les tres o quatre llengües que aprén a l'escola partisca dels mateixos principis psicolingüístics, lingüístics i didàctics, que s'aplique de manera coordinada per part de tot el professorat que imparteix llengües, i que tinga continuïtat i coherència en continguts i enfocaments al llarg dels cicles i les etapes.

Com es pot evitar l'excés d'hores dedicades a les llengües?

Incorporar un element nou en el currículum significa dedicar-li un temps, temps que cal restar de l'horari corresponent a la resta d'àrees. En un horari com el nostre, amb tres llengües

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

en el currículum ja de bon començament, el temps dedicat a les llengües pot arribar a ser excessiu, i anar en detriment de l'atenció que exigeixen la resta d'àrees.

Aquest fet comporta la necessitat de traspasar una bona part del treball lingüístic, des de l'àrea de llengua a les àrees de contingut, és a dir, aconseguir posar en pràctica el que s'anomena *instrucció en la llengua basada en continguts*. Però no hi ha només aquesta raó tan prosaica per a emprendre la instrucció en la llengua –en les tres llengües– basada en continguts, n'hi ha d'altres, encara de més contundents, que ens ho recomanen.

Si analitzem, per exemple, alguns aspectes del *model dinàmic de multilingüisme* de Herdina i Jessner (2000: 94), podrem traure'n algunes conclusions bastant interessants. La primera que, malgrat el que diuen alguns experts sobre la possibilitat d'aprendre fàcilment tres o quatre llengües a l'escola, a parer nostre massa optimistes si tenim en compte les condicions en què s'adquireixen/s'aprenen les llengües en el context educatiu, els recursos cognitius per a l'aprenentatge de les llengües són limitats, i que, quan es dominen dues o més llengües en major o menor grau, aquests recursos s'han de distribuir no solament en l'augment de competència en aquestes llengües, sinó també en el seu manteniment, ja

que, i això coincideix amb l'experiència personal de tothom que ha après una o més llengües estrangeres, tan bon punt comencem a aprendre una nova llengua s'engega el procés contrari i comencem a oblidar tot el que n'hem après.

Quines competències perdem d'una llengua que estem aprenent? Doncs aquells coneixements i habilitats que queden aïllats perquè no els repetim ni els reutilitzem sovint, bàsicament perquè no ens són necessaris per a la comunicació real. I quines recordem? Doncs precisament aquelles que reutilitzem i ampliem constantment en la nostra activitat habitual, perquè ens són altament funcionals i necessaris per a la comunicació quotidiana.

Si volem descobrir la relació entre el que diu aquest model i la instrucció en la llengua basat en continguts, no ens serà difícil. En efecte, si hem d'aprendre una llengua segona o estrangera, en la qual no tenim una possibilitat real d'interacció en la nostra activitat fora de l'escola, ¿quina serà la millor manera no solament d'aprendre-la sinó també de mantenir-la? Doncs creant un context dins l'escola, en el qual l'adquisició de la llengua es faça a partir d'activitats rellevants i significatives, i en el qual el manteniment de la llengua vinga facilitat per la necessitat d'usar aquesta llengua en activitats habituals i necessàries en l'activitat acadèmica dels alumnes i les

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

alumnes. Amb paraules clares: *utilitzant i reflexionant la llengua com a mitjà d'adquisició de coneixements del currículum en les àrees no lingüístiques.*

Aquest mateix argument, enfocat, però, de manera diferent, estén aquesta necessitat també per a la L1. En efecte, un dels aspectes més negligits de l'educació lingüística –o diguem-ne, més difícils d'incorporar a la pràctica– és, a parer nostre, el treball sobre les destreses i els coneixements lingüístics necessaris per a la construcció dels sabers en les àrees no lingüístiques –Matemàtiques, Coneixement del Medi, etc. A hores d'ara, i en el millor dels casos, el treball sobre aquestes destreses i coneixements es fa, incomprendiblement, en l'àrea de llengua, cosa que dóna a aquest treball una artificialitat que no tindria si formara part, com a element consubstancial a l'adquisició dels conceptes, procediments i actituds, del treball de les diferents àrees curriculars no lingüístiques.

Estarem d'acord, per exemple, que textos corresponents a l'àmbit informatiu com ara la *narració* d'un fet històric, la *descripció* d'un ferrament, d'un moble, d'un monument o d'un mineral, les *instruccions* per a fer un experiment, l'*explicació* d'un fenomen observat o l'*argumentació* d'un punt de vista, seran tractats de manera més adequada, realista i significativa dins les diferents àrees curriculars, acompanyant l'adqui-

sició de continguts rellevants d'aquestes àrees, que no en el marc més aviat convencional de l'àrea de llengua.

I també estarem d'acord que el llenguatge específic de les disciplines –mots, expressions, i procediments de derivació i composició de mots– seran més útils i més fàcils d'aprendre quan la seua adquisició acompanya l'adquisició dels conceptes a què corresponen.

I fins i tot estarem d'acord que el *lèxic específic* de les àrees, i les *estratègies* relacionades amb el treball sobre continguts –estratègies cognitivolingüístiques com ara *justificar, descriure, definir, resumir, demostrar...*; estratègies de processament de la informació, com ara *localitzar informació, seleccionar-la, valorar-la, organitzar-la i comunicar-la*; i estratègies de comprensió i producció de textos d'especialitat: *llegir i escriure per a aprendre*–, poden ser tractades amb més propietat en les àrees curriculars no lingüístiques que no pas en l'àrea de llengua.

Quin tractament ha de rebre el valencià en el currículum de l'educació multilingüe?

La incorporació primerenca de la llengua estrangera, especialment si es fa als quatre anys, planteja problemes seriosos al valencià, que queda en una posició precària, com a llengua

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

minoritzada, entre una llengua dominant en l'entorn social –el castellà– i una llengua de comunicació àmplia com ara l'anglès.

Com sabem de fa temps, el plantejament indicat en aquests casos, és la promoció d'un *multilingüisme additiu*, que parteix de la denominació de bilingüisme additiu proposada per Wallace Lambert i desenvolupada per Cummins, i l'estén a situacions d'educació multilingüe com fan Cenoz i Genesee (1998: 23).

Què és el bilingüisme additiu? És el que se sol produir en una situació en què la L1 del xiquet o la xiqueta és valorada i apresada, i l'aprenentatge d'una L2 no fa altre que afegir una competència addicional a aquella que l'alumne o l'alumne ja posseeix. El bilingüisme subtractiu, en canvi, sol ocórrer en una situació en què la L1 de l'alumne o l'alumna no és prou valorada socialment, i la L2, a mesura que és apresada, va reemplaçant la L1 en la competència dels aprenents. La primera situació és aquella en què solen trobar-se els xiquets i les xiquetes de llengua dominant quan n'aprenen una de minoritzada; la segona, en canvi, sol ser la pròpia dels xiquets i xiquetes de llengua minoritzada quan n'aprenen una de dominant. Doncs bé: el multilingüisme additiu és més fàcil que

derive d'un bilingüisme additiu al qual s'afeg l'adquisició d'una tercera llengua, que no pas d'un bilingüisme subtractiu.

A parer nostre, a més d'una metodologia renovellada, com explicarem més avant, dues mesures són necessàries per aconseguir aquest multilingüisme additiu en el nostre àmbit educatiu:

(a) Compensar la poca presència social del valencià en la societat amb un tractament compensatori a l'escola, i no solament en l'horari dedicat a l'ensenyament i ús vehicular, sinó també a la seua utilització en l'activitat administrativa i social del centre (Garcia 1997: 417):

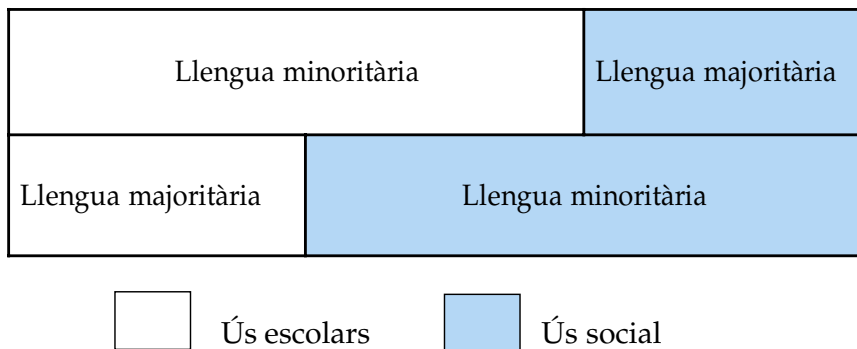


FIGURA 2: Ús social i escolar de la llengua. 174

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

(b) Aconseguir, especialment per als alumnes i les alumnes que la tenen com a llengua pròpia, que l'adquisició del valencià estiga suficientment afermada abans d'una introducció massiva del castellà o l'anglès. Per dir-ho amb paraules de Cenoz i Genesee (1998: 28): «Es poden presentar arguments convincents en el sentit d'introduir segones i terceres llengües en els programes multilingües progressivament per tal d'optimitzar els diferents avantatges que els aprenents joves i més grans aporten a la tasca d'aprendre llengua.»

A partir d'aquestes premisses s'ha realitzat el disseny dels programes d'educació multilingüe.

Característiques dels programes d'educació multilingüe

A la vista del que hem dit, per a l'organització multilingüe continuen els programes d'educació bilingüe que funcionaven fins ara, incorporant-hi més prompte la llengua estrangera, cosa que obliga, és clar, a una reordenació i modificació dels paràmetres curriculars i organitzatius.

Com en el cas dels anteriors programes d'educació bilingüe, d'aquests nous programes, n'hi ha dos d'òptims, que poden assolir perfectament els objectius de l'educació multilingüe – especialment els que fan referència a la competència en valencià– si s'apliquen amb rigor i eficàcia, que són el Pro-

grama d'Ensenyament en Valencià i el Programa d'Immersió Lingüística, i un altre, el Programa d'Incorporació Progressiva, en què el tractament del valencià sol ser molt més precari, tant en hores com en convenciment i expectatives, i el rendiment pot resultar, en línies generals, bastant decebedor. A aquests programes, propis dels territoris de predomini lingüístic valencià, hi hem d'afegir el Programa d'Incorporació Progressiva Mínim, obligatori per als territoris de predomini lingüístic castellà, si els centres no decideixen aplicar qualsevol dels altres programes.

I de la mateixa manera que en els programes d'educació bilingüe anteriors, un centre, quan decideix aplicar un d'aquests programes, l'adequa al propi context mitjançant el *disseny particular*, en el qual especifica el seu projecte lingüísticoeducatiu i els recursos humans, materials i organitzatius de què disposa per a portar-lo a efecte.

Però la introducció primerenca d'una llengua estrangera i la seua integració amb continguts d'àrea comporta canvis i novetats respecte als programes d'educació bilingüe anteriors que analitzarem tot seguit.

Novetats que aporten els programes d'educació multilingüe

Per diferents motius com ara l'exigència que planteja la incorporació primerenca de la llengua estrangera, la flexibilitat que han de tenir aquests programes per a adaptar-se a les possibilitats dels centres i la necessitat de garantir per damunt de tot un tractament prioritari del valencià que permeta d'assolir els objectius proposats, els programes d'educació multilingüe haurien de presentar, a parer nostre, unes característiques molt particulars: *la possibilitat d'una incorporació primerenca flexible de la llengua estrangera, un augment de les hores dedicades a l'ensenyament i ús vehicular del valencià en els programes on està més desatés, una major exigència tècnica en l'aspecte metodològic i un funcionament més eficaç dels centres.*

Incorporació primerenca flexible de l'anglès

A diferència dels programes bilingües, que la incorporen als 8 anys, els programes multilingües, d'acord amb l'Ordre esmentada més amunt, estableixen la incorporació primerenca de la llengua estrangera als sis anys. Aquesta incorporació primerenca permet una instrucció en la llengua basada en continguts, molt contextualitzada i limitada en temps, a partir dels vuit anys, de manera que se'n puga fer un ús vehicular

en una part d'una àrea, o en una optativa, a partir de l'Educació Secundària Obligatòria.

No serà estrany, com s'ha esdevingut en altres llocs de l'estat espanyol, que ben prompte la incorporació de la llengua estrangera es faça a partir dels quatre anys. Aquesta circumstància hauria de tenir conseqüències importants. La més important, potser, fóra que en el Programa d'Ensenyament en Valencià –i en el Programa d'Immersió Lingüística, que ja ho fa a hores d'ara–, i amb la finalitat d'evitar el tractament escolar sistemàtic de les tres llengües ja des dels quatre anys, la llengua amb més presència social i més facilitat per a ser apresada fora de l'escola –el castellà– hauria de ser ajornada fins al segon nivell de l'Educació Primària.

Aquesta proposta coincidiria amb els resultats de la recerca en educació trilingüe. Genesee (1998), per exemple, realitzà una investigació al Canadà amb tres programes d'immersió per a xiquetes i xiquets d'origen hebreu la llengua habitual dels quals era l'anglès. En dos d'aquests programes s'utilitzaven les dues llengües d'immersió des d'infantil fins al 3r i 4t nivell de primària, respectivament; en l'altre s'utilitzava l'anglès com a llengua vehicular, al costat del francès i l'hebreu, des de l'educació infantil. Els resultats no poden ser més clars:

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

(a) Avançar l'anglès (L1 dominant dels xiquets i les xiquetes) no augmentava de cap manera la competència que n'assolien els xiquets i les xiquetes al cap de set anys. Els assistents als altres dos programes d'immersió assolien nivells de competència semblants en anglès.

(b) Usar l'anglès en els primers graus dels programes de dobleimmersió podia interferir amb l'aprenentatge de les segones llengües.

Tot i la claredat dels resultats, aquesta proposta podria comportar problemes per al Programa d'Incorporació Progressiva, ja que si en aquest programa la llengua base és el castellà, el fet d'ajornar-la fins al segon nivell de l'educació primària el desvirtuaria totalment. La conseqüència és que en el PIP la incorporació primerenca de la llengua estrangera, si hi ha intenció de promoure al màxim la competència no solament en castellà i anglès, sinó també en valencià, hauria de tenir lloc només a partir dels sis anys.

No s'hauria de deixar de banda la possibilitat de fer una incorporació de la llengua estrangera als vuit anys, amb un tractament intensiu –major dedicació horària– en el segon cicle, de manera que en el cicle tercer puga iniciar-se, també, la instrucció basada en continguts. Realment, i el plantejament de Jehannes Ystma n'és la prova (1998: 640), aquesta possibi-

litat aconsegueix a bastament totes les exigències del disseny; tot i així, ensopega amb una dificultat: la societat sembla haver decidit ja que és la incorporació primerenca, i no cap altre, el sistema més vàlid per a proporcionar als xiquets i les xiquetes la competència desitjada en la llengua estrangera.

Hauran de ser, en tot cas, les possibilitats del centre, especialment la disponibilitat de professorat competent, i les línies bàsiques del seu projecte lingüístic, les que aconsellaran una modalitat o una altra.

Augment de les hores dedicades a l'ensenyament i ús del valencià en el Programa d'Incorporació Progressiva

Molts col·lectius preocupats per la llengua han manifestat les seues pors davant l'aplicació dels programes multilingües, com ja hem fet nosaltres més amunt, plantejant la fràgil posició en què queda el valencià entre la llengua dominant en l'entorn social i una llengua de comunicació àmplia en el pla internacional, molt especialment en el Programa d'Incorporació Progressiva.

Aquest problema s'ha tingut molt en compte en el disseny dels programes, de manera que l'avançament de la incorporació de l'anglès ha anat acompanyat d'un avançament de la incorporació de l'ús vehicular del valencià, per tal de proporcionar

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

una atenció preferent a aquesta llengua en comparació amb la llengua estrangera. Ho podem veure en el cronograma corresponent al Programa d'Incorporació Progressiva (Ordre de 1998: Annex):

| Etapa | Cicle | Ús vehicular del Valencià i del Castellà en les Àrees no lingüístiques | | Ensenyament i ús vehicular de la LE del Castellà | Ensenyament del Castellà | |
|-------------------|----------|---|--|--|--------------------------|---|
| Educació Primària | Cicle 2n | Continguts globalitzats en castellà. | | | | Castellà |
| | Cicle 1r | Valencià (4 h.) Recapitulació intensiva de la lectura i l'escriptura | En valencià, l'àrea de Coneixement del medi. (3 h.) | En castellà, 10 h. del temps corresponent a les àrees no lingüístiques. | LE (1.5 h.) | Treball sistemàtic de lectura i escriptura (4 h.) Castellà |
| | Cicle 2n | Valencià (3 h.) | En valencià, l'àrea de Coneixement del medi (4 h.) i 1.5 més del temps corresponent a les àrees no lingüístiques. | En castellà, 8.5 h. del temps corresponent a les àrees no lingüístiques. | LE (2.5 h.) | Castellà (3 h.) |
| | Cicle 3r | Valencià (3 h.) | En valencià, l'àrea de Coneixement del medi (4 h.) i 2 h. més del temps corresponent a les àrees no lingüístiques. | En castellà, 6.5 h. del temps corresponent a les àrees no lingüístiques. | LE (4 h.) | Castellà (3 h.) |

Figura 3. Cronograma de mínims per al Programa d'Incorporació Progressiva Enriquit amb la incorporació primerenca de la llengua estrangera a partir dels 6 anys.

Podem veure, doncs, que en el Programa d'Incorporació Progressiva, quan s'hi fa la incorporació primerenca de la llen-

gua estrangera als sis anys, l'àrea del Coneixement del medi s'imparteix en valencià també al Cicle Primer de l'Educació Primària.

Una de les crítiques que feia sovint el professorat del Programa d'Incorporació Progressiva, era que els alumnes i les alumnes, en arribar al nivell 3r de primària, no tenien un domini suficient del valencià perquè pogueren adquirir els conceptes relatius a aquesta àrea. Ni cal dir que amb el Programa d'Incorporació Progressiva Enriquit, en què l'àrea de Coneixement del medi és impartida en valencià a partir del nivell primer del primer cicle, les crítiques seran encara més severes.

Doncs bé, aquestes crítiques poden resultar creïbles si es treballa dins un model d'educació monolingüe però de cap manera dins un plantejament multilingüe, en el qual, disposant de temps suficient com es veu al cronograma, es pot iniciar l'ensenyament del valencià a l'educació infantil amb un plantejament de segona llengua, molt comunicatiu i adreçat a proporcionar una competència inicial oral, i introduir-hi immediatament una instrucció en la llengua basada en continguts en què a partir del desenvolupament inicial dels coneixements previs, d'una contextualització màxima del missatge mitjançant recursos visuals, manipulacions i experiències, i

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

una adequació inicial total de la llengua a les capacitats de comprensió dels alumnes, es poden vehicular els continguts, i, alhora, augmentar la competència en la llengua.

Major exigència tècnica

En aquests moments de restricció de la despesa pública, és evident que no hi haurà excessius recursos materials i humans addicionals, disponibles per als programes d'educació multilingüe, que, d'acord amb l'Ordre, són voluntaris per al centre. Ara bé, en aquests programes, la llengua estrangera s'incorpora bastant abans, amb la qual cosa s'espera que el rendiment que n'hi assoliran els xiquets i les xiquetes serà més elevat que en els programes d'educació bilingüe; a més a més, tot i que la incorporació primerenca de la llengua estrangera detraurà hores de les altres àrees curriculars, els rendiments en aquestes àrees no han de minvar de cap manera. Sense comptar, és clar que es pretén una educació més tolerant, més oberta, més cosmopolita i més en línia amb el mil·lenni en què tot just acabem d'entrar.

Clar i ras: els programes multilingües han d'assolir un major rendiment que els programes bilingües, sense que augmente ni el professorat, ni els recursos materials, ni l'horari dedicat a l'ensenyament.

No serà fàcil que s'acomplisquen aquests objectius si no es donen en els centres unes condicions que permeten que l'actuació educativa sobre els xiquets i les xiquetes siga més eficaç. I quines són aquestes condicions? Doncs aquelles que la investigació sobre el rendiment de l'educació bilingüe i multilingüe ha posat de manifest:

(a) Posar en pràctica un enfocament comunicatiu en l'ensenyament de les llengües, i un enfocament constructivista en el treball sistemàtic de la lectura i l'escriptura.

(b) Aprofitar la transferència positiva entre les llengües i la construcció interlingüística de la competència subjacent comuna mitjançant un enfocament integrat, i evitar la transferència negativa mitjançant la focalització en la forma i la reflexió lingüística.

(c) Traspasar part de la càrrega de l'aprenentatge de les llengües a les àrees, mitjançant la instrucció en la llengua basada en continguts.

(d) Garantir la coherència i continuïtat de contingut i metodologia, tant horitzontalment dins de cada cicle, entre les tres llengües, com al llarg dels cicles i les etapes.

(e) Disposar de materials curriculars abundants i de qualitat.

Un funcionament més eficaç dels centres

Un dels problemes més espinosos que es plantegen en un programa d'educació multilingüe és que un centre pense que, en aplicar el programa, l'únic que hi canvia és l'edat d'incorporació de la llengua estrangera i que, per tant, és el professor o la professora d'aquesta àrea l'únic responsable de la seua aplicació. Més encara, que l'aplicació del programa d'educació multilingüe en el centre no ha de sol·licitar el compromís i la participació, ni ha d'entrebancar la marxa, de la resta de l'equip de professores i professors.

Una altre problema pot provenir d'algunes de les motivacions que porten un centre a embrancar-se en la posada en marxa i el desenvolupament del programa. Si observem algunes de les que han sigut suggerides pels professors i professores mateixos:

1. Voluntat i decisió envers la posada en marxa d'una educació amb els temps en què ens trobem
 - (a) Dinamisme de l'equip de professores i professors, que vol fer coses.
 - (b) Atractiu del nou programa.
 - (c) Pressions internes, especialment de l'equip directiu.
2. Insatisfacció amb la marxa actual del centre

(d) Pressions externes, bé dels pares o bé de l'Administració.

(e) Necessitat de millorar la imatge del centre.

Ens adonem que, a mesura que descendim en l'escala, les motivacions són cada vegada més externes i pragmàtiques, i menys de tipus educatiu. Aquest fet pot portar al fet que el que sembla important és simplement la posada en marxa del programa com a element d'imatge de cara a l'exterior, sense que hi haja una preocupació real pel seu rendiment i funcionament eficaç.

Si és aquesta la situació d'un centre, i si atenem a la complexitat d'un programa d'educació multilingüe, i les exigències que planteja la seua continuïtat al llarg dels cicles i les etapes, i el seu funcionament eficaç, paga la pena mantenir-se en el programa d'educació bilingüe que s'està aplicant i deixar per a millor ocasió l'aventura multilingüe.

No volem dir amb això que les exigències que plantegen els programes multilingües pel que fa a l'organització i funcionament del centre, i l'educació que imparteix, siguen difícils d'aconseguir per a un centre. En realitat són les condicions que solen demanar-se a una escola eficaç:

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

- (a) Assumpció del programa per part de tot l'equip de professores i professors i compromís envers la seua aplicació.
- (b) Disponibilitat de professorat preparat, i adscrit en el lloc on pot ser més efectiu per al funcionament del programa.
- (c) Coordinació absoluta dins els cicles i en el centre.
- (d) Voluntat d'embranchar-se en el procés d'innovació pedagògica que comporta la posada en marxa i aplicació d'un programa d'educació multilingüe.
- (e) Acceptació del programa per part dels pares i les mares, i voluntat de participar-hi.

Cap centre, però, sense tenir cobertes aquestes premisses, hauria d'embranchar-se en la posada en marxa d'un programa d'educació multilingüe.

Formació del professorat

A la vista de les característiques i de la situació dels programes multilingües, sembla clar que la *formació del professorat* ha de ser la clau de volta per a la seua posada en marxa i desenvolupament. I que aquesta formació, sense descartar altres modalitats que poden complementar-la, hauria de consistir, bàsicament, en una formació en el centre amb la participació de tot l'equip de professores i professors, generalistes i especialistes.

Però com ja devem haver deduït, els programes d'educació multilingüe, a hores d'ara, són un projecte del qual hi ha establides les línies generals, i més o menys planificades les necessitats i exigències. Però pràcticament està tot per fer. Es necessiten, d'una banda, propostes i materials que concreten, en tots els aspectes, les investigacions i teories, i les experiències realitzades en altres contextos; i d'altra, que aquests materials i propostes siguin aplicats en els centres per veure'n la viabilitat i l'eficàcia.

És en aquest pas, des de la investigació descontextualitzada i dispersa que ens aporten les diferents disciplines que treballen al voltant de l'ensenyament de les llengües, fins a unes propostes pràctiques, eficaces en l'aula, i que passen a engròssir l'estoc professional dels ensenyants, que serà la clau de volta de l'èxit dels programes d'educació multilingüe.

I sense llevar protagonisme al model d'investigació en l'acció, que pot donar resultats magnífics en uns centres determinats, on es donen unes circumstàncies personals específiques, a parer nostre la incorporació de totes les innovacions que exigirà progressivament multilingüe en els centres estarà millor servida, d'acord amb Ellis (1997: 41) amb un plantejament que combine el treball d'una assessora o assessor –que domina a bastament les teories, principis i tècniques de l'edu-

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

cació multilingüe, que aporta fonaments teòrics i esquemes tècnics, materials i propostes elaborades en altres contextos, un ventall de possibilitats d'acció i capacitat per a dinamitzar i donar suport al grup de treball en la realització d'una proposta pròpia– i el treball de l'equip del centre, el qual aporta necessitats, criteris per a la selecció i concreció de propostes d'acord amb les necessitats del centre, el coneixement pràctic dels processos d'aprenentatge a l'aula, i la capacitat d'aplicar aquestes propostes i avaluar-ne la idoneïtat.

I per a realitzar aquesta tasca és necessari un equip d'assessores i assessors ben preparats, que tot i tenint una especialització profunda en una llengua, coneguen la problemàtica bàsica de les altres dues, que vagen desenvolupant progressivament tots i cadascun dels aspectes rellevants de l'educació multilingüe, i que concreten aquests aspectes, conjuntament amb els centres, en propostes pràctiques d'acció que seran experimentades a l'aula, i que seran difoses tot seguit entre la resta de centres.

Una assessoria, doncs, professionalitzada i preparada, i elegida amb tots els requisits legals per la seua vàlua professional en un camp molt específic com és ara el de l'educació multilingüe.

Totes aquestes reflexions ens confirmen que la implantació dels programes d'educació multilingüe s'haurà de fer a ritme lent i que en principi només hauria d'estar a disposició dels centres més dinàmics i experimentats, amb professorat preparat i compromés en la innovació pedagògica.

Conclusió

Arribats en aquest punt, hem de preguntar-nos si els programes d'educació multilingüe ací al País Valencià són necessaris. Si assumir la seua posada en marxa no és posar en una situació delicada el valencià i facilitar la seua substitució per l'anglès dins el currículum.

En realitat, l'exigència d'un major coneixement de l'anglès –de la mateixa manera que d'un major domini de la informàtica– no és un fet que nosaltres decidim, sinó una exigència de la societat global en què vivim i una pressió de la comunitat educativa, les quals ens obliguen a donar-hi solució. Mal servei faríem a l'escola valenciana i a l'escola pública a hores d'ara si, en el context europeu en què ens movem, i en el qual estan proliferant les experiències d'incorporació primerenca de llengües estrangeres i d'educació multilingüe, nosaltres diguérem a la comunitat educativa que no podem proporcionar aquell desitjat domini de l'anglès o de qualsevol altra llengua estrangera perquè hem de salvar primer el valencià.

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

Al contrari, en aquestes circumstàncies, i tenint en compte que l'estat de la teoria i la pràctica ens assegura que és possible, l'escola valenciana ha d'assegurar, mitjançant una educació multilingüe enriquidora, que els alumnes i les alumnes adquirisquen una major competència d'anglès –i d'alguna altra llengua estrangera–, una gran competència en castellà, i un rendiment elevat en la resta d'àrees, tenint el valencià com a centre d'atenció prioritària i com a senya d'identitat.

Si no ho aconseguim, és probable que es debiliti la posició del valencià dins el sistema educatiu i que el futur de l'escola valenciana esdevinga més que incert.

VICENT PASCUAL GRANELL

Assessor de Llengües del CEFIRE d'Alzira

Referències bibliogràfiques

CENOZ, Jasone & GENESEE, Fred (1998), «Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education», dins Jasone Cenoz & Fred Genesee, *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

CUMMINS, Jim (1986), «Linguistic interdependence: a central principle of bilingual education», dins Jim Cummins & Merrill Swain, *Bilingualism in Education*, Cambridge, Cambridge University Press.

- DE HOUWER, A.(1996),«Bilingual Language Acquisition»,dins Paul Fletcher & Brian MacWhinney, *The Handbook of Child Language*, Oxford,Blackwell.
- ELLIS, Rod (1997), *SLA Research and Language Teaching*, Oxford, OxfordUniversityPress.
- FABBRO, Franco (1999), *The Neurolinguistics of Bilingualism. An Introduction*, Hove Psychology Press.
- GARCÍA, Ofelia (1997), «Bilingual Education», dins Florian Coulmas, ed., *The Handbook of Sociolinguistics*, Oxford, Blackwell.
- GROSJEAN, François(1989), «Neurolinguist, Beware! The Bilinguals Not Two Monolinguals in One Person»,*Brain and Language*, 36, pp. 3-15.
- HAMERS, Josiane F. & BLANC, Michel H. A. (2000²), *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge,CambridgeUniversityPress.
- HERDINA, Ph. & JESSNER, Ulrike (2000), «The Dynamics of Third LanguageAcquisition»,dins Jasone Cenoz & Ulrike Jessner,ed.,*English in Europe. The Adquisition of a Third Language*, Clevedon, Multilingual Matters.
- KELLERMAN, Eric (2000),«Lo que la fruta puede decirnos acerca de la transferencia léxico-semántica: una dimensión no estructural de las percepciones que tiene el aprendiz sobre las relaciones lingüísticas», dins Muñoz, Carmen, ed., *Segundas Lenguas*, Barcelona,Ariel.

Els programes d'educació multilingüe al País Valencià

LYON, Jean (1996), *Becoming Bilingual. Language Acquisition in a Bilingual Community*, Clevedon, Multilingual Matters. ODLIN, Terence (1989), *Language Transfer*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ordre de 30 de juny de 1998, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual es regulen els Programes d'Educació Bilingüe Enriquits. DOGV núm. 3.285, del 14 de juliol del 1998, pp. 11 118-11 132.

PARADIS Michel (1997), «The Cognitive Neuropsychology of Bilingualism», dins Annette M.B. De Groot & Judith F. Kroll, ed., *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

YSTMA, Jehannes (1998), «Trilingual education at primary level: problems and prospects», dins Arnau, Joaquim & Artigal, Josep M., eds., Barcelona, Universitat de Barcelona.

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

0. Salutació

Em plau de reconèixer, companyes i companys, que, en una circumstància com la de l'hora present, marcada per ingredients notables de perplexitat –i, de vegades, per la incitació al desànim–, ens hi mantenim fermes i fermes, amb l'entusiasme suficient per a dur endavant una exhibició tan esplendorosa de conviccions i de projectes com la que constitueix aquest I Congrés Internacional de Llengua, Societat i Ensenyament. Ens n'hem de congratular, sens dubte, de la nostra vigoria. Per la meua banda, permeteu-me l'efluy personal d'agrair a l'organització d'aquestes jornades de reflexió, debats i alternatives, la gentilesa amb què m'ha afavorit en confiar-me el privilegi d'obrir la nostra trobada, un encàrrec que m'afalaga profundament, no ho podria pas amagar, i així, doncs, vull fer-ho constar.

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

I bé, ens congrega ací la qüestió sempre roent de la llengua i la seua funcionalitat al si d'aquesta societat concreta, un problema que ara mateix ens disposem a canalitzar vers un àmbit social d'interès prioritari com ho és la parcel·la de l'educació. Abans, però, de seguir endavant, considere convenient de fer ací un petit toc d'atenció. Bé que ens consta com estem d'avesats a identificar la parcel·la educativa amb l'ensenyament primari i secundari, un tic que, sens dubte, té els seus fonaments en raons objectives. Ara: tot i això, confie que no caldrà insistir que tindrem ben present, a l'hora de reflexionar sobre el panorama educatiu, el món específic de la universitat, per bé que aquest reducte dispose de perfils característics, definits sobretot pel contrapès que hi fa, damunt la vessant educativa, el factor de l'alta investigació. Així doncs, una vegada preses aquestes cauteles inicials, podem mirar de situar-nos de ple en les qüestions que justifiquen la nostra comesa present.

1. L'oportunitat d'una commemoració

L'oportunitat –si ho preferiu, la conveniència– d'organitzar tot un congrés internacional al voltant de la normalització lingüística amb atenció especial al paper que assignem a la llengua dins el sistema educatiu es manifesta entre nosaltres amb evidències tan irrefragables que no cal insistir-hi més. Re-

sulta, amb tot, que disposem de motius afegits que aporten interès suplementari a la celebració del nostre congrés: en aquest sentit, paga la pena, per exemple, d'avaluar els deu anys de vigència de la LOGSE, i més encara els disset que farà d'ací a uns quants dies la «lleï d'Alacant», la Llei d'ús i ensenyament del valencià... Per la meua banda, ara i ací sent una predilecció clara pel feliç 25è aniversari, que s'escau justament enguany, de l'Escola d'Estiu del País Valencià, el referent aglutinador de l'experiència formidable que coneixem amb la denominació de Moviment de Renovació Pedagògica.

M'afanye a reconèixer que aquesta experiència constitueix una de les fites cabdals de la història contemporània del País Valencià, per tal com figura entre els revulsius més eficaços que ha experimentat la consciència col·lectiva de valencians i valencianes dels nostres dies. Així, situat en aquesta òptica personal, em resulta un xic decebedora l'apatia amb què hem deixat passar l'avinentsa de commemorar aquest aniversari encoratjador. Per a vergonya de tots nosaltres, hem d'admetre que no hem tingut ni la imaginació ni la capacitat degudes per a fer les oportunes avaluacions i projeccions de futur sobre tot allò que ha estat al llarg dels darrers vint-i-cinc anys el moviment esplèndid, educatiu i cívic, que s'ha anat aplegant

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

a l'entorn de les Escoles d'Estiu. En tot cas, bé podem confiar que la convocatòria present represente la rectificació d'unes tals deficiències i alhora constituïska un homenatge als mestres i a les mestres que, en sintonia amb segments inquietos i generosos de la societat valenciana, hi han aportat elements de valor inestimable per a la modernització del país.

Acceptareu, doncs, de grat que fem una ràpida incursió històrica a les dècades que ens precedeixen, la qual és reclamada, sens dubte, per la circumstància present. Així, la memòria ens ha de traslladar allà a l'estiu del 1976 i als Jesuïtes de València, on un miler llarg de participants contribuïem finalment a bastir aquell edifici de dimensions aleshores imprevisibles que era l'Escola d'Estiu. De fet, els intents immediats d'aquesta experiència puntual arrencaven de dos anys arrere (gràcies a una confluència d'acció entre grups de mestres d'avantguarda i el Secretariat de l'ensenyament de l'idioma); en concret, el 1975 tota l'organització estava a punt per a ser engegada, però finalment l'operació fou estroncada per la prohibició brutal del Govern Civil, en plena agonia del franquisme (Boscà 2000). Ben mirat, en aquell projecte que acabaria quallant en l'Escola d'Estiu havien anat contribuint iniciatives diverses, com ara els *Estatges sobre problemes de l'ensenyament de l'idioma*, el primer dels quals portàvem a

terme l'any 1971 i a Castelló de la Plana, i que vam compartir amb mestres inoblidables com M. Sanchis Guarner i Josep Giner.

Fet i fet, l'any 1976 –una data susceptible d'ésser considerada, si ho preferiu, purament indicativa– s'encetava al si de la societat valenciana una experiència plena de dificultats, però que allora vessava entusiasme i il·lusió; es centrava en el tema angular de l'ensenyament al País Valencià, el qual enfocava sota els denominadors comuns del català com a llengua vehicular i de l'exigència de la renovació pedagògica, tot combinant-hi la reflexió crítica amb el debat polític. De seguida hi assoliren un protagonisme estel·lar qüestions com l'escola pública, el sindicalisme entre els treballadors i treballadores de l'ensenyament, la coeducació i la capacitat crítica. I encara hauríeu d'afegir-hi la tensió reivindicativa, la qual, certament, s'ha manifestat inherent al moviment de renovació pedagògica. A partir d'aquests paràmetres naixia l'Escola d'Estiu al País Valencià. Ara, contemplats amb la perspectiva que ens atorga els transcurs dels vint-i-cinc anys, tot sembla indicar que el balanç que n'hem de fer és d'allò més gratificant.

De tota manera, a banda d'algun treball clàssic i de certes monografies estimables (Moliner, Miquel, Pitxer, Conca & Lacu-

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

esta 1976; Pitarch 1994), reclamem amb urgència la necessitat d'elaborar un estudi històric rigorós, extens i documentat, que aborde la trajectòria del moviment valencià de renovació pedagògica tot al llarg de la segona meitat del segle XX i que en faça una avaluació exacta. Necessitem uns tals materials d'informació històrica com a eina fonamental per a orientar el paper de l'educació en la cruïlla actual. De tota manera, l'interès objectiu que ofereix a la societat d'avui aquesta parcel·la de la nostra història immediata no es circumscriu a l'àmbit estricte del món educatiu i de la planificació de les seues tasques. En efecte, ací entre nosaltres, l'educació excedeix, amb molt, dels murs estrictes del clos escolar i s'erigeix en un dels factors determinants de la dinàmica social valenciana.

En qualsevol cas, l'educació ha estat, al País Valencià contemporani, un motor de canvis socials indiscutible, impulsor constant de transformacions. De fet, són dels que creuen que costaria força de negar que el món de l'educació –que abraça, més enllà del recinte escolar, la seua àrea d'influència immediata– ha tingut un pes determinant en el procés democratitzador valencià; i, en aquesta direcció, no solament ha exercit una influència potser inigualable sinó que fins i tot ha esdevingut protagonista clar entre les avantguardes socials del País Valencià dels nostres dies.

Potser, entre les proves indirectes de la meua proposició, hi podem adduir l'entema –que sovint esdevé pànic– amb què els sectors reaccionaris valencians es captenen envers l'entorn educatiu. I potser aquests mateixos mecanismes ajuden a comprendre l'obsessió de la dreta casolana per a privatitzar, al preu que siga, l'ensenyament que, a casa nostra, s'havia mantingut adscrit a una llarga i magnífica tradició d'escola pública.

2.Un model admirable

Em permetia adés de recordar-vos que el disseny de model educatiu que el moviment de renovació pedagògica reivindica d'ençà de la dècada dels anys setanta es basa en els trets fonamentals d'escola pública, laica, promotora de l'actitud crítica i arrelada al seu entorn, cosa que implica escola valenciana en continguts i en mecanismes de reflexió i d'intercomunicació. És, com bé hi podeu detectar, una escola concebuda com a motor decidit de transformació social, aleshores i ara mateix. En aquest sentit, la nova escola valenciana arplegava l'optimisme racionalista de la Il·lustració que es manifestava convençut de la formidable capacitat de què disposa el sistema educatiu per a impulsar els canvis socials. Siga com siga, a l'època del seu naixement, aquest model educatiu es bastia com un baluard més d'oposició oberta i

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

sistemàtica contra la societat que pretenia de construir la cultura del franquisme.

Certament, el capteniment crític, això és, la reivindicació dels mètodes científics contra la pervivència d'hàbits i actituds irracionals afaiçonava el moviment valencià de renovació pedagògica, el qual, doncs, tot defugint vells tics dogmàtics, posava els fonaments d'una escola científica i creativa, i mentre tant el moviment s'imposava entre els reptes prioritaris el de la reflexió i la investigació constant sobre les seues pròpies actuacions, és a dir, sobre els resultats del model educatiu que contribuïa a alçar i, per extensió, sobre el funcionament de la pròpia societat. En aquesta direcció, paga la pena de recordar que temes que han estat candents al carrer en el transcurs dels anys que mire de recordar, com ara, el de l'opressió de la dona o el de la dominació d'uns pobles a mans d'uns altres, els moviments migratoris, la marginació, la pau, l'habitabilitat del planeta, etc. són temes que així mateix han figurat al bell mig de les atencions prioritàries de l'escola valenciana contemporània.

Heus ací, doncs, la problemàtica social com a focus d'atenció preferent per al sistema educatiu. Ara: la interacció sistemàtica i intensa que s'estableix entre el clos escolar i el vast panorama social no es limita als simples interessos d'ordre

especulatiu que suscita la societat damunt el món de l'educació sinó que aquest es projecta justament damunt aquella mitjançant l'alternativa que, als anys vuitanta, començava a perfilar-se sota l'etiqueta de *comunitat educativa*, una proposta que plantejava una progressiva participació democràtica dins l'escola. Ben aviat, aquesta nova via que obrí la compenetració entre el cos social i la seua parcel·la educativa quallaria, per exemple, en una altra de les experiències més encoratjadores que pot oferir la societat valenciana d'avui a Europa, l'aparició del moviment que hem convingut a identificar sota la denominació d'*Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la llengua*.

D'altra banda, fàcilment ens podem adonar que les profundes conviccions democràtiques, i democratitzadores, els compromisos lleials amb un model educatiu que fomenta l'autoformació, la participació cívica i les posicions crítiques constitueixen un horitzó especialment amenaçador per al sistema establert. En efecte, als seus mateixos orígens, segons he deixat dit, l'Escola d'Estiu naixia marcada per l'oposició frontal a la dictadura, i posteriorment ha hagut de fer el seu recorregut sovint navegant contra corrent, obrint-se pas en condicions més aviat adverses. Ara mateix, ha d'enfrontar-se a projectes emergents de noves ofertes educatives –de fet,

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

són ben velles, i tant de bo foren caduques— que justament se situen als seus antípodes, les quals tenen, entre les seues marques identificadores, la privatització (això és, l'educació com a negoci i alhora com a factor de desequilibris socials), el desarrelament (l'estigmatització de la llengua catalana i de la cultura identificativa de la nostra societat) i el dogmatisme. Per descomptat, sobre uns tals desajustaments havien de restar al descobert els antagonismes que separen el model educatiu valencià renovador, el que ací reivindicuem, d'una banda, i el sistema instituït, per una altra. Bé que ho anunciava l'Imma Coscolla, en constatar que l'esperit de l'Escola d'Estiu constitueix una «proposta de formació permanent dels mestres, autònoma i crítica, i per tant, incòmoda per a l'Administració» (Coscolla 2000). Comptat i debatut, convé que en siguem ben conscients: amb l'escola —i amb la llengua— que condueix les nostres inquietuds i afanys no podem fer carrera en la conjuntura present que avança sota la planeta de l'ensenyament com a empresa privada i alhora com a factor de control social. Al capdavall, hi ha obert l'antic interrogant que ara mateix no sembla gens retòric: qui té por a l'escola valenciana?

Sens dubte, l'interrogant esdevé ben suggeridor, però nosaltres l'hem de deixar a una vora per tal de resituar-nos dins

la trajectòria del moviment educatiu que ací ens congrega. De les indicacions que porte fetes, hom pot deduir sense esforç que aquest és un moviment compromès en l'avantguarda educativa, adscrit als corrents culturals decididament de progrès que se senten atrets per opcions de renovació i de futur. En efecte, el Moviment de Renovació Pedagògica porta intrínseca la condició de dinamisme i, de fet, així ho explicita mitjançant el terme inequívoc de *renovació*, un tret decididament clau en el model d'escola valenciana que procedeix de la gloriosa Escola d'Estiu del País Valencià. Fet i fet, és un model compromès a propugnar una educació que fomenti actituds cívils lliures, que no es deixen vinclar pels interessos que controlen la societat. En definitiva, un model d'ensenyament incòmode per a l'ordre establert, enfront del qual, doncs, ha de situar-se segurament la nostra conselleria de Cultura i Educació, cas d'ésser adequat el diagnòstic que n'han fet Vicent Esteve, Manuel Picó i Pedro Espada, en nom de la Plataforma en Defensa de l'Ensenyament Públic del País Valencià; tots tres consideren que la conselleria «ha buidat el sistema educatiu de creativitat i d'investigació, de la necessària renovació que requereix tot procés de canvi» (Esteve, Picó & Espada 1999). Deu ser en sintonia amb aquesta direcció que el govern valencià ha ofegat els antics Centres de Professors (CEPs), tot neutralitzant la dinàmica renova-

dora que impulsaven, a canvi d'una gestió burocratitzada i submissa en mans dels CEFIREs.

Al capdavant, el model d'escola que deriva de la gloriosa Escola d'Estiu del País Valencià té com a tret distintiu l'exigència de la renovació constant, i així doncs, esdevé una escola oberta al futur, la qual, en definitiva, obri a la pròpia societat unes esperances sense límits. Les obri precisament perquè reacciona ben atenta i sensible davant els ritmes que marca l'evolució social.

3. Sota el signe de la crisi

Ara mateix, així que fenòmens com la globalització i la tecnologia aplicada als sistemes comunicatius es manifesten imparables, l'Escola d'Estiu 2000 s'autoconvocava –en un homenatge indefugible i gratíssim al jove vuitantè, el professor Gonçal Anaya– (**nota 1**) mitjançant la consigna de *L'escola més enllà de l'escola*, que ha constituït el fil conductor dels debats de la renovació pedagògica enguany. Heus ací, doncs, la garantia que el model educatiu valencià té per davant no solament un futur garantit, sinó que, a més, aquest és un futur encoratjador.

En aquest precís moment, si en algun punt coincidiríem majoritàriament ensenyants i tota mena de ciutadanes i ciuta-

dans de l'entorn educatiu és, de segur, en la convicció que el sistema educatiu ha entrat en crisi, una crisi, a més, de dimensions imprevisibles. Potser el ressort definitiu que haja contribuït a estendre massivament aquesta impressió siga la implantació de la LOGSE, però la puntualització ara no la considere rellevant. El volum de la crisi és tal que bé exigeix de recer-car-ne les causes en diverses direccions.

De seguida tothom assenyala com a factors evidents d'aquesta situació nova les noves tecnologies, d'una banda, i els profunds canvis morals que tot just han començat a canviar la faç d'aquesta societat nostra. És clar, de tota manera, que de motius n'hi ha força més. Mirem d'identificar-ne els més vists.

Certament, pel que fa a la revolució en la *tecnologia de la comunicació*, salta a la vista que el sistema educatiu es ressaga, com més va més, de la dinàmica que assoleix el panorama ambiental. De fet, algú ha posat el dit a la nafra que l'ensenyament es queda despenjat del tren de la història, profundament fòssil, arcaïtzant, incapaç d'aprofitar els immensos recursos que forneix la informàtica. Activitats per ordinador, conferències audiovisuals i, en general, suport en les possibilitats didàctiques que hi ha latents en internet constitueixen un ventall d'opcions capaces de transformar la didàctica fins

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

a límits increïbles. Continuem, per exemple, ancorats en la rutina que arrosseguem de segles, i així consumim energies absurdes a repetir per diverses aules, i per part de diversos professors i professores, uns mateixos temes, tot negligint olímpicament la possibilitat que ens ofereix l'electrònica de concentrar en una sola persona docent aquelles activitats a través de la pantalla. En aquest sentit, hi ha un camp amplísim pendent d'ésser aprofitat, el de la creació de materials escolars, el qual ara mateix obri unes expectatives formidables. Clar que, justament per això, aquesta parcel·la de la investigació en didàctica també reclama, avui més que mai, el treball conjunt i compartit per nombrosos professionals del ram més enllà del reducte de cada departament didàctic. Pel que fa al tractament puntual de l'ensenyament de la llengua, hem de reconèixer que gairebé ho tenim tot per a fer en el camp engrescador de l'enginyeria lingüística.

Tenim, en segon lloc, la crisi que afecta tot un seguit de valors morals que havien regulat tradicionalment la nostra societat, entre els quals, n'hi ha un que incideix amb especial intensitat damunt l'aula, el de la *crisi d'autoritat* dels mestres, a la qual acaba de referir-se el professor Josep Murgades, tot adduint «la insurrecció permanent dels alumnes enfront dels mestres».

No solament s'esberla el principi d'autoritat –a dins i a fora dels recintes educatius–, el qual contribuïa amb considerable eficàcia a mantenir un nivell elevat d'homogeneïtat entre el cos social. És el cas que la societat clàssica –que s'havia dotat de sistemes educatius considerablement monolítics per tal com ella es veia a si mateixa força homogènia– acaba de descobrir-se profundament marcada per les diferències de tota mena, fragmentada i plural, a qualsevol dels nivells que hi prestem atenció, tant social i ètnic, religiós i lingüístic, com econòmic i ideològic. Fet i fet, la *diversitat* ha esdevingut una de les marques inconfusibles de la nostra realitat social (Torralba 2000: 4):

Aquest magma polivalent i ric de la societat civil és detectable en molts espais públics, però d'una manera especialment visible es pot observar en el si de l'esfera educativa [...] Educar un nen en aquest context implica un canvi de trajectòria en l'acció educativa, una atenció dels rols habituals dels ensenyants, una profunda entesa social pel que fa a la transmissió de valors ètics, estètics i religiosos i exigeix, necessàriament, la introducció d'un nou paradigma que ja s'ha anomenat *l'atenció* a la diversitat. El canvi substancial que estem vivint obliga tota la comunitat educativa a iniciar-se en un nou sistema de categories i de jocs de llenguatge que facin possible l'entesa, la comprensió i la convivència en aquest nou escenari civil.

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

La diversitat és avui, a les nostres aules, una realitat clamorosa i riquíssima, un fenomen sense precedents per aquestes latituds: ètnies, religions, races, classes socials, llengües... s'hi barregen en una amalgama esplendorosa, davant la qual se susciten responsabilitats de diversa mena, i no solament per part de l'entorn social i dels professionals de l'ensenyament sinó, no cal dir-ho!, de les institucions educatives.

Clar que com a premissa per a enfocar amb una correcció acceptable el problema de la diversitat hi ha el plantejament raonable de la qüestió de la identitat, tal com reconeixia Francesc Torralba (2000: 7, 44):

Cal, doncs, pensar la noció de la identitat per aprofundir en el concepte de la *diferència* [...] Només té sentit referir-se a la diferència si hi ha identitats prèviament definides.

En el cas específic valencià, és obvi que, dins el conjunt dels grans tipus identitaris que defineixen els col·lectius del nostre entorn sociopolític, el de la identitat lingüística emergeix com un dels reptes decisius que ens posa la societat actual, i no solament als professionals de l'educació sinó a qualsevol veí o veïna.

Així doncs, tecnologia de la comunicació i crisi d'autoritat, diversitat i identitat, totes quatre situades en la perspectiva de la globalització de la cultura i l'economia, es manifesten ara

mateix com els grans factors que determinen els processos socials i, doncs, que haurien de guiar la trajectòria del sistema educatiu. No desvetlaré cap secret si afirmo que, ara com ara, el món educatiu s'ha sentit desbordat per la irrupció d'aquests fenòmens, la magnitud de la incidència dels quals ens ha afonat, a tots i a totes, en la perplexitat i, de vegades, en el desànim. La reforma educativa havia de constituir una mena de dic que ens alleugerís l'impacte que sens dubte havia de produir-nos l'arribada dels nous temps. Vet ací, però, que la reforma sembla que també ha trontollat d'ençà del seu començament, i ara tenim raons sobreres per a dubtar que la mateixa Administració pública crega de debò en la reforma que hauria de promoure. Això sí, mentrestant, tampoc no ens resulta estrany que les institucions abandonen el professorat a la pròpia sort alhora que descarreguen tot el munt de frustracions col·lectives que avui dia genera l'anomenada crisi educativa damunt l'esquena endurida del cos d'ensenyants. Val a dir que n'hem acumulat experiència a dojo, d'aquesta pràctica de boc emissari.

4. Una realitat al descobert

Passem per alt, provisionalment, la cerca d'elements culpables de la crisi educativa i concentrem els esforços a detectar

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

alguns dels punts negres –si ho preferiu, dels indicadors– susceptibles d'ésser tinguts com a rellevants, d'aquesta realitat.

D'entrada, notem que acabem d'encetar el curs acadèmic i ja hem sentit veus procedents d'instàncies diverses que reproduïen una denúncia que ha esdevingut crònica: el curs s'ha posat a fer camí sota el signe de la provisionalitat (han considerat uns), de la irregularitat i àdhuc de la desolació (han assegurat uns altres), sovint en un entorn que ha estat titllat de caòtic. En efecte, no crec que exagere si em permet de recordar ací que el curs 2000-2001 arrencava sota l'estigma de la manca de previsions, atès que sovintejaven les escoles en obres i els centres instal·lats en barracons, alhora que per alguna comarca es difonia la sensació de frustració en constatar que velles promeses de construir centres nous se n'anaven en orris; en definitiva, hi ha, ací i allà, abundants aules de clar to tercermundista. Damunt els dèficits adduïts d'ordre arquitectònic se n'acumulaven d'altres de caire divers, com ara, els problemes per a cobrir les vacants del professorat, l'augment de la inestabilitat i de la precarietat laboral d'aquest col·lectiu, a causa de l'elevat percentatge d'interins, l'augment de la *ratio* alumnes/aula, les carències de disponibilitat del PAS, la política en el sistema de beques o la incapacitat per a garantir l'escolarització fins als tres anys, etcètera. Fet i fet, hom

detecta un deteriorament clamorós en la xarxa pública del sistema educatiu, el qual, d'altra banda, contrasta amb la retòrica amb què l'Administració munta les pròpies campanyes institucionals, en les quals fins i tot gosa de fer anar manifestacions tan poca-solta com ara aquella que anunciava que aviat l'ensenyament valencià es situaria al capdamunt de tot l'estat pel que fa a l'aplicació de la LOGSE. La crua realitat, tanmateix, sembla derivar cap a d'altres situacions, tal com potser palesen indicadors com els següents: (a) a deu anys de vigència de la LOGSE, el 46% dels centres de Primària, al País Valencià, continuen fent el primer cicle d'ESO; (b) del conjunt Primària-ESO, prop del 40% s'ha escolaritzat en centres privats-concertats; (c) les inversions econòmiques de la Conselleria d'Educació han amainat en pessetes constants; de fet, les inversions valencianes en educació es troben congelades d'ençà del 1996, a uns nivells que segurament la circumstància actual exigeix de quadruplicar-les; (d) a hores d'ara, el procés d'implantació de l'ESO al País Valencià és a la cua del conjunt de comunitats autònomes de l'estat, i (e) pel que fa a l'ensenyament en Infantil i Educació d'Adults, la xarxa pública hi mostra dèficits greus. Bé sabeu que podríem allargar la nòmina dels indicadors esmentats, però a tall de mostra considere que hi poden ser prou clarificadors.

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

Hi ha un aspecte, de tota manera, que no puc permetre que ens passe desapercbut: el procés de privatització del sector públic. Les dades indicatives que hi acabe d'aportar fan encendre tots els llums d'alerta sobre el risc de degradació constant amb què és amenaçat, ara mateix, l'ensenyament públic, l'educació *tout court*. I és que, tal com indicava Neus Caballer, en un article recent –la citació de la qual ací em permet de traduir–, la manca d'aules a l'ensenyament secundari de la xarxa pública «no és pas producte de la casualitat: pre-tén el transvassament controlat, i d'una manera accelerada, de la clientela educativa vers els centres privats» (Caballer 1999). Al capdavant, tot sembla indicar que les atencions envers l'escola privada mantinguen ací una relació directament proporcional amb l'abandó de l'ensenyament públic. Aquesta és la qüestió.

I, com no podia ser altrament, el fenomen es reproduïx, en termes simètrics, en altres àmbits del servei públic, en la sanitat o en la xarxa mediàtica, posem per cas. En efecte, el procés actual de Canal 9 (televisió i ràdio) delata les mateixes pautes que hem trobat a l'ensenyament: hom deixa que l'ens autonòmic de radiotelevisió acumule dèficits astronòmics, un deute absolutament insostenible, a fi d'afavorir una situació límit que puga justificar la privatització de Canal 9. D'altra

banda, no caldrà insistir en el fet que, en la circumstància valenciana actual, la privatització, tant als *media* com a l'ensenyament, implica un procés de desvalencianització esbojarrada, però aquest aspecte el deixem per més endavant.

Siga com siga, fixem-nos-hi bé: a l'ensenyament, si més no, la privatització porta implícita la degradació del sistema. Respecte del valencià en concret, hom ha denunciat que continua «sense uns paràmetres mínims de qualitat» i potser ens siga permès d'avaluar com a tàctica de distracció la creació recent de l'Institut Valencià de la Qualitat i l'Avaluació Educativa, el qual no podem garantir que servisca per a gaire cosa més que per a neutralitzar el protagonisme que al món educatiu exerceix, i ha d'exercir, és clar, la comunitat educativa. Definitivament, la qualitat a l'educació esdevindrà un objectiu inabastable mentre les instàncies de la conselleria del ram s'hi captenguin amb mentalitat de patronal.

Davant d'aquest panorama tan poc apte per a l'entusiasme, fóra còmode de fer una fugida endavant plantejant que allò que cal és llançar-nos de cap a qüestionar l'ESO. I bé, no seré jo qui trenque, de manera incondicional, qualsevol mena de llances a favor de la reforma tal com circula, però tampoc no considere que és precisament el moment oportú per a sotmetre-la a un estat de recels permanents. En tot cas, com a

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

premissa a un tal debat, considere que hi ha la conveniència de traure a la discussió pública temes com ara: la funció de l'educació com a servei públic, en la perspectiva de la igualtat d'oportunitats; educació, democràcia i creativitat; el protagonisme social en la tasca educativa; el denominat fracàs escolar i el tractament de l'alumnat refractari a l'ensenyament que se li ofereix, els coneguts com a *objectors escolars* (Souto González 2000). En definitiva, hi ha pendent d'un extens debat social la valoració que del sistema educatiu fan les instàncies públiques. Confiam que algunes passes puguem fer en aquesta direcció, aprofitant la convocatòria venturosa que ens ha congregat ací.

I bé, a l'esbós que acabe de traçar sobre el panorama educatiu valencià dels nostres dies hi ha un buit que ningú de vosaltres no deu haver perdut de vista: és, naturalment, el referent a la situació de la llengua, en concret, a la funció que ara mateix fa el català al si del sistema educatiu d'aquestes latituds. A causa de la seua transcendència objectiva i alhora dels valors que enclou com a indicador de l'estat general de l'ensenyament, reserve a la llengua –i bé que ho comprendreu, n'estic segur– unes consideracions a part, que tot d'una us expose.

5. Un indicador punyent: la situació lingüística

També sóc del parer que s'estén cada dia més la sensació que l'ús lingüístic, a la societat valenciana, ha entrat en una fase de degradació intensa i progressiva, en unes proporcions especialment greus als nivells institucionals, en primer lloc. De mostres, n'hi podem adduir tantes com vulgueu, començant per la cúpula de la màxima instància política, el Consell, el qual, amb el president al capdamunt, projecta una imatge indigna, deplorable, de la llengua nacional del país. Naturalment una tal conducta té els reflexos corresponents i immediats damunt del teixit institucional de la societat valenciana, fins al punt que hi circula una mena de consigna –explícita o induïda– segons la qual cada cop esdevé més problemàtic que qualsevol punt oficial d'atenció al públic –ni que siga un dels darrers apèndixs de la xarxa administrativa– es digne a atendre't en català. Naturalment a les esferes superiors la situació es complica en termes progressivament més greus. Així, per exemple, dels 16.500 llocs de treball de la Generalitat, només en 165 (això és, l'1'1%) s'exigeix l'ús del valencià com a requisit per accedir a la plaça de funcionari, i encara d'aquestes 165 places, 68 són per a lingüistes. D'altra banda, les conselleries d'Obres Públiques i Urbanisme, Medi Ambient i Portaveu del Govern no s'han dignat d'establir el requisit

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

lingüístic ni per a un sol dels seus funcionaris! Era una reacció elemental que la Federació Escola Valenciana, de la mà de la Mesa per l'Ensenyament en Valencià, s'afanyés a denunciar que aquesta és l'única autonomia amb dos idiomes oficials que negligeix el domini de la llengua pròpia com a requisit per a accedir a la funció pública. Respecte de l'altre àmbit clau de la societat contemporània, Canal 9, he deixat anotada, adés, alguna indicació sumària, la qual no obsta perquè insistisca en la constatació irrefragable que l'objectiu legal de l'ens radiotelevisiu, de dinamitzar la normalització lingüística, hi siga conculcat per sistema. De fet, és gairebé impensable que Canal 9 parles en valencià dins la franja de *prime-time*. I deixeu-me fer-hi una anotació sense malícia: el procés de desvalencianització, d'espanyolització, va associat sense remei, per aquestes latituds, a un projecte premeditat de privatització. Convindria que dedicàssem temps a reflexionar sobre aquesta constant i les seues conseqüències immediates, per a la salut social i per a la pervivència d'un sistema educatiu obert i saludable.

Dins el context que he mirat de perfilar, hem de tornar a concentrar l'atenció en el reducte de l'ensenyament, de les relacions que flueixen entre les nostres aules i la nostra llengua. D'entrada, ja ha circulat algun diagnòstic dràstic, com

ara aquest: «l'oferta d'ensenyament en valencià tendeix a zero», un diagnòstic que encaixa amb la denúncia que algun sindicat ha fet a la conselleria de doblegar-se a la pressió de grups socials adversos a la normalització lingüística i que, en última instància, podríem relacionar també amb la sentència tristament famosa del malauradament desaparegut síndic de greuges, L. F. Saura, mitjançant la qual exigia a la conselleria l'aplicació de la llei pel que fa a la competència en català del professorat que havia d'intervenir en els programes d'educació bilingüe. De fet, s'agreuja de manera progressiva el problema de nombroses escoles amb línia en valencià que continuen sense la deguda catalogació lingüística.

En aquest sentit, les irregularitats esdevenen més i més gruixudes a mesura que ascendim en l'escala dels nivells educatius. Sens dubte a Secundària, la situació és més adversa que no a Primària. D'entrada, hi ha una certa ruptura en la transició entre tots dos cicles, especialment escandalosa en els nous batxillerats que han estat programats sense l'oferta del valencià. Al capdavall, en Secundària ens trobem sense catàleg de places docents en valencià, fins al punt que les línies que s'hi mantenen obeeixen a la iniciativa de la comunitat educativa (Garcia 2000). D'aquesta manera, l'alumnat de Secundària que es movia adscrit a programes en valen-

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

cià no superava, segons dades del darrer curs disponible, 1999-2000, el 9% del total, percentatge que puja al 17'75% (dades d'aquest curs 2000-2001) si considerem el conjunt de la població escolar compresos els nivells Infantil, Primària i Secundària. La davallada, que es manifesta, doncs, amb una acceleració directament proporcional respecte de l'ascens en els nivells educatius, assoleix índexs especialment escabrosos, o dramàtics, en casos puntuals com Alacant i, en general, arreu del sector privat, el qual gestiona, no ho oblidàssem pas, el 40% de la població escolar, i amb tot i això, es consolida com «una xarxa educativa al marge de la incorporació del valencià com a llengua d'ensenyament i comunicació». En podem concloure, sense escarafalls, que hi ha en marxa la creació d'una doble xarxa educativa: la pública (amb una sensibilitat manifesta envers el català) i la dels centres privats i concertats, que funciona de manera decidida en espanyol.

Tot plegat fa un còmput global irrisori, decebedor, més aviat angoixant, absolutament allunyat dels objectius legals que hi estableix la legislació valenciana des de fa disset anys. Per això no pot sorprendre avaluacions rigoroses com el parell següent que us he triat, a tall de mostra. L'una té l'autoria personal i fa així: «la mateixa Administració s'ha quedat fora de la Logse pel que fa a l'ús del valencià en la relació amb

els centres: senzillament, el valencià sembla que ha deixat de ser llengua oficial perquè s'usa ben poc» (Gómez 1999); l'altra és originària de veus plurals (Vicent Esteve, Carme Molina, Manolo Picó, Elena Pineda i Vicent Romans), les quals, a més, acumulen la condició d'autoritzaes: «el nostre govern executa una política educativa que menysté el valencià, com a llengua pròpia del nostre poble i com a opció personal dels ciutadans i ciutadanes d'aquest país» (Esteve, Molina, Picó, Pineda & Romans 2000).

6. Les alternatives

Davant la situació descrita, no hi sé veure cap més alternativa que no siga de la mena de les que han proposat la Federació Escola Valenciana i la Federació d'Associacions per la Llengua, al *Pacte per la qualitat de l'educació* que han ofert al conseller del ram. En efecte, demandes com ara la planificació educativa, les inversions necessàries en centres públics, la dignificació de la professió docent, la catalogació i el requisit lingüístic, la garantia i continuïtat de les línies educatives en valencià en totes les etapes educatives... figuren entre les exigències peremptòries que cap ciutadà ni ciutadana sensible envers l'ensenyament que dignifique la persona no pot menystenir. Són, al capdavall, condicions bàsiques que garanteixen una educació de qualitat.

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

En algun passatge de la meua intervenció he recordat que el moviment de renovació pedagògica que dissenya l'escola valenciana del nostre horitzó porta implícita la tensió, això és, el debat, la participació i el compromís. Potser aquesta mena de coratge no s'avinga gaire amb la calma (l'apatia?) ambiental d'una etapa com la present que molts defineixen de *pensament* (i d'actituds morals subsegüents) *lleu*. I bé, enmig de circumstàncies que sovint ens poden entrebancar la marxa, farem bé de tenir present que el món educatiu constitueix un sector estratègic al si de la societat valenciana i que, en conseqüència, els sectors més lúcids d'aquesta en són cada dia més conscients i potser ens exigisquen que hi siguem conseqüents.

La gran temptació, d'altra banda, que gravita damunt el poder establert és el control del sistema educatiu. A l'ensenyament universitari, assistim a un espectacle gairebé quotidià i ignominios que ofereix el govern amb les seues interferències i inhibicions, entre les quals episodis com el de la supressió, per part de la Generalitat, de la potestat que la Universitat de València tenia, als seus estatuts, d'avaluar els coneixements de català del seu professorat, o les velles obsessions contra la presència del nom «català» als articulats dels estatuts universitaris... constitueixen un testimoni clarificador de la

dèria que arrossega el poder per controlar el sector educatiu, entre les seues preferències. Pel que fa als altres nivells de l'educació, he esmentat, com a mostra de dirigisme, el cas de l'Institut Valencià de la Qualitat i l'Avaluació Educativa, al qual ara afegiré el de la Confederació Valenciana d'Associacions de Pares d'Alumnes (COVAPA), creada perquè faça de contrapès a l'activisme dels sindicats progressistes.

Al capdavant, les urpes del control polític són allargades, i es ramifiquen per branques tan disperses com la selecció del personal, la (des)programació escolar, la supervisió dels materials curriculars (per a vergonya pròpia, som l'única comunitat autònoma que manté la *censura* de llibres de text, a la qual ha renunciat àdhuc Andalusia), les inversions econòmiques, etc. Heus ací expressions del control abusiu que exerceix sovint l'Administració, el qual aquesta bé pot fer compatible amb conductes d'inhibició en situacions en què hauria d'actuar sense excusa possible.

En qualsevol cas, bé mitjançant iniciatives de cooperació amb les institucions, bé –si tant convé– des de posicions d'enfrontament obert, això sí, conscients que les fórmules d'autoorganització –sindical o cívica– de què ens hem sabut dotar constitueixen les nostres plataformes d'actuació indefugibles, continuarem bastint l'edifici de l'Escola Valenciana amb les

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

eines de la llibertat, la coeducació, la racionalitat, la participació ciutadana, l'arrelament al medi físic i cultural, la solidaritat..., ben oberts als reptes que ens marquen els nous temps i plenament convençuts i convençudes que la nostra escola esdevindrà un dels mitjans més eficaços i actius per a assolir una societat decidida a situar-se a l'avantguarda de l'Europa que ha de ser nostra, l'Europa dels pobles.

VICENT PITARCH

Institut d'Estudis Catalans

Referències bibliogràfiques

ADELL I CUEVA, M. (2000), «Els botons de mostra de la LOGSE», *El punt*, 24 de setembre, p. 10.

BOSCÀ, V. (2000), «25 anys d'Escola d'Estiu del País Valencià», *Saó*, 240, pp.12-13.

CABALLER, N. (1999), «La casa por el tejado», *El país*, 9 d'octubre, extra, p. 25.

COSCOLLA, I. (2000), «L'Escola d'Estiu compleix 25 anys», *All-i-oli*, 148, p. 11.

ESTEVE, V., PICÓ, M. & ESPADA, P. (1999), «En defensa de l'ensenyament públic», *Levante-El Mercantil Valenciano*, 3 de novembre, p. 44.

ESTEVE, V., MOLINA, C., PICÓ, M., PINEDA, E. & ROMANS, V. (2000), «Sense requisit lingüístic no hi ha qualitat», *All-i-oli*, 150, p. 11.

GARCIA, A. (2000), «Frenazo a la enseñanza», *Levante-El Mercantil Valenciano*, especial 9 d'octubre, pp. 2-3.

GÓMEZ, D. (1999), «L'ensenyament públic del i en valencià», *Levante-El Mercantil Valenciano*, 10 de novembre, p. 44.

MIQUEL, Carme (2000), «Gonçal Anaya», *Levante-El Mercantil Valenciano*, 11 de juliol, p. 17.

MIRALLES, Rafael (2000a), «En els orígens de l'Escola d'Estiu», *All-i-oli*, 148, p. 16.

— (2000b), «Gonzalo Anaya, Professor emèrit de la Universitat de València», *All-i-oli*, 150, pp. 8-9.

MOLINER, V., MIQUEL, C., PITXER, T., CONCA, M. & LACUESTA, M. (1976), *Escola i llengua a l País Valencià*, València, Eliseu Climent.

PITARCH, Vicent (1994), «L'Institut Ribalta davant la llengua del país», dins AA.DD., *L'Institut Ribalta*, Castelló de la Plana, pp. 183-224. [N'hi ha una versió ampliada dins Pitarch, Vicent, *L'eix castellonenc de la cultura contemporània*, Castelló de la Plana, Diputació, 1995, pp. 17-76.]

Una llengua per a un sistema educatiu; una educació per a una societat amb futur

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. (2000), «Sobre la enseñanza pública y la reforma de la Logse», *Levante-El Mercantil Valenciano*, 1 de març, p. 54.

TORRALBA, F. (2000), «L'últim home i el Gran Trencaclosques» (assaig inèdit). 208

1. Com a homenatge a aquest professor admirable, l'Escola d'Estiu del País ha decidit anomenar-se EEPV Gonçal Anaya. Enguany l'Escola s'ha reunit a les terres del sud (Elx), les comarques centrals (el Saler), la Marina de Sagunt (Oliva) i a les comarques del nord (el Grau de Castelló de la Plana), a més de la X Escoleta de la Tardor de la Ribera.

La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars

La qualitat lingüística en perill

Darrerament han sorgit força veus preocupades pel descens de *qualitat lingüística* que fa l'efecte que el català està experimentant. És cert que aquest neguit no és gens recent, però ara sembla que ha reviscolat bastant entre els estudiosos de la llengua. D'ençà uns pocs anys, han sorgit diversos manuals amb propostes de models de llengua per a l'ús oral, per a l'escola, per a l'ús públic, per als mitjans de comunicació... Tampoc no és difícil apercebre's de la proliferació d'articles, ponències i treballs que reflexionen al voltant del tema i que solen suggerir solucions relativament homogènies, tot i que no sempre coincidents.

Però, per què es planteja ara tan vivament aquesta problemàtica en tot l'àmbit catalanoparlant? Creiem que hi ha dues motivacions essencials:

(a) D'una banda, la situació sociolingüística viscuda haviaperllongat gairebé ja secularment una situació on l'ús del català era pròxim a esdevenir críptic. L'adveniment de la democràcia permeté que aquesta situació canviés: el català gradualment ha anat assolint àmbits d'ús més formals i públics, àmbits on n'havia estat vedada la presència de manera generalitzada.

(b) En segon lloc, no s'havia arribat mai al grau de castellanitzaciómassiva que sembla que estem experimentant en l'actualitat, sobretot en molts individus de les generacions jòvens. Potser també cal afegir-hi l'alt grau de dispersió de variants, en part causada pel descens en l'ús col·loquial de la llengua, però també per la castellanització mateixa i, més recentment, per l'augment de formes que l'extensió i coneixement de la normativa ha afegit a la nòmina de variants que tenien ja els repertoris lingüístics dels catalanoparlants en el seu conjunt.

S'han produït simultàniament, doncs, dos processos oposats, incompatibles en una situació lingüística que pretén normalitzar-se: d'una banda, la necessitat d'unificació de la variació lingüística que exigeix una societat moderna; d'altra banda, la proliferació d'unitats lingüístiques que ha congriat el descens de l'ús del català, que ha fomentat l'influx del castellà i que encara han accentuat les novetats normatives que s'insereixen en els parlants amb més contacte amb la norma i els mo-

dels estàndards que tenim a l'abast, moltes de les quals no són coincidents amb els models tradicionals.

En posarem un exemple concret il·lustrador del fenomen. Es tracta de les denominacions que té el color *vermell* al Baix Vinalopó. La forma actualment pertanyent al model tradicional és *encarnat*, en part potser d'origen castellà però perfectament explicable també des del punt de vista semàntic com a evolució interna. **(nota 1)** En tot cas, com a varietat certament poc estesa i d'origen dubtós, ha estat relegada per la norma, que ha preferit *roig* o *vermell* segons els àmbits geogràfics: totes dues formes ja hi existeixen en els parlants de menys edat. A aquestes cal afegir-ne encara una altra: la pressió del castellà, i potser espentada per la diversitat i la desorientació que aquesta diversitat podria causar inconscientment en part del sector infantil, ha fomentat la incorporació del castellanisme ben cru *ro[X]o*, i no pas de manera anecdòtica. Fixem-nos, doncs, com d'una uniformitat col·loquial i comarcal absoluta amb *encarnat*, comprovable a hores d'ara en el parlar de les generacions de més edat, hem passat a una diversitat força cridanera: *encarnat*, *roig*, *vermell* i *ro[X]o*. Davant la necessitat d'unificació, aquest esguard superficial que acabem de fer del parlar, almenys de la comarca que

hem estudiat, ha revelat més diversitat i qui sap si, per això, més inseguretat lingüística.

No cal dir que aquesta fenomenologia reclama si més no la preocupació de què parlàvem a l'inici. I no solament això, també vies de solució. Deixant de banda ara l'influx del castellà, omnipresent, abassegador i polimorf en la seva influència sobre el català –i el deixem de banda perquè fàcilment explicaria la part més gran de tot el que ara desenvoluparem–, aquest augment de la diversitat ha vingut a agreujar un problema que és el fruit que es pot esperar de la manca d'ús normalitzat del català: *l'absència de criteris* de tots els usuaris en general –i també dels escolars– per a distingir en la diversitat allò que pot ser acceptable i allò que no. En gran part aquesta insuficiència es genera perquè la població catalanoparlant no ha disposat d'una escolarització que en regulés la diversitat i proporcionés criteris del que tradicionalment i massa estrictament s'ha considerat correcció lingüística. La majoria del professorat no ha estat format adientment en aquesta actitud, ni els professionals dels mitjans de comunicació, ni els responsables d'aquests mitjans ni els lingüistes estem avesats a triar i jutjar del tot convenientment allò que ha de ser més apropiat per als nostres discursos o per als dels altres usua-

ris de la llengua, estiga o no al nostre càrrec llur millorament lingüístic.

Les gramàtiques normatives han mirat de suplir aquesta fretura, però no ho han aconseguit del tot. Fins ara, l'estil, l'estructura i la informació que vehiculen les obres prescriptives, que és al que estem avesats, no pot compensar desenes d'anys d'inexistència d'aquests criteris d'adequació sociolingüística. Només el temps i una utilització «normal» de la llengua podran destriar en la diversitat allò que funcionarà com a comú i faran avaluar-la amb criteris que sovint no es fonamentaran necessàriament en la lògica, ni en la tradició ni en la genuïnitat més redona.

Mentre corre el temps, no podem estar pas de braços plegats. Cal confeccionar materials i propostes que miren de pal·liar, en la mesura de les possibilitats, allò que el temps i l'ús caldria que portés, sobretot per a fomentar la seguretat lingüística dels parlants. Per això precisament ja comencen a proliferar tant aquesta mena d'obres: ja siga amb propostes concretes o d'altres de teòriques. Propostes que, d'altra banda, no es troben del tot d'acord en els seus punts de vista envers la diversitat i que tampoc no disposen d'uns plantejaments teòrics previs que en sustenten la modificació formal que estaria bé que els miréssem de concedir. Caldria construir

models on es poguessen reflectir per a vehicular degudament aquests criteris d'admissió de la diversitat, de manera que es poguessen deslligar definitivament de la gramàtica i el diccionari confeccionats, pel que fa a la variació lingüística, amb el més pur estil tradicional.

És cert que la tendència més reiterada que s'hi entreveu és l'admissió de la variació en el si de la norma, és a dir, aquestes propostes, en general, miren de desmuntar el tòpic que una llengua moderna només pot funcionar des del monolitisme i la uniformitat, i obrin així les portes a la utilització de la multiformitat que prendrà sentit sempre que s'adeqüe als diferents àmbits d'ús segons el grau de formalitat, el canal utilitzat, l'àmbit geogràfic que abasta, etc. Multiformitat, insistim, que hauria de ser sancionada favorablement per les institucions que formen l'autoritat i que no solament s'hauria d'admetre a contracor perquè hi és i es presenta com un mal inevitable. Malgrat això, tampoc no deixen de sentir-se veus que creuen que l'estàndard ha d'implicar un alt grau de renúncia de la diversitat, tot i que sense arribar a la uniformització més reaccionària que han practicat, per exemple, algunes llengües europees. Adverteixen, però, que l'admissió de la diversitat dintre la norma presenta un risc. I potser, alhora, un repte.

La investigació

Pensem, però, que per poder reflexionar al voltant d'aquestes qüestions amb fonament, és a dir, per parlar amb propietat de l'establiment de models i criteris, hem de donar respostes arrelades efectivament a una realitat concreta. Intuint quins esquemes de comportament lingüístic i corrector hi ha en el si de la societat catalanoparlant, més aïna unitaristes però suposadament poc definits, cal fer eixir a la llum les tendències de tria lingüística formal que comencen ja a instaurar-se en el gros de la població. Posteriorment, caldrà imbricar tots dos aspectes per deduir i elaborar una metodologia més satisfactòria en el tractament de la diversitat i en l'elaboració i evolució de la varietat estàndard.

Per a això, el Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant va encetar un projecte d'investigació finançat per la Generalitat Valenciana l'any 1995. Projecte que ha permès la publicació de diversos treballs i la confecció de dues tesis doctorals. **(nota 2)** Mostrem ara diversos resultats d'aquesta faena investigadora.

Vam escollir una mostra de vora un centenar i mig d'individus de la comarca del Baix Vinalopó a qui vam passar un qüestionari lingüístic que vam confeccionar tenint en compte la diversitat, sobretot segons el model tradicional. Contenia més de

tres-centes preguntes que vehiculaven bàsicament aspectes fonètics, morfològics i lèxics. A més a més, vam considerar setze variables sociològiques, entre les quals destaquem el tipus d'escolarització dels infants (**nota 3**) com a aspecte més rellevant en la modificació del model lingüístic comarcal. Una vegada realitzades les entrevistes, amb el material obtingut hem mirat de descobrir quines tendències mostra la població d'aquesta comarca respecte al manteniment o la modificació del model tradicional i a la substitució d'aquest amb formes provinents de segons quins altres models. Ens ha interessat de revelar, doncs, com reacciona la llengua, els seus sons, les seves estructures, el seu lèxic, en una situació de normalització lingüística incipient com la que tenim, amb uns plantejaments didàctics no gaire homogenis en l'àmbit escolar i amb un grau d'aconseguint d'equilibri en el procés d'estandardització encara deficient. Això ha estat i és el centre de la investigació que tenim ara entre mans.

I es tracta d'una investigació que es realitza en un moment en què es pot constatar efectivament algun canvi lingüístic propiciat per les novetats socials. L'escola valenciana ha incorporat l'assignatura de català i l'ensenyament en català des de fa bastants anys ja. Els mitjans de comunicació de masses també fan servir més o menys el català en les seves progra-

macions. Es podia ben intuir que aquests usos públics del català podien haver congriat hàbits novells, no solament quant a les normes d'ús, sinó també quant a cadascun dels nivells més interns dels sistema lingüístic.

La normativa –les regles gramaticals prescriptives– es pot considerar la representació de l'homogeneïtat perquè, en efecte, elimina gran part de les formes que diversifiquen la llengua. Mentre que sovint se n'han exclòs formes en potència vàlides per a aquesta tria, cal reconèixer que es tracta d'una selecció que, tot i que no sempre és satisfactòria per a tots els implicats –els lingüistes sobretot–, és indefugiblement necessària i bàsicament positiva. Es podria buscar un indicatiu del redreçament sociolingüístic mirant el grau d'amerament d'aquestes formes en el parlar dels infants. La diversitat, diguem-ne que negativa, a què s'havia arribat en alguns aspectes en el valencià col·loquial, hauria d'anar reduint-se si la normalització anés fent via. Però caldrà aprofundir en la caracterització d'allò que apareix nou de trinca, per veure com afecta açò a la realitat lingüística preexistent.

És necessari que aquest efecte de transformació més o menys profunda es produeca perquè, en cas contrari, no hi hauria cap traça de canvi: l'estandardització no s'hauria ni encetat i no podríem saber, doncs, quina tendència pren. Una

vegada ratificat açò, haurem de veure, en definitiva, què falla en el control de la diversitat, si és que hi falla alguna cosa. N'hauríem de deduir quin paper hi té o pot tenir-hi l'escola, els mitjans de comunicació o la resta de la comunitat. I açò implicaria poder progressar en el procés d'estandardització, és a dir, matisar els criteris dels tècnics en la tria de formes vàlides i mirar d'analitzar la validesa de la participació dels nivells de llenguatge en aquest procés. Potser així es podria tractar més adequadament la diversitat que els alumnes aporten a l'aula des del registre col·loquial i ensenyar-los a manipular-la en el seu benefici i en benefici de la comunitat.

És obvi que no podem pas descriure els resultats complets de la investigació. N'hem triat un grapat d'exemples que representen trets propis del parlar del Baix Vinalopó per mostrar quina tendència hi hem detectat.

La *-r* final: el cas de *córrer* ['kore] al Baix Vinalopó

Tot sembla indicar que l'infinitiu del verb *córrer* pren a la nostra comarca la forma fonètica *corre*, sense la *-r* final que l'ortografia reflecteix. (nota 4) L'origen d'aquesta pronúncia no és gaire fàcil d'aclarir i tampoc no hi ha temps per aproximar-nos-hi ara. Sí que podem afirmar que aquesta pronúncia és la més habitual en el model tradicional de la llengua catalana en el seu conjunt: és pròpia de totes les comarques del Principat

i de les Illes Balears; tampoc no sona la *-r* a les comarques aragoneses catalanoparlants, i en gran part del nord i del sud del territori valencià. L'ortografia, en canvi, ha reflectit allò que devia ser la pronúncia més antiga del català, l'etimologia del mot (en llatí CŪRRĒRE, igual com de VĪNCĒRE hi ha *vèncer*) i la pronúncia d'una part –minoritària– dels catalanoparlants. No cal dir que l'opció ortogràfica és la més encertada. Vegeu el gràfic 1 (annex) de distribució de *córrer* a les localitats de la comarca.

Tot i que hem donat la forma *corre* com a pròpia del model tradicional comarcal, la variant *córrer* s'hi ha estés amb força i des de fa ja desenes d'anys. Les raons d'aquesta extensió tan relativament reculada en el temps es troben segurament en el sistema comarcal català mateix que sol pronunciar les *rr* finals en gran part de la resta d'infiniutius sobretot en contextos consonàntics (**nota 5**) (*tornar, partir, etc.*), almenys en la majoria de localitats de la comarca. Així, per analogia, s'ha començat a reintroduir aquesta consonant allà on s'havia perdut. A Crevillent o en algunes partides d'Elx, en canvi, encara no l'ha reintroduïda la immensa majoria de la població en el parlar col·loquial. Un coadjuvant bastant potent d'aquesta caiguda es troba en el castellà, llengua que no ha perdut ge-

neralment aquesta consonant final i que ha exercit una presió reintroductora en el sistema català.

Hem triat un grapat de gràfiques vistoses i més o menys representatives perquè vegem com es comporta la reintroducció en la població:

(a) Edat. La recuperació de la bategant augmenta segons decreix l'edat, tot i que no arriba a desaparèixer entre els més jòvens (annex, gràfic 2).

(b) Hàbitat. L'àmbit rural és més conservador de l'estat tradicional. El ciutadà ha introduït més marcadament aquesta consonant, potser més per influx del castellà, ja que la ciutat es troba més exposada al castellà que el camp (gràfic 3).

(c) Actitud. L'actitud negativa, la tendència a la indolència envers l'ús i promoció de la llengua pròpia, fa conservar l'estat tradicional. La positiva, i també la indiferent, fomenten la reintroducció de la *-r* (gràfic 4).

(d) Lectura. Un índex de lectura elevat en qualsevol llengua promou la reintroducció de la *-r* (gràfic 5).

(e) Lectura en català. Com més habitual siga que els informants lligen en català, més tendència a l'eliminació del model tradicional i, doncs, a la reintroducció de la *-r* (gràfic 6).

(f) Nivell d'estudis. Com menys nivell d'estudis tinga l'individu, més proximitat al model tradicional (gràfic 7).

(g) Formació extraescolar. La participació més habitual en cursos de valencià en fomenta igualment la reintroducció (gràfic 8).

(h) Ús del valencià. L'ús molt poc sovintejat del valencià i, per consegüent, més habitual del castellà, fomenta la reintroducció de la *-r* (gràfic 9).

(i) Ensenyament en valencià. L'escola fomenta la reintroducció, un pèl més marcadament si l'alumnat pertany a una línia d'ensenyament en valencià, és a dir, si rep gran part de les classes en valencià (gràfic 10)

Si ens mirem ara el cas de Crevillent aïlladament, (**nota 6**) en el sector infantil i segons el tipus d'ensenyament que reben (gràfic 11), veiem com ací sí que és molt marcada la tendència que s'entreveia en la visió general: tant, que els infants que només tenen el valencià com a assignatura no han contestat cap qüestió amb la final realitzada. En l'altre grup, en canvi, ha estat majoritària la forma *córrer*.

Així doncs la tendència, la qual ja s'havia iniciat anys en arere en el sector que actualment representa la primera generació, s'aguditzava fortament. Als dos factors esmentats –l'analogia

amb la resta d'infiniutius i la pressió del castellà— se n'ha d'afegir un altre, molt important en els sectors en contacte amb l'escriptura en català: aquells que tenen un índex de lectura en català notable, els que han acudit a un curs de valencià o, sobretot, els escolars i entre aquests fonamentalment els que tenen l'ensenyament vehiculat en català, estan més familiaritzats amb l'ortografia, conservadora de la *-r*. I potser siga aquest factor i la falta d'orientació amb relació a la pronúncia que pot tenir aquesta mena de mots allò que condueca irremediablement a la seva reintroducció.

No hi ha factors que inhibesquen la vinculació de la pronúncia sense la bategant final del parlar tradicional amb la incorrecció que sol associar-s'hi i a la inadequació amb què es carrega aquesta pronúncia perquè no coincideix amb l'escriptura. A més a més, el poc prestigi social que té el català entre els catalanoparlants i la manca de models on emmirallar-se, erigeix el model castellà com a propi, de manera que esdevé guia de correcció i promou, doncs, la concurrència inevitable.

En aquest aspecte, és veritat que el model tradicional es troba ja força desestabilitzat; només a Crevillent mostra més fermesa, tot i que ja es troba afeblit entre el jovent. Ara bé, tampoc no hi ha una regla prescriptiva pròpia de lespropostes normatives que siga prou explícita i que admeta l'eliminació

de la-rfinal en una comarca valenciana. O, si n'hi ha, que s'hi faça més èmfasi, que siga més palmària o que arribe més tangiblement al professorat, als llibres de text o als mitjans de comunicació orals. No sabem si l'existència d'aquesta norma que reclamem hi produiria algun efecte lingüístic, però creiem que queda fora de tot dubte que hi hauria de quedar més palesa.

La semivocal *-i-* en el cas de *peix* [ˈpeʃ]

Mirem-nos ara un segon cas, també fonètic, però un xic diferent. El Baix Vinalopó en peça no pronuncia tradicionalment la semivocal *i* de mots com ara *peix* o *caixa*, al contrari que altres comarques catalanoparlants que sí que la realitzen. Tampoc no és fàcil de saber per què s'hi dóna aquesta dualitat en català. El que sí que es pot corroborar és que la pronúncia del Baix Vinalopó és també pròpia de gran part dels pobles del sud valencià, així com de les Illes Balears i de, aproximadament, la part oriental del Principat. L'ortografia novament ha optat per plasmar una pronúncia existent actualment en part del català, i respectar la forma ortogràfica i potser fonètica que tenia bàsicament en català medieval.

La situació tradicional del Baix Vinalopó en aquesta pronúncia difereix bastant de l'anterior, ja que ningú major de trenta-set anys no ha evidenciat la pronúncia de la semivocal. La seva

aparició és molt més recent, en sectors jòvens (vg. gràfic 12, en l'annex). La diferència entre l'evolució del cas anterior i el d'aquest es troba, bàsicament, en el castellà. Com que en aquesta llengua no hi ha res de comparable que pugui fer de patró a seguir i, a més a més, com que tampoc no hi ha analogies internes que puguin menar a reestructurar el sistema, no hi ha hagut una modificació del tret pertanyent al model tradicional i s'ha preservat la regla, diguem-ne, consuetudinària que n'ha mantingut estable la pronúncia.

Recentment, en canvi, fa l'efecte que ha emergit el factor esmentat també anteriorment: el reflex ortogràfic de la semivocal. Novament, els sectors més exposats a l'ortografia en català poden sentir-se temptats a pronunciar un so que no existia abans. Ja hem corroborat aquesta reintroducció per edats. Mirem-nos-ho segons un altre grapat de factors: **(nota 7)**

(a) Lectura. L'esquema és idèntic a l'anterior. La lectura més-sovintejada fomenta la reintroducció de la semivocal (gràfic 13).

(b) Estudis. La semivocal només existeix en el sector dels estudiants o en els que tenen estudis superiors, generalment també gent bastant jove (gràfic 14).

(c) Actitud. És més habitual en el sector amb actitud positiva. S'associa, doncs, amb la voluntat de correcció, de la qual cosa es dedueix que es té com a més correcta la forma amb semivocal (gràfic 15).

(d) Lectura en català. Igual com adés, hi ha vinculació entre els individus amb un índex de lectura més elevat i la introducció de la semivocal (gràfic 16).

(e) Ensenyament. L'ensenyament en valencià promou decididament l'aparició de la semivocal (gràfic 17).

Novament hem de repetir allò que hem dit per a la *-r* final, tot i que ací el model tradicional encara és força potent perquè no hi ha analogia que condicione un emmirallament directe en el model castellà. El model estàndard valencià més estàndard, d'altra banda, tampoc no inclou aquesta realització ja que promou la forma amb semivocal.

La tendència general de la fonètica

Si ens cenyim ara només a les dues variables sociològiques que considerem més destacades, l'edat i el tipus d'escolarització, i tenim en compte tots els fenòmens fonètics que vam creure adient incloure en el qüestionari del nostre treball (uns vint-i-sis en total), observem com:

(a) La qualitat fonètica és molt deficient en les generacions jòvens de la comarca (gràfic 18). Les pronúncies tradicionals que són perfectament normatives i incorporades o incorporables al model estàndard descendeixen de manera vertiginosa. Cert és, però, que fa l'efecte que la generació d'infants hi crea una mena de fre en aquest descens tan marcat, tot i que no arriba, ni tan sols, a estabilitzar-ne la tendència. En canvi, les innovacions provocades pel sistema castellà –les pronúncies inadmissibles d'origen castellà– augmenten de manera inversament proporcional al descens de les primeres. Igualment se'n produeix una petita frenada en l'augment, però tampoc no es detecta pas un canvi en la tendència (gràfic 19).

(b) La qualitat fonètica respecte al descens de formes tradicionals perfectament normatives és pitjor en el sector escolar amb l'ensenyament vehiculat majoritàriament en català (gràfic 20). És a dir, que els infants amb el valencià només com a assignatura mantenen més fermament, tot i que de manera força precària, part del bagatge fonètic tradicional de la comarca, una part del qual és admissible normativament. **(nota 8)** El primer sector escolar –el que forma part del PIL– encara elimina més formes pròpies de les generacions de més edat, a favor d'innovacions normatives que no són, doncs, tradicionals i que sovint coincideixen amb el castellà

–la recuperació de la dintervocàlica, per exemple. Tots dos sectors d’escolars han augmentat desmesuradament la presència de castellanismes, amb una lleugeríssima eliminació d’aquestes formes inadmissibles en el que té l’ensenyament vehiculat majoritàriament en català (gràfic 21).

Uns exemples lèxics

Mostrarem ara un grup de casos relacionats amb el nivell lèxic on podem observar diferències força notables respecte al comportament fonètic.

El cas de *paloma*, *-eta*. Es tracta d’una situació on hi ha l’existència d’un mot tradicional acceptable en qualsevol context comunicatiu –*paloma* o *palometa*–, però amb dos concurrents potents: un, la forma castellana –*maripossa*– i, l’altre, la forma provinent d’un model geogràfic de llengua que no és el valencià –*papallona*. Vegem-ne els resultats.

(a) Grups d’edat. Es produeix un descens acusadíssim de la forma *paloma*, *-eta*, la qual arriba gairebé a desaparèixer entre els infants. Per contra, augmenta el castellanisme *maripossa*, tot i que s’observa una frenada en el seu èxit en aquest sector de menys edat ja que, considerant i sabent que aquesta forma és un castellanisme, opten per catalanitzar-la i fan aparèixer a escena de manera força vigorosa les adap-

tacions fonètiques *mariposa* i *maripòssa*. La forma oriental *papallona*, amb presència ja en la segona generació, va en augment i arriba a ser la forma més habitual entre els jòvens, després dels castellanismes (gràfic 22)

(b) Ensenyament. *Papallona* esdevé predominant en el grup escolar amb l'ensenyament vehiculat en català: *paloma*, *-eta* ja no hi existeix però gairebé tampoc *maripossa*. L'altre grup prefereix aclaparadorament el castellanisme, això sí, recatalanitzat amb les dues adaptacions: *mariposa* i *maripòssa*. *Papallona* és gairebé anecdòtic igual com *paloma*, *-eta*, tot i que no podem negar-ne pas la presència (gràfic 23).

La forma tradicional desapareix i, en canvi, sembla que és la més fomentada en els llibres de text amb què treballen els nostres alumnes. Per què, doncs, sembla tenir els dies comptats? Es pot explicar que tinga èxit la forma espanyola: recordem que la pressió del sistema espanyol sobre el català és molt forta. Però per què sorgeix amb tant d'èxit la forma *papallona*? Potser les formes del model tradicional no són tan acceptades com les novetats? Açò podria ocórrer bé en una comunitat on no tingués gens de prestigi el model tradicional o bé en una on el sector infantil ha trencat la continuïtat amb el model tradicional i l'esmena –en aquest cas del castellanisme– es produeix independentment d'aquest model. Tots dos

factors hi podrien entrar en joc, el segon més marcadament a les localitats més castellanitzades. Però tant de pes té en el sector infantil la literatura provinent de l'àmbit principatí? No és ara moment de mirar de respondre aquesta qüestió, però resultaria força interessant fer una anàlisi del model de llengua dels llibres de text o del professorat per aportar-hi llum.

Presentem un altre cas, el de *rana-granota*, el qual representa un doblot on una de les formes és un castellanisme comarcal no extremadament recent (**nota 9**) i l'altra que fa coincidir el model tradicional i el model normatiu.

(a) Grups d'edat. Notem un descens destacable de la forma-tradicional-normativa *granota*, bastant vigent encara en les generacions ancianes que, per contra, presenta una recuperació clara en la generació dels infants (gràfic 24).

(b) Ensenyament. El descens de *granota* a favor de *rana* segueix produint-se en els infants que només tenen el valencià com a assignatura. En canvi, la recuperació ara es veu que ve donada pel grup que té l'ensenyament vehiculat en català, amb un creixement bastant espectacular (gràfic 25).

El sector escolar del PIP demostra que, en general, no té prou contacte amb la normativa ni prou actitud favorable per a contrarestar la tendència castellanitzadora iniciada en les

generacions adultes. L'altre sector, en canvi, no té inconvenient a reintroduir la forma genuïna malgrat que coincidesca amb el model tradicional. El que no sabem és si deuen tenir consciència que efectivament *granota* té existència en el model tradicional de la comarca o bé que es tracte, per a ells, d'una innovació absoluta.

El darrer cas que presentarem és el del color que hem esmentat a l'inici d'aquest escrit. Es tracta ara d'un quartet, *encarnat-roig-vermell-ro[X]o*. Hi distingim una forma tradicional no acceptada en la normativa, dues innovacions normatives, de les quals la primera prové del model estàndard valencià i la segona del model estàndard principatí, a més del castellanisme corresponent.

(a) Grups d'edat. Els ancians només fan servir la forma tradicional *encarnat*, gairebé igual com la segona generació. La tercera augmenta, encara que no gaire, la tendència a respondre *roig*. Aquesta tendència té tres factors de reforç: la semblança amb el castellà, (**nota 10**) l'existència de la forma *roig* en el parlar comarcal, tot i que amb un altre significat, (**nota 11**) i el reforç del model estàndard valencià. El canvi gros es produeix en la generació d'infants: n'hi apareixen quatre variants. La forma tradicional *encarnat* gairebé no hi existeix; *roig* s'estabilitza; i apareixen amb força *ro[X]o*, cas-

tellanisme directe, i *vermell*, forma més aïna relacionada amb el català principatí (gràfic 26). **(nota 12)**

(b) Ensenyament. Si deixem de banda les localitats de Guardamari Elx, on el català entre els infants és força deficient, i per això mereixen una explicació específica –que ara no podem donar. Si ens cenyim, per tant, només a Santa Pola i Crevillent, on hi ha ensenyament en català i on encara té un ús col·loquial general. Observem com el grup que pertany al PIP fa servir encara bastant la forma tradicional *encarnat*; han introduït fortament el castellanisme *ro[X]o*, i *roig* encara hi té una presència molt feble. Per contra, el grup amb l'ensenyament vehiculat en català mostra una preferència abassegadora per *roig* i un descens molt considerable del tradicional *encarnat*, que encara hi té una lleugera presència. Fixem-nos com *vermell* no hi apareix (gràfic 27). **(nota 13)**

La tendència general del lèxic

La tendència global que presenta el lèxic és bàsicament oposada a la que presentava la fonètica:

(a) Les formes normatives que també són tradicionals vandescentint de manera notable i de manera relativament paral·lela a la fonètica, tot i que en menor grau. Ara bé, és el sector infantil el que hi enceta un canvi palès, que ha invertit la ten-

dència descendent i la substitueix per una altra d'ascendent bastant marcada i oposada a la fonètica (gràfic 28).

Per contra, segons el tipus d'ensenyament, la diferència respecte a la fonètica és radical. Mentre que en els adults el grau de manteniment de les formes tradicionals és anàleg al de la fonètica i coincideix amb el descens d'aquesta en el grup escolar amb l'ensenyament vehiculat en castellà, els infants del PIL n'exhibeixen un augment espectacular, el qual arriba a superar la freqüència d'ús d'aquesta mena de formes en el sector adult que evidentment no és ni ha estat escolaritzat en català en la seva immensa majoria (gràfic 29).

(b) Pel que fa als castellanismes lèxics, l'augment generacionalés força impetuós, gairebé incontenible. Malgrat això, el grup menor de 18 anys hi posa fre i arriba a invertir-ne lleugerament la tendència. Pel que fa al comportament segons el tipus d'ensenyament, de nou és el grup amb l'ensenyament vehiculat majoritàriament en català el que marca un canvi força brusc respecte a l'altre grup d'escolars, amb l'eliminació evident d'aquesta mena de castellanismes (gràfics 30 i 31).

Encara afegirem tres dades més que creiem convenient d'explicitar:

(c) Segons el tipus d'ensenyament, hom pot observar com es produeix un augment força considerable de les adaptacions fonètiques de formes castellanques (del tipus *mariposa*, *maripòssao* d'altres com ara *barc* o *gemels*) de manera ben llampant en el sector infantil amb l'ensenyament vehiculat en castellà, mentre que és força feble aquesta tendència en l'altre grup (gràfic 32). La seva competència comunicativa normativa no deu ser tan assolida; sí, en canvi, la seva consciència de correcció.

(d) Detectem un petit nombre de formes lèxiques provinents del àmbit geolingüístic del català central. Considerades totes en grup, hom pot comprovar com són inexistent en el sector no escolar, tenen una presència discreta en el grup PIP i n'augmenten manifestament la presència en el grup PIL (gràfic 33).

(e) Finalment, també creiem interessant portar a col·lació l'aparició bastant cridanera d'unitats lèxiques innovades provinents de qualsevol model estàndard però que es presenten defectuoses perquè són males lectures ortogràfiques.

Ací són els infants més exposats als models normatius i més avesats a escriure i llegir en català els que en presenten un augment més evident (gràfic 34). Parlem de realitzacions forçades o incorrectes com ara *motle* (amb una *t* sorda), *maig*

(amb la *i* sonant), *milotxa* (amb realització de la dental sonora, com si escrivirem *milot-txa*) o *juny* (pronunciat com si fos *juni*).

Primeres corroboracions

Ja hem comentat que per a mirar d'establir pautes per a la conformació i generalització d'un estàndard, primer s'ha de comprovar que efectivament s'ha encetat aquest procés. I una manera de detectar aquest canvi és analitzar la variació lingüística que es produeix en el parlar de la població, de manera que es puguin concretar els factors que tenen rellevància en el control d'aquesta variació, en el predomini de processos que hi intervenen, ja siga la substitució de formes, la restricció o el manteniment.

Aquesta anàlisi ens permet d'afirmar que efectivament el coneixement de la normativa augmenta en el sector de la població en fase d'instrucció, els infants, els quals tenen un grau de contacte amb les novetats normatives més elevat que la resta de la població. Augment que, per altra banda, sembla que només es pot comprovar de manera rellevant en un nivell de formalitat relativament elevat. (nota 14)

S'estableix una diferenciació, però, bastant marcada entre els resultats fonètics i els resultats lèxics. En el primer, l'adhesió

La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars

a les novetats normatives, en general, és més baixa i no es produeix un reforçament dels trets que són tradicionals i alhora normatius. En aspectes lèxics, hi ha més facilitat a triar respostes normatives, tant si pertanyen al model tradicional com si es tracta purament d'innovacions.

D'altra banda, la pressió castellanitzant és molt forta. Molt més marcadament en aspectes fonètics que no en els lèxics. En efecte, mentre que s'incorporen força trets fonètics d'origen castellà, alguns dels quals coincideixen amb els trets normatius de part del català (el betacisme, per exemple), la castellanització lèxica remet notablement, almenys en determinats camps semàntics.

El tipus d'ensenyament, finalment, condiona la qualitat lingüística dels infants. Els que assisteixen a un programa d'ensenyament vehiculat bàsicament en castellà són més vulnerables a la castellanització i molt més refractaris a la incorporació de trets normatius. El grup que té el català com a llengua bàsica de l'escola és més favorable a l'eliminació de castellanismes i vulgarismes i a l'admissió de trets normatius. Tot i això, el primer grup es presenta més pròxim al model tradicional i, sobretot fonèticament, en conserva més bé alguns trets. Sembla, en tot cas, que la vehiculació de l'ensenyament en català és la via escolar actual més adequada per a garantir

progressos en l'aconseguitment de qualitat lingüística i no la simple implantació del valencià com a assignatura. Tot i això, s'hi produeixen força esmenes inadequades i innecessàries i, en qüestions fonètiques, s'accentua l'aproximació al castellà, sobretot a Elx, però no tant a la resta de localitats. Recordem que a Elx (i Guardamar), com a nuclis on la transmissió intergeneracional del català es troba molt afectada, els infants es troben més lluny del model tradicional i amb un entorn social força més castellanitzat.

Hem corroborat, doncs, un canvi generacional notable i brusc. A la llum d'aquestes dades, i d'altres de semblants que bastant recentment comencen a sorgir en la investigació de l'àmbit catalanoparlant, caldrà que reflexionem i reaccionem. El model tradicional es transforma i hem pogut esbossar ací les direccions cap on es desplaça. Caldrà també que orientem el nostre comportament lingüístic, sobretot el dels responsables públics de l'ús de la llengua –professorat, autoritats prescriptives, lingüistes, mitjans de comunicació– de manera adequada als canvis en marxa. Caldria reflexionar sobre força aspectes: l'estandardització i la valoració del model tradicional de totes les varietats del català; sobre la importància de l'ortografia en tot aquest trasbalsament; en la necessitat de considerar positivament o no la diversitat i en el tractament

adequat d'aquesta diversitat; en la preocupació per la qualitat lingüística del català; en el canvi de perspectiva de l'ensenyament de català i en català, sobretot quant a l'establiment d'un model de llengua que hauríem d'oferir a l'alumnat que no necessàriament s'hauria de plegar al monolitisme, sobre la difusió de criteri per a valorar la diversitat. Estaria bé que les dades aportades en aquest article engresquessin els interessats i s'iniciés, així, un via enriquidora i positiva per a la llengua catalana.

CARLES SEGURA I LLOPES
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

ARACIL, Lluís Vicent (1982), *Papers de sociolingüística*, Barcelona, La Magrana.

BIBLIONI, Gabriel (1997), *Llengua estàndard i variació lingüística*, València, 3 i 4.

BIBLIONI, Gabriel (1998), «Variació i estàndard», *Caplletra*, 25, pp. 163-172.

BROTONS I RICO, Vicent (1993), «La interferència lingüística en els escolars petrerins», *Bitrir*, 16, tom II.

CARRERA, J. (en premsa), «Estàndard i variació dialectal en la població escolar nord-occidental», *V Jornada sobre variació lingüística*

«*Diversitat dialectal i estandardització: difusió de models i impacte sobre els usos*» (Barcelona, 2000).

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta & SANZ, Glòria (1993), *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.

GUASCH, Oriol (1990), «Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2», dins Camps, Anna *et alii*, *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcanova, Barcanova, pp. 143-160.

LÓPEZ DEL CASTILLO, Lluís (1984), *Llengua standard i nivells de llenguatge*, Barcelona, Laia.

— (1988), *Quina llengua i quina escola*, Barcelona, Aliorna. MOLLÀ, Toni & PALANCA, Carles (1987), *Curs de sociolingüística*, Alzira, Bromera.

PONSODA SAN MARTÍN, Joan J. (1994), *Oronella d'amor 1. Orientacions didàctiques i materials programats per a l'ensenyament del valencià als infants menuts*, València, Bullent.

— (1996), «Variació lingüística, norma i ensenyament de la llengua», *Temps d'Educació*, 16, pp. 223-246.

PONSODA, Joan & SEGURA, Carles (1997), «Una alternativa tripartida: la varietat tradicional, la varietat estàndard catalana o la varietat estàndard espanyola», *Caplletra*, 21, pp. 47-93.

SEGARRA, Mila (1999), «Una llengua plural i rica per a una comunitat lingüística forta i cohesionada», dins Cano, Maria Antònia, Martines, Josep, Martines, Vicent i Ponsoda, Joan, eds., *Bescanvi i*

La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars

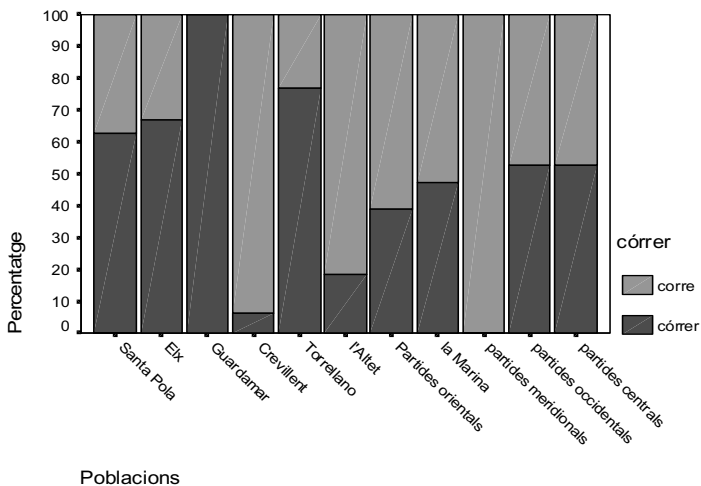
identitat: interculturalitat i construcció de la llengua, Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana/Departament de Filologia Catalana de la Universitat d'Alacant / Ajuntament de la Nucia, pp. 243-270.

SEGURA, Carles (en premsa), «Estàndard i variació dialectal en la població escolar del sud valencià», *V Jornada sobre variació lingüística «Diversitat dialectal i estandardització: difusió de models i impacte sobre els usos»*, (Barcelona, 2000).

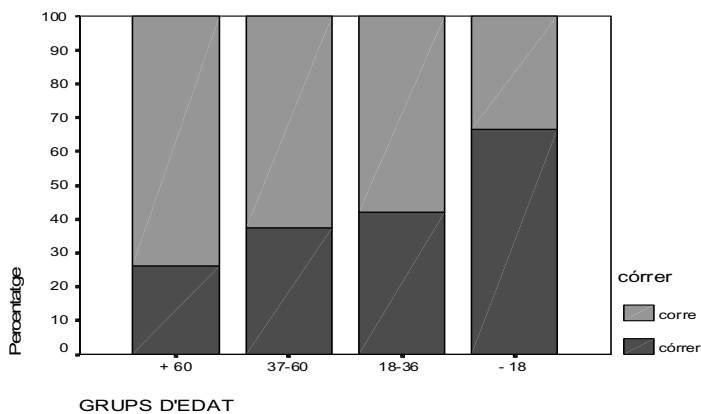
SOLÀ, Joan (1999), *Parlem-ne. Converses lingüístiques*, Barcelona, Proa / la Mirada.

STTUBS, Michael (1976), *El llenguatge i l'escola*, Barcelona, Rosa Sensat / Ed. 62.

Annex

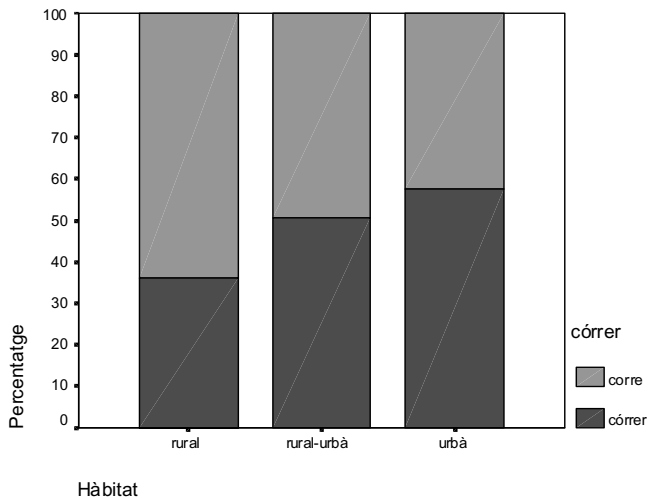


Gràfic 1

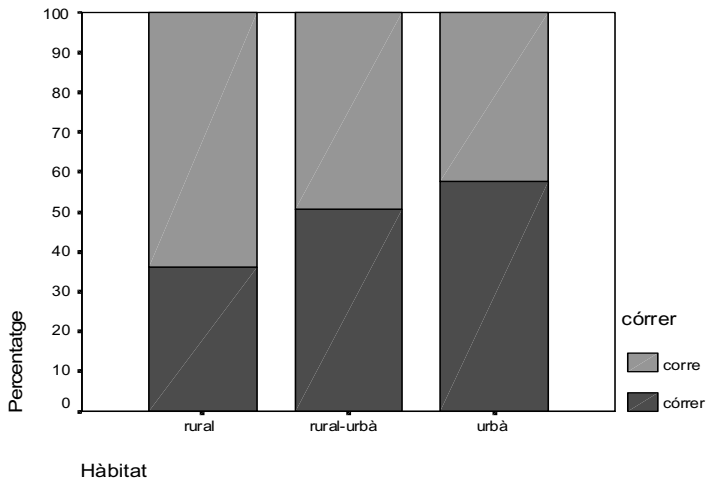


Gràfic 2

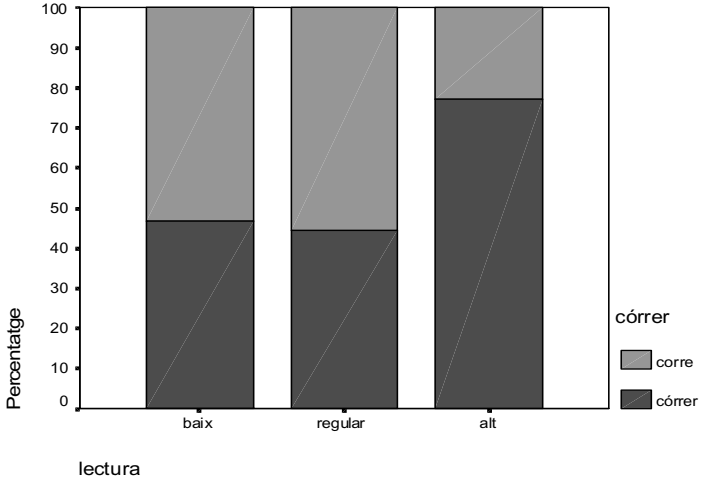
La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



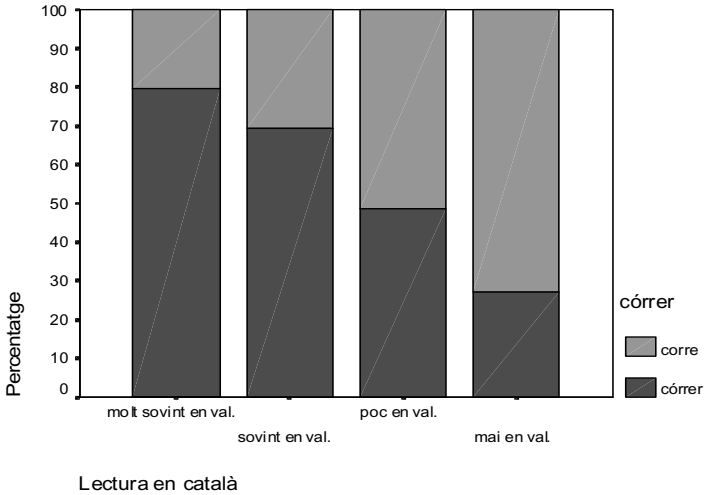
Gràfic 3



Gràfic 4

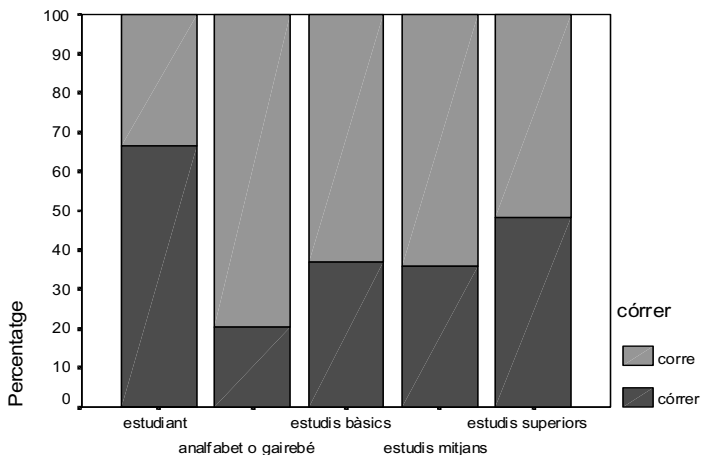


Gràfic 5



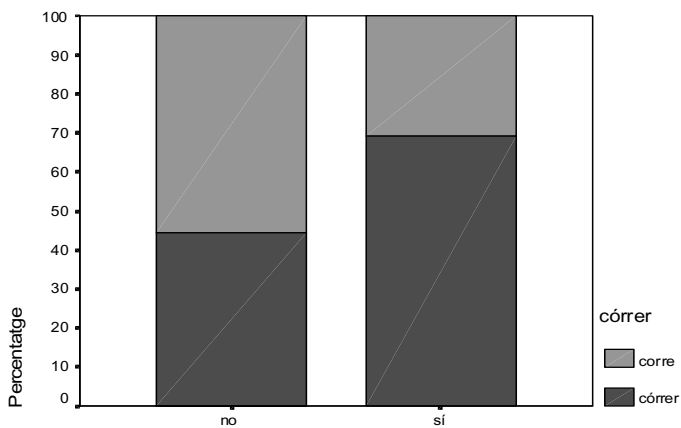
Gràfic 6

La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



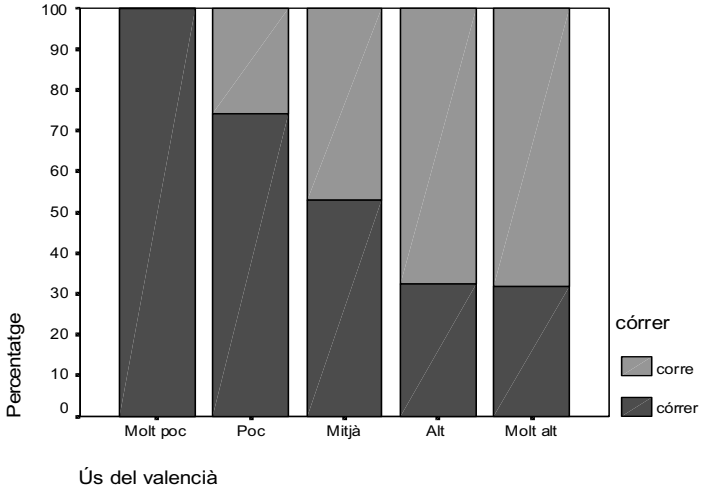
ESTUDIS

Gràfic 7

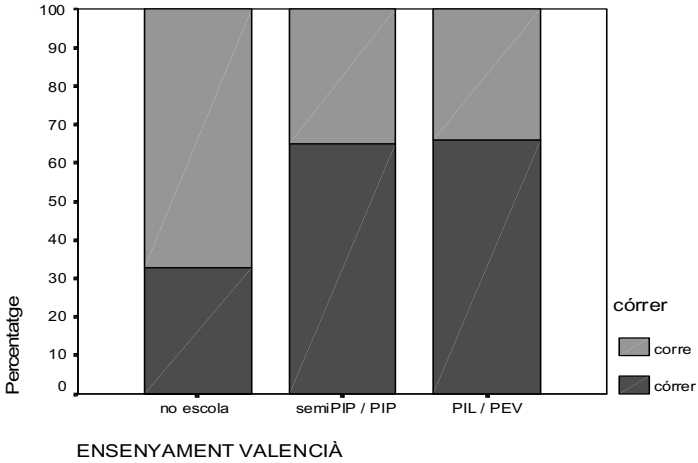


Formació extraescolar (català)

Gràfic 8

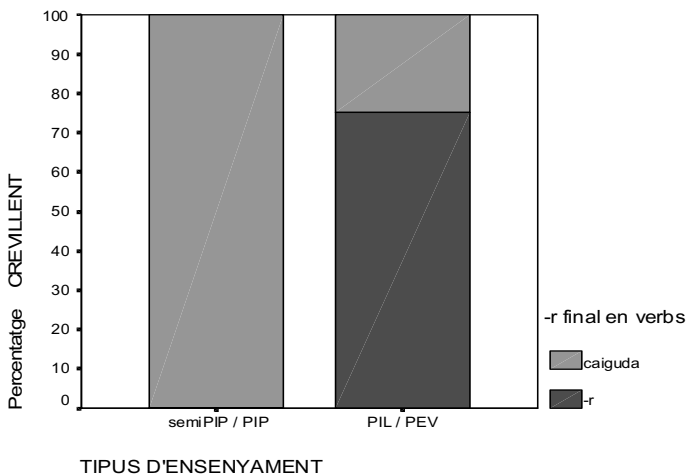


Gràfic 9

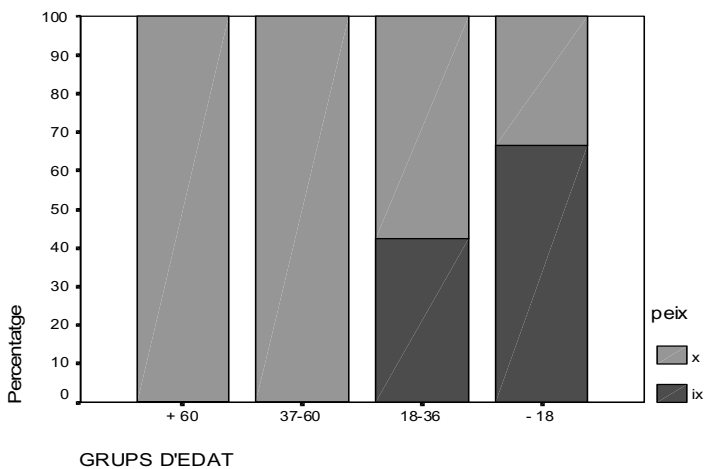


Gràfic 10

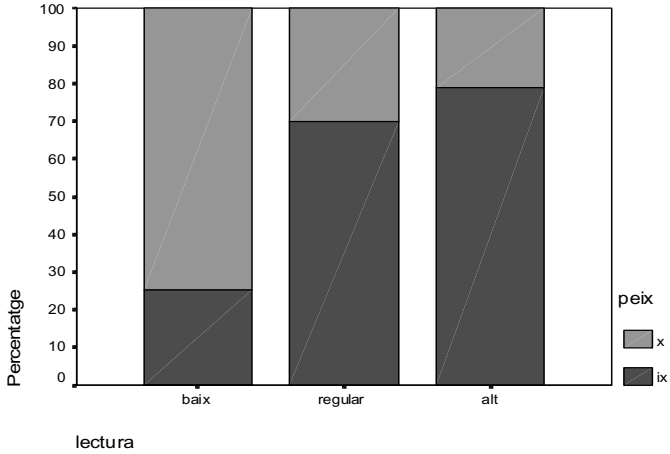
La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



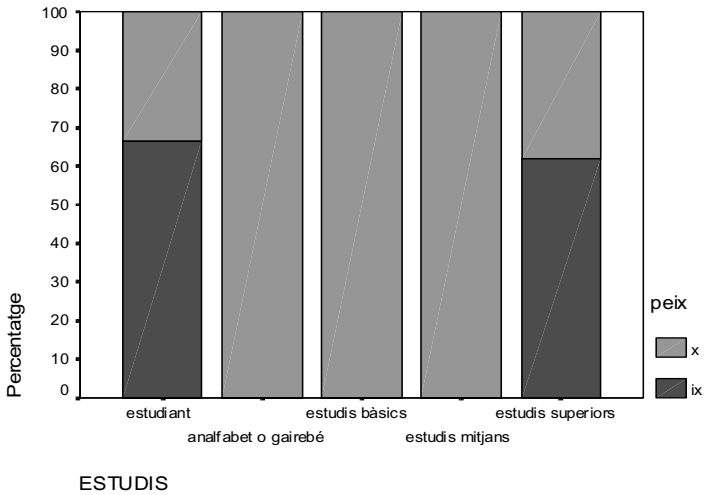
Gràfic 11



Gràfic 12

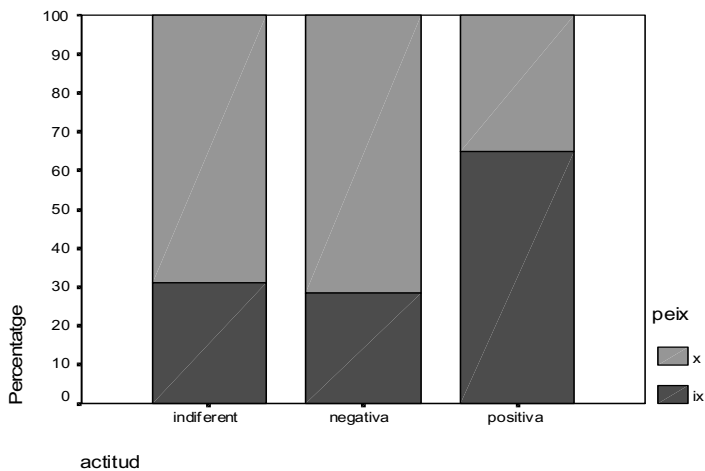


Gràfic 13

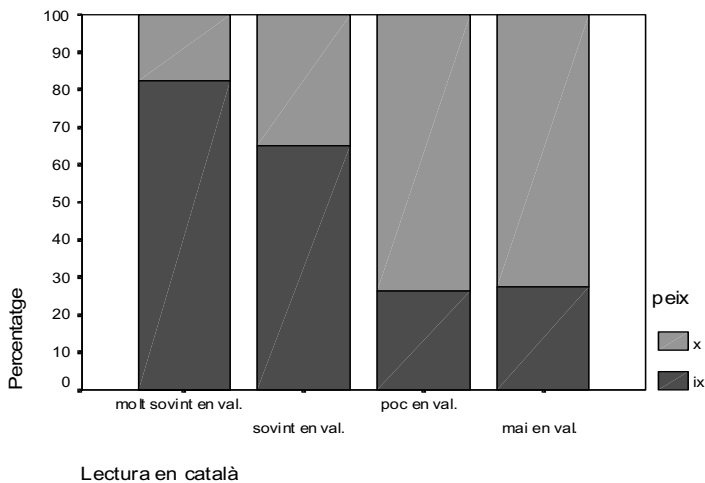


Gràfic 14

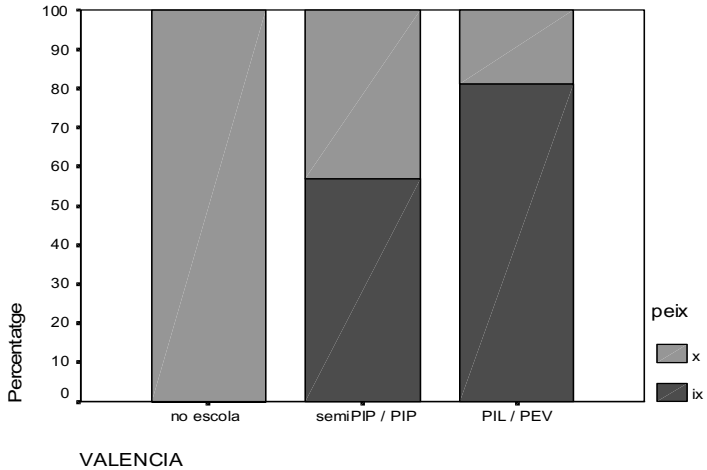
La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



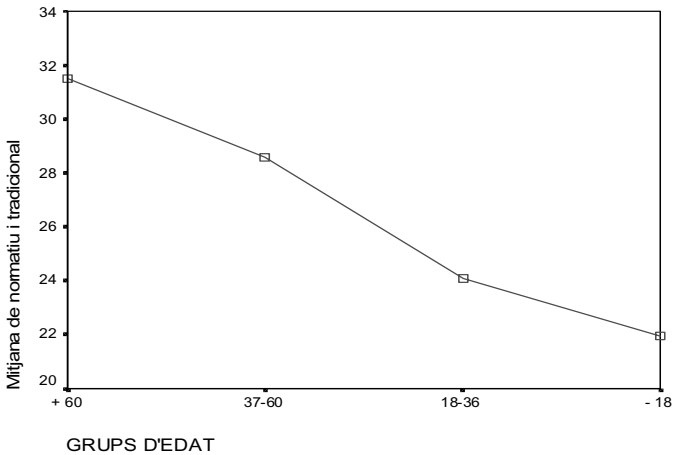
Gràfic 15



Gràfic 16

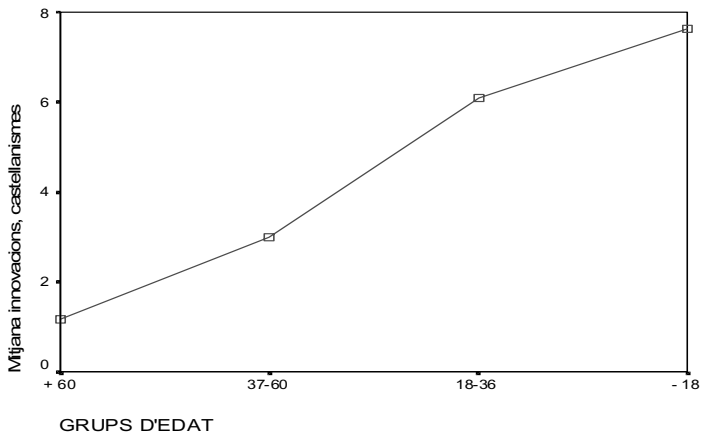


Gràfic 17

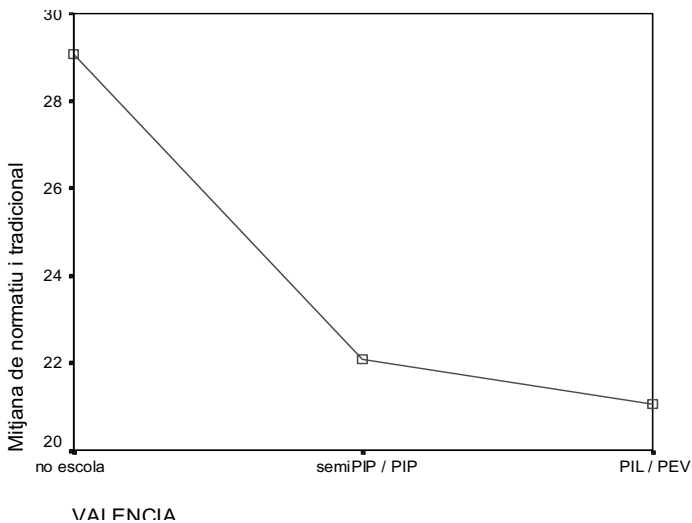


Gràfic 18

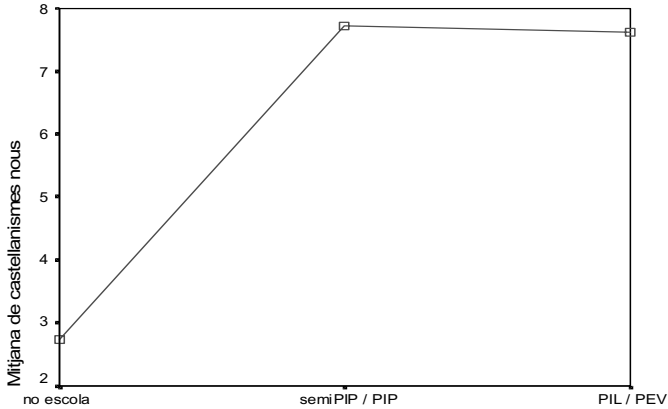
La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



Gràfic 19

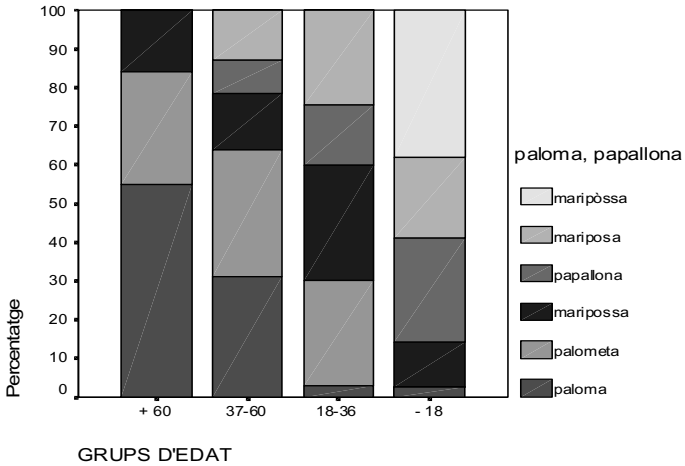


Gràfic 20



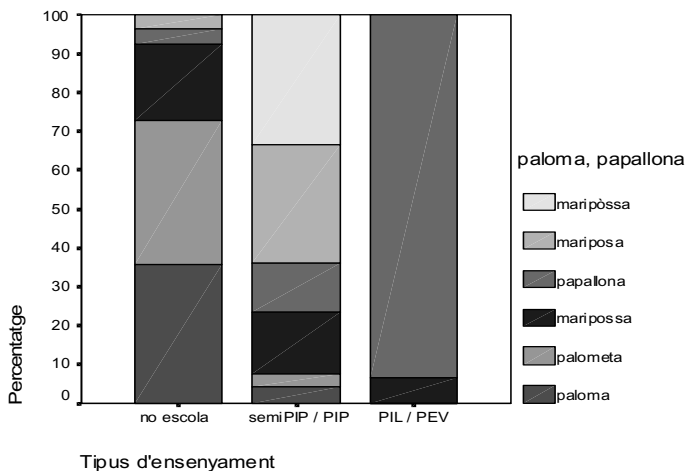
VALENCIA

Gràfic 21

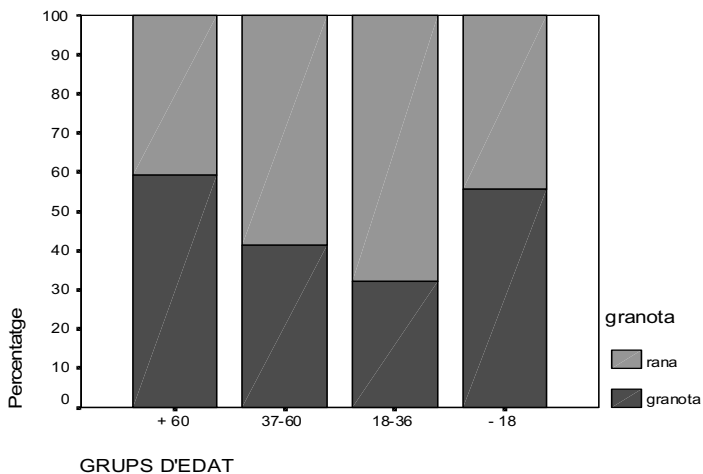


Gràfic 22

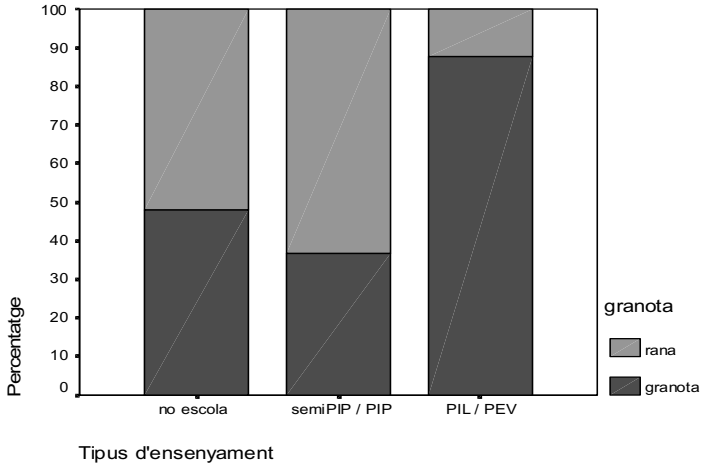
La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



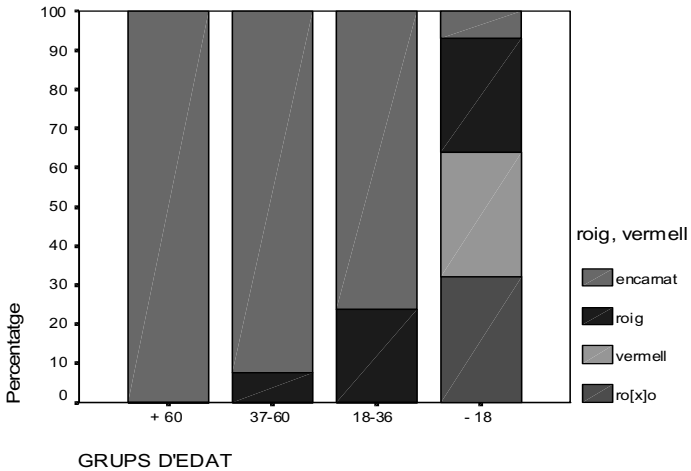
Gràfic 23



Gràfic 24

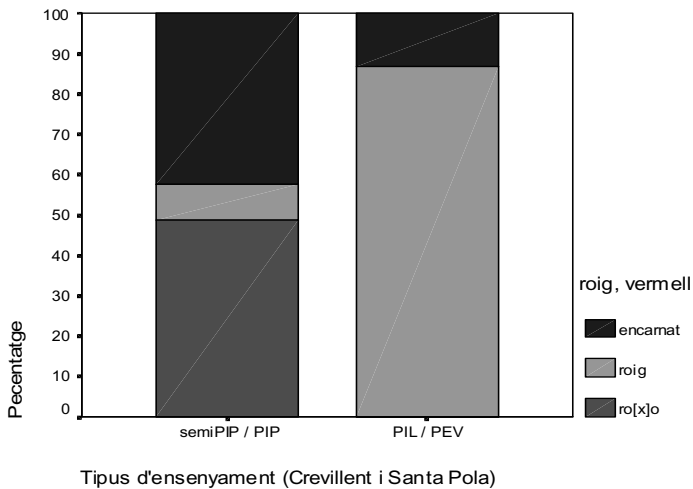


Gràfic 25

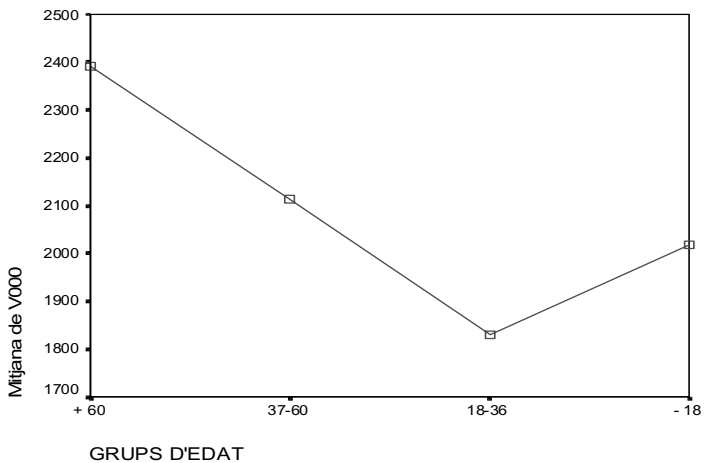


Gràfic 26

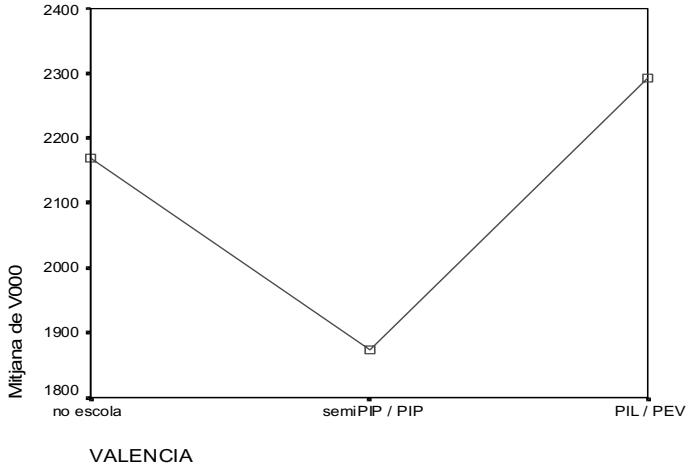
La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



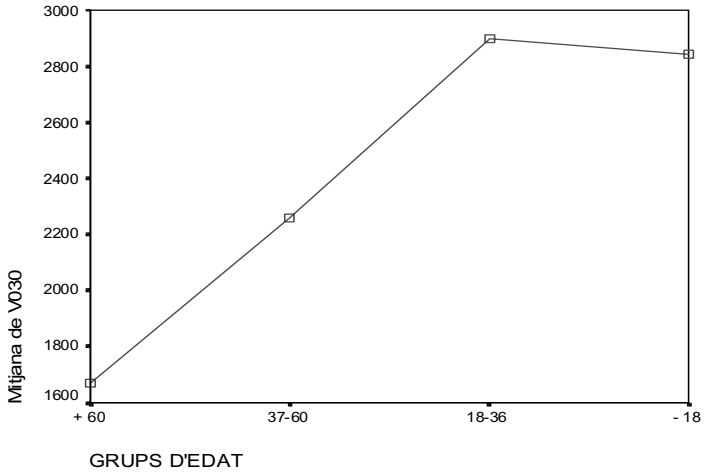
Gràfic 27



Gràfic 28

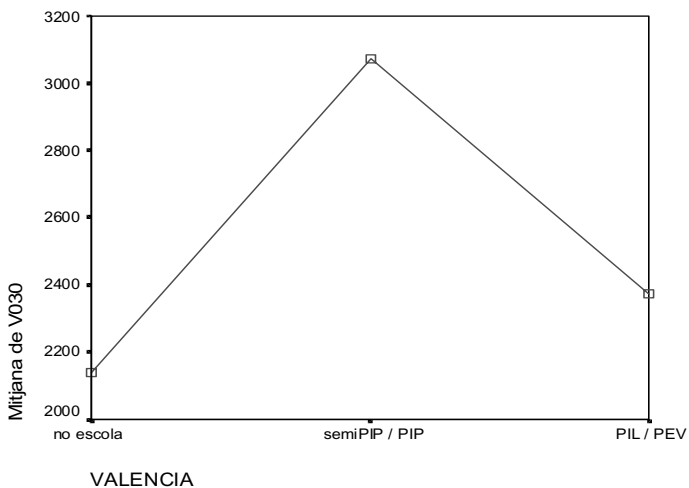


Gràfic 29

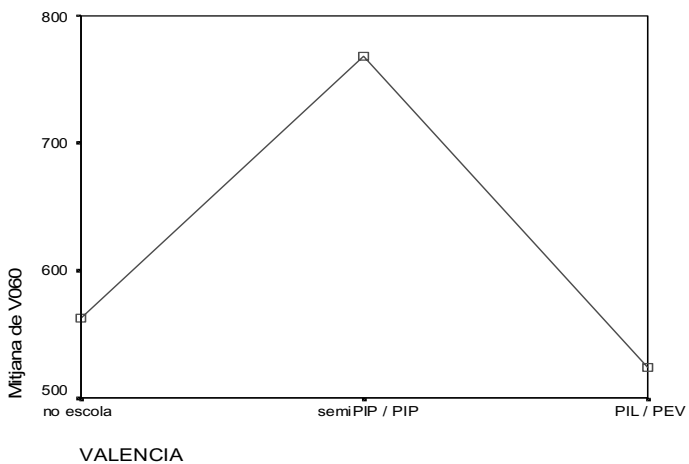


Gràfic 30

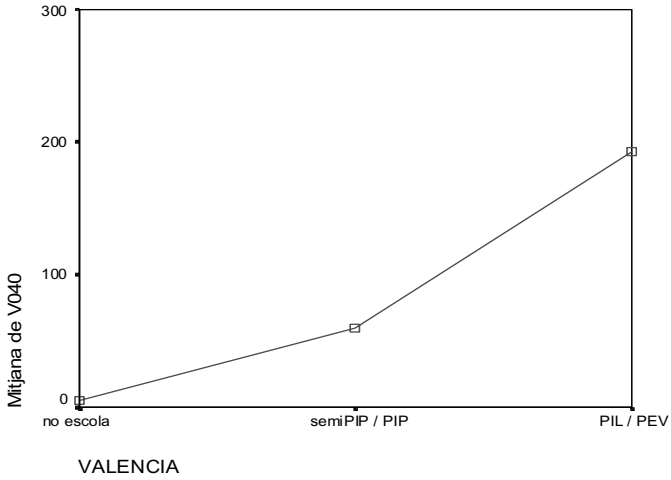
La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars



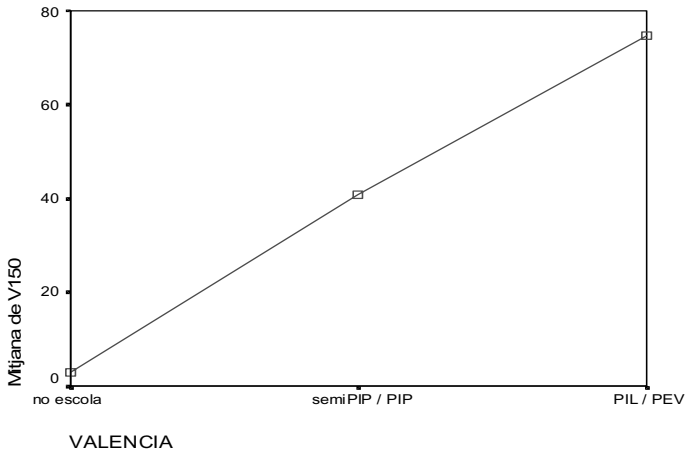
Gràfic 31



Gràfic 32



Gràfic 33



Gràfic 34

La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars

1. A partir de *encarnat* 'de color rosat, semblant a al carn humana de raça blanca'; de fet *roig* també va voler dir en el seu moment 'rosat, rogenic'.
2. Sobretot els articles de Ponsoda (1996) i el de Ponsoda i Segura (1997), la tesi, llegida aldesembre del 2000 de Josep Maria Baldaquí i la meua mateixa, llegida al juliol del 2001 i de la qual oferim ací algun tast.
3. D'una banda, els que estaven escolaritzats en l'anomenat PIP, o siga, Programad'Incorporació Progressiva del Valencià i, en segon lloc, els inclosos en el PIL, Programa d'Immersion Lingüística, dirigit només a infants castellanoparlants. En el primer cas hem pogut comprovar que és relativament habitual que es tracte d'una mena de semiPIP, on de fet només se sol impartir en català l'assignatura de valencià, tot i que també confirmem la incorporació progressiva efectiva. Pel que fa al segon cas, tot i que la població infantil catalanoparlant és bastant notable a la comarca, la presència també força notable, sobretot a Elx, d'infants castellanoparlants va fer que s'hi hagués d'instaurar el Programa d'Immersion, en teoria més aïna dirigit a infants castellanoparlants, i adaptar-lo a la situació de la població infantil comarcal. Aquesta tria implicava la no-implantació de l'ensenyament en valencià (PEV). En tot cas, en el PIL l'ensenyament es vehicula majoritàriament en català.
4. Però no a Guardamar on pronuncien sempre *córrer*, amb la *-r* final.
5. En els vocàlics no; en aquests normalment tampoc no sona la *-r*. P.e., «Té que cantâ·l canari»; «Tinc que fê·l dinar».

6. Localitat on la pèrdua de la *-r* final és general en tots els infinitius i es troba instaurada fermament en el model tradicional.

7. En la introducció d'aquesta semivocal no podem deixar de costat el presumpte influx del model oral valencià estàndard difós a través dels mitjans de comunicació audiovisuals. Tot i això, diversos indicis ens empenyen a creure que aquest influx no és gaire significatiu en el gros de la població, almenys en comparació amb el de l'escola.

8. Fonamentalment això és dona en aquesta comarca pel pes que hi té la ciutat d'Elx. Es tracta d'una localitat que gairebé ha consumat el trencament en la transmissió de la llengua i, en tot cas, els infants no tenen un contacte gaire elevat amb el model tradicional. Com que comparativament la població elxana és força gran en relació amb la de la resta de la comarca, els trets lingüístics dels seus individus de menys edat esbiaixen un mica els resultats. De tota manera, el descens de la qualitat fonètica és ben notable igualment a les altres zones de la comarca.

9. I hem pogut comprovar, segons es desprèn d'algunes dades que hem obtingut, que aquesta presència d'una unitat d'origen castellà ha esdevingut una resposta gairebé inevitable en la gran majoria de les qüestions lèxiques considerades.

10. Fixem-nos com de les denominacions comarcals dels colors fonamentals *–negre, blanc, blau, groc, verd, encarnat, carabassa–* es mantenen fixats *negre, blanc i verd–* en castellà *negro, blanco i verde–* i comencen a desestabilitzar-se els altres: *blau-assul, groc-amarillo, encarnat-roig-vermell-ro[X]o, carabassa-taronja*, justament on no hi ha analogia formal en castellà: *azul, amarillo, rojo, naranja*.

La qualitat lingüística i el model de llengua dels escolars

11. *Roig* significa bàsicament ‘ros’ però també ‘marró, marró rojós, roig clar’: *un home roig* (ja siga *ros* o *pèl-roig*), *una penya roja* (‘marró rogenca’), *una porta roja* (‘marró clar’), *un buget roget* (l’ocell *pit-roig*).

12. Tot i que potser algun mestre o mestra puga promoure *vermell*, com a forma pròpia que és d’algunes localitats valencianes meridionals. D’altra banda, tenim constància que el parlar col·loquial ha conservat la forma *vermell* amb el significat general del color de la sang fins fa poc. De fet encara es conserva en la toponímia –*la Séquia Vermella*– o en l’ornitònimia –un ocell anomenat *pi(t)-vermello*, ja deformat, *pi(t)-vernell*– i encara algun ancià sembla que recorda que «les dones es posaven *vermelles* quan els pujava la vergonya».

13. Per tant, vermell és propi dels infants de localitats on en general s’ha produït una interrupció intergeneracional de la transmissió de la llengua –Elx i Guardamar– i on el model tradicional es troba encara més afeblit en aquest grup generacional. Tot i això, les dades de la nostra anàlisi mostren que les innovacions provinents exclusivament del model central són més abundants en el sector infantil amb l’ensenyament vehiculat majoritàriament en català igualment en aquestes dues localitats, on hi ha força més vitalitat etnolingüística del català.

14. Certament haurem de circumscriure les respostes obtingudes a aquest grau de formalitat. Els resultats obtinguts valdran, doncs, en la mesura en què es relacionen amb aquest estatus. No ens hem introduït en la varietat col·loquial perquè l’índex d’amerament de les novetats lingüístiques en aquesta varietat encara és molt poc significatiu.

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

El fet migratori fa que arriben al nostre país un gran nombre d'infants de diferents països i cultures. A aquest sector d'alumnat nouvingut és el que anomenem alumnes d'incorporació tardana (IT). Encara que en termes generals l'alumnat d'IT es considera com a tal a efectes del tractament del fet multicultural independentment de l'edat, nosaltres només en farem una consideració específica pel que fa a l'ensenyament-aprenentatge del valencià amb l'alumnat que s'incorpora a partir dels vuit anys. En general el seu contacte amb el valencià es produeix, únicament i exclusivament a l'escola, ja que fora d'aquí la llengua de relació sol ser el castellà. Es presenta, per tant, un component més a tenir en compte i és que l'alumnat haurà de fer la transferència al valencià d'unes habilitats comunicatives adquirides en la seua pròpia llengua que, com la resta dels escolars, haurà de facultar-lo per a aprendre conceptes nous en valencià.

El fet migratori

Les fronteres cada volta són més dèbils, les distàncies més curtes, la capacitat de mobilitat de la població més fàcil i, sobretot, les diferències entre països rics i països pobres cada volta són més grans. Tot això fa que els moviments de població siguin cada vegada majors. El fet migratori fa que arriben al nostre país un gran nombre d'infants de diferents països i cultures. A aquest sector d'alumnat nouvingut és al que anomenem alumnes d'incorporació tardana (IT).

Alumnat IT

Considerem alumne d'IT aquell xiquet o xiqueta que s'escolaritza en un centre per primera vegada i que ho fa posteriorment al primer cicle de primària. Desconeix el valencià i/o el castellà i comparteix interessos, circumstàncies diverses (ambientals, culturals...). Per tant, són alumnes d'IT també els xiquets i xiquetes que vénen d'altres comunitats autònomes de l'Estat i que no tenen competència en valencià, però no ho són els alumnes estrangers que porten alguns anys a la nostra terra i ja dominen la llengua. I només de 3r de Primària cap amunt, perquè els més menuts tenen unes característiques particulars (major plasticitat cerebral, capacitats d'imitació, manipulació de formes lingüístiques, curiositat verbal, tendència a la comunicació i a la socialització)

que els permeten adquirir la llengua al mateix temps que els seus companys d'aula.

Característiques

Com a característiques generals d'aquests alumnes podem asse-nyalar les següents:

1. Són un grup molt heterogeni, de procedència diversa.
2. Porten una llengua materna consolidada i hauran d'aprendre el valencià, el castellà i una llengua estrangera.
3. Sabem poca cosa de la seua escolarització al país d'origen.
4. Si han estat escolaritzats:
 - 4.1. Els objectius i currículum poden ser totalment diferents als nostres.
 - 4.2. Si han seguit un currículum paregut al nostre podem trobar:
 - 4.2.1. Alumnes que desconeixen les dues llengües oficials.
 - 4.2.2. Alumnes que coneixen una de les llengües oficials.
 - 4.2.3. Alumnes que desconeixen les llengües oficials, però que vénen de llengües romàniques.

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

5. Necessiten adquirir ràpidament una competència comunicativa bàsica (nivell llindar).
6. Necessiten un tractament i atenció on l'estima siga denominador comú.
7. Molts s'incorporen amb el curs començat.
8. Viuen en zones on l'ús del valencià és pobre i el contacte amb la nostra llengua la majoria de vegades queda reduït a l'escola.
9. Viuen també una situació d'immersió lingüística, tant en valencià com en castellà.
10. No senten la necessitat d'aprendre valencià si no els hi motiven.

Però, si, a més a més, procedeixen de països subdesenvolupats o en vies de desenvolupament (eufemisme per a referirse als països pobres):

1. En poc de temps han passat a una cultura trenta, quaranta o cinquanta anys més avançada respecte a la pròpia.
2. Se situen en zones marginals amb alt risc de marginació.
3. Han passat tensions i perills durant els trajectes.
4. D'una situació de seguretat i de subsistència han passat a una situació d'inseguretat, han deixat família i amics i amigues i es troben sols.

5. Tenen por del fracàs escolar.
6. Veuen la seua cultura desvaloritzada.
7. L'autoconfiança que tenien es pot perdre.
8. Apareix una gran falta de motivació per a aprendre.
9. Saben que la seua cultura, a poc a poc, és segregada.
10. Tenen un gran sentiment d'identitat ètnica.
11. Viuen entre dos mons. La falta de comunicació pot comportar problemes de llenguatge, de personalitat, d'inserció social...
12. Hi ha incompatibilitat entre el nivell d'aprenentatge escolar i el nivell maduratiu.
13. Veuen que hi ha dificultats de relació entre família i escola.
14. Tenen, com a grans valors culturals, la seua llengua i la religió.
15. Alguns viuen una situació d'il·legalitat, la qual cosa dificulta les relacions entre la família i l'escola.

Situació actual

No disposem de dades globals del curs actual de la nostra comunitat. Però les dades sobre l'alumnat immigrant que teníem fa tres cursos (97-98) ens mostren els resultats següents:

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

| Zona geogràfica | Nombre d'alumnes | Percentatges |
|-----------------------------|-------------------------|---------------------|
| Àfrica negra | 216 | 6'93 % |
| Països asiàtics | 273 | 8'76 % |
| Països del Magrib/àrabs | 850 | 27'28 % |
| Amèrica llatina | 929 | 29'81 % |
| Països de l'Europa de l'Est | 517 | 16'59 % |
| Resta | 331 | 10'62 % |
| Total | 3.116 | 100 % |

Això era fa tres anys. Actualment les quantitats es poden haver multiplicat per vuit o per deu. Com a referència podem prendre dos casos, de zones on la presència d'alumnat d'IT és important: la Marina Alta, i en concret Xàbia, i les comarques de Castelló.

La Marina Alta

La Marina Alta és una comarca que, des del desenvolupament turístic dels anys 60 i 70, s'ha convertit en receptora de població procedent d'altres països. Actualment conviu a la comarca la població autòctona, majoritària, al costat d'una immigració procedent d'altres comunitats autònomes de l'estat i una altra part de la població procedent d'altres països.

La major part de la població estrangera es concentra en les localitats costaneres (Dénia, Xàbia, Teulada-Moraira, Benissa i Calp), però pràcticament totes les localitats de la comarca

tenen residents d'algun o altre país. Fins i tot pobles de l'interior (Xaló, Llíber, Alcanalí...), allunyats de la costa més de quinze o vint quilòmetres, tenen residents gràcies al menor preu de la terra, cosa que ha facilitat la construcció de segones residències.

La procedència d'aquesta població és majoritàriament dels països de l'Europa occidental, principalment d'Alemanya i la Gran Bretanya, però també d'Holanda, Bèlgica, Suïssa i França i, en molt menor grau, dels països nòrdics. La immigració dels països de l'Europa de l'est és, de moment, poc significativa. La major part d'aquesta població són jubilats o prejubilats amb un fort poder adquisitiu; això ha propiciat l'aparició d'un nou segment de població, més jove i laboralment productiu, que dona servei als anteriors (de fet hi ha fusters, carnisseries, etc. que atenen exclusivament la població estrangera). Hi ha una gran concentració de residents alemanys al nord de la comarca (Dènia i els Poblets) i d'anglesos a Xàbia, Moraira i Calp. A Xàbia els residents estrangers passen dels sis mil.

Normalment i especialment, la població d'origen britànic, està poc integrada en la vida de la comarca: viuen aïllats i es relacionen entre ells exclusivament. A la comarca hi ha tres centres educatius estrangers (Xàbia Internacional College, Lady Elizabeth School i C. Internacional Costa Blanca) i s'editen

Tracta ment lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

dos periòdics, un enalemany i l'altre en anglés. Gran part de la població estrangera, sobretot els anglesos, no entenen ni el valencià ni el castellà.

A més, en els darrers anys, s'està produint un fenomen migratori nou. Es tracta de població procedent del nord d'Àfrica que ve a ocupar llocs de treball poc qualificats. Aquest nou grup està format, en un primer moment, per individus (normalment homes i joves), però que una volta establerts porten les seues famílies. És, ara per ara, un grup poc nombrós, però que previsiblement augmentarà durant els anys pròxims.

I durant el curs present hem pogut detectar l'arribada de població procedent d'alguns països del centre i del sud d'Amèrica, especialment de l'Equador, Colòmbia i Costa Rica.

A banda de tot açò, hi ha també altres nacionalitats (xinesos, sud-americans, etc.), però poc significatives.

Pel que fa a la població escolar d'origen estranger, cal destacar que no és proporcionalment tan nombrosa com la població adulta, ja que gran part d'aquesta són matrimonis jubilats que no tenen fills en edat escolar. Així i tot, hi ha alumnat d'incorporació tardana a la majoria de centres i la concentració d'aquest és important en algunes escoles i instituts, especialment en les localitats del litoral. Centres com els C.P. Port de

Xàbia, C.P. Sta. M. Magdalena de Poble Nou de Benitatxell, C.P. Manuel Bru de Benissa o C.P. Gabriel Miró de Calp poden arribar a tenir entre un 20 i 30 % d'alumnat estranger. En altres centres com els C.P. Amanecer i Graüll de Xàbia, C.P. L'Alfàs de Pedreguer o el C.P. Sant Vicent Ferrer de Teulada, el percentatge hi varia entre el 5 % i el 15 %. Ara bé, cal considerar que no tot l'alumnat estranger és d'incorporació tardana, ja que alguns d'ells o han nascut ací o hi viuen des de menuts.

També cal considerar alumnat d'incorporació tardana els fills i les filles de les famílies procedents d'altres comunitats autònomes; moltes d'aquestes famílies són de residència temporal, ja que vénen a treballar al sector del turisme, coincidint amb el període de temporada alta i, després, se'n tornen al seu lloc d'origen.

Com a característiques generals dels alumnes d'IT i de les seues famílies (principalment d'origen europeu), hauríem d'assenyalar les següents:

1. Les famílies amb un poder adquisitiu alt trien centres educatius estrangers (privats).
2. Són famílies poc integrades en la societat de les localitats onviuen (normalment viuen en urbanitzacions, es relacionen entre ells, lligen periòdics estrangers i veuen la televisió per parabòlica).

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

3. Són famílies amb poca competència en valencià i/o castellà.
4. En alguns casos, no demostren una gran preocupació per l'educació dels seus fills o filles i participen poc en els centres escolars.
5. Són alumnes que ja han estat escolaritzats i que, per tant, jatenen adquirits els hàbits socials i els hàbits escolars
6. A excepció dels anglesos i dels alemanys, parlen, normalment, més d'una llengua.
7. El contacte amb el valencià d'aquest alumnat és escàs i quedareduït a l'escola.

Com a exemple de la presència de població estrangera a la Marina Alta podem observar el cas de Xàbia.

| | | |
|--|--------|---------|
| TOTAL (78 nacionalitats) | 24.194 | |
| L'Estat espanyol | 13.564 | 56'06 % |
| El Regne Unit | 4.746 | 19'61 % |
| Alemanya | 1.754 | 7'24 % |
| Holanda | 886 | 3'66 % |
| Suïssa | 854 | 3'52 % |
| El Marroc | 465 | 1'92 % |
| França | 423 | 1'74 % |
| Bèlgica | 390 | 1'61 % |
| Colòmbia | 116 | 0'47 % |
| Itàlia | 109 | 0'45 % |
| Total 9 nacionalitats de major presència | 9.743 | 40'27 % |

En aquesta localitat turística de la Marina Alta conviuen 78 nacionalitats diferents. D'una població de 24.194 habitants, 13.564 persones tenen document d'identitat espanyol, el 56'06 %; 4.746, el 19'61 %, procedeixen del Regne Unit, i la suma de les 9 nacionalitats amb major presència representa el 40'27 %. Lògicament, al grup d'espanyols està inclosa la població procedent d'altres comunitats autònomes.

Per altra banda, Calp ha augmentat la seua població de 6.400 habitants i arriba ja a 18.115. L'Ajuntament de Calp ha vist augmen-tar el cens municipal de 6.370 habitants des de 1995, més de mil habitants per any. Aquest creixement espectacular respon en gran mesura a les diverses campanyes d'empadronament, l'última al desembre de 1999, amb la finalitat d'aconseguir l'empadronament dels ciutadans estrangers residents.

L'Ajuntament calcula que la població real resident a Calp durant tot l'any és de 25.000 persones. Del total de 18.115 habitants, 9.710 són de nacionalitat espanyola, 2.522 alemanys, 2.170 britànics, 1.421 belgues, 502 suïssos, 470 francesos, 416 dels Països Baixos, 107 de Colòmbia, 97 d'Itàlia, 98 del Marroc, 97 de la Xina, 60 del Senegal, 47 d'Austràlia, 29 de la República Dominicana, 25 dels EUA, 26 de Rússia, 26 de Polònia, 20 de Portugal, etc.

Comarques de Castelló

Com a exemple de la presència de població estrangera al Baix Maestrat, podem observar el cas de Vinaròs:

| | | |
|--|--------|--------|
| TOTAL (56 nacionalitats) | 23.316 | |
| L'Estat espanyol | 21.553 | 92'43% |
| Alemanya | 436 | 1'86% |
| El Marroc | 325 | 1'39% |
| 258 | | |
| França | 221 | 0'94% |
| Colòmbia | 108 | 0'46% |
| L'Equador | 86 | 0'36% |
| Itàlia | 36 | 0'15% |
| Altres nacionalitats fins un total de 56 | 551 | 2'36% |

A Vinaròs hi ha, actualment (17 d'octubre de 2000) un total de 1.763 estrangers amb 56 nacionalitats diferents. Aquesta ciutat acull també molts immigrants d'altres comunitats autònomes de l'Estat espanyol, entre les quals podem destacar: Andalusia, Galícia, Aragó, Catalunya, etc.

El Baix Maestrat, i sobretot, la part litoral, amb indústria, turisme, serveis, conreus, rep molta població de treball; si abans aquesta població venia fonamentalment d'altres comunitats, actualment hi ha molta immigració de països de tot el món.

Línies d'actuació dels centres amb l'alumnat d'IT

El centre hauria de posar en marxa un pla d'acollida progressiu. És inútil esperar que l'alumne ho assumisca tot en una setmana. Tot el professorat ha d'estar implicat en aquesta tasca. La comissió d'atenció a la diversitat concretarà el pla d'actuació que s'ha de portar a terme amb els alumnes que són tots iguals/tots diferents. Cal dotar-lo, el més prompte possible, d'una llengua de comunicació, que en el nostre cas, hauria de ser el valencià. Entre altres mesures cal:

- (a) Procurar que la primera experiència siga acollidora. Si és així, buscarà comunicar-se i relacionar-se.
- (b) El tutor crearà l'ambient de classe adequat.
- (c) Si no parla molt, cal fer jocs, dibuixos, manualitats...
- (d) Observar el comportament del xiquet/xiqueta en tots els àmbits.
- (e) Valorar l'arribada dels xiquets/xiquetes com un enriquiment.
- (f) El nivell d'exigència estarà directament relacionat amb les seues possibilitats.
- (g) Aclarir les normes de convivència per a tots.
- (h) Tenir clar que massa permissivitat és negativa per als altres.

(i) L'alumne ha de saber al més prompte possible qui és el seututor.

Ensenyament-aprenentatge

La intervenció en el procés d'ensenyament-aprenentatge d'aquest tipus d'alumnat no és competència única del tutor, sinó responsabilitat de tot l'equip de mestres. Tots i totes hauran d'aprofitar qualsevol ocasió per a comunicar-se en la nova llengua per tal de fer-lo avançar en la seua competència comunicativa.

Si l'escola funciona com un gran context ple d'activitats lúdiques i d'aprenentatge, la classe haurà de ser el marc on el mestre planifique un ventall de situacions comunicatives perquè l'estimulen a participar. El mestre tutor serà qui realitzarà el seguiment més directe de la situació de l'alumnat; al principi hi haurà dificultats si hi ha un desconeixement de la llengua per part de tots dos.

Pel que fa a les relacions amb la resta de l'alumnat, la situació sembla menys complicada ja que comparteix vincles afectius, interessos i motivacions pròpies de l'edat. És evident que en el moment inicial de la seua incorporació, presenten dificultats per a seguir el ritme de treball de la classe. Per aqueix motiu resulta necessari que adquirisca competència comuni-

cativa en la nova llengua, el valen-cià, al més aviat possible, per implicar-se en la dinàmica de l'aprenentatge.

Per aconseguir accelerar l'aprenentatge de les llengües oficials, caldrà d'atendre l'alumnat d'una manera més individualitzada, s'haurà d'organitzar la classe en grups menuts i amb un agrupament flexible, disposar de recursos humans per a l'atenció individualitzada, per tal de situar l'alumnat en situacions de comunicació i contextos d'ús amb gran quantitat de referents perquè adquirisca fluïdesa a l'hora de comunicar-se.

Si convenim que una llengua s'aprèn quan s'usa, el mestre haurà de proposar activitats que facen participar activament l'alumnat, que el convertisquen en protagonista i no en espectador.

Si fomentem activitats que faciliten l'ús real del llenguatge ajudarem a aconseguir un dels objectius marcats per a l'alumnat d'IT: dotar-los d'una competència comunicativa en valencià, al més prompte possible, que els permeta expressar-se en qualsevol de les situacions que se'ls poden presentar en els seus àmbits habituals.

Suport lingüístic

L'alumnat d'IT es troba amb la presència en el currículum del valencià, del castellà i de la llengua estrangera. Caldrà prio-

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

ritzar el valencià ja que es tracta de la llengua d'aprenentatge del centre i perquè s'haurà d'adaptar a la nova situació escolar.

L'aprenentatge del castellà variarà en funció de les característiques de l'alumnat i del context fora de l'àmbit escolar. Si ja coneix la llengua castellana passarà a sistematitzar-la; si no, ho farà després que haja assolit el nivell llindar en la llengua del programa. Si s'hagueren d'introduir les dues llengües alhora, no és convenient que ho faça la mateixa persona.

Per tal d'accelerar el procés d'aprenentatge del valencià, i sense perdre de vista l'activitat general de la classe, és interessant que reba una atenció personalitzada d'un mestre durant un temps parcial de l'horari escolar i una periodicitat determinada. Caldrà dotar-lo d'estímuls lingüístics directes i precisos de manera que el puguen ajudar a resoldre les seues situacions de comunicació més immediates, que li puguen oferir elements per a prevenir dificultats lingüístiques i que el doten de recursos per a poder abordar les activitats escolars ordinàries amb seguretat.

Aquest suport lingüístic és preferible que el realitze el professor tutor o un altre membre del claustre i, si no és possible, caldrà buscar altres professionals; siga qui siga haurà de ser

una persona afec-tuosa i acollidora, però no sobreprotecto-ra.

S'hauran de tenir en compte els trets culturals, la dinàmica de la llengua, detectar els coneixements previs, i els trets bàsics de la didàctica de la L2.

En un principi el suport lingüístic es pot realitzar mentre la resta de companys realitza activitats en les matèries instru-mentals i no mentre el grup segueix activitats d'educació ar-tística o física.

La durada del suport lingüístic estarà en funció de l'arribada de l'alumnat, de les necessitats específiques de cadascun i de les possibilitats organitzatives del centre. Anirà disminuint a mesura que vaja adquirint un domini acceptable pel que fa a la comprensió oral, per passar a realitzar-se dins de la ma-teixa aula, quan l'orga-nització ho permeti.

També es destinarà un espai, acollidor i motivador, que per-meta la concentració de l'alumnat.

Enfocament didàctic

Si acceptem que una llengua s'aprèn quan s'usa, el mestre haurà de proposar activitats que facen participar activament l'alumnat, usará el llenguatge com a regulador de l'acció i no com una pràctica d'estructures lingüístiques, posará l'alum-

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

nat en situació de parlar i d'igual manera, potenciarà el màxim treball de llengua oral.

L'ús i la comunicació són el veritable sentit de la llengua i l'objectiu real de l'aprenentatge. Aprendre llengua significa aprendre a usar-la, a comunicar-s'hi. La gramàtica i el lèxic passen a ser els mitjans tècnics per a aconseguir aquest propòsit.

Quan proposem activitats per a l'alumnat d'IT es tindrà present quines són les seues necessitats lingüístiques, els seus interessos i les seues motivacions. Proposarem un aprenentatge funcional, interactiu i lúdic. Les estratègies seran similars a aquelles que es proposen en el Programa d'Immersion Lingüística, encara que les activitats pròpies del PIL s'han dissenyat per a tot el grup i les d'IT, per a un grup reduït.

Encara que al principi, per la manca de competència comunicativa en valencià, els alumnes presenten dificultats per a seguir el ritme de treball de la classe, a poc a poc els serà més fàcil implicar-se en la dinàmica de la classe.

L'alumnat ha d'obtenir al més aviat possible un nivell de llengua suficient (nivell llindar) que li permeta adquirir progressivament una capacitat de comunicació que el portarà a un bon domini de la llengua. Aquest nivell llindar no és simplement

una llista de paraules i estructures sinó també d'explicitació d'una sèrie de situacions comunicatives que previsiblement trobarà, els conceptes que necessitarà verbalitzar i els actes de parla que haurà de realitzar.

Si pensem que hi ha xiquets que vénen de llengües no romàniques i que no han sentit sons propis de la nostra llengua, valorarem com a base fonamental del seu aprenentatge escoltar. El desconeixement d'aquesta circumstància pot portar professionals de l'ensenyament a pensar en retards i trastorns del llenguatge i no és així.

És convenient crear situacions comunicatives que «obliguen» l'alumne a expressar-se. En el moment en què l'alumne comence a participar activament en les situacions de parla, diferenciarà les llengües i a poc a poc les assumirà. Ampliarà el vocabulari i necessitarà usar frases més llargues i de més dificultat. És el moment de reforçar els seus aprenentatges per arribar al nivell llindar que li permetrà seguir els ensenyaments-aprenentatges com els seus companys.

Concretarem quin és el vocabulari bàsic que necessita i quines estructures lingüístiques ha de mecanitzar.

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

Quan arribe l'aprenentatge de la lectoescriptura, valorarem l'edat i el nivell de l'alumne i, sempre que siga possible, utilitzarem la mateixa metodologia de l'escola.

Treballarem en aquells aspectes que siguen significatius per a l'alumne i sempre amb materials reals: làmines, centres d'interès, informàtica, fullets de publicitat, textos funcionals...

La imitació i repetició de paraules i frases procurant que les memoritze i les use en diferents situacions és tasca fonamental. És important la comprensió d'allò que memoritza, ja que el pas posterior a la comprensió és l'expressió espontània.

Si no ha treballat prèviament aspectes com la percepció visual, lògica, memòria, orientació espacial..., cal treballar-los. Farem ús de jocs didàctics.

Hem de ser sabedors de les possibles dificultats que hi trobarem i mentalitzar-nos que el temps és factor fonamental en aquesta tasca.

Expectatives de l'activitat lingüística en les quatre habilitats bàsiques.

I. Comprensió oral

L'alumnat ha de ser capaç d'entendre:

1. Les respostes més predictibles a preguntes formulades per ellsmateixos.

2. Preguntes que algú els faça relacionades amb l'àmbit dels seus interessos o dels seus coneixements.
3. Les intervencions d'altres en converses en les quals estiguen implicats.
4. Informació sobre els temes que els poden interessar.
5. Avisos, advertiments, ordres i consells adreçats a ells en particular o a un conjunt de persones.
6. Explicacions, indicacions i instruccions, especialment les quees deriven de la seua activitat escolar.
7. Cançons i contes adequats a la seua edat.
8. Programes de televisió o de ràdio adequats a la seua edat.
9. Pel·lícules o representacions teatrals adequades a un públic de la seua edat.
10. Comprendre missatges senzills procedents de persones desconegudes.
11. Comprendre missatges procedents dels mitjans de comunicació.

II. Expressió oral

L'alumnat ha de ser capaç de:

1. Demanar i donar informació sobre si mateix i sobre l'entorn.
2. Expressar sentiments i estats d'ànim.

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

3. Descriure persones, objectes i llocs.
4. Narrar experiències viscudes.
5. Transmetre informació rebuda per altres persones o canals.
6. Expressar raonaments senzills.
7. Formular peticions, demanar ajut i expressar necessitats, desitjos o la voluntat de fer alguna cosa.
8. Mantenir una interacció comunicativa oral pròpia dels usos socials (saludar, acomiadar-se, etc.).

III. Comprensió lectoraL'alumnat ha de ser capaç de llegir:

1. Textos didàctics destinats a ells i adequats a la seua edat.
2. Notes i apunts de companys de classe.
3. Els anuncis, avisos i rètols més usuals.
4. Revistes il·lustrades, contes i obres de narració adequades a la seua edat.
5. Correspondència personal.
6. Impresos senzills que hagen d'emplenar.
7. Notícies breus procedents de la premsa que els puguen interessar.

IV. Expressió escrita

L'alumnat ha de ser capaç de desenvolupar la seua habilitat d'expressió escrita en activitats com les següents:

1. Prendre notes o apunts sobre informació de la seua activitat lectiva.
2. Resumir, esquematitzar o transcriure informació escrita o oral relacionada amb la seua activitat lectiva.
3. Dur l'agenda de la seua activitat escolar o extraescolar (hora-ris, telèfons, fitxes, etc.).
4. Expressar per escrit experiències relacionades amb la seua activitat quotidiana.
5. Omplir impresos.
6. Mantenir correspondència amb amics.

Funcions, nocions i formes lingüístiques

Quan un parlant té l'impuls de comunicar alguna cosa, quan té la intenció o el propòsit de dir alguna cosa, busca i organitza mentalment els objectes abstractes que van lligats al propòsit enunciatiu per emetre el seu missatge...; tot aixó són el que anomenem *funcions lingüístiques*: descriure, narrar, manifestar un sentiment, etc. Els conceptes que utilitzarà per a emetre el missatge: passat/ present/futur, jo/tu/ell, nombre gènere, etc. són les nocions generals. Els conceptes més concrets i lexicables: *arbre, pensar, cadira, neu*, etc., són les *formes lingüístiques*.

Nocions i funcions seran els eixos sobre els quals es fixarà l'inventari de les formes lingüístiques que el parlant haurà de conèixer per tal d'assolir el nivell llingüístic.

El nivell llingüístic que es proposa aconseguir ha de partir de les funcions i nocions lingüístiques següents.

1. Funcions lingüístiques

1. Ús social: dirigir-se a algú (preguntar i respondre preguntes, mantenir una conversa telefònica, demanar, concedir o negar alguna cosa, etc.), fer una presentació, saludar, acomiadar-se, felicitar, elogiar, mostrar admiració, agrair, demanar excuses, convidar, expressions de cortesia.

2. Ordenació del discurs: demanar la paraula, deixar parlar, donar la paraula, precisar, posar exemples, explicar-se, demanar si l'han entès, dir que no s'ha entès una cosa, demanar repetició, fer un

incís, anunciar l'inici d'un tema, corregir-se, dubtar, interpretar, traduir, preguntar el significat d'una cosa, expressar èmfasi.

3. Expressió de sentiments i estats d'ànim: expressar sentiments i estats d'ànim positius (satisfacció, admiració, tolerància, esperança, etc.), expressar sentiments i estats d'ànim negatius (lamentar-se, llàstima, avoriment, temor, repugnància).

cia, etc.), expressar senti-ments i estats d'ànim neutres (indiferència, perplexitat, curiositat, etc.), expressar sentiments de conformitat i de disconformitat.

4. Propòsits d'accions i funció persuasiva: expressar propòsits, intenció, volició, desig, negació, etc.; preguntar sobre propòsits, voluntats o decisions; demanar instruccions, consell o permís; suggerir accions, aconsellar, recomanar, animar, convidar, etc.; prohibir o desaconsellar una acció; advertir, avisar, posar alerta; demanar, ordenar, manar.

5. Informacions i opinions: identificar, narrar, informar d'un fet, descriure, comparar, etc.; demanar informació, identificació, etc.; verificar una informació; expressar opinions i creences; demanar opinions; expressar la coneixença d'un fet, si es recorda alguna cosa, si se sap alguna cosa, etc.; expressar el grau de certesa, falsedat d'un fet; expressar el grau de necessitat o d'obligació; expressar el grau de dificultat d'una acció; formular hipòtesis sobre un fet.

Alguns aspectes sobre la interculturalitat

(a) Només treballen la interculturalitat els centres que tenen alumnat d'incorporació tardana. Per què no tots? S'ha de treballar la interculturalitat tant als centres on hi ha alumnes com als que no n'hi ha.

Tractament lingüístic de l'alumnat d'incorporació tardana

(b) Cal arribar a un objectiu concret: que totes les persones tinguin els mateixos drets i procurar, entre tots, que els aspectes diferents signifiquin un enriquiment i no una discriminació.

(c) L'escola ha de mirar tot enfocament intercultural des d'una perspectiva global que impliqui tots els àmbits de l'activitat educativa.

(d) Per què treballem les diferències i no les similituds?

(e) L'agent d'integració social més important és l'escola, lloc descobert de xiquets i xiquetes diferents, amb tot un món de possibilitats per a treballar la igualtat entre tots i totes i amb futur per a construir una societat millor.

(f) Segons Gudykunst, un dels principals problemes en la comunicació intercultural és l'ansietat i es poden donar tres tipus de respostes distintes:

1. Renunciar a la comunicació, deixant el contacte amb la persona de procedència cultural distinta. Així l'ansietat desapareix.

2. Es produeix un esforç constant per la precisió de significats atribuïts, insistint reiteradament en la clarificació dels missatges. En aquest cas l'ansietat creix progressivament.

3. Es busca la comprensió mínima necessària i s'accepta l'existència de certa ambigüïtat en gran part dels continguts treballats en la comunicació. Aquesta situació permet un control notable de l'ansietat i manté la motivació de les parts.

La major part dels conflictes són respostes emocionals a situacions d'angoixa i ansietat. Però també és bo acceptar l'existència d'un cert grau de conflicte i desenvolupar habilitats per a una bona gestió d'aquest. Cal implicar tot l'alumnat en la resolució dels conflictes a l'aula.

MANUEL VICENT ALBIOL

VORO GÓMEZ

Assessors didàctics del Servei d'Ensenyaments en Valencià

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

A Goya Gil, promotora d'il·lusions A elles i ells, ulls que miren i no es cansen

Aquesta comunicació descriu una experiència d'introducció dels tallers literaris a l'ensenyament, duta a terme a l'IES Campanar de València durant els cursos 1993-2000 per al nivell de 3r de BUP. El taller literari és l'eix central del curs de literatura, en convivència amb procediments historicistes i criticistes. S'hi indiquen i comenten els continguts literaris proposats (d'història de la literatura i de teoria literària), el tractament i la valoració dels llibres de lectura (l'anomenat «club de lectura») i el funcionament dels diferents tallers amb els seus objectius finals de creació (poemari, narració i dietari). Els tallers es complementen amb propostes que relacionen la literatura i la vida social: la participació dels alumnes en certàmens literaris i en diferents activitats extraescolars (teatre, presència d'escriptors a les

aules, rutes i viatges literaris, literatura i mitjans de comunicació, etc.). La descripció del procés d'aprenentatge es completa amb un repàs als instruments i criteris d'avaluació. El balanç de l'experiència, aplicada al BUP, es connecta, finalment, amb les perspectives de la Secundària i el Batxillerat nous.

I. De l'historicisme a la pràctica creativa

Fins als anys vuitanta, dins el marc de l'Estat espanyol, els objectius de l'ensenyament de la literatura estaven marcats per una visió historicista i se centraven, bàsicament, en l'adquisició d'uns coneixements d'història literària. En el cas de la literatura catalana, el restabliment democràtic significà la seua introducció com un contingut curricular integrat dins l'assignatura de valencià. Davant de tants anys de silenci, la difusió de la memòria literària col·lectiva s'imposà com una tasca tan necessària com essencial. Tot i això, una matèria «artística», amb uns valors com la creació i el plaer, continuava rebent el mateix tractament que qualsevol altra matèria de «coneixement».

Una alternativa pedagògica a l'historicisme consistí en la introducció a l'ensenyament dels anomenats «tallers literaris». Una proposta d'arrels sud-americanes, basada en l'estímul de la creativitat literària, que tingué ressò en les publicacio-

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

ns de Rincón i Sánchez-Enciso (1985 i 1987), les quals contribuïren a difondre la primera experiència d'introducció dels tallers literaris a l'ensenyament mitjà. I, dins l'àmbit català, en diverses experiències de creació literària divulgades per la professora Carme Alcoverro (1998).

El taller, amb les connotacions de feina pràctica, era allò que canviava el punt de referència: volia fer dels estudiants uns «aprenents d'escriptors». Llegir per tenir models de referència i formes de fer, no per fer unes crítiques o judicis que, en tot cas, en vindrien com a conseqüència (Rincón & Sánchez-Enciso 1985: 52).

De tallers literaris n'hi ha de moltes classes (de lectura o d'escriptura, dirigits a xiquets o adolescents, a adults o a la tercera edat...), però tots coincideixen a ser espais d'experimentació. El model argentí del grup Grafeinpartia de l'experiència de la intertextualitat, de l'encreuament d'uns textos amb uns altres com a base d'una activitat d'escriptura i de lectura (Bratosevich 1992: 15-16). Entre els divulgadors de la proposta reïx la figura de la filòloga argentina Sílvia Adela Kohan, autora d'un nombrós ventall de publicacions sobre les tècniques d'escriptura en diversos gèneres (Kohan-Rivadeneira 1991; Kohan 1992; Kohan 1997), entre les quals destaca un anomenat «taller d'escriptura» que es distribuï en

fascicles setmanals (Kohan et alii 1996). Avui en dia, la idea dels tallers ha fet fortuna entre un públic desitjós d'esdevenir creador de literatura. Resulta fàcil trobar-ne a escoles de lletres de les grans ciutats, a les biblioteques, a cercles universitaris, a Internet, etc. En el camp de l'ensenyament el concepte del taller, en tant que activitat productiva, gaudeix d'una bona acollida, fins al punt que de vegades pot designar pràctiques ben diferents d'allò que en l'origen definia un «taller literari» o «d'escriptura» (per exemple, les jornades que anualment organitza el Servei d'Ensenyament del Català són ano-menades expressivament «tallers de llengua i literatura catalanes»).

Per acostar-nos al que entenem exactament per «taller literari» i per definir-ne els objectius, cal fer el repàs dels plantejaments i dels resultats d'algunes experiències.

Quan la proposta es dirigeix a un públic adult, els objectius acostumen a ser prou genèrics. Un anomenat «taller virtual de creació literària» de Sant Cugat (www.escriitores.org/taller) proposa com a objectius generals: «recuperar el plaer de l'escriptura com a expressió i comunicació per perdre la por al full en blanc» i «descobrir i valorar els propis punts de vista davant el missatge i els punts de vista dels altres; escriure, llegir, compartir». I com a específics: «provocar un sentiment

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

de legítima satisfacció personal per l'obra realitzada, que constituiria cada participant en un autor novell» i «realitzar una experiència viva sobre les possibilitats del llenguatge escrit per a expressar les nostres idees i sentiments».

En un sentit estricte, uns exercicis, una reflexió teòrica i una incitació a passar a l'acte constituïrien els elements suficients que han de contenir les propostes d'un taller d'escriptura literària (Roche, Guiguet & Voltz 1998: 2-3).

Kohan (1991: 2) defineix el taller d'escriptura com una «fàbrica del text», un «lloc de joc», un «territori per a la llibertat» i un «laboratori». Es tracta d'una proposta que parteix de consignes definides com a exercicis concrets que poden realitzar-se a classe durant un temps determinat, «fórmules breus que inciten a la producció d'un text».

El grup de recerca francès Écouen aplica el concepte del taller d'escriptura a l'ensenyament d'infants i el planteja com un mòdul d'aprenentatge, organitzat entorn d'un tipus de text i com un treball a llarg termini. Es tracta d'una estratègia de producció de textos que comprén les fases del procés de l'escriptura: naix amb una «maque-ta» i acaba amb l'«obra mestra» (Camps & Fabrès 1992).

Avui en dia, són molts els defensors dels tallers literaris. La pedagoga i directora d'*Escola Catalana*, Carme Alcoverro (1998: 52-53), els considera indispensables per la capacitat que tenen d'aglutinar tasques diverses:

El treball de tallers és una font de motivació extraordinària: ens permet relacionar la lectura i l'escriptura amb l'experiència lectora, cultural i vital particular, permet la creació d'un ambient que afavoreixi el llegir i l'escriure, i ajuda a integrar la necessitat de tot un seguit de tasques per a la consecució dels objectius plantejats.

En la seua reivindicació del plaer d'escriure, l'escriptor i crític Vicenç Pagès (1998: 206-207) proposa el taller literari com un instrument d'aprenentatge integrador de la llengua i la literatura:

El taller no s'ha de concebre com un complement de l'assignatura, sinó com un dels fonaments de l'aprenentatge de l'expressió escrita, el que vincula llengua i literatura amb les vivències de l'alumne, en comptes de diferenciar-les o superposar-les en un discurs àrid i contraproductiu. [...] El taller allibera les possibilitats expressives i creatives de l'alumne [...] L'actitud del professor ja no serà la de qui està en possessió de la veritat sinó la de qui ofereix eines als alumnes i, en algun moment, pot aprendre'n.

Els tallers, ben sovint, han d'acompanyar-se de la participació en activitats culturals i artístiques, complement indispensable per a l'estímul de la lectura i l'escriptura. Així, «es des-

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

cobreixen valors, capacitats i interessos que en un ensenyament tradicional passen inadvertits» (Alcoverro 1998: 50).

Tot i això, durant aquests anys també s'han sentit crítiques al model dels tallers, entre les quals destaca la de Víctor Sunyol –l'autor de *Màquines d'escriure* (Sunyol 1992), el més complet recull d'estratègies, sistemes i mecanismes per a generar textos i inventar i manipular històries– el qual adverteix dels perills de «peterpanització» de la literatura, de caure en una identificació literatura/joc que anomena «síndrome d'Oulipo», o d'arribar a patir una distorsionada autoestima literària, una mena de «síndrome del Nobel» (Sunyol 1994).

Actualment hi ha un consens a considerar que la competència literària no ve condicionada només per l'adquisició d'uns coneixements sinó també pel desenvolupament d'habilitats, de procediments cognitius i d'actituds que l'afavoresquen (Colomer 1991; Ballester 1999: 96-101). Per aquesta raó, un instrument cada vegada més emprat en les programacions escolars de diferents nivells són els tallers literaris, «que permeten de participar els alumnes directament en la creació mitjançant l'anàlisi [...] d'un model determinat i la posterior composició de textos» (Alcoverro 1998: 22). Esmentem com a exemple la proposta del *Curs de Narrativa* d'Espí i Llopis que, al costat d'altres objectius i propostes, planteja la creació d'un

taller del relat on totes les activitats són presentades com un paradigma de tècniques literàries (Espí & Llopis 1988).

II. Una experiència d'introducció dels tallers literaris a l'ensenyament

En aquesta comunicació em propose descriure, a grans trets, els eixos centrals d'una experiència didàctica d'ensenyament de la literatura, que he aplicat ininterrompudament –juntament amb la companya de seminari Joana Montero– a l'assignatura de Valencià (Literatura) de 3r de BUP durant els set darrers cursos (1993-2000) a l'IES Campanar de València. El nucli central de l'experiència, la qual ha anat modificant-se d'acord amb les exigències concretes de cada moment, es basa en la introducció dels «tallers literaris» com a eix vertebrador, però no exclusiu, del curs.

Com tot seguit exposarem, la nostra proposta integra el taller literari dins un cresol on conviuen els coneixements conceptuals i els procediments clàssics (història de la literatura, comentari de textos...) amb pràctiques i procediments creatius (escriptura creati-va, correcció i revisió de textos...), amb actituds i hàbits afavoridors de la competència literària (lectura autogestionada, valoració posi-tiva de la pràctica literària, desmitificació de prejudicis...) i amb activitats de connexió entre la literatura i la vida social (teatre, activitats extraes-

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

colars, participació en certàmens literaris...). Al taller literari li correspon, dins aquest espai polièdric, el paper essencial d'actuar com a centre cohesionador de totes les altres pràctiques que giren al seu voltant (història literària, comentaris crítics, treballs creatius, contactes amb el món literari, viatges literaris, etc.).

Per tal de contextualitzar l'experiència, descriurem breument algunes particularitats del centre on l'hem duta a terme. L'institut de Campanar es troba situat al centre del barri que li dóna nom. Aquesta població de l'Horta ha estat definitivament engolida per la ciutat i avui hi predominen les famílies de classe mitjana dedicades al sector terciari. Segons dades del 92, el 36% d'aquestes famílies procedeixen de fora de la comunitat. El curs 97-98 estudiaven al centre 1.100 alumnes i integraven el claustre setanta-un professors. Del total de les trenta-una unitats, vuit eren grups de 3r de BUP (al voltant, doncs, dels tres-cents alumnes). L'ús instrumental del valencià per part del professorat és molt reduït: durant molt de temps ha estat un dels pocs centres de València i l'Horta on cap matèria, llevat de l'assignatura instrumental, no ha estat impartida en valencià. A hores d'ara, el voluntarisme d'algun ensenyant ha començat a trencar, tímidament, aquesta inèrcia.

1. Els continguts literaris

Seguint una tendència cada cop més acceptada, i present en l'orientació dels continguts d'ensenyament de la literatura prescrits per la LOGSE, hem optat per la distribució dels diferents continguts sobre la base de la distinció de quatre grans gèneres literaris: poesia, narrativa, teatre i prosa no narrativa (l'assaig i les formes de la *literatura del jo*). **(nota 1)** En síntesi, cada avaluació l'alumne treballa, llegint i produint textos, un determinat gènere literari, amb un objectiu final d'escriptura.

Així mateix, es tracten alguns dels continguts bàsics de la història de la literatura catalana. El *model historicista* ens serveix com a marc de referència contextualitzador dels textos i com a discurs transmissor dels valors referencials de la nostra tradició literària. Optem per una selecció de tres grans nuclis conceptuals extrets del conjunt del temari:

(a) 1a avaluació (dedicada a la poesia): «l'evolució de la poesia dels trobadors fins a Ausiàs March» (suposa un treball mono-gràfic a partir de la lectura i comentari de poemes d'Ausiàs March).

(b) 2a avaluació (narrativa): «la narrativa catalana del segle XX».

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

(c) 3a avaluació (prosa no narrativa): «l'assaig: l'obra de Joan Fuster i Josep Pla».

Pel que fa a la teoria literària, es proposen uns continguts mínims per als distints gèneres literaris, treballats des d'una triple vessant: comentari de text (*model criticista* d'ensenyament de la literatura, que engloba també el *model comunicatiu*, aplicable a tots els discursos lingüístics), lectura i producció de textos literaris. És una síntesi de les particularitats distintives de cada gènere.

(a) Poesia. Característiques del llenguatge poètic. Elements que caracteritzen el text poètic. Recursos expressius. Composicions poètiques. Exemplificació amb una selecció de poemes.

(b) Narrativa. Repàs dels elements que participen de la història del discurs. Lectura i comentari de contes literaris contemporanis (des de Calders i Rodoreda fins a arribar a Quim Monzó). **(nota 2)**

(c) Prosa no narrativa. Definició del gènere. Exemplificació de la diversitat de formes de *literatura del jo* a partir de la lectura i comentari de textos.

(d) Teatre. Elements per al comentari de l'obra teatral. Aplicació a textos teatrals escrits i als espectacles teatrals que s'hagen presentat.

2. La lectura d'obres literàries

Al llarg del curs els alumnes lligen un mínim de tres o quatre lectures extretes d'unes llistes on els títols s'agrupen en els blocs conceptuals que treballem («textos clàssics»/«poesia»/«contes i narracions breus»/«narrativa contemporània»/«prosa no narrativa»/«teatre»). A l'inici de cada avaluació es distribueix el llistat de lectures possibles, acompanyat dels resultats extrets de les puntuacions mitjanes fetes en cursos anteriors. És el que anomenem el «club de lectura». **(nota 3)** Després d'una valoració atenta dels títols, de les dades objectives i dels gustos i disponibilitat personals, l'alumne haurà de decidir-ne la tria. Les lectures poden servir de model per al treball creatiu que produiran. Les llistes s'actualitzen anualment en funció de les novetats literàries i de les expectatives que obrin els alumnes mateixos. Entre els objectius que es pretén aconseguir hi ha la tria autònoma de les lectures (evitar que la funció de selecció dels títols recaiga, com sol ser habitual, en mans exclusivament dels pares), la visita a biblioteques i llibreries (el coneixement de les llibreries de la ciutat és, per si mateix, un contingut), el comentari i la complicitat

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

amb la resta de companys, el gust per la lectura i l'adopció de criteris propis en la selecció i valoració de les obres literàries.

(nota 4)

En la relació que segueix expose breument els procediments emprats per a avaluar les lectures i aporte dades objectives sobre els títols dels llibres que han tingut més nombre de lectors, dins el context del «club de lectura».

(a) Poesia. L'elaboració d'una antologia dels poemes, amb la justificació del perquè de la tria, i la recitació memoritzada d'un dels poemes són els mecanismes avaluadors de la lectura. Pel que fa als llibres més llegits durant el període descrit destaquem que, dels quaranta-nou llibres valorats, el llibre més llegit ha estat, amb gran diferència, *El Llibre de Meravelles* de Vicent Andrés Estellés, amb cent noranta lectors i una puntuació mitjana de 6'96 sobre 10. A Estellés també pertanyen altres de les lectures triades, *L'Hotel París* i les antologies poètiques editades per edicions del Bullent (*69 poemes d'amor*) i l'editorial 3 i 4 (*Antologia poètica*). Uns altres llibres amb un considerable nombre de lectors són *Fragments de Gaspar Jaén* i *Versos per a Anna* de Marc Granell, així com el recull *Tirant de rock*.

(b) Contes i narracions breus. Són avaluades per mitjà de l'elaboració d'una ressenya literària (a partir de models ac-

tualitzats procedents de la premsa escrita) i amb l'establiment de punts de connexió entre la lectura i la pròpia narració dels alumnes. Entre els quaranta-quatre llibres valorats, dos en destaquen sobre la resta: *Trajecte final* de Manuel de Pedrolo (puntuat per dos-cents setze alumnes, amb un 7'10 de mitjana) i *El perquè de tot plegat* de Quim Monzó (cent noranta-vuit lectors amb un 7'34). Segueixen en interès el recull de Monzó *Uf, va dir ell* i títols com l'antologia de terror *Somni de sang*, *Infecció* de Sergi Pàmies i *Matrícula d'honor* (recull de narracions del premi «El gos i la tortuga»).

(c) Prosa no narrativa. Avaluable, també, amb una ressenyaliterària. Entre els trenta-quatre títols valorats, l'autor més llegit ha estat Joan Fuster, especialment l'antologia *Ser Joan Fuster* (vuitanta-set lectors amb un 7'42 de mitjana) i altres títols com ara *Combustible per a falles* i *Sagitari*. Una gran acceptació han tingut *Ací s'acaba tot* de Josep Piera, *El quadern gris* de Josep Pla, *Notes finals* de Vicent Borràs, *Les quatre estacions* de Piera, Monjo i Mora, *No és natural* de Marqués, *A cau d'orella* de Carme Miquel i el recull d'articles periodístics *No plantaré cap arbre* de Quim Monzó.

(d) Altres. Depenent de les necessitats de la nostra programació, la resta de lectures oferides poden funcionar com a llibres voluntaris aptes per a apujar la nota final de

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

cada avaluació. Són les llistes de textos clàssics (entre els nou llibres llegits, a més de l'antologia d'Ausiàs March, han gaudit de molts lectors les adaptacions del *Llibre de les bèsties* i del *Tirant lo Blanc*), de novel·la contemporània (dels trenta-sis llibres destaca *Amors maleïts* amb vuitanta-quatre lectors) o el teatre (on hem llegit en multicòpia els textos de *Currícu-lum* i d'*Ai Carmela!*). L'avaluació de les lectures voluntàries es pot fer mitjançant una prova oral o qualsevol altre tipus de treball, com ara alguna de les propostes didàctiques que poden acompanyar el llibre.

3. El taller literari

El taller literari arranca amb unes activitats d'inici i desenvolupament: es tracta de les consignes literàries (prèviament seleccionades i exposades oralment o per escrit) per a la producció de textos literaris breus. Continua amb la producció dels treballs creatius (un poemari, una narració i un dietari) com a activitats d'acabament. Uns fulls d'instruccions aclareixen el procés de producció dels treballs, les dates de lliurament i els criteris d'avaluació. Si no els necessiten per a presentar-los a algun concurs literari, els treballs es conserven en poder de l'ensenyant fins a l'acabament del curs, moment en què són retornats. La majoria dels alumnes s'interessa,

afanyosament, per recollir uns treballs, fruit del seu esforç i dels quals s'orgulleixen de ser-ne els creadors.

3.1 Taller de poesia: el poemari

Després d'una lectura, comentari i antologia de poemes, segueix una recitació memoritzada d'un poema. La creació s'inicia amb l'escriptura d'un recull de textos poètics a partir de les consignes donades, amb temàtica i forma lliure sempre que la consigna no indique el contrari. Les consignes comencen amb l'escriptura de poemes a partir d'altres arts (pintura, música) o gèneres (prosa). Continuen amb altres estímuls (acròstics, al·literacions, sinestèsies, metàfores...) i es completen amb transformacions de poemes. Finalment, el tema de la ciutat ens ha servit per l'elaboració de poemes paisatgísticosentimentals, odes i elegies. La presentació final queda aclarida al full d'instruccions. **(nota 5)**

Una vegada avaluats els poemaris, pot proposar-se l'elaboració d'una antologia de poemes per ser distribuïda a cada membre del grup-classe, on es procurarà integrar almenys un poema per cada alumne.

3.2 Taller de narrativa: la narració

El taller literari basat en consignes l'anomenem «exercicis d'en-trenament narratiu». D'aquesta manera el diferenciem

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

del treball globalitzador: l'escriptura individual d'un conte literari o narració breu original, fent ús de tècniques narratives i de recursos literaris variats. Les consignes, destinades a la producció de textos narratius breus en un temps delimitat, poden tractar elements narratius (l'argument, el tema, els personatges, l'espai, el temps, el punt de vista...) o estímuls diversos (a partir de paraules, de textos de diari, d'imatges, d'exercicis de captació de la realitat quotidiana).

El treball d'escriptura dura un trimestre i la lectura i comentari de contes literaris resulten especialment productius per l'aprenen-tatge dels recursos tècnics. La narració «en net» s'acompanya d'un dossier que inclou la fitxa tècnica de la pròpia narració, l'explicació de l'origen i motivació de la inspiració, els exercicis d'entrenament i la possible relació entre el llibre de lectura i el conte. Per a l'avaluació, cal tenir en compte que totes les activitats i els treballs tendents a la producció del relat són tan importants com el mateix resultat final.

3.3 Taller de prosa no narrativa: el dietari

Després d'un treball de lectura i comentari de textos amb base argumentativa com són els assajos i aforismes i de mostres de literatura d'autoanàlisi personal anomenada genèricament «literatura del jo» (dietaris, memòries o autobiografies, co-

rrespondència literària, llibres de viatges, etc...) iniciem un taller literari basat, com els altres gèneres ja comentats, en consignes (matrius per fer assajos a partir de connectors, escriptura d'aforismes, textos memorialístics a partir de fotos personals, cartes d'amor, textos de viatges, etc.).

Una vegada acabat aquest treball i la lectura d'un llibre relacio-nat amb el gènere proposem el treball de creació del trimestre: l'escriptura i reelaboració literària d'un dietari. El treball té dues etapes: un «dietari en brut», l'escriptura diària de textos d'un mínim de deu línies durant tres o quatre setmanes presentades en una llibreta o en fulls convenientment ordenats, i un «dietari en net», la reelaboració literària de deu dels textos escrits prèviament (per una banda es recreen, per imitació estilística, cinc models literaris i, de l'altra, es rescriuen cinc textos del dietari, procurant diversificar els nuclis temàtics al voltant dels quals giren les anècdotes o reflexions centrals). **(nota 6)**

4. La participació en certàmens literaris

Cada curs ens trobem amb un grup minoritari d'alumnes que s'engresquen a participar en els concursos que diverses entitats públiques i privades de tot l'àmbit lingüístic català organitzen per estimular l'escriptura entre els joves.

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

L'ensenyant s'encarrega de recopilar la informació de les bases dels concursos, molta de la qual arriba directament als centres, (nota 7) i una vegada acabat el procés de creació literària estimula la participació de tots els alumnes. A més, supervisa el procés de revisió (literària i lingüística) dels textos iniciat per ells mateixos.

Participar en un concurs suposa reforçar l'actitud positiva cap a l'ús lingüístic. No sols dels alumnes que hi participen o tenen la sort d'eixir guanyadors d'algun dels certàmens, sinó també de la resta de companys del grup, que veuen en el reconeixement a la feina dels altres un premi a un objectiu que ha estat comú per a tot el grup-classe, del qual ells també han participat com a creadors.

Durant tots aquests cursos un total de vint-i-un alumnes de l'IES de Campanar han resultat premiats en concursos diversos. Els premis que han aconseguit superen el milió de pesetes, a més de la publicació de quinze treballs i de catorze premis en lots de llibres (la major part per als alumnes, però algun altre, com el de l'Esparver o el Josep Pla, ha suposat la recepció d'importants partides de llibres per a la biblioteca del centre).

El certamen on més vegades han estat guardonats els alumnes del centre és el Joan Fuster de Sueca (set premis en

la modalitat de poesia, quatre en la de narrativa i un en la d'assaig). Segueix el «Solstici», convocat per l'Ajuntament de Manises, amb nou premis (tres el de narrativa A, un el de narrativa B i cinc premis de poesia B). Dels «Premis Josep Pla» de Palafrugell s'han rebut guardons en tres ocasions (dues en narrativa i una en poesia). En dos ocasions, dels premis de narrativa «El gos i la tortuga» de Benidorm, «Joan Santamaria» de Barcelona i els organitzats per la revista «Entorn» de Viladecans. I per una vegada, als premis dels següents certàmens de narrativa: «L'Esparver» de l'editorial La Magrana, «Sant Jordi» d'Ascó, «Maria Rovira» de Terrassa, «Casal» de L'Espluga de Francolí, «Premis Juvenils» de l'Ajuntament de Roses i els «Premis Òmnium Cultural» de Granollers.

Els actes de lliurament dels premis solen ser senzills, però alguna vegada s'emmarquen dins alguna festa especial o en algun sopar que els fa més lluïdors als ulls dels premiats (com el Joan Santamaria, en un luxós hotel de Barcelona). L'aparició de ressenyes periodís-tiques sobre l'acte i, en algun cas les entrevistes personals en diversos mitjans, fan de l'acte un record inesborrable per als guardonats. Quasi sempre, els alumnes han anat a recollir els premis acompanyats dels pares. En moltes ocasions, s'han rebut cartes d'agraïment per part dels diferents organismes. **(nota 8)** Dissortadament, el

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

ressò d'aquests premis en la comunitat escolar no sempre és proporcional a l'esforç que, tant l'aprenent com l'ensenyant, han posat en tot el treball orientat a aconseguir el guardó, quan no oscil·la entre la indiferència i la desconsideració més desoladores.

5. Les activitats extraescolars

Per tal d'acostar-se a la literatura en les seues diverses manifestacions socials i per a valorar el fet literari com un mitjà d'arrelament i de participació en la cultura pròpia procurem, cada curs, la preparació i posterior realització de diverses activitats extraescolars. Fem ara un lleuger repàs d'aquest complement i estímul del taller literari.

(a) La literatura als mitjans. Sense haver d'eixir de les aules, una proposta que es planteja és la comprovació de la presència de la literatura als mitjans de comunicació. Es tracta de conèixer aquells suplementos literaris on apareixen ressenyes literàries en català (*Avui, El Periódico...*), programes de ràdio que tracten temes literaris (actualment desmantellats a Ràdio 9 espais de referència, com ara «La carpeta», dirigit per Reyes Juan...) i espais de televisió dedicats a la literatura (encara que són programes minoritaris, i actualment en retrocés, l'any 98 assistírem amb un grup d'alumnes, la vespra del sant Jordi, a un programa especial del Canal 33, «Avisa'ns quan

arribi el 2000», envoltats de llibres i d'escriptors presentant en directe les seues obres).

(b) Actes literaris. Unes altres propostes consisteixen en l'assis-tència voluntària a presentacions de llibres (a la llibreria Crisol els diumenges al matí, *Versos per a Anna, El paradís de les paraules...*), a recitals poètics (a la Beneficència, recital de poesia valenciana...) i a conferències literàries (algunes dutes al centre com ara una sobre «Escriptura i grafittis», amb presència del catedràtic de paleografia de la Universitat de València F. Gimeno i grups de pintors del centre, altres fora d'ells, com l'assistència d'un petit grup a les conferències sobre Ausiàs March al centre Bancaixa...).

(c) El teatre. És una de les activitats centrals del curs, un dels àmbits d'ús literari de la llengua on aquesta es manifesta amb major dignitat. La considerem essencial per al treball de les actituds. Depenent de l'oferta teatral puntual, el treball naix de la selecció de les obres i de l'aprofitament didàctic posterior. Més enllà del teatre institucional, de gestió pública (Rialto, Principal...), hem optat per un treball fidel i continuat amb algunes de les iniciatives teatrals que ens han semblat més engrescadores. Per exemple, la Companyia Teatre Micalet, dirigida per Joan Peris, que naix amb una voluntat de crear un públic implicat en un projecte de teatre independent i

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

en valencià, i amb la qual hem establert una col·laboració que ens implica en l'assistència a les preestrenes de les obres del grup (*Nàpols Milionària, Cantonada perillosa, El burgés gentilhome, Ai Carmela, Ballant, ballant, La ruleta russa...*) i el posterior comentari de les obres amb el director i els actors. A la companyia li és molt útil temptejar les opinions dels joves espectadors i per aquests resulta il·luminador el diàleg sobre l'obra, sobre el fet teatral, sobre la professió, etc.

Amb la companyia Albena també hem fet una operació similar. He pogut comentar amb actors i productor obres com *Currículum, Per què moren els pares?, Mandíbula Afilada i Besos* i hem fet arribar a Carles Alberola mostres de les ressenyes teatrals dels alumnes.

En la mateixa línia, hem donat suport, amb la nostra participació, a les iniciatives de l'Espai Moma, que ofereix cada temporada una programació de qualitat, majoritàriament en valencià, que implica molt l'espectador amb cada proposta.

(d) La vinguda d'escriptors a les aules. És una de les activitats que desperta més interès. Organitzem l'acte després d'un insistent treball previ de lectura i de sensibilització. Uns cartells i unes invitacions ajuden a crear un clima previ. La lectura de les obres i l'assistència als actes és, no cal dir-ho, de caràcter voluntari. L'activitat està pensada per grups d'alumnes

entre quaranta i vuitanta assistents. Finalment, l'acte es gravava en vídeo per a un futur apro-fitament didàctic.

Josep Piera fou el primer escriptor a visitar el centre. Ho féu per presentar *Ací s'acaba tot*. El llibre havia agradat molt, però la presència física de l'escriptor impactà per l'apassionament i la proximitat en els seus comentaris. Hi tinguéren el cantautor ontin-yentí To Donat, que interpretà musicacions pròpies a partir de poemes de l'escriptor saforenc. La visita es complementà amb un itinerari per la Safor, guiat pel mateix Piera (Gandia, monestir de sant Jeroni, la Drova i un comiat a la casa de l'escriptor). En vista dels bons resultats, el curs següent repetírem amb el mateix autor, ara amb *Seduccions de Marràqueix*. El plantejament fou semblant: visita a Campanar i retorn entranyable de la visita a la Drova, acompanyats pel novel·lista Víctor Gómez.

El segon escriptor que hem convidat ha estat el narrador algerme-sinenc Vicent Borràs. En una primera ocasió, a l'escenari màgic de la sala de visites de l'estació del Nord de València, per entaular una tertúlia literària a partir del recull de contes *Sala d'espera*. El curs següent tinguéren la presència del mateix escriptor al centre, en aquest cas per presentar *Notes finals*, dietari de ficció que mostra la mirada entre il·lusionada i derrotada d'un professor de valencià, amb la consegüent

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

expectació per contrastar la ficció literària amb els comentaris personals de l'autor real.

El tercer escriptor a visitar-nos ha estat el poeta il·licità Gaspar Jaén, que per primera vegada presentava davant d'un públic, en aquesta ocasió vuitanta joves lectors, el llibre de poesia *Fragments*. La magnífica resposta de l'alumnat es completà amb la visita a Elx, resseguint el paisatge més íntim de la poesia de Gaspar (l'hort de Motxo, la ciutat i el camp d'Elx). En aquest context, l'autor manifestà el seu convenciment que l'ensenyament futur de la literatura haurà d'incorporar, inevitablement, fórmules com aquesta: un contacte directe amb els autors i el seu entorn personal i biogràfic.

Cal fer notar que la tria dels escriptors que hem portat a les aules durant aquest període ha procurat oferir una mostra diversa del treball creador de tres autors que representen els diferents gèneres que hem vingut treballant als tallers literaris.

(e) Rutes i viatges literaris. En funció del grau de receptivitat dels alumnes concrets de cada curs, hem organitzat alguns viatges amb la literatura com a fil conductor. Diferenciem les rutes d'un matí o d'un dia dels viatges de més dies.

i. Ruta per la València gòtica (conjuntament amb el seminarid'Història), amb un aprofitament de la ruta ausias-marquiana des-crita pel poema «Ací» de Vicent Andrés Esteller.

ii.) Ruta pel Burjassot estellesià. Acompanyats per Carmina, la filla del poeta, i membres del col·lectiu «El Bassot», recorregut pels paisatges estellesians...

iii. Ruta pel terme de Campanar, seguint els poetes locals de laRenaixença: Ramon Andrés Cabrelles i Miquel Gimeno Puchades. Activitat emmarcada dins el programa Criterio becat per la Caja de Ahorros del Mediterráneo: «Campanar, un poble de l'horta engolit per la ciutat». Les alqueries aleshores visitades (entre elles la de la família paterna del poeta cubà José Martí) han estat posteriorment arrasades, víctimes d'una ferotge especulació immobiliària.

iv. Viatge literari (també artístic i cultural) a Barcelona. El viatge(dirigit especialment als alumnes de l'optativa de Literatura Cata-lana de COU) ha estat realitzat diverses vegades i ha inclòs diferents espais amb inevitables referents literaris: rutes gòtica i modernista, recorreguts per escenaris rodoredians, visites a la Biblioteca de Catalunya, a l'Ateneu Barcelonés, al Teatre Lliure, als cementeris de Montjuïc i Sant Gervasi, a mitjans de comunicació catalans (TV3 i Catalunya

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

Ràdio), a museus diversos i als inevitables espectacles teatrals de diversa mena. Un dossier informatiu serveix de preparació i guia del viatge.

6. Els instruments i criteris d'avaluació

L'eina que orienta la nostra tasca pedagògica és la d'una avaluació formativa, que procure a l'alumne una autonomia per a conèixer i regular el seu aprenentatge. La mateixa idea que sustenta el taller literari, un procés amb diverses etapes per a aconseguir un producte final, integra, en un tot, aprenentatge i avaluació.

Aquest principi general el concretem en uns determinats instruments d'avaluació. Aquests són la prova escrita de comentari de text, el treball creatiu (del procés «en brut» al treball final, «en net»), les ressenyes de lectures i d'obres teatrals, els controls escrits o orals de lectures, la recitació poètica, etc. Encara que preval la creació, els exàmens i les proves objectives –és a dir, l'ús dels *models criticista* i *historicista*– hi són necessaris, almenys mentre siga el procediment majoritàriament emprat en la resta de matèries. A l'hora de fer la mitjana ponderada, això sí, els treballs pràctics tenen una major importància.

Relacionada amb l'avaluació, convé comentar una qüestió es-sencial que pot fer enrere molts ensenyants disposats a introduir un taller literari dins la seua pràctica: ¿com fem per corregir, de manera eficient, aquesta allau de treballs? El procés de correcció dels treballs creatius pot suposar un problema que faria impracticable la propos-ta, no tant per la quantitat (que quasi sempre és excessiva, pensem que hi ha hagut cursos amb més de dos-cents alumnes amb aquesta matèria per un sol professor) sinó pel volum i l'aparatositat que suposen. Ara, quan els treballs demostren un esforç de creativitat la feina es fa ben gustosa, encara que un excés de treballs grisos, escrits simplement per eixir del pas, podria arribar a desencoratjar el procés de correcció, però no més que ho faria una prova escrita conven-cional. Recordem que avaluem tot el procés d'elaboració del treball i que l'obra final ha estat rescrita i autocorregida diverses vegades. La idea d'autocorrecció és una eina didàctica indispensable en tot aquest procés. L'aprenent sap que l'ensenyant li marcarà les millo-res possibles i les esmenes a fer des d'un punt de vista global, però que no hi farà una correcció exhaustiva, que atenga totes les indica-cions lingüístiques i estilístiques possibles de tots els fulls escrits. En les anotacions de correcció, incloem comentaris de caràcter positiu, destinats a la millora i l'autosuperació, sempre amb un punt de delicadesa

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

per no ferir sensibilitats i procurant diferenciar el valor sentimental que els treballs tenen per als alumnes del seu grau d'elaboració literària.

L'avaluació de l'alumne engloba:

(a) La comprensió i aprofitament dels llibres de lectura (controls de lectura, confecció de ressenyes i treballs, etc.).

(b) La producció de textos literaris (tant els treballs finals com els borrans i exercicis previs).

(c) La comprensió i anàlisi de textos literaris (exercicis de comentari de textos).

(d) Els coneixements d'història de la literatura (integrats dins un comentari de text).

(e) Els treballs diaris realitzats durant l'avaluació (l'esforç personal i les actituds positives).

La recuperació de les avaluacions consisteix en la presentació correcta (des del punt de vista de la presentació de textos i de la correcció lingüística) de les activitats de lectura i creació, i la superació dels coneixements mínims sobre els continguts literaris.

7. A tall de cloenda

El balanç general que fem de la nostra experiència d'introducció dels tallers literaris, aplicada en aquesta etapa del BUP que tot just ha acabat, és, si ens guiem per les paraules dels alumnes en la fitxa d'avaluació final del curs, ben positiu. De tot el conjunt d'activitats, posen un èmfasi especialment favorable en els treballs pràctics, en les lectures i en les activitats extraescolars, pel que tenen de gratificant enfront dels procediments tradicionals. L'objectiu inicial de millorar la competència literària s'ha aconseguit en major mesura que no pas amb els criteris historicistes o criticistes. **(nota 9)**

En aquests moments estem encetant una nova etapa educativa. El currículums de la Secundària Obligatòria i del Batxillerat recullen com a objectiu prioritari la millora de la competència literària. Els tallers literaris, com hem tingut l'ocasió de comprovar amb aquesta exposició, es revelen com un procediment escaient pel treball inte-grat de la llengua i la literatura.

Els interrogants, a hores d'ara, se centren en el Batxillerat. Amb una prova de selectivitat que pot ignorar els continguts literaris i marginar, de retruc, el seu ensenyament. La polèmica ha esclatat aquest darrer curs a Catalunya. La realitat amb què ens trobem és que, en molts casos, no s'hi ensenya

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

llengua i literatura de manera integrada: l'ensenyament monogràfic de la llengua opera en detriment del de la literatura. Per tal de remeiar la situació, algunes veus demanaven canvis, com ara la del narrador i articulista Quim Monzó (2000), que arriba a plantejar la il·legalització de la literatura, per tal que el seu accés siga un acte que es desitge per prohibit. Uns altres, com el crític Jordi Gàlvez (2000), exclamen unes opinions que, malgrat el to apocalíptic, no hauríem de desconsiderar:

La caricatura en què han convertit l'actual assignatura de literatura al batxillerat, que no fa llegir llibres, ni comentar textos, sinó només aprendre vida i miracles de certs escriptors, períodes, moviments socioliteraris i altres entelèquies pseudohistòriques; l'assignatura de literatura, tal com se sol explicar actualment, millor deixar-la córrer. Les coses o es fan bé o millor no fer-les. [...] Per ensenyar la literatura tan malament com fins ara, per seguir parlant tant de Noucentisme i tan poc de Josep Carner, potser que ho deixem córrer. Per seguir barrejant l'esoterisme dels pronoms febles amb la intensa bellesa de la poesia de March, millor anar passant. El tema de la indefensió de la literatura davant dels bàrbars s'assembla massa al del passotisme davant de la minorització de la llengua catalana. L'últim que apagui el llum.

ALEXANDRE BATALLER CATALÀ
IES Campanar (València)

referències bibliogràfiques

- ALCOVERRO, C. (1984), «Els adolescents i la lectura», *Escola catalana*, 198 i 201, dins *Alcoverro et alii* (1988), pp. 16-23.
- ALCOVERRO, C. (1993), *Llegir per escriure. Escriure per llegir. Tallers literaris a l'ensenyament secundari*, Barcelona, Barcanova.
- (1998), «Tallers literaris i activitats culturals a l'ensenyament secundari», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 16, pp. 49-59.
- ALCOVERRO, C. *et alii* (1988), *Literatura i creació als ensenyaments secundaris*, Barcelona, La llar del llibre.
- BALLESTER, J. (1999), *L'educació literària*, València, Universitat de València.
- BARBERÀ, B. & MALLASÉN, F. & PUIG, C. (1994), *Literatura*, València, Tabarca Llibres.
- BATALLER, A. & CALATAYUD, R. & TOMÀS, T.- PUIG, C. (1998), *Parlem-ne 3r ESO*, València, Tabarca Llibres. [Llibre de l'alumne, quadern d'activitats, projecte curricular i guia didàctica.]
- (1999), *Parlem-ne 4t ESO*, València, Tabarca Llibres. [Llibre de l'alumne, quadern d'activitats, projecte curricular i guia didàctica.]
- BRATOSEVICH, N. (1992), *Taller literari. Metodología, dinámica grupal, bases teóricas*, Buenos Aires, Edicial.

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

- CAMPS, M. & FABRÉS, N. (1992), *Formar infants productors de textos*, Barcelona, Editorial Graó. [Traducció i adaptació del llibre original del Groupe de recherche d'Écouen, dirigit per J. Jolibert.]
- COLOMER, T. (1991), «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 21-31.
- DECRET 47/1992, de 30 de març, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària obligatòria a la Comunitat Valenciana.
- DECRET 174/1994, de 19 d'agost, del Govern Valencià, pel qual s'estableix el currículum del Batxillerat a la Comunitat Valenciana.
- ESPÍ, A. & LLOPIS, T. (1988), *Curs de Narrativa*, Barcelona, Laertes.
- GÀLVEZ, J. (2000), «Fora la literatura», *Avui*, 31-5-00.
- KOHAN, S. A. (1992), *Consignas para un joven escritor. Introducción a la narración literaria*, Barcelona, Octaedro.
- KOHAN, S. A. (1997), *Corregir relatos. La herramienta del escritor*, Grafein, Barcelona.
- KOHAN, S. A. *et alii* (1996), *Taller de escritura*, Barcelona, Salvat. [60 fascicles / 7 vols.]
- KOHAN, S. A. & RIVADENEIRA, A. L. (1991), *Taller de escritura*, Madrid, Diseño editorial.
- MIRA, J. F. (1998), «Eros en les aules», *El País* (edició Comunitat Valenciana), 12-2-98.

- MONZÓ, Q. (2000), «Tras los pasos de Hierro», *La Vanguardia*, 12-5-00.
- PACHECO, S. (1998), «Algunos institutos enseñan valenciano con textos eróticos autorizados», *El Mundo* (edició València), 1-2-98.
- PAGÉS, V. (1998), *Un tramvia anomenat text. El plaer en l'aprenentatge de l'escriptura*, Barcelona, Empúries.
- RINCÓN, F. - SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985), *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*, Barcelona, Montesinos.
- (1987), *Enseñar literatura*, Barcelona, Laia.
- ROCHE, A. & GUIGUET, A. & VOLTZ, N. (1998), *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*, Paris, Dunod.
- SUNYOL, V. (1992), *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació a la creativitat escrita*, Vic, Eumo.
- (1994), «Sobretaula (al voltant dels tallers de creació literària)», *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura* 1, pp. 69-74.

Annex: textos del taller literari editats

- Arran de terra*. 12 poemaris (Premis Solstici de Literatura Jove 1995-96), Manises, Ajuntament de Manises, 1998. [Inclou el poemari «Temples de sal» d'Àlicia Hinarejos.]
- Contes 2000 (V Premi Juvenil de Narrativa Breu Joan Santa-maria)*, Barcelona, La Busca edicions, 2000. [Inclou els relats d'Adrià Carles Giménez, «Caient», i de Pablo Moya «L'última batalla».]

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

Farts de mil·leni. 11 narracions curtes (Premis Solstici de Literatura Jove 1997-98), Manises, Ajuntament de Manises, 1999. [Inclou dues narracions d'Ivan Carbonell, «Cambra de mirades» i «El lladre de melodies».]

Joc de Veus (XIII Premi de Narrativa «El Gos i la Tortuga»), Alacant, ed. Aguaclara, 1998. [Inclou el relat de J.Ll. Espinosa «Spiritual».]

La causa dels rebels (Premis Juvenils de Literatura Breu 2000), Alzira, Bromera, 2001. [Inclou el relat de Pau Giner «La pressa».]

L'arbre de la fantasia (XV Premi de Narrativa «El Gos i la Tortuga»), Alacant, ed. Aguaclara, 2000. [Inclou el dietari de J.V. Lillo «Sabor a paraules».]

Narracions per al poeta (Premis Solstici de Literatura Jove 1995-96), Ajuntament de Manises, 1997. [Inclou les narracions de Núria Belmar i Loli Dolz, «La força d'una mirada» i «(...)», respectivament.]

No he perdut cap de les teues paraules. 12 poemaris (Premis Solstici de literatura jove 1998-99), Manises, Ajuntament de Manises, 2000 [Inclou els poemaris de Verònica Yagüe «El meu univers» i de Marta Esteban «Fundacions de guerra i de post-guerra».]

VII Premi l'esparver 1999, Barcelona, Edicions de la Magrana, 1999. [Inclou el relat de Marta Esteban «El bon estel».]

1. Mentre que el Decret 47/1992 de Secundària inclou com a contingut de Llengua i Literatura la «identificació dels gèneres literaris i anàlisi d'obres exemplars de cada gènere», el Decret 174/ 1994 de Batxillerat n'especifica els gèneres («narrativa», «poesia», «teatre» i «textos situats en la frontera del que és literari i el que no ho és»). Convé indicar que el llibre de text que hem emprat com a suport didàctic durant aquests cursos (Barberà, Mallasén & Puig 1994) planteja l'ensenyament de la literatura a partir d'aquesta divisió genèrica.

2. Si se'm permet referir una anèdota relacionada amb la selecció de continguts, n'apuntaré una que escapa les fronteres de l'aula i que posa de manifest que la censura sobre els llibres de text va més enllà de la restricció d'unes formes lingüístiques. Una notícia publicada a *El Mundo* (Pacheco 1998) denuncia el llibre de text emprat a l'IES de Campanar, pel fet de contenir el conte de Quim Monzó «Història d'un amor» (un conte pertanyent a *Uf, va dir ell*, llibre de l'any 1978). Dins la campanya de control als llibres de text en valencià, s'hi assenyala l'existència, i l'ús en alguns instituts, de «textos eróticos autorizados» per a l'ensenyament del valencià i s'hi indica que aquesta pràctica és freqüent dins l'assignatura per tal de fer-la més amena, concloent amb una proposta a la Conselleria de «revisió» d'aquests textos. Un inspector especial per al cas es va personar al centre, amb la indignació dels ensenyants implicats i el consegüent revol entre pares i alumnes. Del fet, se'n féu ressó l'assagista Joan Francesc Mira (1998) en la seua columna setmanal al «Quadern» d'*El País*.

3. La denominació «club de lectura» està prou generalitzada per definir aquesta pràctica de recomanació de llibres entre els alumnes. Al-

El taller literari a l'ensenyament secundari: balanç d'una experiència didàctica

guns centres (CEIP Segimon Comas de Sant Quirze de Besora, IES Pius Font i Quer de Manresa...) en difonen els resultats a les seues pàgines web.

4. Recordem que, segons el Decret 47/1992, l'accés al llibre és un objectiu bàsic de l'educació literària.

5. El fragment següent és una mostra de l'estil d'aquestes indicacions: «Dedica un full per acada poema. Indica (en la part superior) el nom de la consigna, el títol del poema (si li'n poses) i, sempre que calga (en la part inferior), el nom del poema o poemes que hages fet servir com a punt de partida. Inclou una portada amb el teu nom, grup, títol del llibre llegit, puntuació i un índex de les activitats presentades. Recorda que la presentació final ha de ser ordenada, clara i de fàcil lectura per al possible lector.»

6. El full d'instruccions ho expressa així: (a) Recreació de 5 models literaris. Cal intentar la imitació estilística dels següents models: (m.1) Fuster: assaig escrit per un «jo» que dubta, escèptic, irònic... (m.2) Pla: fet quotidià que provoca una reflexió, adjectivació precisa, frase curta, efectes irònics... (m.3) Piera: fets pròxims –sentiments, persones, paisatge, món mediterrani– amb tendència al lirisme... (m.4) Monzó: tractament periodístic, temes d'actualitat, frases curtes, humor àcid... (m.5) Text paral·lel a partir d'un fragment del llibre de lectura triat. (b) Reescriptura de cinc textos del dietari, amb diverses possibilitats estilístiques: estil conversacional (adreçantse a un «tu»), confessió íntima, to irònic, líric, possible inclusió de diàlegs, d'aforismes, etc. Utilitza la classificació següent com a referència per tal que cada text tinga un tema diferent: (t.1) Autoanàlisi personal (sentiments, emocions, som-

nis...). (t.2) Nucli familiar (convivència, pares, germans...). (t.3) L'oci (cap de setmana, la marxa, l'alcohol, diumenge per la vesprada...). (t.4) L'institut (companys, professors, relacions personals, exàmens). (t.5) Relacions humanes (amistat, amor, parella...). (t.6) Descripcions (persones, paisatges, primavera...). (t.7) Vida urbana (la ciutat, la societat de consum, les desigualtats...). (t.8) Menjars, costums, festes, tradicions populars... (t.9) Els valencians (la situació sociolingüística actual). (t.10) El sentit de la vida (l'espiritualitat, Déu, la mort...). (t.11) L'acte de l'escriptura del dietari.

7. Molts dels premis literaris destinats a joves poden localitzar-se a la web del Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya (<http://cultura.gencat.es/prelit>).

8. Entre moltes altres, destaque la carta, signada pel director i el clàustre de professors de l'IES Frederic Martí i Carreras de Palafrugell i adreçada a la direcció del centre, felicitant la guanyadora i agraint el viatge de l'alumna i els seus pares a l'acte d'entrega del premi.

9. Hem aplicat aquest model integrador del treball creatiu al curs Parlemne (Bataller & Calatayud & Tomàs & Puig 1998 i Bataller & Calatayud & Narbon & Puig 1999), destinat per al segon cicle de Secundària. Molt concretament, en els materials proposats per a 4t d'ESO (Bataller, Calatayud, Narbon & Puig 1999), el taller literari dirigeix les propostes puntuals d'escriptura creativa, els projectes de treball literari i la connexió entre la literatura i la vida social.

Una escola oberta al món

Justificació d'aquesta comunicació

Com que considerem que l'ensenyament a les classes d'immersió necessita el major suport possible (visual, manipulatiu, gestual, etc.), pensem que aquesta manera de treballar de forma globalitzada facilita l'adquisició del llenguatge de manera atractiva i afavoreix el desenvolupament de les diferents estructures lingüístiques que permeten la comunicació.

Introducció

Fa uns quants anys, després de fer una anàlisi de la nostra tasca, trobarem que determinats currículums i organitzacions d'aula resultaven poc motivadors, improductius i, sobretot, que s'allunya-ven molt dels interessos dels xiquets i de les xiquetes. Per això, ens plantejarem una altra manera de treballar més propera a les demandes de l'alumnat i més adap-

tada al món actual. Aquesta manera pren forma mitjançant els projectes de treball.

El treball per projectes fomenta:

- (a) Respectar el torn de paraules i acceptar les opinions dels companys i de les companyes.
- (b) La interacció entre els seus propis coneixements i els coneixements dels altres.
- (c) Aprendre a expressar millor el seu pensament.
- (d) Aprendre a organitzar les tasques i respectar les decisions.
- (e) La formació de persones crítiques i reflexives.
- (f) L'autonomia i la capacitat d'iniciativa.
- (g) Treballar de manera cooperativa.
- (h) Donar estratègies cognitives que possibiliten entendre, interpretar i comunicar la realitat.

Projecte de treball: Egipte

2n d'Educació Primària, 1r trimestre. Curs 1999-2000. C. P. Rajo-Ietes (Sant Joan d'Alacant)

Aquest projecte va ser votat majoritàriament pels xiquets i les xiquetes en assemblea de nivell entre dos de proposats per ells/ -es.

Una escola oberta al món

La proposta, la va portar un alumne motivat per sa mare i a tots i totes els va il·lusionar ràpidament.

Quan els vam preguntar per què es decidien per aquest projecte, van argumentar les raons següents:

- (a) Perquè és un país molt diferent al nostre.
- (b) Perquè és molt atractiu.
- (c) Perquè no coneixem res d'allà.
- (d) Perquè volien saber com construïen les piràmides.
- (e) Perquè els agradaria saber com conservaven els morts.
- (f) Volien saber la llargària del riu Nil.
- (g) Volien saber què menjaven.
- (h) Volien saber què feia el faraó.

La motivació era clara i el seu interès va anar creixent. Cada dia comentaven a casa les coses de què s'havien parlat, què hauríem projectat de fer.

Recollida d'idees prèvies

Vam dedicar la sessió següent a investigar què sabien d'Egipte mitjançant una conversa que partia de la pregunta «Què sabeu d'Egipte?»

Els xiquets i les xiquetes van dir:

- (a) Que sempre en alguna piràmide havia d'haver-hi un servidor d'algú.
- (b) Que tots els morts es momificaven.
- (c) Que hi ha piràmides i mòmies.
- (d) Quan es moria un faraó li portaven menjar i aigua.
- (e) Quan es moria un faraó li posaven totes les joies que tenia.
- (f) Els servidors, els faraons i faraones no sabien escriure, sols en sabien els escribes.
- (g) També hi havia esclaus.
- (h) Hi havia una reina que era tan bonica que tots s'enamoraven d'ella.
- (i) A Egipte hi ha molta terra.
- (j) Com hi ha molta sorra, hi haurà remolins.
- (k) Alguns homes tenien tridents.
- (l) A Egipte sempre fa molt de sol.
- (m) Egipte és al desert.
- (n) Els servidors de les piràmides sempre tenien regles.

Quadre 1

Elaboració de l'índex

Era el moment d'acordar què volien saber, resoldre'n els dubtes i els interrogants, ja que el dubte és la motivació pròpia intrínseca per aconseguir el nou aprenentatge.

Una escola oberta al món

Primer van fer una llista general de dubtes i, després, la van ordenar. Els interrogants van quedar agrupats en cinc blocs:

Què en volem saber?

Com es fan els vestits dels faraons, de quines pedres estan fetes les piràmides i les estàtues, qui arreplega les fulles de paper i com es fan, per què li diuen al riu Nil el «riu de la mort i de la vida», quants metres fa una piràmide, com es fan les barques dels faraons i faraones, com era i com és de bonic Egipte, on posen les mòxies, en quin líquid es rentava Cleopatra, per què duïen perruques els faraons, d'on vénen els escarabats de la sort, com es va fer el temple de Ramsés II, com momificaven les mòxies, quants metres té Egipte, per què els egipcis es van inventar les malediccions i hi creuen, com es fan les lletres egípcies, si sabien escriure, per què les persones tenen por de les mòxies.

Quadre 2

Recollida d'informació

Una altra sessió la vam dedicar a pensar on podríem trobar la informació. L'alumnat va respondre:

Dels llibres que hem portat de casa, de les revistes i les cintes de vídeo, de les coses que hem portat de casa, del material que traem de l'ordinador, dels papirs, de les joguines, dels murals, dels treballs que fem, de la televisió.

Del que hem vist ja fa molt temps i ho tenim al cap i al cor, de l'abecedari egipci, dels tebeos, dels llibres que llegim a casa, mirant els mapes, dels ossos i de les mòmies d'Egipte que poguera portar algú, dels amics i amigues egipcis, comunicant-se un amb un altre, dels museus.

Quadre 3

Com que el projecte és un aprenentatge compartit entre l'alum-nat, el professorat i els pares i mares, el mateix dia vam enviar una nota a les famílies perquè portaren tot tipus de material sobre el tema. Els xiquets i xiquetes, a poc a poc, van portar moltíssim material com: bastons, gel·labes, collars, arracades, fotos, vídeos, llibres, una impremta, un joc egipci, fins i tot, una piràmide enorme amb la base de fusta i rodes.

Tractament de la informació

Una de les nostres tasques importants com a professionals és saber què pretenem que aprenguen. Estem d'acord amb Hernández & Ventura (1992): **(nota 1)** «estudiar y actualizar

las informaciones en torno al proyecto, con el criterio de que aquellas presenten novedades, planteen preguntas, sugieran paradojas, de forma que permita al alumnado ir creando nuevos conocimientos». Perquè es tracta de donar-los procediments i estratègies que els ajuden a relacionar, a establir connexions entre les idees prèvies i els nous coneixements.

Per aconseguir aquests objectius, el treball es va organitzar tant individualment com en grups.

Objectius

1. Conceptuals

- (a) Situar el país al continent africà.
- (b) Informar-se de la seua extensió.
- (c) Observar el recorregut del riu Nil i les seues repercussions en les terres.
- (d) Distingir els dos tipus de paisatges: terres fèrtils i desert.
- (e) Conèixer els aspectes més representatius de l'antic Egipte: els faraons, les classes socials, les construccions, l'escriptura, l'alimentació, la forma d'intercanviar-se els productes, la religió, la importància de la música en la seua cultura.
- (f) Conèixer les característiques més importants de l'Egipte actual.

2. Procedimentals

- (a) Buscar informació de les seues característiques: el riu Nil, paisatges –terres fèrtils, desert– i l’oratge.
- (b) Situar en el mapa les ciutats més importants.
- (c) Compartir col·lectivament les informacions aconseguides.
- (d) Transcriure i endevinar un missatge secret en caràcters egipcis.
- (e) Aprendre a formular hipòtesis a partir de la pregunta «Per què hi ha tan poques terres fèrtils?»
- (f) Identificar les formes de vida a partir d’un vídeo.
- (g) Comparar la població d’Espanya i d’Egipte en relació amb la seua extensió.

3. Actitudinals

- (a) Respectar un país diferent al nostre.
- (b) Fomentar valors d’igualtat i solidaritat.
- (c) Valorar la llengua, la cultura, la religió i les tradicions com a factors enriquidors d’una societat pluricultural.

Activitats de gran grup

Cal assenyalar dues activitats de gran grup amb una finalitat diferent: dramatització i comunicació internivells.

La dramatització va sorgir de manera casual. Sempre participem de manera col·lectiva en la festa del primer trimestre

Una escola oberta al món

, per tant vam pensar activitats que formaren part del projecte totalment vincula-des i contextualitzades. El primer pas va ser comunicar-ho al nostre alumnat perquè manifestaren les seues opinions. Quasi no va haver-hi debat, perquè els desbordava la il·lusió, ja que es veien vestits d'egipcis i maquillats. Després, el nostre treball va consistir a crear cinc escenes representatives de l'antic Egipte per a una classe i, per a l'altra, recrear el conte *L'aprenent de bruixot*, basat en un mite egipci, perquè tots i totes hi participaren.

A les sessions següents vam treballar oralment el text, la distribució de personatges i els assaigs.

A l'àrea d'expressió escrita vam pintar el decorat, vam fer i decorar els ornaments (corones, collar, sobrefalda, destal...)

A mesura que s'apropava el dia de la representació véiem que havien interioritzat el text, dominaven la coordinació entre tots i l'espai. Era el moment d'incorporar la música, perquè adoptaren el ritme adequat segons es desenvolupava la representació.

Encara que era una activitat de gran grup els participants estaven nerviosos i pensaven que a l'escenari no els quedaria bé. A l'assemblea comentaven: «no me'n recordaré», «em

quedaré en blanc», «tots em miraran i no sabré què he de fer», «mouré les mans», «em caurà la corona».

El nostre treball va ser donar-los confiança i seguretat dient-los que no es preocuparen, perquè l'important era participar en la seua obra.

Cal destacar la participació de mares, tant en la compra de teles i la confecció de les túniques com en el procés de maquillar els xiquets per a la representació.

Com que tot l'alumnat de l'escola no la va poder veure, la vam tornar a representar en la setmana cultural. Coincidint amb aquestes dades, un col·legi de Mutxamel va celebrar el



seu vint-i-cinqué aniversari i va organitzar el primer certamen de teatre escolar i nosaltres hi vam participar.

Dins d'aquesta activitat els objectius que ens havíem proposat es van aconseguir:

Dramatització

- (a) Utilitzar el vocabulari dins del context del projecte.
- (b) Utilitzar la representació com a eina de joc i comunicació.
- (c) Fomentar l'expressió corporal i gestual.
- (d) Estimular la creativitat i la imaginació.
- (e) Propiciar el treball col·lectiu.
- (f) Aportar un exercici d'autodisciplina al servei del grup.
- (g) Estimular el sentit del ritme.

L'última activitat podia ser transmetre a un altre grup-classe alguns dels aspectes que havíem après. Com que tot projecte ha de tindre una finalitat, un sentit, vam pensar que podíem comunicar-lo a altres companys i companyes més majors. Aquesta sessió es va preparar prèviament a l'aula. A l'assemblea cadascú va triar quin aspecte volia explicar. Es van organitzar per parelles, cada grup va buscar el seu material (murals, transparències, objectes, etc.) Nosaltres vam quedar d'acord amb les tutores corresponents per trobar l'horari més adequat.

Valoració de les mestres

Les tutores dels diferents nivells ens vam reunir per avaluar aquesta activitat. Ens va parèixer que els xiquets i xiquetes es van esforçar molt a explicar què havien après i que eren conscients que aprendre implica un esforç. Vam veure que va haver-hi una simbiosi entre el dos grups-classe, ja que van respectar l'edat i el que deien, i van mostrar admiració pel que sabien i per l'organització que mostraven. Es va crear un ambient càlid que va donar pas a posteriors comentaris entre ells/-es.

A 6é ja havien treballat sobre el tema (un grup menut) i els va colpir; per això va haver-hi un intercanvi.



Una escola oberta al món

Després de l'exposició, els van fer preguntes i el diàleg va ser molt natural, ric i participatiu.

Vam comprovar que els xiquets i xiquetes sabien molt més i s'expressaven millor en l'exposició a l'altre grup-classe que en l'entrevista oral individual al final del projecte. A partir d'aquesta constatació, vam traure la conclusió que la motivació és el motor fonamental per a aprendre.

Valoració de l'alumnat de 3r i 6é

D'acord amb la tipologia textual que estaven treballant en l'àrea de llengua, l'alumnat més major també va avaluar aquesta activitat. Els xiquets i xiquetes de 3r van redactar una notícia informativa i l'alumnat de 6é ho van fer mitjançant un còmic.

Avaluació

- * Inicial (basada en les seues idees prèvies).
- * Formativa (al llarg de tot el procés).
- * Transferència d'aprenentatges respectant el nivell maduratiu de cada xiquet i xiqueta.

Avaluació del projecte

L'avaluació com a resultat del procés d'ensenyament-aprenentatge no és sols la de l'alumnat, també hem de tindre

molt present la planificació del treball, la nostra actitud i la coherència en la nostra pràctica.

Així mateix els xiquets i xiquetes van fer la seua avaluació amb nosaltres i comentaven:

- (a) M'agradaria veure el riu Nil.
- (b) Ara comprenc que necessiten conrear moltes més terres.
- (c) És lògic que Egipte siga un país tan visitat.
- (d) Podem conèixer la seua història a partir dels papirs, jeroglífics, temples, tombes i mòmies.
- (e) Crec que sabem més que els que van a l'institut.

Al final del projecte, donàrem a les famílies un full amb una sèrie d'aspectes que havien de comentar, perquè opinaren sobre què havien après els seus fills i les seues filles. Tots van coincidir en:

- (a) Està molt motivat/ada per a portar material a classe.
- (b) Comenta tot el que fa.
- (c) Es mostra interessat/ada quan veu o escolta alguna cosa relacionada amb el tema.
- (d) Li agrada buscar informació i comentar-la amb els seus companys i companyes.
- (e) Li agrada treballar en equip.
- (f) Està satisfet/a del que aprén i de com ho aprén.

Una escola oberta al món

Una escola oberta al món implica tindre en compte el nostre alumnat, partir dels seus interessos, utilitzar tots els recursos materials i humans que tinguem al nostre abast i, amb la implicació dels pares i mares, aprendre junts per conèixer i comprendre millor el món.

PILAR BOVER & LLUM SABATER

Col·legi públic Rajoletes (Sant Joan d'Alacant)

1. Fernando Hernández & Montserrat Ventura (1992), *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, Ed. Graó, Barcelona.

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

Aquest treball ofereix alguns exemples d'activitats didàctiques que ens permeten treballar la creació lèxica de dos àmbits lingüístics, el popular i el científic.(*)
Per fer l'aplicació didàctica, prenem com a exemple el llenguatge de la meteorologia i, en concret, comparem els noms catalans dels núvols en l'àmbit popular i en el científic des del punt de vista morfològic i semàntic (onomasiològic i semasiològic). Les activitats proposades parteixen de l'enfocament comunicatiu com a mètode per a l'ensenyament de llengües, concebudes com a sistemes heterogenis que exigeixen l'adequació del parlant a una situació comunicativa concreta. Així mateix, considerem la terminologia des d'un punt de vista comunicatiu, on els termes són tractats com a paraules que s'associen amb situacions de comunicació específiques.

1. Introducció

Des dels anys 70, època en què apareix l'enfocament comunicatiu en l'escena de l'ensenyament de llengües, i, en la dècada poste-rior, amb el desenvolupament de la lingüística textual, la llengua ha deixat d'entendre's com un sistema de signes homogeni i ha començat a definir-se com un sistema heterogeni, marcat per la variació en diversos nivells. Hem passat, doncs, de l'observació d'una realitat plana a l'observació d'una realitat polièdrica i variable, completament lligada al context de comunicació (vegeu Cuenca 1992: cap. 5).

El fet de veure la llengua a través d'un calidoscopi també ha començat a aplicar-se a l'estudi dels llenguatges especialitzats i la terminologia. La concepció de la llengua com a sistema heterogeni permet incloure els llenguatges especialitzats dins les llengües naturals i, d'aquesta manera, els termes són tractats com a paraules que s'associen amb situacions de comunicació específiques, dins del terreny dels llenguatges d'especialitat, com exposen Cabré *et alii* (2000):

Ello supone partir de la base que todo léxico incluye un conjunto de unidades léxicas que no son en sí mismas ni palabras ni términos sino que incluyen en su descripción valores distintos. La activación de un valor especializado estaría determinada por las condiciones pragmáticas de una situación. En esta perspectiva las

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

llamadas unidades terminológicas pasan a formar parte del objeto de la lexicología.

Partint de l'enfocament comunicatiu i de la concepció dels llenguatges especialitzats com a concreció de llengües naturals en una situació de comunicació especialitzada, en aquest treball presentem una proposta per a la introducció de la variació de diversos àmbits lingüístics a l'aula, prenent com a exemple el llenguatge de la meteorologia i, en concret, comparant els noms dels núvols en l'àmbit popular i en el científic. **(nota 1)** La tria del tema d'estudi no ha estat casual. La meteorologia gaudeix d'una particularitat respecte d'altres matèries com la física o les matemàtiques: gran part del lèxic especialitzat es crea sobre la base del lèxic popular. Així, paraules com *pluja*, *boira*, *neu* o *núvol* són presents en l'àmbit popular i en el científic. Dins la meteorologia, hem escollit els noms de núvols perquè, igual que els vents, presenten una gran varietat, la qual cosa genera, tant en l'àmbit popular com en el científic, la necessitat de creació lèxica.

El treball que presentem es basa en el buidatge d'un corpus d'obres populars i especialitzades que citem a la fi de l'article, i es planteja els objectius següents:

(a) Analitzar els noms populars i científics dels núvols com a representants de dos àmbits d'ús que no estan absolutament separats.

(b) Conèixer les estratègies morfològiques i semàntiques més comunes per a la formació de mots populars i científics.

(c) Mostrar de quina manera es pot introduir la diversitat de registres a l'aula en el marc de l'enfocament comunicatiu.

Per assolir els objectius plantejats, hem dividit el treball en tres grans blocs. En primer lloc (apartats 2 i 3), presentarem de manera breu els resultats de l'anàlisi morfològica dels noms dels núvols que hem trobat en el corpus. Tot seguit, farem una aplicació didàctica amb alguns exemples d'activitats que ens permetran explicar les estratègies de creació lèxica. En segon lloc (apartats 4, 5, 6 i 7), exposarem els resultats de l'anàlisi semàntica dels noms de núvols, des del punt de vista semasiològic i onomasiològic. Seguidament, presentarem unes activitats d'aplicació didàctica. Finalment, en les conclusions (apartat 8) farem un repàs de les característiques essencials dels dos àmbits lingüístics i veurem quines repercussions tenen aquests resultats per a l'ensenyament.

2. Anàlisi morfològica

En aquest apartat classificarem des del punt de vista morfològic els noms i els termes que hem trobat en el corpus. La classificació que proposem segueix una ordenació gradual (simples, derivats, habilitats, composts, composts sintagmàtics): des de les estructures més simples fins a les més complexes i, per tant, més pròximes al sintagma. **(nota 2)**

2.1. L'anàlisi morfològica dels noms populars

Dins el grup de noms populars de núvols, trobem totes les estructures morfològiques possibles (simples, derivats, habilitats, composts i composts sintagmàtics) i, dins dels simples i dels derivats, caldrà que distingim entre comuns i propis. Tot seguit, presentem un quadre on apareixen classificats des del punt de vista morfològic tots els noms que hem trobat en el buidatge:

Noms simples comuns: *Ull, visera, arracada, banya, capa, corona, torre, faixa, barca, barra, castell, ric, roc, butota, embut, senyora, fadrí, pobre, cigró, senyor, rei, palma, bigoti, barret, drac, tambor, galin-daines, moltó, bé, Enclusa*

Noms derivats comuns: *Ulleres, fadrinalla, jovenalla, murada, criminal, bugadera, tambotxets, capell, caputxa, caperó, mantelli-na, capot, caparrot, breverol, cabreta, angelet, castelleres, borreguet, moltonada, serrada*

Noms habilitats: *criat*

Noms composts: *Na Ruixamantells*

Composts sintagmàtics: *sang de romeu, núvol ventoler, senyora del vent, truja de les salines, Coix d'Inca, flor d'oratge, Mal Home, Mala dona, roc de Sant Ferriol, cua de gall, cua de gat, vol de mosquits, camí de sant Jaume, ses dones males, barra fiblonera, capell de senyor, pomera d'Adam, arbre del paradís, bandera flamenca, barda de tramuntana, al-lots de Santa Era, fadrins de Santanyí, arbre Mestre, barqueta de sant Antoni, ramat de cabretes, mala vella, braç de sant Joan, barca de dormen i canten.*

Noms simples propis:

Noguera, Falgassa, en Paretjal, N'Elies, Cerdà, en Jordà, Farell, en Boti-lla, Fonoí, Tudossa, Pierre

Noms derivats propis:

(3) marietes, caterinetes, margaridetes

Quadre 1. Classificació morfològica dels noms populars dels núvols

Els noms simples constitueixen el grup més nombrós (41 entrades en total: 30 comuns i 11 propis). Ara bé, tots els noms que hem inclòs no són prototípics d'aquesta categoria, sinó que trobem alguns casos perifèrics que presenten problemes

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

de classificació. Ens referim, sobretot, a alguns dels noms propis, que, generalment, són poc habituals com a antropònims en la llengua general i presenten formants associats amb sufixos: *Farell, Botilla, Paretjal, Noguera, Falgassa*. Fins i tot, curiosament, n'hi ha alguns d'origen estranger (*Pierre*).

D'altra banda, convé observar que la majoria de noms simples corresponen a una mateixa classe de núvols, és a dir, que es trobarien en el mateix nivell en l'arbre de camp. Es tracta dels núvols que tapen el sol i la lluna i que la gent imagina com a disfresses: *ull, visera, arracada, banya, capa, corona, bigoti, barret*. També són molt abundants les personificacions, sobretot referent a les parelles de núvols (un de gran i un de petit): *rei, senyor, criat, Noguera, Falgassa*.

D'acord amb el nostre corpus, els noms derivats (25) ocupen el segon lloc en la classificació quantitativa, per darrere del noms simples. Es tracta d'un grup molt heterogeni des del punt de vista de la forma, per la gran quantitat de sufixos diferents que podem trobar. Aquesta varietat, però, no afecta la categoria gramatical del lexema original i tots els noms que hem localitzat són derivats de noms i, per tant, no són gaire prototípics dins el grup dels derivats. **(nota 3)** Tot seguit, presentem la llista dels noms derivats classificats per sufixos i ordenats segons la productivitat:

-et/eta: angelet, cabreta, marietes, caterinetes, margaridetes, tambotxets, borreguet
er/-era: ulleres, bugaderes, castelleres
-alla: jovenalla, fadrinalla
-ada: murada, moltonada, serrada
-ot: capot, caparrot
-às: dragàs
-ell: capell, mantell
-utxa: caputxa

Quadre 2. Els sufixos més utilitzats en la formació de noms populars dels núvols

Molts dels sufixos que figuren en la llista són aspectius i, en la majoria de casos, es troben lexicalitzats amb l'arrel; per tant, es tracta de mots derivats però en el límit amb els mots simples. **(nota 4)**

Des del punt de vista semàntic, els noms derivats de núvols formen un grup homogeni, en el sentit que la majoria de derivats s'utilitzen per a designar núvols que poblen el cel en grups: *marietes, margaridetes, caterinetes, fadrinalla, murada, jovenalla, tambotxets, cabretes, angelets...*

(1a) [...] pel cel pasturen ramats de cabretes: núvols blancs i menuts que van a colles i aixequen vents cremadors, calents i humits (Costumari, III, 836.) (1b) Els núvols petits i blanquinosos, que

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

surten en gran nombre i que corren a la mercè del vent, la gent se'ls imagina com angelets enjogassats (Costumari, V, 26.)

En el grup dels mots habilitats tenim un sol cas, es tracta del mot *criat* (N). Aquest substantiu és producte d'una habilitació a partir de l'adjectiu *criat*. A més, l'adjectiu és el resultat d'un procés de derivació (amb el sufix *-at*) sobre el verb *criar*. Tot i això, convé apuntar que es tracta d'un cas límit amb els noms simples, ja que ha experimentat un procés de lexicalització.

Els noms composts solament tenen un representant *-Na Rui-xamantells-*, que, a més, s'empra com a nom propi. Es tracta d'un nom compost a partir d'un verb (*ruixa*) i un nom (*mantells*). La manca de noms de núvols dins els noms composts resulta una mica estranya, sobretot si mirem que és un recurs molt utilitzat per a formar noms de vents (*robafaves, menjafaves, matababres, buidasacs...*).

Els composts sintagmàtics o sinàptics, en canvi, constitueixen un grup bastant nombrós. Dins els composts sintagmàtics, l'estructura més nombrosa és [nom + preposició + nom]:

(2) *barca de sant Antoni, camí de sant Jaume, vol de mosquits, coix d'Inca...*

Els noms que fan la funció de nucli solen ser comuns i comptables (*camí, coix, barca*). Solament hi ha dos exemples que s'aparten de la tendència general: *vol* i *sang*. Quant als camps

semàntics utilitzats, també cal observar que es repeteixen en els dos grups (humans, objectes i meteorologia). Pel que fa al sintagma que fa de complement, els camps corresponen amb els camps semàntics que havíem asse-nyalat en el nucli (meteorologia i humans): *vent, oratge, home, dona*.

2.2 Anàlisi morfològica dels noms científics dels núvols

Els noms científics també presenten una gran varietat de formes. Així podem trobar des de les construccions més simples (mots simples), fins a estructures més complexes, com els composts sintagmàtics. En el quadre següent, oferim tots els termes que hem obtingut en el buidatge, classificats morfològicament:

Noms simples: *cirrus, estrat (estratus), nimbus, cúmuls (cumulus)*

Noms derivats: *lenticulars*

Noms composts: *cirrostratus, cirrocúmulus, altocúmulus, altostratus, nimbostratus, fractacúmulus, fractostratus, estratocúmulus, cúmulo-nimbus*

Composts sintagmàtics: *núvols de dimensió vertical, núvols de tempesta*

Quadre 3. Classificació morfològica dels noms científics dels núvols

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

Els noms simples no són els més significatius quantitativament en el llenguatge científic; tanmateix, tenen un pes important, ja que són les peces bàsiques que donen lloc als mots composts. Es tracta de noms procedents de termes llatins que, en alguns casos s'han adaptat fonèticament a la llengua d'arribada (*cúmul*, *estrats*) i en altres casos s'han mantingut en la llengua original (*nimbus*, *cirrus*).

En el grup dels noms derivats solament tenim un representant: *lenticular*. Es tracta d'un nom derivat a partir d'un lexema nominal (*lent*) i, per tant, poc prototípic, segons la concepció de derivat de què partim. Pel que fa al sufix que s'hi ha afegit (*-ar*), té el sentit de 'relatiu o pertanyent'—en aquest cas, 'amb forma de'—i, segons Ruai (1986: 47), sol aplicar-se sobre cultismes, com és aquest cas.

Els noms composts són el més nombrosos (9) i, com ja hem avançat, estan formats a partir de la combinació dels noms de núvols simples. Un dels factors més destacat en la formació d'aquests composts és la caiguda de la eepentètica en el cas de *cirrostratus*, *nimbostratus*, *altostratus*. La caiguda d'aquesta eepentètica els acostava més als noms simples.

(nota 5)

En el grup dels composts sintagmàtics o sinàptics solament trobem dos representants (*núvols de dimensió vertical* i *nú-*

vols de tempesta), curiosament es tracta de dos núvols que, des del punt de vista conceptual, s'escapen una mica de la classificació científica, ja que no pertanyen a cap dels pisos en concret, sinó que ocupen tots els pisos.

2.3 Comparació entre el nivell popular i científic

En el nivell morfològic, hem pogut observar que, tant des del punt de vista científic com popular, trobem totes les estructures morfològiques representades, tot i que amb distribució diferent. Els noms simples són els més importants quantitativament en el lèxic popular i són molt més significatius en el llenguatge científic, ja que serveixen com a base per a crear els mots composts. Les diferències més rellevants es donen en els derivats i els composts. Aquest últim grup, en el cas dels noms científics, mereix un comentari, ja que són composts que mantenen un límit difús amb els derivats, perquè els dos formants dels noms són llatins i, per tant, no són propis de la nostra llengua. Així mateix, els composts sintagmàtics són molt més freqüents en la llengua popular i la majoria es formen a partir d'estratègies com la metàfora i la metonímia.

El quadre 4 mostra esquematitzades aquestes diferències:

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

| Popular | Científic |
|---|--|
| (a) Gran quantitat de mots simples | (a) Pes important dels simples com a base dels composts |
| (b) Heterogeneïtat de sufixos de caràcter popular | (b) Un únic derivat (<i>lenticular</i>), format amb sufix culte |
| (c) Alguns sufixos lexicalitzats amb l'arrel, de manera que resulten derivats en el límit amb els simples: <i>capot</i> | (c) Gran quantitat de composts |
| (d) Escassa representació de composts: <i>Na Ruixamantells</i> | (d) Pocs composts sintagmàtics: <i>núvol de dimensió vertical</i> i <i>núvol de tempesta</i> . |
| (e) Gran quantitat de composts sintagmàtics | (e) Presència abundant de formants llatins: <i>nimbus, estratus...</i> |
| (f) Estructura majoritària dels composts sintagmàtics: [nom + preposició (de) + nom]: <i>coix d'Inca</i> | |

Quadre 4. Comparació entre l'àmbit popular i l'àmbit científic

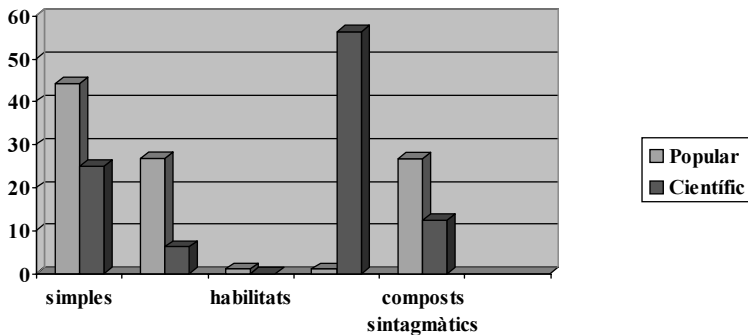


Figura 1. L'anàlisi morfològica dels mots/termes (percentatge)

3. Anàlisi morfològica: aplicació didàctica

L'anàlisi morfològica que hem realitzat ens serveix per a orientar i preparar les activitats didàctiques perquè els alumnes siguin capaços de treballar diversos mecanismes de creació lèxica en els dos àmbits lingüístics: popular i científic. Així doncs, les activitats que proposem tenen dos objectius bàsics:

1. Treballar els mecanismes de creació lèxica populars i científics a partir dels noms dels núvols.
2. Comparar quins mecanismes són propis de l'àmbit popular i quins són propis de l'àmbit científic.

3.1 Activitat 1. Les paraules de la meteorologia: mots i termes

Objectiu: Distingir els mots segons funcionen com a paraules o com a termes i classificar-los segons la forma.

Materials: Diversos fragments de textos breus populars i científics. Cal triar els textos convenientment perquè els resultats puguin ser representatius i aplicables a la totalitat.

Desenvolupament: Sobre uns quants textos proposats, cada alumne anirà subratllant tots els mots referents a la meteorologia que trobe i, després, haurà de classificar-los en colum-

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

nes atenent a la forma de l'estructura interna del mot (simple, derivats, habilitats, composts i composts sintagmàtics). Els resultats es comentaran de manera col·lectiva perquè cada estudiant pugui veure els problemes que ha tingut en la classificació.

Comentaris: Aquesta activitat es pot realitzar individualment o per parelles. Cal veure quin tipus d'estructures són més freqüents en cada àmbit lingüístic i comentar les diferències i les semblances quant a la formació de mots en cada àmbit.

Exemple (*Costumari*, V, 262):

També se'ls presenta com un estol de fadrins enjogassats i alegrois que s'escampen pel cel enmig de gran broma i bogeria, i quan el vent els arremolina i barreja, hom els suposa embrancats en un joc, i si porten aigua creu que han arribat a la baralla i que les rialles s'han tornat ploralles. Aquesta visió els ha valgut el qualificatiu de fadrins, i al seu conjunt, els de fadrinalla i de jovenalla. A Barcelona en tenim una visió més delicada i més subtil, i els anomenem senyores i senyoretetes.

A vegades els núvols formen com uns ramatges enrevessats i capriciosos que, als ulls de la gent, semblen el brancaatge d'un arbre immens que omple tot el cel. És la pomera d'Adam o l'Arbre del paradís. Si la soca surt d'orient i el brancaatge s'estén vers la posta, és averany de felicitat i benaurança col·lectiva, però si surt en sentit contrari, o sia d'occident designa pestes, fams, guerres

i grans cala-mitats. A Mallorca qualifiquen aquestes nuvolades d'Arbre Mestre.

3.2 Activitat 2. Un trencaclosques anomenat mot: aprenem els sufixos (PICÓ, 44):

En aquest cas no és més que un estratocúmulus: Quantes vegades durant el mes de juny hem volgut anar a la platja per primer cop i un cel gris, que ni tan sols feia caure pluja, ens ha fet la guitza?

Els estratus són els típics nuvolets que se solen veure, a primera hora del matí, fregant les muntanyes o estancats a les valls. Sovint el sol s'encarrega de desfer-los ràpidament.

Objectiu: Aprendre el significat i les regles d'ús dels sufixos.

Material: Cartolines de colors amb prefixos.

Desenvolupament: Es divideix la classe en quatre grups de sis persones cadascun: cada grup té quatre cartolines amb arrels lexemàtiques i quatre cartolines amb sufixos. Amb aquestes cartolines intentarà formar paraules i farà canvis de les cartolines de les arrels lexemàtiques (color verd) amb els altres grups. Un cop formades les paraules, haurà de deduir el significat del sufix i esmentar altres paraules amb aquest mateix sufix i aquest mateix significat.

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

Exemple:

| | | | |
|-------|-------|-----|------|
| fadri | capa | -et | -ada |
| moltó | àngel | -às | -er |

Resultat: Poden formar *moltonada* i *angelet* i han de canviar *fadri* i *capa* amb els altres grups.

Significat: *Moltó* + *-ada* = conjunt de *moltons*

Altres mots amb aquest sufix: *teulada*, *llocada*...

Significat: *àngel* + *-et* = àngel petit (significat aspectiu)

Altres mots amb aquest sufix: *tauleta*, *balconet*, *lletet*...

Observacions: Cal cridar l'atenció sobre *moltonada*, quan afegeix una *n* sobre la paraula. Fer veure que ocorre en altres casos com *fadrinalla*, que també és una paraula aguda.

3.3 Activitat 3. Taller de neologia: creem noms de núvols

Objectiu: Posar en pràctica les estratègies morfològiques i semàn-tiques que hem detectat anteriorment i crear paraules noves, fent servir els mecanismes observats.

Material: Fotografies i dibuixos de núvols.

Desenvolupament: Es divideix la classe en dos grups i es mostren diverses fotografies de núvols. Posant en pràctica els mecanismes de creació lèxica populars, els dos grups hauran de crear noms de núvols. Després s'analitzaran i compararan les propostes d'amb-dós grups.

Exemple:



Propostes

Grup 1: ostra, la clòtxina del Saler, girador, baldufa

Grup 2: ventall, remolinat, altiu, mitjalluna

Tipus de mots creats

Simplex: ostra, baldufa, altiu

Derivats: girador, remolinat,

Composts: mitjalluna

c.sintagmàtics: clòtxina del Saler



Propostes

Grup 1: les xemeneies de la Predrera, cignes

Grup 2: trescaps, el drac de sant Jordi

Tipus de mots creats

Simplex: cignes

Composts: trescaps

c. sintagmàtics: drac de sant Jordi, xeme-neies de la Pedrera

4. Anàlisi semàntica: l'arbre de camp (nota 6)

Per elaborar els dos arbres de camps, hem agafat els mots del nostre corpus i els hem classificat atenent a la teoria del

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

nivell bàsic, segons la qual l'organització conceptual es realitza al voltant de tres nivells jeràrquics (vegeu Ungerer & Schmid 1996: cap. 2):

(a) Nivell bàsic. És el més important cognitivament, ja que els elements d'aquest nivell corresponen als conceptes fonamentals, que s'associen amb una imatge mental molt simple, són mots breus i molt usats. Aporten una gran quantitat d'informació.

(b) Nivell superordinat. Té la funció d'agrupació dels elements del nivell bàsic, la qual cosa implica un major grau de generalització.

(c) Nivell subordinat. Té la funció d'especificació del nivell bàsic, per tant, els elements d'aquest nivell presenten menys atributs diferencials entre ells.

Per exemple, gosés un concepte de nivell bàsic, que té com a superordinat *animal* i com a subordinat, per exemple, *pastor alemany*.

4.1 Anàlisi semàntica conceptual dels noms populars dels núvols

L'arbre de camp popular té com a nivell bàsic el concepte núvol, no té cap concepte superordinat definit, i se subespecifica en nombrosos noms de nivell subordinat:

Superordinat: Ø
 Bàsic: Núvol
 Subordinat:

| | | | |
|--|--|--|--|
| <p>Núvols petits i redonets <i>angelet, bens, borreguets, cabreta, moltó, vol de mosquits, catarinetes, homenets de Santanyí, Mala dona, ses dones males, pobre, criat, marietes, pescadorets, sang de Romeu, cigró, tambors, tambotxets, timbalets, galindaines, castell.</i></p> | <p>Núvols que tapen els meteors <i>arracades, ulleres, ullet, bugaderes, bigotis, banyes</i></p> | <p>Forma allargada <i>sa barca, barca de sant Antoni, barra, barra fiblonera, barda de tramuntana, faixa, anguila de Roses, braç de sant Joan, fadrins de Santanyí, en Fonoï, en Pierre, bandera flamenca.</i></p> | <p>Grans <i>barbablanc, senyor, coix d'Inca, gambirots, Mal Home, butotes, cap de mort, capell de senyor, Vella, serrada, cerdà, en Botilla, breverol, s'Enclusa</i></p> |
|--|--|--|--|

Figura 2. Arbre de camp dels núvols (popular) 321

- (a) En el nivell bàsic, tenim un únic terme (*núvol*)
- (b) El nivell superordinat no té cap etiqueta, tot i que sí que existeix un concepte abstracte que agrupa mots del nivell bàsic com *núvol, sol o arc de sant Martí*.
- (c) El nivell subordinat és el que presenta més quantitat de mots i amb més diversitat de formes. Els mots s'organitzen tenint en compte diversos criteris com la forma, la mida o la posició que ocupen respecte d'altres meteors.

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

4.2 Anàlisi semàntica conceptual dels noms científics dels núvols

Per tal de realitzar l'arbre de camp científic ens hem basat en Jorge i Rivera (1992). L'estructura és la següent:

Superordinat: Hidrometeor

Bàsic: Núvol

Subordinat:

| | | |
|---|---|---|
| Pis alt <i>Cirrus</i> <i>Cirrustratus</i> <i>cirrocúmulus</i> | Pis mitjà <i>Altocúmulus</i> <i>Altostratus</i> <i>Nimbostratus</i> | Pis baix <i>Cúmulus</i> <i>Estratus</i> <i>Estratocúmulus</i> |
|---|---|---|

Figura 3: Arbre de camp dels noms de núvols (científic)

(a) En el nivell bàsic, tenim el mateix nom que havíem observat en l'arbre de camp popular i comparteix, per tant, les mateixes estratègies formals, tot i que la concepció de núvol per a un mariner i per a un meteoròleg és diferent.

(b) En el nivell superordinat, el terme *hidrometeor* agrupa els termes de nivell bàsic *núvol*, *boira*, *pluja* i *neu*.

(c) El nivell subordinat s'organitza atenent als pisos que ocupen els núvols. Es tracta d'una jerarquitització compartida per tots els membres de la comunitat científica.

4.3 Comparació de l'arbre de camp popular i el científic

Els dos arbres de camp són molt semblants en el sentit que atorguen molta importància al nivell subordinat. Des d'aquest punt de vista, tant l'àmbit popular com el científic tendeixen a l'especialització. Tot i això, els criteris que s'utilitzen per agrupar els noms dins el nivell subordinat són diferents. L'àmbit popular es caracteritza per l'heterogeneïtat de criteris (forma i posició respecte del sol), mentre que el científic es basa en l'alçària en què es troben situats els núvols. D'altra banda, el nivell superordinat presenta grans diferències, ja que en l'àmbit popular no hi ha cap etiqueta que agrupe els elements de nivell bàsic, mentre que l'àmbit científic utilitza el terme *hidrometeor*. No obstant això, el nivell superordinat popular i el científic no agruparien els mateixos termes del nivell bàsic. El nivell superordinat de l'arbre de camp popular, que podríem anomenar *objecte comptable*, agruparia mots com *núvol*, *sol* i *arc de sant Martí*. (nota 7) En canvi, *hidrometeor* agruparia termes com *pluja*, *neu*, *granís*..., en definitiva, tots els meteoros relacionats amb l'aigua.

Pel que fa al nivell bàsic, coincideix en els dos àmbits lingüístics i està integrat per un únic terme *núvol*. Convé advertir, però, que el concepte de *núvol* per a un científic no és el mateix que per a un llaurador.

5. Relacions conceptuals: metàfores i metonímies

Habitualment, la metàfora i la metonímia s'estudiaven relacionades amb la retòrica i amb la poesia i se'ls atorgava una funció estètica i ornamental. Tanmateix, el llenguatge de cada dia és farcit de metàfores i de metonímies, que no tenen una funció estètica, sinó conceptual: fer entendre les categories abstractes i qualsevol situació complexa (vegeu Lakoff & Johnson 1980). Els fenòmens meteorològics s'utilitzen moltes vegades en un sentit figurat, («ser un sol», «estar en un núvol»), però, a més, els noms que el saber popular atorga als núvols també es creen a partir d'aquests recursos conceptuals.

Des d'un punt de vista cognitiu, la metàfora es concep com una operació conceptual basada en la relació de similitud entre dos dominis diferents: el domini origen (*source domain*), que presta els termes i que sol ser més concret i assequible, i el domini destinació (*target domain*), sobre el qual s'apliquen els conceptes del domini origen (cf. Cuenca & Hilferty 1999: 101).

La metonímia també és un fenomen que sol estar molt present en les produccions de funció estètica, però també en la llengua col·loquial té una presència important com a mecanisme de representació conceptual. Des del punt de vista de

la lingüística cognitiva, la metonímia es basa en una relació de contigüïtat entre els dos elements. Cuenca i Hilferty (1999: 110) la defineixen com «un tipo de referencia indirecta por la que aludimos a una entidad explícita a través de otra implícita».

5.1 Metàfores i metonímies en els noms populars dels núvols

Dins l'àmbit popular, trobem moltes etiquetes creades a partir de metàfores i metonímies. En el cas dels núvols, la metàfora que més funciona és 'ELS NÚVOLS SÓN PERSONES'. Els mots creats a partir d'aquesta personificació es poden presentar sota la forma d'antropònim (*Pierre, Fonoj...*), sota un genèric humà (*al·lots de santa Era, mal home...*) o sota un nom que designa classe social (*rei, ric...*).

Per tal de buscar les semblances entre el domini de partida i el d'arribada, cal que establim les correspondències epistèmiques, és a dir, les que ens permeten posar en relació de manera general els dos dominis. Així, tindríem que 'LES PERSONES POBLEN LA TERRA' (domini origen) correspon a 'ELS NÚVOLS POBLEN EL CEL' (domini destinació). Vegeu, per exemple Costumari, V, 270:

(3) És un núvol [En Paretjal] dels més grossos que poblen el celde Mallorca

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

Pel que fa a les correspondències ontològiques, això és, les que ens permeten relacionar aspectes concrets dels dos dominis (origen i destinació), podem destacar-ne unes quantes. Així per exemple, el fet que els núvols s'identifiquen amb noms propis correspon a les persones, s'identifiquen amb antropònims (4); o la pluja es relaciona amb les llàgrimes humanes (5); o les reaccions atmosfèriques equivalen als sentiments de les persones (6), o els núvols superposats corresponen a l'acció humana de cavalcar:

(4) Hom parla també d'En Fonoï i d'En Pierre, nuvolassoscarregats d'aigua (*Costumari*, V, 270.)

(5) La Noguera no es pot avenir a la pèrdua del fill, i cada vegada que puja a veure la Falgassa, tot acaba en plors, és a dir, plou (*Costumari*, V, 266.)

(6a) [...] quan el cel està ras i hi campegen només núvols amables (*Costumari*, V, 268.)

(6b) Per muntanya hi ha un núvol conegut amb el nom de roc de sant Ferriol que també el tenen per dolent i com a averany de tempesta (*Costumari*, V, 264.)

(7) Els núvols blancs i voluminosos que cavalquen uns damunt dels altres (*Costumari*, V, 259.)

Una qüestió que crida l'atenció és el gènere dels noms que s'aplica als núvols. La majoria dels noms que s'hi apliquen

són masculins, cosa del tot lògica si pensem que núvol també és masculí. En canvi, hi ha un seguit d'etiquetes femenines (*Noguera, Falgassa, Na Ruixamantells, senyores, Mala dona, ses males dones...*). *Senyores, senyoretetes, Mala dona* i *ses males dones* són núvols petits. Recordem que els núvols masculins sempre eren grans, de manera que la relació queda clara: [+ petit] és [+femení] i [+gran] és [+ masculí].

Hi ha un cas, però, que no respon a aquest prototipus, es tracta de la *Vella*. En aquest cas, el que desencadena la metàfora és el color. Normalment, les velles prototípiques van vestides de negre i aquestes nuvolades són d'aquest mateix color; ocorre el mateix amb *ses butotes* (*Costumari, IV, 669*):

(8a) Les nuvolades grosses i negres que envaeixen el cel i que porten pluja forta són conegudes per la vella

(8b) A Mallorca les tempestes les congrien ses butotes, és a dir, les fantasmes, noms que donen a les nuvolades negres i bigarades

Hi ha alguns noms que convé comentar de manera més particular. Per exemple, en els noms *bugaderes* i *pescadorets*, a més de la personificació, hi ha una relació metonímica, en la qual el mot *aigua* actua com a lligam. Per tant, hauran de ser considerats com un cas de transició entre la metàfora i la metonímia (*Costumari, V, 264*):

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

(9a) Als núvols grossos i compactes que porten pluja se'ls dóna el nom de bugaderes

(9b) Els núvols petits i desconnectats que surten vers l'horitzó, la gent de mar creu que pesquen aigua i pronostiquen pluja; per això els anomena pescadoret

Això de banda, molts dels noms de núvols es formen a partir d'una relació metonímica; generalment, la forma, la posició, la funció i la coloració del núvol donen lloc al nom.

Animals: *cabretes, moltons, bens, borreguets, moltonada, anguila de Roses, drac, dragàs, truja de Salines*

Flora: *pomera d'Adam, arbre mestre, arbre del paradís, panotxa del cel, margari-detes, flor d'oratge, cigró, palmes*

Forma Objecte: *timbalets, tambotxets, tamborets, faixa, barca, barca de sant Antoni, roc de sant Ferriol*

Construcció: *castell, torre*

Conjunt: *processó de Tossa, processó d'Arbúcies*

Posició peces de roba: *ulleres, bigotis, arracades, capa, capell, capell de senyor, caparrot, caperó, caputxa, barret, mantell, mantellina, visera*

Funció Objectes: *embut, cadufos de Pòrtol*

Coloració Objectes: *bandera flamenca*

Quadre 5. Elements que serveixen d'enllaç per a establir relacions metonímiques en els noms populars dels núvols

En general, aquests exemples segueixen el model metonímic «la part pel tot». Normalment, la forma, el color o la posició fan establir la relació metonímica. Aquest procés es pot veure ben clar a partir d'algunes construccions que hem trobat en el corpus (*Costumari*, V, 259):

(10a) Els núvols blancs i voluminosos que cavalquen uns damunt dels altres es presenten als ulls populars en forma de *castells* (*castelleres*) i de torres, i així hom els qualifica

Aquesta idea de prendre la part pel tot queda més clara en expressions com aquestes (*Costumari*, V, 259):

(10b) L'hivern, el cel enrajolat, i l'estiu, encigronat, pluja aviat
(10c) Cel aborregat, aviat mullat

En aquest cas, la forma dels núvols, que són uns elements concrets que apareixen al cel, passa a designar la forma del cel en conjunt.

5.2 Les metàfores i les metonímies en els noms científics dels núvols

El llenguatge científic intenta evitar aquests recursos a l'hora de formar termes. Així, per exemple, no hem trobat en els noms de núvols cap cas de metàfora. En canvi, hem localitzat un nom científic creat per metonímia, *lenticular* (Picó, 42):

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

(11) N'hi ha uns anomenats lenticulars que semblen enormes llenties o lents

Aquest mot correspon al mateix esquema «la part pel tot» que s'utilitza per a crear els noms populars i la forma torna a ser l'element que serveix d'enllaç.

6. Relacions lèxiques: sinonímia, antonímia i polisèmia

L'aproximació al corpus des del punt de vista onomasiològic, és a dir, partint del concepte per arribar a la forma, ens permet parlar de les relacions lèxiques entre mots i termes: sinonímia, antonímia i polisèmia.

6.1 Relacions lèxiques dels noms populars dels núvols

La sinonímia consisteix en l'existència de diverses paraules que comparteixen un significat idèntic o semblant. Normalment, és molt difícil que dues paraules presenten un significat idèntic. El més habitual és que presenten diferents matisos.

En el cas dels núvols, amb la diversitat de formes que trobem, és complicat que hi haja sinònims perfectes. Tot i això, presentem aquesta llista:

Núvols petits, amables i blancs: *bens*, *moltons*, *borreguets*.

Núvols petits que surten en grups: *fadrinalla*, *fadrins*, *jovenalla*, *margaridetes*, *marietes*

Núvols grans que porten aigua: *mànegues, trompes marines, xucladors, embuts*

Nuvolades grosses i negres que porten pluja: *vella, mala vella, serrada*

Nuvolets petits de forma redona: *timbalets, tambotxets, tambors*

Núvols de forma enrevesada: *arbre del Paradís, arbre Mestre, pomera d'Adam*

Els núvols que se situen davant el sol, la lluna o les muntanyes també es podrien considerar sinònims, tot i que cadascun presenta una forma diferent i, segons aquesta forma, tenen un nom o un altre: *ulleres, bigoti, capell, barret, mantell...*

D'altra banda, a causa de la importància de la metàfora i la metonímia, la majoria de noms de núvols populars són polisèmics, ja que tenen un sentit recte i un de figurat o metonímic, com per exemple, *ulleres, bigoti, capell...*

6.2 Relacions lèxiques dels noms científics dels núvols

En el cas dels noms científics, tot i que el llenguatge científic, teòricament, evita els fenòmens de sinonímia i polisèmia, n'hem pogut trobar algun cas. **(nota 8)** Així per exemple, *cú-*

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

mulo-nimbus és sinònim de *núvol de tempesta*, tal com ens demostra aquest fragment (Picó, 44):

(12) En aquest cas es tracta de grans cúmulus i, sobretot, delscúmulo-nimbus o núvols de tempesta per excel·lència

L'antonímia apareix millor representada en el llenguatge científic que no en el popular. De fet, l'organització del nivell subordinat de l'arbre de camp es basa en una relació antonímica pròpiament dita, ja que els pisos dels núvols (pis alt, pis mitjà i pis baix) marquen una gradualitat. (nota 9)

Quant a la polisèmia, no hem trobat un cas de polisèmia, tot i que hi ha un terme creat a partir d'una relació metonímica (*lenticular*). Dins el llenguatge de la meteorologia, aquest terme no és polisèmic; ara bé, dins la llengua general sí que ho seria, ja que coincidiria amb el derivat de *lent*.

A més, podem parlar de relacions d'especificació, com ara el cas dels *núvols lenticulars*, que són altocúmulus amb forma de lent.

6.3 Comparació del lèxic popular i específic en el nivell semàntic

Tant en l'àmbit popular com en el científic, hem localitzat les mateixes estratègies de construcció de noms: metàfora i metonímia. És cert que en el llenguatge científic és un recurs

molt menys utilitzat, però també és cert que en el registre científic la varietat de noms es redueix considerablement, la qual cosa afecta també les relacions de sinonímia i de polisèmia, que esdevenen molt menys freqüents que en el llenguatge popular. Tanmateix, les relacions d'antonímia tenen un pes important en el lèxic científic, ja que serveixen com a base per a elaborar l'arbre conceptual, basat en la diferent alçària en què es troben els núvols.

L'arbre de camp popular i l'especialitzat presenten també algunes diferències, no sols d'organització, sinó també de variació. L'arbre de camp popular es basa en la forma, el color dels núvols i l'efecte que poden produir i pot variar d'una comunitat a una altra. En canvi, l'arbre científic es basa en els pisos que ocupen els núvols i és l'únic arbre de camp existent i acceptat per tota la comunitat científica.

Al quadre 6 resumim les principals diferències semàntiques observades.

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

| Popular | Científic |
|--|---|
| (a) Importància del nivell subordinat des del punt de vista conceptual | (a) Importància del nivell subordinat des del punt de vista conceptual. |
| (b) Diversos criteris per a l'organització del nivell subordinat del'arbre de camp. | (b) Arbre de camp únic, acceptat per tota la comunitat científica. |
| (c) Absència d'una etiqueta en el nivell superordinat | (c) Un sol cas de metonímia i absència de metàfora |
| (d) Ús abundant de metàfora i metonímia | (d) Metonímia basada en la forma com a element d'enllaç |
| (e) Metonímia basada en la forma | (e) Algun cas de sinonímia |
| (f) Metàfora més habitual: els núvols són persones | (f) Importància de l'antonímia com a base de l'organització de l'arbre de camp. |
| (g) Alguns casos de sinonímia | |
| (h) Abundància de polisèmia motivada per la creació de noms a partir de metàfores i metonímies | |

Quadre 6. Comparació de l'àmbit popular i el científic en el nivell semàntic

7. Anàlisi semàntica: aplicació didàctica

La proposta didàctica que presentem està orientada a presentar la metàfora i la metonímia com a mecanismes que s'utilitzen en el discurs quotidià per tal de fer comprensibles

conceptes abstractes. Per tant, ens allunyem de la concepció tradicional que solament les relacionava amb la poesia.

7.1 Activitat 1. Els recursos poètics també en la meteorologia: metàfora i metonímia

Objectiu: Ser conscient que els recursos com la metàfora i la metonímia no són exclusius del llenguatge poètic, sinó que es poden trobar en qualsevol àmbit lingüístic i, especialment, en l'àmbit popular.

Material: Diversos fragments de textos breus populars i científics. Cal triar els textos convenientment perquè els resultats puguin ser representatius i aplicables a la totalitat. A més, també caldrà disposar de poemes o cançons per a recordar en què consisteixen aquestes estratègies i, a partir d'aquest coneixement inicial, establir l'enllaç amb la llengua no literària.

Desenvolupament: D'una banda, es mostraran fragments de cançons que presenten metàfora i metonímia i, d'altra banda, fragments populars referits a noms de núvols on es puguin detectar aquestes mateixes estratègies. Els alumnes hauran d'assenyalar-los sobre el text i explicar com s'ha establert en cada cas la metàfora i la metonímia.

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

Observacions: Aquesta activitat, com l'anterior, es pot realitzar individualment o per parelles. En acabar l'activitat, es farà una posada en comú a classe. Les cançons es poden escoltar a classe i, d'aquesta manera, treballem també la comprensió oral.

Exemple:

«La teva cara és un *tros de cel*, pluja forta cau dels teus cabells, les paraules no valen res» (Sopa de cabra)

«Els gats de mar insulars qualifiquen de *Na Ruixamantells* un núvol molt carregat de pluja que a voltes porta trasbalsos en mar, aixec marors i trangolades.» (*Costumari*, V, 269)

«Ma mare mai va creure, que només fóssim amics. Ella ens protegia de la llengua dels veïns» (Els pets)

«*Borreguets* al cel, *pastetes* a la terra» (*Costumari*, V, 260)

Resultat: Tenim dues metàfores (*tros de cel* i *Na Ruixamantells*) i tres metonímies (*llengua*, *borreguets* i *pastetes*).

Metàfores: Domini origen: *tros de cel* Domini destinació: *cara*
Domini origen: *persones* Domini destinació: *núvols*.

Els núvols són persones

Metonímies: Part pel tot: *borreguetson* la forma fa d'element d'enllaç (*borreguet-núvol*)

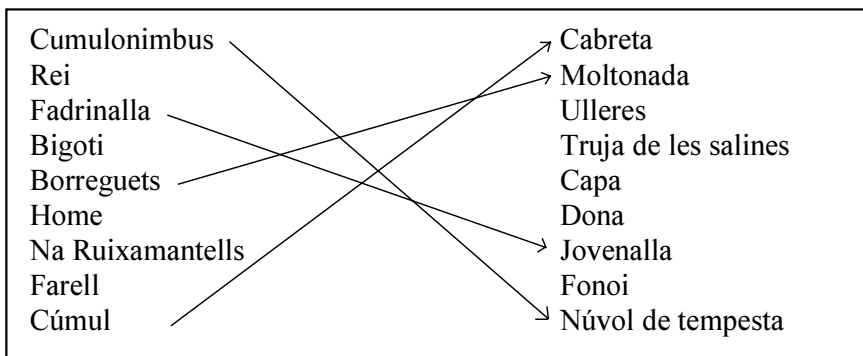
L'efecte per la causa: *pastetes-pluja*

L'instrument per l'efecte: *llengua-xafarderies*

7.2 Activitat 2. Les famílies lèxiques: *sinonímia, antonímia i polisèmia*

Objectiu: Familiaritzar-se amb els significats dels núvols i comprendre les relacions semàntiques entre els conceptes.
Desenvolupament: Es distribueixen noms de núvols en dues columnes i els alumnes hauran de relacionar els que siguin sinònims.
Observacions: Aquesta activitat es pot desenvolupar individualment o per parelles. Els alumnes poden tenir l'ajuda d'un diccionari.

Exemple:



Resultat: Cal comentar que alguns sinònims no són exactes, ja que corresponen a registres diferents (*cabreta* = *cúmul*).

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

7.3 Activitat 3. Taller de neologia: creem núvols i noms

Objectiu: Posar en pràctica els mecanismes de metàfora i metonímia.

Material: Pintures, retoladors i cartolines.

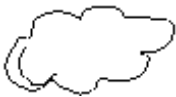
Desenvolupament: Es divideix la classe en dos grans grups: un dels grups dibuixarà núvols i els posarà nom fent servir les estratègies de metàfora i metonímia. Després, ensenyarà el dibuix del núvol a l'altre grup i hauran de posar-li nom. Tot seguit, es compararan els noms dels dos grups i s'analitzaran conjuntament.

Grup B

Xiquet dorment

(metàfora: els núvols són persones)

Exemple:



Grup A, Cap de gos (metonímia basada en la forma)

7.4 Activitat 4. Els refranys com a previsions meteorològiques populars (nota 10)

Objectiu: Comparar els textos predictius populars i científics.

Material: Previsions meteorològiques de periòdics i refranys.

Desenvolupament: Es divideix la classe en dos grups: un dels grups té uns retalls de previsions meteorològiques que ha

portat el professor, l'altre grup té cartolines amb refranys. Un grup llegirà en veu alta un fragment de la previsió i l'altre grup haurà de triar un refrany que reculli la idea presentada de forma científica.

Pel febrer, la neu se'n va com un ca llebrer

Exemple:

Avui, 20-2-2000

Catalunya ESTAT DEL CEL: serà o poc ennuvolat a totes les comarques. A primera hora quedaran núvols baixos al litoral central, i al migdia podran aparèixer alguns núvols aïllats a punts del litoral i prelitoral. **PRECIPITACIONS:** no se n'esperen. **TEMPERATURES:** les màximes en general rondaran entre els 15 i 20 graus. **VISIBILITAT:** reduïda per algun banc de boira matinal a la plana de Vic. La resta del dia serà bona arreu. **VENT:** tramuntana de moderada a fluixa a l'Alt Empordà i mestral moderat i també fluix a les terres de l'Ebre. Vent fluix de direcció variable a la resta del Principat amb predomini del component sud a l'àrea litoral.

8. Conclusions

El treball realitzat ens ha permès veure quines semblances i quines diferències hi ha entre l'àmbit popular i científic i de

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

quina manera es poden establir aquestes comparacions a l'aula. Des del punt de vista morfològic, en els dos àmbits hem localitzat una gran quantitat de noms simples. En canvi, en l'àmbit científic són molt abundants els mots composts, mentre que en el popular destaquen els composts sintagmàtics. D'altra banda, cal destacar l'absència de formants cultes en l'àmbit popular, que contrasta amb la gran quantitat de termes científics que es formen amb formants llatins. Per últim, hem d'assenyalar la diferència quant a sufixos: en l'àmbit popular trobem sufixos populars, sobretot aspectius (-*et*, -*utxa*), mentre que en l'àmbit científic trobem sufixos cultes (-*ar*).

Des del punt de vista semàntic, l'arbre de camp d'ambdós àmbits d'ús dona molta prioritat al nivell subordinat, però presenta diferències importants d'organització en aquest nivell. Així, en el cas de l'àmbit popular, el nivell subordinat s'organitza atenent a la forma dels núvols, mentre que en l'àmbit científic s'organitza segons la situació o distribució dels núvols en pisos. Pel que fa al nivell superordinat, en l'àmbit popular no trobem cap etiqueta, contràriament al que ocorre amb l'arbre de camp científic.

Per tant, l'àmbit popular i científic no es poden presentar com a àmbits lingüístics absolutament separats: comparteixen unes estra-tègies comunes de creació lèxica, encara que

també a causa de les diferents situacions de comunicació en què es presenten, hi ha diferències.

Des del punt de vista de l'ensenyament, hem pogut observar que l'enfocament comunicatiu ens permet aconseguir que els alumnes tinguen un domini més ampli de la llengua i també introduir diversitat de situacions de comunicació. El treball dels nivells ens permet, a més, treballar el lèxic en dos vessants: el morfològic i el semàntic. D'aquesta manera, il·lustrem amb un àmbit molt proper a l'alumne, els principals processos de creació de mots i les relacions lèxiques tant en el nivell onomasiològic com el semasiològic.

ÀNGELS CAMPOS

Universitat de València

Referències bibliogràfiques

Articles de didàctica de la llengua i la literatura, 9, Monogràfic, «Terminologia i ensenyament», Barcelona, Graó, 1996.

CABRÉ, M. Teresa & Gemma RIGAU (1986), *Lexicologia i semàntica*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

CABRÉ, M. Teresa (1994), *A l'entorn de la paraula. Lexicologia catalana*, València, Publicacions de la Universitat de València.

CABRÉ, M. Teresa, coord. (1994), *Caplletra*, 17, València, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Institut de Filologia Valenciana.

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

- CABRÉ, M. Teresa & Judit FELIU & Carles TEBE (2000), «Bases cognitives de la terminologia: hacia una visión comunicativa del concep-to», *II Congreso Asociación Española de Lingüística Cognitiva* (AELCO), Madrid 17-20 de maig de 2000.
- CASSANY, Daniel & Marta LUNA & Glòria SANZ (1993), *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.
- CONCA, Maria *et alii* (1998), *Text i gramàtica*, Barcelona, Teide.
- CUENCA, M. Josep (1992), *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València, Tàndem.
- CUENCA, M. Josep & Joseph HILFERTY (1998), *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- DIRVEN, René & Marjolijn VERSPOOR (1998), *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- GAMERO, Sílvia & Amparo HURTADO (1999), «La enseñanza de la traducción especializada: La traducción técnica y científica» dins Amparo Hurtado, ed., *Enseñar a traducir*, Barcelona, Edelsa.
- IEC (1992), *Documents de la secció filològica II*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, pp. 85-96
- LAKOFF, Gorge & Mark JOHNSON (1980), *Metaphors We Live By*, Chicago, University of Chicago Press. [Traducció al castellà: *Metáforas de la vida cotidiana*, Madrid, Cátedra, 1986.]
- RUAIX, Josep (1986), *El català/3: lèxic i estilística*, Barcelona, Moirà.

Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 8, Monogràfic, «La lengua como instrumento de aprendizaje» coordinat per Carlos Lomas *et alii*, abril 1996, Barcelona, Graó.

UNGERER, Friedrich & Hans-Jörg SCHMIDT (1996), *An Introduction to Cognitive Linguistics*, New York, Longman.

Corpus

ALARCON, Marta & Carmen CASAS (1999), *Meteorologia i clima*, Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya.

AMADES, Joan (1950), *Costumari català*, Barcelona, Salvat. [= Costumari]

CODINA, Bernat & Jeroni LORENTE & Àngel REDAÑO (1991), *Llamps i trons*, Barcelona, Departament de Catalunya; Departament d'Ensenyament.

JORGE, Joan & Joan Josep RIVERA (1992), *Diccionari de meteorologia: català/castellà/francès/anglès*, Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya. [= Dicc. met.]

MANENT, Albert (1996), *Els noms populars de núvols,boires i vents del Maresme*, Barcelona, oikos-tau.

RODRÍGUEZ PICÓ, Alfred (1995), *Quin temps farà?*, Barcelona, Proa. [= Picó.]

VALOR, Enric (1984-1988), *Rondalles valencianes*, Picanya, Bullent.

La variació funcional a l'escola: els noms populars i científics dels núvols

* Aquest treball s'inscriu en el projecte d'investigació GV 98-09-113 de la Generalitat Valenciana.

1. La revista *Articles* (núm. 9) presenta un monogràfic de terminologia i ensenyament. És molt interessant la tercera part (pp. 61-90), que ofereix materials didàctics per a treballar la terminologia a la classe de llengua.

2. Hem utilitzat la terminologia proposada en Cabré i Rigau 1986: 1-156.

3. Considerem derivats prototípics aquells que canvien la categoria de l'arrel en afegir el sufix o prefix (p. ex. *blanc-blancor*).

4. Per a una anàlisi dels significats dels sufixos, podeu consultar Cabré 1994: 103-160.

5. La normativa prescriu el següent respecte a la eprotètica: «S'escriuen sense eprotètica: a) El segon element de compostos i derivats que com a tals han penetrat en el català i hi ha estat incorporats procedents del grec, del llatí o, menys freqüentment, d'altres llengües.

b) El segon element dels termes científics i tècnics, compostos i derivats [...] que han estat formats amb mots grecs i llatins i seguint les normes de composició d'aquestes llengües» (IEC 1992: 85).

Per tant, haurem de deduir que no són paraules pròpiament compostes en la nostra llengua, sinó que procedeixen del grec i del llatí i s'han adaptat a la nostra llengua.

6. Dividirem l'anàlisi semàntica en tres grans blocs: l'arbre de camp (apartat 4), les relacions conceptuals (apartat 5) i les relacions lèxiques

(apartat 6). Aquesta divisió tripartida és una adaptació de la proposta d'anàlisi semàntica de Dirven i Verspoor (1998: cap. 2) que es basa en dos plans: semasiològic (del terme al concepte) i onomasiològic (del concepte al terme).

7. A l'hora de determinar aquest nivell, un dels criteris que més ens ha servit ha estat de tipussintàctic: els mots que pertanyen a la mateixa categoria d'objectes solen anar acompanyats dels mateixos verbs. Així, per exemple, *núvol*, *sol* i *arc de sant Martí* van acompanyats molt sovint del verb *eixir*.

8. Si analitzem la totalitat del corpus de meteorologia, trobarem molts més casos de polisèmia i sinonímia. Cal tenir en compte que els casos de sinonímia que hem assenyalat pertanyen a obres de divulgació, on la sinonímia té un caràcter explicatiu.

9. Ens basem en la distinció que proposen Conca *et alii* (1998: 156).

10. Aquesta activitat és de caràcter més global, però hem considerat que no calia dedicar-hi un apartat especial, de manera que l'hem inclosa en el bloc de les activitats de semàntica perquè té un caràcter més semàntic que morfològic.

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

Evolució del model lingüístic de les emissores radiofòniques de la ccrtv: de la primera versió (1986) a la de 1999

1. Introducció (nota 1)

Des que va ser declarat oficial al Principat de Catalunya després del franquisme, (nota 2) la història del català com a llengua dels mitjans de comunicació de massa compta ja més de dues dècades. A la tímida presència inicial de la mà del circuit català de Radio Televisión Española, (nota 3) s'hi van afegir les emissions, a partir de 1983, dels media de la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió (CCRTV). (nota 4) D'aleshores ençà es va anar bastint l'espectre audiovisual en català amb la incorporació d'altres mitjans que també adoptaven el nostre idioma en les emissions. Darrerament, als *media* institucionals, s'hi ha sumat la

iniciativa privada, sobretot en l'àmbit radiofònic (RAC1 i Ona Catalana en són dos exemples).

En el marc del procés de normalització lingüística que es va posar en marxa a l'inici de la dècada dels vuitanta, els mitjans de comunicació de massa esdevenien una eina capital per a la recuperació de l'idioma, juntament amb el sistema educatiu i l'aparell administratiu. Conscient d'aquesta situació, des del començament Catalunya Ràdio es va dotar d'uns recursos, humans i materials, destinats a resoldre les necessitats lingüístiques dels usuaris de la llengua en el seu entorn: la Unitat d'Assessorament Lingüístic (UAL).

Una de les primeres missions d'aquesta unitat va ser elaborar, sota la direcció de Ricard Fité –el primer responsable–, un conjunt de criteris de llengua i d'estil –el model de llengua planificat– que havia de donar solucions lingüístiques homogènies als professionals de Catalunya Ràdio a l'hora de redactar i d'executar oralment els textos, tenint en compte les situacions comunicatives pròpies dels espais radiofònics de l'emissora. Però no tan sols havia de ser útil als periodistes, sinó també als lingüistes de la UAL que tenien la missió d'aplicar el patró.

Amb aquesta finalitat es va començar a elaborar el model, que va prendre forma en dos manuals, de caràcter complemen-

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

tari, titulats *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC i Principals faltes davant del micròfon*. En aquesta tasca, iniciada l'abril de 1983 –abans que comencessin les emissions de Catalunya Ràdio– i acabada el setembre de 1986, la UAL va tenir en compte dos postulats: l'observança de la normativa de l'Institut d'Estudis Catalans i l'adequació de la llengua a les situacions comunicatives de la radiodifusió.

Partint d'aquestes dues premisses, des que Fité va enllestir la primera versió d'aquests dos manuals, el 1986, el model –que s'ha nodrit, en part, de l'experiència de l'emissora– ha evolucionat fins al punt que s'ha modificat substancialment, cosa que n'ha motivat més d'una versió. D'acord amb tot el que hem exposat, els propòsits d'aquesta comunicació són:

(a) la presentació del model lingüístic fixat en la primera versió del llibre d'estil de les emissores de la CCRTV: *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC* (1986a) i *Principals faltes davant del micròfon* (1986b), com a pas previ a

(b) la comparació dels criteris de la primera versió que s'apleguen sota els dos títols esmentats amb els que integren la versió continguda a *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]).

Ens proposem d'estudiar, doncs, l'evolució d'un model que va començar essent-ho d'una única emissora institucional, Catalunya Ràdio, i que ara ja ho és de les quatre ràdios que formen part de la CCRTV: l'emissora de continguts generalistes Catalunya Ràdio i les emissores temàtiques Catalunya Música, Catalunya Informació i Catalunya Cultura. Aquests *media*, i en general tots els altres que se serveixen del català, recorren a l'estàndard per confegir els seus textos, perquè aquesta és la varietat funcional pròpia d'aquest àmbit comunicatiu. De fet, els mitjans de comunicació de massa són elements decisius en la configuració i la difusió de l'estàndard.

En efecte, la varietat estàndard és una producció social en curs, els protagonistes de la qual són els mateixos membres de la comunitat lingüística. I «els *media* escrits i audiovisuals contribueixen a la gestació i a la consolidació d'aquesta varietat» (Segarra 2000: 6). La construcció de l'estàndard dels mitjans és també una producció en curs. En cada mitjà, el procés d'establiment de criteris de llengua, que s'emmarca en l'etapa d'elaboració dins d'un procés d'estandardització lingüística (Bastardas 1996), **(nota 5)** és una tasca que recau sobre els mateixos agents implicats en l'ús de la llengua en aquell àmbit. El producte final no és estàtic, sinó dinàmic per tal com ha de referirse, des de certes perspectives i amb

determinats propòsits, a la realitat, d'acord, això sí, amb els diversos canvis socials i tecnològics que es produeixen en el món. Aquests fets provoquen la variació constant del llibre d'estil que recull el model (imperceptible d'any en any, però detectable en un període de tretze anys), el qual, per aquestes raons, adopta, en cada moment, una forma determinada.

2. Primera versió del model lingüístic de les emissores radiofòniques de la CCRTV

La primera versió del model –entès com la compilació d'un conjunt de criteris de llengua i d'estil adreçats als usuaris de la llengua en aquell àmbit– es va gestar a principis de 1983 i es va elaborar a la Unitat d'Assessorament Lingüístic (**nota 6**) entre el 1983 i el 1986. Durant aquest període es va començar a bastir el canemàs del que, amb el temps, esdevindria la versió actual del llibre d'estil de les quatre emissores radiofòniques de la CCRTV. La construcció del model de Catalunya Ràdio, confegit paral·lelament al de Televisió de Catalunya, (**nota 7**) va ser concebuda amb la intenció de ser punt de referència per a altres emissores de ràdio en català.

2.1 Generalitats d'aquell primer llibre d'estil

A l'hora de definir els criteris lingüístics per als primers *mitjans* en català, s'imposava de tenir en compte factors com la influ-

ència del castellà, la necessitat de construir una modalitat oral per al nostre idioma i les característiques peculiars que envolten l'ús de la llengua en els mitjans (el canal de transmissió del missatge, l'heterogeneïtat de l'audiència i la immediatesa pròpia del periodisme, per exemple). Des de l'àmbit radiofònic de la CCRTV, i també des del televisiu (TVC), es van fer diferents propostes lingüístiques, l'aplicació de les quals va donar lloc a la construcció d'un model prototipus basat en sis aspectes (Casals 2001a):

1. El respecte a la normativa de l'IEC.
2. L'adequació de la normativa als mitjans.
3. La creació de diferents registres expressius.
4. L'aproximació a la parla.
5. El predomini del dialecte central.
6. La identificació dels usuaris i de l'audiència amb el model.

A Catalunya Ràdio, aquests sis punts a què acabem de referir-nos van definir el model lingüístic i estilístic de l'emissora, que va prendre forma sota els títols *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC* (1986a) i *Principals faltes davant del micròfon* (1986b).

2.2 Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC(1986a)

Les Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC, enllestides l'abril de 1986, s'ocupen del que podríem anomenar les generalitats del model. Estableixen qüestions d'estil i convencions «que tenen alguna cosa a veure amb l'ús de la llengua» (Catalunya Ràdio 1986a). Però, com va afirmar Fité –autor de la primera versió del model–, no recullen «la problemàtica de l'ús normatiu de la llengua catalana».

Aquest opuscle, integrat per seixanta-sis remarques breus, defineix la varietat estàndard, parla del model radiofònic, delimita els registres d'aquest àmbit i, a més d'unes orientacions pràctiques, ofereix consells sobre l'actitud que el periodista ha de mantenir davant del micròfon i també assenyala un seguit de mots que, tot i ser correctes, no s'adeqüen al mitjà. També recull una llista de tòpics, usats en el llenguatge de la ràdio, que calia eliminar alhora que dona unes expressions preferides per a l'ús de la llengua. Clou aquest opuscle un bloc de convencions (Casals 2001b). **(nota 8)**

2.3. Principals faltes davant del micròfon (1986b)

Per a les qüestions de normativa es va confegir la segona part del model, aplegada sota el títol *Principals faltes davant*

del micròfon i enllestida el setembre del mateix 1986. Aquest segon opuscle, de caràcter eminentment pràctic, pretenia establir les característiques generals d'un model de llengua oral estàndard, fent ressaltar aspectes «de la normativa del català que presenten vacil·lacions» (Catalunya Ràdio 1986b). Aquest manual recull les poques qüestions que s'havien dit, fins al 1983, en relació amb la normativa oral. A més, integra els estudis gramaticals extraoficials i les normes originals del mateix mitjà –sortides dels primers anys d'experiència–, en relació amb les qüestions que no tenien dictamen normatiu però que era necessari usar.

Aquest segon títol del model estava integrat per quatre grans parts: fonètica, morfologia, sintaxi i lèxic. Cadascuna conté un conjunt de normes i de consells sobre l'ús de la llengua en aquests mitjans. El model va de dret als aspectes que eren d'interès i, per això, bandeja allò que no forma part del llenguatge radiofònic. De totes quatre parts, destaca un extens apartat de lèxic, integrat per quatre epígrafs (Catalunya Ràdio 1986b): lèxic incorrecte «que no exigeix explicació» (**abaratar = abaratir*), locucions i frases fetes no catalanes (**menys mal*), lèxic incorrecte «que exigeix explicació» (**apoiar → recolzar / donar suport*), parelles de mots que no són

sinònimes (*anomenar/nomenar*) i topònims i gentilicis: (**Alemània* = *Alemanya*).

3. Versions i edicions del llibre d'estil de les emissores radiofòniques de la CCRTV

El primer llibre d'estil de les emissores radiofòniques de la CCRTV s'aplegava, doncs, sota els títols *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC* (1986) i *Principals faltes davant del micròfon* (1986). Aquests dos opuscles, confeccionats per Fité, van ser el patró aplicat als textos de Catalunya Ràdio, Ràdio Associació de Catalunya i Catalunya Música, fins que van ser refosos, sota la direcció d'Oriol Camps, el 1992, en un únic manual: *Orientacions lingüístiques*(1992).

A partir de 1992, les *Orientacions lingüístiques* han estat modificades en diverses ocasions. La primera s'esdevenia al cap d'un any, pel gener de 1993, i la segona, a principis de 1995. La tercera està datada el juny 1998 –amb motiu del quinzè aniversari de la primera emissió de Catalunya Ràdio. La quarta és de 1999, que és una reimpressió de l'edició de 1998 amb algunes correccions tipogràfiques.

4. Evolució del model: de la primera versió (1986) a la de 1999

Pel que fa al segon objectiu que ens havíem marcat, un cop posades de costat totes dues versions del model planificat en el llibre d'estil, separades per més de tretze anys, podem dir que es detecten diferències de tres tipus: (a) ampliacions, (b) modificacions i (c) supressions. Abans de parlar-ne, les esquematitzem amb detall:

(a) Ampliacions

1. Incorporació de la variació diatòpica
2. Incorporació de la variació diafàsica
3. Inclusió de terminologia i d'eines d'anàlisi lingüística
4. Afegiment d'informació en alguns criteris
5. Augment del nombre d'exemples
6. Inclusió de nous aspectes

(b) Modificacions

1. Canvis en les llistes d'errors
2. Reagrupament de criteris
3. Actualització d'orientacions
4. Reelaboració de remarques

(c) Supressions

Un cop indicats els punts en què es detecten diferències entre la versió de 1986 i la versió de 1999, passem ara a exposar aquests canvis i a analitzar-los.

5. Ampliacions de criteris

5.1 Incorporació de la variació diatòpica

Com ja ha estat assenyalat (Fité 1992, Casals 2001b), la construcció del model lingüístic planificat d'aquestes emissores va partir del dialecte central, tendència que mantenia més endavant encara TVC (1995). Cal dir, però, que a Catalunya Ràdio (CR) aquesta direcció ha canviat i progressivament apareixen veus representatives de la diversitat diatòpica de l'idioma, alhora que alguns dels seus trets són presents en el llibre d'estil. En la taula número 1 s'observa que un criteri lingüístic de fonètica –el relatiu a la pronúncia de la x-inicial– afegeix, en la versió de 1999, la diversitat dialectal esmentada:

1986 (nota 9)

29. La *x* en posició inicial, sense la *t* al davant, ha de sonar com la de *xauxa* i *xai*, i com *she* en anglès, i no pas com a *txeca*. Exemples: *xarxa*, *xocar*, *xilè*, *xinès*, *Xavier*, *xii-tes*, *xoco-lata*, *xalet*, *xàfec*.

1999

77. La *x* en posició inicial, sense la *t* al davant, ha de sonar com la de **xau-xa** i **xai**, i com **she** en anglès, i no pas com a **txeca**. Exemples: **xarxa**, **xandall**, **xocar**, **xiulada**, **xilè**, **xut**, **Xavier**, **xiulet**, **xoc**, **xàfec**, **xiiita**, **xocolata**. Encatalà occidental i valencià pot sonar africada [tʃ]: [tʃ]ic

Taula 1. Incorporació de la variació diatòpica en fonètica (sons fricatius i africats inicials)

Aquest tipus de canvi és generalitzable a una bona part dels criteris que abasten aspectes de fonètica. En general, aquestes modificacions recullen els postulats normatius. La major part es va incorporar d'ençà de la publicació de la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana I. Fonètica* (1990). Els trets ampliatos són considerats, gairebé sempre, d'àmbit general per l'IEC, és a dir, que pertanyen com a mínim a dos dels grans geolectes catalans.

Un altre exemple d'incorporació de trets de les varietats geolectals, diferents de la central, en els criteris d'aquestes emissores, és la remarca relativa a la pronúncia dels grups consonàntics *-bl-* i *-gl-*, indicada en la taula 2:

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

1986

20. Els grups *bl* i *gl* poden sonar també *bbl* i *ggl*, però mai *pl* i *cl* respectivament. Exemples: *poble* pot sonar *pobble* o *poble*, però mai *pople*; *segle* pot sonar *seggle* o *segle*, però mai *secle*.

1999

68. Els grups **bl** i **gl** entre vocals endeterminades paraules sonen **bbl** i **ggl** en català oriental, i **bl** i **gl** en català occidental. Però no han de sonar mai **pl** i **kl** respectivament. Així doncs, **poble** es pot pronunciar po[bbl]e o po[βl]e, segons la fonètica pròpia del locutor; però mai po[p]l]e ni po[pp]e; el mateix succeeix amb **noble**, **immoble**, etc. **Segle** pot sonar se[ggl]e o se[ɣl]e, però mai se[kl]e, se[kk]e. Passa el mateix amb **regle**, **reglament**, etc.

Taula 2. Incorporació de la variació diatòpica en fonètica (sons oclusius)

Tot i que el 1992 es va publicar l'opuscle de morfologia de la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana*, cal dir que les *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]) són poc representatives de la diversitat diatòpica del català en morfologia, aspecte que ja ha estat posat de manifest per als casos del valencià i del nord-occidental. Comparem, a continuació, les dues versions d'una de les úniques remarques que s'ocupa d'un aspecte morfològic tenint en compte la variació geolèctal del català:

1986

Adjectius amb femení

57. En canvi, els adjectius *comú*, *dos* i *marroquí*, entre d'altres, sí que tenen femení: *comuna*, *dues* (no pas «dugues»), *marroquina*.

1999

105. Els adjectius **comú** i **marroquí**, entre d'altres, sí que tenen forma femenina: **comuna**, **marroquina**. I **dos** té el femení **dues**.

Taula 3. Manca d'incorporació de la variació diatòpica en morfologia nominal (dos)

Malgrat que el *Diccionari de la llengua catalana* (1995) de l'Institut d'Estudis Catalans preveu que en algunes contrades *dos* és la forma femenina d'aquest numeral cardinal, l'orientació de 1986 (vegeu també la taula 7) que s'hi referia no ha variat en aquest sentit. La prescripció només d'aquesta forma (*dos*) podria fer retrocedir la implantació de la forma *dues*, que s'ha acabat imposant d'uns anys ençà davant de *dos*, que dominava en àrees del català oriental per influència del castellà.

Quant a la morfologia verbal, les *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]) no recullen tampoc la diversitat geolectal del nostre idioma. Hi ha, tan sols, algun cas aïllat d'esment de les varietats diatòpiques del català en relació amb les formes verbals, tot i que per bandejar-ne les formes no centrals. Vegem-lo:

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

1886

75. El perfet perifràstic es fa amb les formes *vaig, vas, va, vam, vau, van* i l'infinitiu del verb que es conjuga. Exemple: «el congrés va ser interessant». Les formes *vàreig, vares, vàrem, vem, vàreu, veu* i *va-ren* tenen un caràcter més dialectal i es consideren secundàries.

1999

110. El perfet perifràstic es fa amb les formes **vaig, vas, va, vam, vau, van** i l'infinitiu del verb que es conjuga. Exemple: «el congrés va ser interessant». Les formes **vàreig, vares, vàrem, vem, vàreu, veu** i **varen** tenen un caràcter més dialectal i es consideren secundàries.

Taula 4. Manca d'incorporació de la variació diatòpica en morfologia verbal

Com podem comprovar, aquest criteri no ha canviat de la primera versió a l'actual. La tria del perfet perifràstic en lloc del simple es deu al bandejament, a la ràdio, de les formes lingüístiques que no són habituals en la llengua oral. La forma perifràstica del pretèrit perfet és la més usada en la majoria de geolectes catalans, però no en tots, atès que la preferent en valencià central és la simple (Veny 1978 [1998¹²]). L'opció que fan les *Orientacions lingüístiques* per la perifràstica s'adiu amb l'aproximació a la llengua parlada per la qual van optar els models lingüístics de molts *media* en català, com és el cas de Catalunya Ràdio, Televisió de Catalunya i el *Diari de Barcelona*. Al mateix temps, però, suposa una aproximació al dialecte central, base de la primera versió del model (vegeu

1.a) i, doncs, un allunyament de la modalitat parlada per altres catalano-parlants.

5.2 Incorporació de la variació diafàsica

En les *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]) no només s'inclouen referències als geoelectes del català, també es té en compte la variació associada al context comunicatiu: els registres. A propòsit dels criteris d'ús de les preposicions *per i* per *a*, es fa referència al nivell de formalitat dels diferents espais radiofònics. (nota 10)

1999

187. S'ha de fer aquesta distinció [de *per i per a*] en els espais radiofònics de caràcter formal: informatius, butlletins d'esports (llegits), falques publicitàries que adopten un to marcadament formal o institucional, pre-sentacions de Catalunya Música i en general els espais que es basen d'una manera evident en la lectura de textos escrits [...]

Taula 5. Incorporació de la variació diafàsica

En la versió de 1986 les referències als registres eren generals i es concretaven en un grup de remarques de caràcter doctrinal. Ara, en canvi, les mencions a les varietats diafàsiques no només es mantenen en aquestes orientacions introductòries, sinó que també s'incorporen, com podem observar en la taula

5, al contingut de criteris sobre l'ús de formes lingüístiques concretes. Així, es fixa per a quins registres és vàlida una forma i per a quins no ho és. Aquestes incorporacions –en són exemples els indicats en les taules 5 i 9– aporten flexibilitat al model, que adopta formes diferents segons el registre de l'espai radiofònic. D'aquesta manera, i en consonància amb la supressió de la remarca 5 de la versió de 1986 –esmentada en la taula número 19– s'evita la utilització d'un únic registre per a totes les situacions comunicatives d'aquests mitjans, cas en què havien incorregut mitjans com l'Avuii Ràdio 4 d'ençà de la seva posada en marxa el 1976.

5.3 Incorporació de terminologia i d'eines d'anàlisi lingüística

El tercer tipus d'ampliació dels criteris lingüístics de les emissores radiofòniques de la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió s'ocupa de la incorporació de conceptes gramaticals i de la terminologia inherent, així com d'eines d'anàlisi lingüística que no eren en la primera versió (1986).

5.3.1 Conceptes gramaticals

L'avenç i la divulgació de la recerca en matèria lingüística han permès de trobar explicació a determinats fenòmens lingüístics que existeixen en el llenguatge radiofònic, que han aca-

bat integrant-se en les *Orientacions lingüístiques*, potser amb una formulació elevada per a periodistes, però adequada si tenim en compte que també s'adrecen a lingüistes. L'augment del coneixement lingüístic, sumat a l'escolarització en català de les noves promocions de periodistes, i també de lingüistes, ha contribuït a introduir certes formulacions més precises. En la taula número 6, podem veure un exemple d'aquest benefici, concretament en una de les remarques referides a la sintaxi radiofònica:

1999

129. [...] s'ha d'evitar de començar un titular o una notícia amb un complement desplaçat, ja que li falta el context que faria possible el desplaçament al davant (*tematització*), i el marc formal de l'informatiu no permet els canvis d'entonació propis de la *focalització*, que sí que poden aparèixer en un programa espontani [...]

Taula 6. Incorporació de conceptes gramaticals (*tematització, focalització*)

En aquesta remarca podem observar l'esment als fenòmens de la *focalització* i la *tematització*, tractats dins del criteri referit als desplaçaments i a la funció que aquesta mena d'alteració de l'ordre sintàctic té en el periodisme radiofònic (Catalunya Ràdio 1992 [1999]).

5.3.2 Transcripció fonètica

A banda d'aquestes innovacions, en el bloc de fonètica de les *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]) hi ha remarques que in-clouen exemples donats amb transcripció fonètica, cosa que no passava en la versió de 1986. Per a aquestes indicacions s'ha recorregut, gairebé sempre, a l'ús de l'alfabet fonètic internacional (AFI):

| 1986 | 1999 |
|--|--|
| 18. La c de cinc ha de sonar k davant d'una vocal. Exemple: cinc anys. | 62. La c final de cinc , tinc , vinc i la g final de sang , rang , fang formen el seu so amb el de la n precedent, amb un resultat semblant a la suma de ng [ŋ]: cinc homes , tinc una casa , rang alt , sang i fetge , fang espès . Amb tot, el número 5 té tendència a fer sentir la [k] final davant les paraules homes, anys, hores: ci [ŋk 'a] nys , ci [ŋk 'ɔ] mes , ci [ŋk 'ɔ] res . En valencià i mallorquí i menorquí sona [ŋk]. |

Taula 7. Ús de l'Alfabet Fonètic Internacional (AFI).

Com hem pogut comprovar, en la versió de 1986 es fa referència als sons per mitjà del sistema ortogràfic. En la taula 7 apareix una remarca de les *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]) que integra exemples transcrits fonèticament. També

s'utilitza l'AFI quan s'han introduït variants geolectals en el pla de la fonètica (vegeu, per exemple, la taula 1). D'altra banda, és clar que per poder interpretar-los, els periodistes haurien d'haver-ne adquirit els coneixements, inclosos els símbols de l'alfabet fonètic internacional (AFI) i la transcripció fonètica, quan cursaven els seus estudis universitaris. Altrament, aquest saber es pot garantir o reforçar amb l'oferta formativa que l'empresa posa a disposició dels professionals.

Així com en les *Orientacions per a ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC* no s'usava cap mena de terminologia específica, en les actuals *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]), es recorre, per exemple, a termes de fonètica articulatòria (és el cas dels sons *interdentals, aspirats, laringals*) i de fonologia (és el cas de *fonema*), per exemple, a l'hora de fixar la manera com pronunciar els noms estrangers:

1986

66. Els noms estrangers s'han de pronunciar respectant al màxim la fonètica original, però sense que sembli que canviem de llengua només per pronunciar el nom en qüestió. No extracta, doncs, de pronunciar de manera afectada les paraules estrangeres, però tampoc ignorant

1999

Noms estrangers: pronunciació 45. Els noms estrangers, de persona o de lloc, que no tinguin forma catalana establerta, s'han de pronunciar respectant al màxim la fonètica original, però sense que sembli que canviem de llengua només per pronunciar el nom en qüestió. Es trac-

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

les lleis d'aquella llengua. Això es pot aconseguir respectant les fonètiques originals, però adaptant-les al català.

ta, doncs, de reproduir la pronúncia original partint dels fonemes catalans, als quals n'afegirem alguns més que no ens costen de pronunciar i que pel seu caràcter universal resulten imprescindibles (interdentals, aspirats, laringals). No s'ha de caure en l'error de pronunciar els noms estrangers a la castellana o a l'anglesa. No es perd naturalitat, amés, els sons catalans s'acosten més als de la majoria de llengües pròximes que els castellans.

Taula 8. Ús de termes de fonètica articulatòria i de fonologia

5.4 Ampliació de criteris

En la taula 9 es pot trobar un exemple d'ampliació d'un criteri de morfologia verbal, concretament sobre la primera persona del present de subjuntiu del verb *estar*. Tot i que, com s'observa, la versió de 1999 conserva el contingut establert el 1986, s'hi afegeix informació sobre el participi dels verbs *estar* i *ser*. En el cas del participi del segon verb, a més, es distribueixen *estat* i *sigut* com a formes adequades en registres formals i registres informals respectivament (vegeu 4.2). Vegem-ho:

1986

71. Del verb *estar* tenim *estigués*, no pas «*estés*».

1999

117. Del verb **estar** tenim **estigués**, no pas «*estés*». **Estat** és el participi dels verbs **estar** i **ser** en registres formals. Però això no ens ha deferconfondreaquestsverbsen altres temps: «la festa va ser molt bonica», no pas «va estar molt bonica». Per al verb **ser** també s'admet **sigut**, en registres espontanis. El gerundi pren la forma **sent**.

Taula 9. Ampliació del criteri referit al participi del verb *estar*

En conjunt, en les *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]) les normes d'ús de *ser* i *estar* s'amplien (160-170), com també les que es dediquen als pronoms febles (171-172) i a les locucions i preposicions conjuntives (en què hi ha comentaris sobre la locució *per part de*, 188; la partícula *com*, 191; i la forma *inclús*, 193).

D'altra banda, en les *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC* (1986), es detecta una ampliació en la remarca referida a la preferència que té la llengua catalana per l'ús de verbs en lloc de noms. L'orientació s'ha vist ampliada amb la recomanació d'ús dels pronoms febles –com a recurs propi del català– en lloc dels possessius. Vegem aquesta diferència:

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

1986

44. El català construeix més sovint la frase amb verbs més que no pas amb noms. Per això, la frase «la dimissió és per la pròxima reestructuració del departament de Sanitat» sona falsa al costat de «dimiteix perquè aviat es reestructurarà el departament de Sanitat» [...]

1999

132. El català construeix més sovint la frase amb verbs que no pas amb noms. *Els recursos emprats en la construcció del pont* és una frase ben normal, però si s'ha d'incloure en una frase més complexa, val més convertir el nom *construcció* en el verb *construir*. *Al ple de l'ajuntament, el regidor es va referir al pont nou i va preguntar d'onhavian sortit els recursos per construir-lo*. I així fem servir un recurs molt propi del català, un pronom feble, en lloc d'haver de posar-hi un possessiu: «la seva construcció». Més exemples: la frase «Han obtingut un aval per a la constitució d'un préstec per a la compra de maquinària» ha de ser *Han obtingut l'aval per constituir un préstec per comprar maquinària*. I en lloc de «El pagament es podrà fer amb una targeta de crèdit» és millor dir: *Es podrà pagar amb la targeta de crèdit*.

Taula 10. Ampliació de la remarca relativa a l'ús de verbs en lloc de noms

Des que la modalitat oral de l'idioma ha adquirit una dimensió pública, i sobretot d'ençà de l'accés del català als mitjans de comunicació de massa del nostre país després del franquisme, han proliferat els manuals d'ortologia catalana (Segarra 2000). **(nota 11)** Si, a més, tenim en compte que ha augmentat el coneixement lingüístic del català en els professionals dels mitjans, per l'escolarització i per la formació, resulta plausible pensar que s'ha adobat el terreny per ampliar (o per explicar amb més precisió) certs criteris que, en la versió de 1986, eren poc aclaridors per a l'usuari a causa de la seva concisió. Vegem-ho:

1986

Doble accent

6. Les paraules compostes tenen dos accents, que s'han de mantenir pronunciant tòniques les dues vocals corresponents. Exemples: *portaveu*, *contrarestar*, *sobresortir*.

1999

55.2. Les paraules compostes mantenen els dos accents originals, encara que, en el conjunt de la paraula, el segon és el principal. L'accent secundari implica la no neutralització de la vocal. Exemple: *portaavions*: [pɔrtəβiós], *portaveu*: [pɔrtəβéw] (i no pas [purtəβéw]); *antireglamentari*: [antirəgləməntári]; *contrarestar*: [kɔntrərəstá] (o [kɔntrərəstá]); *contraatac*: [kɔntrəták] (o [kɔntrəták]); *sobresortir*: [soβrəsurtí]. Cal recordar que la majoria de números són noms compostos: **tres-cents**: [trés

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

séns]; **trenta-dos**: [trəntə ðós]; **cin-quanta-quatre**: [siŋkwántə kwátrə]; **quatre-cents trenta-vuit**: [kwátrə séns tréntə ßújt].

Taula 11. Ampliació de criteris de fonètica (accentuació de mots compostos)

Aquest tipus de canvi també afecta certs criteris de morfologia. És el cas de l'orientació número 103 (Catalunya Ràdio 1992 [1999]) dedicada als quantificadors *tot* i *mig*:

1986

55. *Tot* i *mig* tampoc varien davant un nom geogràfic. Exemples: «fa sol a tot Catalunya», «ho sap mig Barcelona».

1999

103. **Tot** i **mig** tampoc varien davant un nom geogràfic. Exemples: «**tot Catalunya, mig Barcelona, mig Europa**». Però si el nom de lloc porta article, **tot** hi concorda: «**tota la Xina; tot el Ripollès, tota la Cerdanya**». En aquests casos de noms que porten article, **mig** l'elimina i concorda amb el nom: «**mig Ripollès, mitja Cerdanya**». Observeu: «ha recorregut **tot Àfrica**», però: «ha recorregut **tota l'Àfrica Oriental**»; «ha recorregut **mitja Àfrica Oriental**».

Taula 12. Ampliació de criteris de morfologia nominal: *tot* i *mig*

En la taula 12 observem una de les ampliacions, (**nota 12**) la que conté la remarca referida a l'ús de *tot* i de *mig*. L'afegitó es dóna en dos sentits: el criteri i els exemples. El primer s'ha ampliat afegint els matisos de (1) l'article que precedeix el topònim (com ara a *tota la Xina*) i (2) dels casos en què, tot i haver-hi article, aquest s'elimina quan està precedit per la forma *mig* (per exemple, *mitja Àfrica*).

5.5 Ampliació del nombre d'exemples

Un altre tipus d'ampliacions que apareix en la compilació de criteris afecta el nombre d'exemples d'algunes remarques. En la taula número 13 trobarem les dues versions del criteri de pronúncia de la *ela* geminada, el qual, en la versió de 1999, ha ampliat considerablement el nombre d'exemples. D'un de sol s'ha passat a nou casos. A més, aquest és un dels pocs, en què el model d'aquestes emissores contravé la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans. L'orientació, ja establerta el 1986, manté el seu contingut el 1990 tot i la publicació de l'esmentada obra normativa, de signe contrari als postulats del llibre d'estil. Els motius es fan evidents en la redacció de totes dues versions del criteri.

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

1986

39. La ela geminada (/l/) s'ha de pronunciar com si fos una l simple, tal com es fa espontàniament. Només s'ha demarcar excepcionalment en casos aïllats, com ara *cel·la*.

1999

87. La ela geminada (/l/) s'ha de pronunciar com si fos una l simple, tal com es fa espontàniament: *Brussel·les*, *pel·lícula*, *anul·lació*, *anul·lar*, *paral·leles*, *col·lectiva*, *metà·lic*. Només s'ha de marcar en casos aïllats, com *cel·la*, *til·la*.

Taula 13. Ampliació del nombre d'exemples

5.6 Incorporació de nous aspectes lingüístics

Alguns dels aspectes lingüístics que s'han introduït en el model, d'ençà de 1986, són els que integren un conjunt de remarques de sintaxi: la frase (123), els tipus de frases (124), l'ordre de la frase (125), els canvis d'ordre (126-128), l'ordre de mots a la ràdio (129), la veu passiva/veu activa a la ràdio (130-131) i les preposicions *per* i *per a* (vegeu orientacions 181 a 187, Catalunya Ràdio, 1992 [1999]), entre d'altres. A continuació, exposem una d'aquestes noves incorporacions, a propòsit d'una de les remarques que parlen de les preposicions *per* i *pera*:

1999

184. Per expressar el parer s'usa **per**: «Pels socialistes, les reticències dels sindicats no tenen fonament». «Pel conseller, el que cal és insistir».

Taula 14. Exemple d'incorporació d'un aspecte lingüístic nou

6. Modificacions de criteris

Al costat de les ampliacions comentades en l'apartat anterior apareixen les modificacions que ha sofert el model. N'hem detectat de quatre tipus: canvis en les llistes d'errors, reagrupament de criteris, actualització d'orientacions i elaboració de remarques. A continuació els exemplifcarem i els intentarem explicar.

6.1 Canvis en els llistats d'errors

En totes dues versions del model s'inclouen llistes de formes lingüístiques errònies que cal corregir, totes recollides de l'experiència de Catalunya Ràdio i de Ràdio Associació de Catalunya pel que fa a la versió de 1986, i de les quatre emissores actuals quant a la versió més recent. Es tracta d'errors detectats amb una certa freqüència en les locucions. A aquest efecte, el model proposa, en cada cas i després d'indicar l'error, una solució. La variació que presenten les dues

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

versions del model, en aquest punt, és el nombre d'incorreccions recollides. Així com el manual de 1986 inclou una llista de vint-i-nou errors, la versió de 1999 només en té tretze, fet que suposa una reducció de més del cinquanta per cent. En la taula número 15 podem veure aquestes dues llistes. Vegem quina mena d'errors inclouen:

| 1986 | | 1999 | |
|-----------------------|------------------|-----------------------|-----------------|
| 44. incorrecte | correcte | 93. incorrecte | correcte |
| moïment | moviment (3) | corretgir | corregir (1) |
| un atre, un antre | un altre (3) | enginier | enginyer (1) |
| quansevol | qualsevol (3) | esplicar | explicar (1) |
| a través | a través (3) | esposar | exposar (1) |
| prespectiva | perspectiva (3) | expoli | espoli (2) |
| llògicament | lògicament (3) | expoliació | espoliació (2) |
| dicidir | decidir (3) | extendre | estendre (2) |
| impideix | impedeix (3) | extès | estès (2) |
| corretgir | corregir (1) | extranger | estranger (2) |
| mitat | meitat (3) | extrany | estrany (2) |
| radera | darrera (3) | met | ereològic |
| meteorològic (1) | | | |
| inagurar | inaugurar (3) | telefen | telèfon (1) |
| poposta | proposta (3) | | |
| pograma | programa (3) | | |
| acceptar | acceptar (3) | | |
| reine | regne (3) | | |
| contribuents | contribuents (3) | | |
| construieixi | construeixi (3) | | |

| | |
|--------------|------------------|
| ideia | idea (3) |
| esposar | exposar (1) |
| esplicar | explicar (1) |
| enginier | enginyer (1) |
| individuus | individus (3) |
| nouranta | noranta (3) |
| telefen | telèfon (1) |
| metereològic | meteorològic (1) |
| ciutatans | ciudadans (3) |
| ja gent que | hi ha gent que |
| arriba tard | arriba tard (3) |

Taula 15. Canvis en les llistes d'errors

Els casos marcats amb (3) –vint-i-tres– corresponen a errors que s'han suprimit de la llista i que no apareixen, per tant, en la versió de 1999 de les *Orientacions lingüístiques*. Els casos indicats amb (1) són errors que encara es mantenen en la llista actual. Podem notar que aquests són avui més freqüents que els indicats amb (3), més marcats que els altres, tot i que de tipus divers. Els assenyalats amb (2) evidencien la incorporació de nous errors, apareguts en leslocucions de les emissores –recordem-ho, font de retroalimentació del llibre d'estil– d'ençà de 1986.

La desaparició dels errors a què ens hem referit (3) es pot deure a l'acció conjunta de diversos factors. Comencem per

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

assenyalar que existeix un circuit molt rígid de correcció al qual se sotmeten els textos, sobretot els escrits per ser dits –seguint la terminologia de Gregory i Carroll–, propis, entre d'altres, dels espais informatius. El circuit esmentat estableix que, abans de ser executats oralment, els textos han de rebre el vistiplau de la Unitat d'Assessorament Lingüístic. Aquest fet provoca que on hi hagi més possibilitats de cometre errors sigui en la fase d'execució oral, més difícil de controlar. Malgrat això, aquesta escletxa es vigila, també des de la UAL, gràcies al seguiment de les locucions. Dels errors sistemàtics detectats en són informats els locutors que els cometem. Per corregir els seus dèficits lingüístics, la UAL els proposa de realitzar uns mòduls d'exercicis del Centre d'Autoaprenentatge (**nota 13**) i també altres activitats formatives.

Aquest inconvenient s'ha donat sobretot en els periodistes més antics, amb l'escolarització cursada en castellà i amb una experiència professional duta a terme en aquesta mateixa llengua. L'experiència adquirida en aquests anys de mitjans en català, amb el maneig d'eines lingüístiques bàsiques, també ha contribuït a millorar la situació. En el cas de les noves promocions de periodistes sortides de les universitats del Principat de Catalunya, la situació és millor perquè aquests han rebut l'escolarització en català. A aquest factor, hi afegim,

d'una banda, la formació lingüística permanent que l'empresa ofereix també als periodistes més joves i, de l'altra, el sistema de selecció, en el qual als candidats se'ls exigeixen coneixements de normativa oral i escrita de la llengua catalana. En conjunt, els periodistes de la casa –que compten amb l'assessorament permanent de la UAL tant per telèfon com per correu electrònic– han contribuït a construir el model dissenyat per la UAL i, potser per aquesta raó, s'hi han acabat familiaritzant. D'aquesta manera se n'ha augmentat, al llarg del temps, l'eficàcia i s'ha aconseguit la finalitat volguda: homogeneïtzar l'ús de la llengua en aquest grup de media i oferir a l'oient un producte amb qualitat lingüística.

A banda d'aquests motius, la desaparició d'alguns errors de la llista esmentada es pot deure al fet que hagin estat incorporats en la redacció d'una remarca del llibre d'estil. És el cas de la forma errònia **impideix*, inclosa en la llista reproduïda en la taula 15 i objecte de la remarca número 118 de les actuals *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]: 58):

1999

118. «Impideix» ha de ser **impedeix**; «impideixi» ha de ser **impedeixi**.

Taula 16. Creació d'una remarca que resol un error lingüístic freqüent

6.2 Reagrupament de criteris

Pel que fa als canvis detectats en certs criteris, l'orientació 72 de la versió de 1986 s'ha convertit en dues remarques en la versió de 1999 (111 i 118). Durant aquests anys, s'ha suprimit una part de la informació de la primera versió –és el cas de la relativa a l'imperfet de subjuntiu (*quedés, fos i digués*, entre d'altres), i s'ha inclòs una generalització referent a la formació del futur dels verbs amb l'infinitiu acabat en *-re*. Aquest últim canvi ha permès de convertir un criteri basat en un cas particular (el de *rebrà*) en una orientació vàlida per a tots els verbs que compleixen aquesta característica (acabats en *-re*). Vegem-ho:

| 1986 | 1999 |
|---|--|
| 72. «Impideix» ha de ser <i>impedeix</i> . «Reberà» ha de ser <i>rebrà</i> . «Quedessi», «fossi», «diguessi», etc. han de ser <i>quedés, fos, digués</i> , etc. | 111. «Reberà» ha de ser rebrà . Anàlogament, tots els futurs dels verbs acabats en -re: perdré, admetràs, combatran, difondran . 118. «Impideix» ha de ser impedeix ; «impideixi» ha de ser impedeixi . |

Taula 17. Exemple de reagrupament d'orientacions

Les reestructuracions de criteris lingüístics no es queden, però, en aquest punt. Els aspectes tractats en l'apartat dedicat al vocalisme àton també s'han vist reagrupats en diversos

apartats. Són aquests: vocals àtones en català oriental (54), límits de la neutralització en català oriental (55), vocals àtones en català occidental (56) i elisions (57-58).

6.3 Actualització d'orientacions

Quant a les *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC*, s'observa que s'ha actualitzat l'apartat dedicat a les fonts d'elaboració del model fixat en les actuals *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]), tant les que provenen de l'autoritat normativa (és el cas de la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana I. Fonètica* (1990) i *II. Morfologia* (1992), i també del *Diccionari de la llengua catalana* (1995) de l'Institut d'Estudis Catalans), com les que provenen d'estudis extraoficials:

1986

11. La varietat estàndard té sempre com a punt de referència la normativa vigent, és a dir, el que preveuen la gramàtica i el diccionari sancionats per l'Institut d'Estudis Catalans. Però al costat d'aquesta autoritat màxima, hi ha un gran nombre d'estudis i obres lexicogràfiques sobre la llengua catalana que amplien, complementen o matisen la normativa de l'IEC i que

1999

Normativa

5. La varietat estàndard té sempre com a punt de referència la normativa vigent, és a dir, el que preveuen la gramàtica i el diccionari sancionats per l'Institut d'Estudis Catalans (DIEC), i les propostes sobre l'estàndard oral de la Secció Filològica de l'IEC.

6. Però al costat d'aquesta autoritat màxima, hi ha un gran nombre

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

no es poden menystenir a l'hora de donar una orientació a l'estàndard català. Pertant, les fonts essencials són l'obra de Pompeu Fabra, la *Gran Enciclopèdia Catalana* i el *Diccionari de la llengua catalana* d'Enciclopèdia Catalana. I les fonts complementàries, el *Diccionari manual* de Pompeu Fabra d'Edhasa i l'obra de Joan Coromines, Francesc de B. Moll, Gabriel Ferrater, Antoni M. Badia i Margarit, Joan Solà, Josep Ruaix i d'altres.

d'estudis i obres lexicogràfiques sobre la llengua catalana que amplien, complementen o matisen la normativa de l'IEC i que no es poden menystenir a l'hora de donar una orientació a l'estàndard català. Entre aquestes cal tenir en compte la *Gran Enciclopèdia Catalana*, el *Diccionari de la Llengua Catalana* d'Enciclopèdia Catalana i el *Gran Larousse Català*, el *Diccionari manual* de Pompeu Fabra i les obres de Pompeu Fabra, Joan Coromines, Francesc de B. Moll, Gabriel Ferrater, Antoni M. Badia i Margarit, Joan Solà, Josep Ruaix, Isidor Marí, S. Bertran, R. Sistac, i d'altres.

Taula 18. Exemple d'actualització d'una orientació 364

6.4 Reelaboració de remarques

D'altra banda, és remarcable la precisió que s'ha introduït en la remarca relativa a la llengua que ha d'utilitzar el locutor durant una entrevista radiofònica, en què destaca la possibilitat d'intervenció d'un intèrpret, fet que no es preveia en la versió de 1986. A més, limita l'ús del castellà al supòsit en què l'entrevistat no entengui el català i sigui capaç de mantenir una conversa en castellà (la cursiva marca l'actualització):

1986

57. A les entrevistes amb personatges no catalans, les preguntes s'han de fer en català, independentment de la llengua de l'entrevistat, i només si l'entrevistat no l'entén es canviarà de llengua.

1999

37. A les entrevistes amb personatges no catalans, les preguntes s'han de fer en català, independentment de la llengua de l'entrevistat, i només si l'entrevistat no l'entén *i és capaç de conversar en castellà es pot canviar al castellà; en els altres casos es requereix un intèrpret.*

Taula 19. Exemple de reelaboració d'una remarca

7. Supressió d'orientacions

Clourem aquesta presentació ocupant-nos de les supressions que ha patit el model. Destaquem que la versió de 1986, concretament el títol *Principals faltes davant del micròfon*, incloïa un extens apartat dedicat al lèxic, integrat per quatre subaparts (vegeu 2.1). El primer correspon al lèxic incorrecte que, segons el model, «no exigeix explicació». Es tracta d'una llista de paraules incorrectes (amb indicació de la forma correcta corresponent) que, segons el llibre d'estil, «es poden evitar fàcilment» (és el cas d'*abaratar* en lloc d'*abaratir*). Inclou, a més, cent vint-i-tres errors i les corresponents solucions. En són alguns exemples: **olvidar = oblidar*, **retràs = retard*, **reflexar = reflectir*, **sombrero = barret*, **suggerència = suggeriment*, **tiburó = tauró*, **uve = ve baixa*, entre d'altres.

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

La segona part està dedicada a les locucions i frases fetes no catalanes. Aplega un conjunt de setze remarques, dins de les quals es fan aclariments sobre la traducció de frases fetes d'altres llengües, especialment el castellà, per exemple, locucions com *al frente de*, *a lo mejor*, *como no!*...

La tercera part integra lèxic que «exigeix explicació». S'hi tracten calcs del castellà, dels quals s'explica l'origen. Aquest apartat compta trenta-tres remarques sobre castellanismes que cal corregir, amb la inclusió dels motius pels quals això s'ha de fer. A més, en alguns casos es fan aclariments sobre certes traduccions (és el cas de l'infinitiu castellà *aclarar*, que no sempre és equivalent a *aclarir*, de vegades s'ha de substituir per *entendre-s'hi*). Aquest bloc s'ocupa d'assenyalar que cal adequar la traducció al context (per exemple, *averiguar* es tradueix, segons el cas, per *saber*, *descobrir*, *investigar* o *veure*; *esbrinar* es reserva per a registres més literaris). La quarta part, que aplega cinquanta remarques, aborda l'ús de parelles o grups de mots que no són sinònims com ara *nomenari anomenar*, o *tràfec*, *trànsit* i *tràfic*. L'última part està destinada a fixar la forma adequada d'alguns dels topònims i dels gentilicis.

D'altra banda, es detecten supressions d'alguns aspectes continguts en les *Orientacions per a l'ús de la llengua*

a *Catalunya Ràdio i RAC* (1986). Així, se n'elimina qualsevol esment a les tendències oposades que hi havia sobre la construcció dels models lingüístics per als mitjans de comunicació de massa durant els anys immediatament anteriors a la confecció de models com els de Catalunya Ràdio:

1986

3. Contràriament als hàbits, adquirits en períodes de resistència, de fer circular preferentment el sinònim més allunyat del castellà encara que fos desconegut (sota el lema «salvem els mots»), les paraules no tenen la mateixa freqüència d'ús ni el mateix caràcter general. Els mitjans de comunicació en fan una selecció, i divulguen els termes més habituals mentre renuncien als més inusuals, i així també arribem a la varietat estàndard, que és la part de la totalitat lingüística més divulgada i coneguda per la comunitat. 5. [...] Fins fa ben poc, es creia que només hi havia un model de català correcte i que s'havia d'aplicar en qualsevol circumstància. Aquesta concepció tan rígida de la correcció lingüística va fer dubtar molta gent de la capacitat de la llengua catalana com a vehicle d'expressió d'activitats culturals diferents de la creació literària, per exemple, i es posava en qüestió fins a quin punt el català era una llengua apropiada per als personatges d'un serial televisiu o per a un *disc-jockey* [...] 9. Actualment, el català comú presenta sovint una barreja de varietats i registres en una mateixa situació, que

Contribució dels mitjans de comunicació al caràcter dinàmic de l'estàndard

els mitjans de comunicació no poden perpetuar, sinó més aviat han de clarificar si volen donar una imatge versemblant als seus receptors.

Taula 20. Tres exemples de supressió de remarques

S'eliminen, així mateix, els motius que justificaven l'adopció d'un model basat en el dialecte central, aspecte que s'ha de relacionar amb la incorporació de trets d'altres varietats geogràfiques del català, tal com hem vist en l'apartat 1.a) –taules 1 i 2– d'aquest article:

1986

4. [...] En el cas dels mitjans de comunicació d'abast nacional, que generalment operen des de Barcelona, és normal que la varietat estàndard que divulguen tingui una forta base del dialecte oriental, i la majoria dels oients també.

Taula 21. Supressió d'una orientació en què es justifica la base geolèxica oriental del model de Catalunya Ràdio

També se suprimeixen certes remarques que es refereixen a elements lingüístics que cal eliminar de la varietat estàndard, en aquest cas no pel fet que siguin dialectalismes d'àmbit reduït o vulgarismes proscriuïts, sinó perquè són formes característiques de registres molt elevats, que no formen part de la varietat usada pels mitjans de comunicació de massa:

1986

14. [...] entenem que el model de llengua pera la ràdio no inclou, sense deixar de considerar que formin part de la llengua, termes com «quelcom», «hom», «llur», «àdhuc», «romandre», «propassat», «mancar» i «cloure», que no pertanyen al registre oral.

Taula 22. Supressió d'una orientació relativa a l'exclusió de certs mots de l'estàndard radiofònic adoptat per aquests mitjans

La supressió d'aquesta remarca es pot deure al fet que en els primers moments de construcció de l'estàndard dels mitjans de comunicació, hi havia casos freqüents de presència en els textos mediàtics de formes lingüístiques que eren pròpies de registres literaris. Avui aquestes inadequacions ja no es donen amb tanta freqüència i les poques que puguin aparèixer són neutralitzades pel sistema de correcció. A part, com ja hem advertit (vegeu l'apartat 4.2), el model preveu, en alguns casos, solucions per a diferents registres.

En les *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]) tampoc no s'inclouen les remarques número 15 (sobre la distinció correcte/incor-recte), 16 (dedicada a certs aspectes d'ús dels cultismes), 17 (referent als arcaïsmes/cultismes) i 18 (amb al·lusions a la normativa) de la primera versió del model. Vegem aquest darrer cas:

1986

18. Segons el model de llengua estàndard, doncs, tot el que conté el diccionari no és adequat, i no pas tot el que no conté és «incorrecte». En tot cas, la llengua de la ràdio haurà de forçar a l'ampliació del diccionari. El model descrit vol superar la norma acadèmica rígida i alhora controlar el mal ús que es fa de la llengua.

Taula 23. Supressió de l'orientació relativa als conceptes *correcció* i *adequació*

En sintonia amb l'esperit d'aquesta orientació, s'han suprimit també un conjunt de remarques (de la 27 a la 35) incloses en les *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC* (1986). Ens referim a la proscripció de certs mots o certes expressions que no pertanyen, segons el model, als registres orals, per exemple, *arranjar*, *esclarir*, *palesar*, *ajut*, en lloc dels preferits *arreglar*, *aclarir*, *mostrar*, *ajuda* (Catalunya Ràdio 1986b i Casals 2001b), potser perquè se n'ha consolidat el contingut. És també el cas de l'orientació 43, dedicada a prohibir certes expressions com ara *anit* i *el seu domicili*; 45, sobre l'ús del verb *conèixer*; 47, dedicada a la influència del castellà; 48, referent a la redacció de textos radiofònics, i 49, relativa a l'expressió *per part de*. És el mateix cas de l'apartat titulat «Preferències i limitacions a partir de l'ús», en què destaca, per les repercussions que va tenir en la polè-

mica que es va generar sobre la construcció dels models lingüístics dels *media* en català, una remarcada que justifica l'ús de certs castellanismes:

1986

52. [...] en el cas de castellanismes es poden considerar una excepció els que l'ús ha consagrat i són realment insubstituïbles, per esgotament dels recursos propis o perquè el context no aconsella una altra solució. Uns quants d'aquests termes ja tenen la benedició d'algun diccionari; i d'altres tenen el vistiplau d'estudiosos de prestigi. És el cas de *despedir*, *entregar*, (**nota 14**) *barco* i *disfrutar*, més corrents i populars que els equivalents literaris *acomiar*, *lliurar*, *vaixell* i *gaudir*.

Taula 24. Supressió d'una orientació relativa als castellanismes

En el text de les actuals *Orientacions lingüístiques*, hem detectat supressions de certs fragments d'algunes remarques de l'opuscle *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC* (1986a), és el cas d'una referència als verbsse-riestar, a propòsit dels dialectalismes:

1986

53. [...] En seria una excepció el cas de *sigut*, perquè la seva forma normativa estat queda sovint detonant en la llengua oral i fomenta més confusió entre *ser*

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

i *estar*, a més, *sigut*, és la forma habitual del català central i de la majoria de parlants.

Taula 25. Supressió d'una orientació relativa al participi dels verbs *estar* i *ser*

8. Conclusions

Les conclusions que es desprenen d'aquest acostament a l'evolució del model lingüístic fixat en el llibre d'estil de les emissores radiofòniques de la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió (CCRTV) és el caràcter dinàmic de la varietat estàndard que s'hi defineix, en procés permanent de construcció i d'actualització. Respecte de 1986, data de la primera versió, el llibre d'estil de les emissores radiofòniques de la CCRTV s'ha modificat i els canvis que s'han detectat es concreten en aquests sis punts:

1. La integració de la diversitat geolectal en fonètica, a redòs de la *Proposta* de l'IEC.
2. L'exposició de certs fenòmens gramaticals i l'ús de terminologia específica i d'eines lingüístiques.
3. La inclusió de formes lingüístiques per als diferents registres dels espais radiofònics.
4. La incorporació de qüestions lingüístiques noves.

5. L'actualització de criteris.

6. La supressió de criteris que han perdut vigència o funcionalitat.

Els canvis apuntats evidencien que el model lingüístic fixat en el llibre d'estil de les emissores radiofòniques de la CCRTV es troba en curs d'elaboració i de revisió constants. Les pautes establertes el 1986 són diferents de les de 1999 perquè també ho són les realitats que les envolten. Les dues versions estudiades, separades per tretze anys, presenten diferències que n'adapten el contingut a la realitat, condició *sine qua non* perquè es puguin assegurar la vigència i l'èxit del model lingüístic contingut avui sota el títol *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]).

DANIEL CASALS

Universitat de Barcelona

Universitat Autònoma de Barcelona

Universitat Oberta de Catalunya

Referències bibliogràfiques

BASTARDAS, Albert (1996), *Ecologia de les llengües*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

CAMPS, Oriol (1998), «El Centre d'Autoaprenentatge de Catalunya Ràdio», *Llengua i ús*, 12, pp. 37-42.

Contribució dels mitjans de comunicació al caràcter dinàmic de l'estàndard

- CASALS, Daniel (2000a), «Les *Orientacions lingüístiques* de Catalunya Ràdio», dins Creus, Imma *et alii*, eds., *Llengua i Mitjans de Comunicació*, Lleida, Pagès, pp. 247-257.
- (2000b), «Legislació reguladora de l'ús de la llengua catalana en la radiodifusió del Principat de Catalunya», *Revista de Llengua i Dret*, 33, pp. 117-142.
- (2001a), «Les polèmiques entre *lighths* i *heavies*. Repercussions del debat en l'elaboració dels models lingüístics per als mitjans de comunicació de massa en català», dins Pradilla, Miquel Àngel, ed., *Societat, Llengua i norma*, Benicarló, Alambor, pp. 127-162.
- CASALS, Daniel (2001b), «*El primer llibre d'estil de les emissores radiofòniques de la Corporació Catalana de Ràdio i Televisió (I): Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC*», *Llengua i literatura*, pp. 339-374.
- CATALUNYA RÀDIO (1986a), *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC*. Exempler fotocopiats.
- (1986b), *Principals faltes davant el micròfon*. [Exempler fotocopiats.]
- CATALUNYA RÀDIO (1992 [1999]), «Orientacions lingüístiques», Inèdit.
- FITÉ, Ricard (1992), «Incidència dels mitjans de comunicació audiovisuals en el procés d'estandardització. Relació entre els usos estàndard i la normativa vigent», dins *Actes del Segon Congrés*

Internacional de la Llengua Catalana, vol. IV, Palma de Mallorca, pp. 571-577.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1990 [1999]⁴), *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. I Fonètica*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

— (1992 [1999]³), *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. II Morfologia*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

— (1995), *Diccionari de la llengua catalana*. Barcelona, Palma de Mallorca, València, Institut d'Estudis Catalans, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Moll i Edicions 3 i 4.

LAMUELA, Xavier (1994), *Estandardització i establiment de llengües*, Barcelona, Edicions 62.

MARÍ, Isidor (1992), *Un horitzó per a la llengua*, Barcelona, Empúries.

MOLLÀ, Toni (1992), «El paper dels mitjans de comunicació en la conformació de l'estàndard», dins *Jornades de Sociolingüística*, Alcoi, Ajuntament d'Alcoi, pp. 55-70.

PALOMA, David (1997), «Decisions internes sobre el model de llengua», dins *La llengua de TVC*, Barcelona, Empúries, pp. 23-41.

SEGARRA, Mila (2000), *Anàlisi de la normativa catalana*, Barcelona, Universitat Oberta de Catalunya i Enciclopèdia Catalana.

TELEVISIÓ DE CATALUNYA (1995), *El català a TVC. Llibre d'estil*, Barcelona, TVC i Edicions 62.

Contribució dels media al caràcter dinàmic de l'estàndard

VALLVERDÚ, Francesc (2000), *El català estàndard i els mitjans audiovisuals*, Barcelona, Televisió de Catalunya i Edicions 62.

VENY, Joan (1978 [1998]12), *Els parlars catalans. Síntesi de Dialectologia*, Palma de Mallorca, Moll.

1. Agraïm les aportacions que Mar Massanell i Albert Villanueva han fet a una primeraversió d'aquest text.
2. El marc jurídic que protegeix la llengua catalana és: la Constitució espanyola (1978),l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (1979) i, desenvolupant l'article 3 d'aquesta norma, la Llei 7/1983, de normalització lingüística a Catalunya, i la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística. Pel que fa a la protecció del català als mitjans de comunicació de massa, cal tenir en compte també la Llei 10/1983, de 30 de maig, que va crear l'ens públic Corporació Catalana de Ràdio i Televisió. Per al lector interessat en el marc jurídic que vetlla pel català en l'àmbit radiofònic del Principat de Catalunya, vegeu Casals 2000b: 117-142.
3. La presència del català en elsmedia, concretament a la ràdio, ja es detecta en ple franquisme. Després de la caiguda d'aquest règim, el nostre idioma era present, a més, en les emissions de Ràdio 4, de Radio Nacional de España, des del 13 de desembre de 1976, i també a l'Avui, des del dia de Sant Jordi d'aquell mateix any. El 1976 les emissions de Ràdio 4 tenien, però, un abast molt més reduït –l'àrea de Barcelona– que el que després tindrien les de la CCRTV.
4. Catalunya Ràdio es va posar en marxa, com ja hem afirmat abans, el dia 20 de juny de 1983,i Televisió de Catalunya ho va fer el 10 de setembre del mateix any.
5. Per a les fases del procés d'estandardització lingüística, vegeu Lamuela 1994, Bastardas1996 i Segarra 2000. Segarra apunta que «els materials que editen les empreses editorials i mediàtiques també contribueixen a fixar un codi: diccionaris, gramàtiques, llibres d'estil» («La codificació lingüística», 2000: 12). En el cas de la llengua cata-

Contribució dels mitjans a l'evolució del caràcter dinàmic de l'estàndard

En definitiva, hi ha indicis que apunten a la influència que determinats àmbits professionals implicats en l'ús de l'estàndard van tenir en l'elaboració de la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana* (Casals 2001a). D'altra banda, Lamuela (1994: 141) afirma que «un acostament a l'activitat lingüística dels qui treballen als mass media s'ha de fer sens dubte en la perspectiva del cultiu i s'ha de preocupar especialment de les tècniques de producció del discurs i de creació de maneres de fer característiques. «De fet, la noció de cultiu implica l'activitat dels qui fan una feina basada en l'ús de la llengua», entre els quals els periodistes (1994: 141-142).

6. El primer nom que va rebre l'actual Unitat d'Assessorament Lingüístic de Catalunya Ràdio va ser Departament d'Assessorament Lingüístic.

7. Per a més informació sobre el llibre d'estil de TVC, vegeu TVC 1995 i Paloma 1997.

8. Per a més informació sobre el contingut de les *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC*, vegeu l'estudi contingut a Casals 2001b.

9. 1986 = *Orientacions per a l'ús de la llengua a Catalunya Ràdio i RAC*; 1999 = *Orientacions lingüístiques* (1992 [1999]). En totes les taules amb què exemplifiquem els canvis entre les dues versions del model planificat, hem optat per reproduir literalment el criteri d'acord amb la font original, sense modificar-ne cap aspecte.

10. Recordem que la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana* (1990) de l'Institut d'Estudis Catalans té en compte els

registres a l'hora de classificar les diferents formes lingüístiques en l'estàndard.

11. Segarra afirma que en el període comprès entre «l'any 1983, que va començar a emetre TV3, i l'any 1995, davant la necessitat d'orientar els professionals dels mitjans de comunicació audiovisuals i els docents, les editorials catalanes van publicar algunes guies de pronunciació». Els manuals assenyalats per l'autora són: Vallverdú, Francesc (1986), *Elocució i ortologia catalanes*, Barcelona, Teide; Bruguera, Jordi (1990), *Diccionari ortogràfic i de pronúncia*, Barcelona, Enciclopèdia Catalana; Lacreu, Josep (1990), *Manual d'ús de l'estàndard oral*, Universitat de València, i Castellanos, Josep Anton (1993), *Manual de pronunciació*, Vic, Eumo (Segarra 2000, «La codificació del català avui», pp. 16-17) .

12. Un altre cas és la remarca referent a l'article neutre *lo* (Catalunya Ràdio 1992 [1999]: 54-56).

13. Per a més informació sobre el Centre d'Autoaprenentatge de Catalunya Ràdio, vegeu Camps 1998.

14. El verb *entregar* ha estat admès en el *Diccionari de la llengua catalana* (1995) de l'Institut d'Estudis Catalans.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

Proposta alternativa

1. Introducció

Darrerament, m'he interessat per l'estudi dels adjectius possessius i considere que una de les aplicacions principals podria ser intentar millorar el tractament que es fa d'aquests adjectius en els manuals de l'ensenyament secundari, concretament els del segon cicle de l'ESO, és a dir els de 3r i 4t d'ESO. En la meua comunicació tindrem oportunitat de comprovar quin ha estat el tractament dels nostres adjectius possessius i, més tard, plantejarem com haurien d'actuar els manuals –segons el nostre parer– si és que no actuen de la manera adequada.

Començaré per fer una reflexió de tipus personal però que és possible que puguem subscriure molts dels docents actuals: l'escolarització obligatòria de l'alumnat fins als setze anys ha

tingut unes conseqüències evidents sobre l'ambient de les classes, que ha degenerat –sense dubte substancialment. El fet que coexistisquen en classe alumnes amb un interès remarcable per la matèria amb altres que, literalment, hi estan per obligació, perquè la llei els obliga a estar-hi fins als setze anys, havia de tindre repercussions en els manuals, en els llibres de text. Aquests han modificat els continguts amb la intenció d'acoblar-se a les noves condicions de l'alumnat. Ara, en gran mesura, s'intenta educar l'alumne *en valors* (les condicions de vida en el tercer món, la solidaritat, la discriminació racial, l'equiparació de la dona, etc.), conceptes òbviament necessaris en la societat en què vivim, però la potenciació d'aquests temes ha comportat l'arraconament d'uns altres o la supressió literal. M'estic referint als continguts purament gramaticals que sovint han desaparegut dels nostres llibres de text, substituïts per altres qüestions –molt necessàries, repetisc– però que dubte que hagueren d'assolir un paper transcendental, almenys no hauria de ser exclusiu, en l'ensenyament.

En definitiva, es concep ara l'aprenentatge de les llengües com un instrument, però s'oblida sovint que per a fer funcionar l'instrument cal conèixer les regles del funcionament. Si no, és impossible fer-lo servir. O, com a mínim, haurem de

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

convenir que el coneixement *conscient* de la llengua fa augmentar el grau de desenvolupament i de coherència.

2. El tractament dels possessius en els llibres de text de 3r i de 4t d'ESO. Anàlisi de manuals

2.1 Algunes consideracions prèvies

Doncs bé, en aquesta línia, he comprovat amb estupor que uns quants manuals d'aquests nivells ni tan sols inclouen una línia dedicada a l'estudi dels adjectius possessius. És a dir o es considera que els nostres alumnes ja en coneixen les particularitats –presumpció exagerada, opine– o simplement no es consideren importants. Aquesta absència es produeix tant en 3r d'ESO com en 4t. Cite els manuals que no inclouen l'estudi dels possessius per ordre alfabètic de les seues editorials:

1. *A debat. Llengua i Literatura 3*, Ed. Marfil, Alcoi, 1997, ni tampoc en *A debat. Llengua i Literatura 4*, Ed. Marfil, Alcoi, 1997.

2. *Valencià: Llengua i Literatura 3*, Ed. Mc. Graw Hill, Madrid, 1998, ni tampoc en 4t, és a dir en *Valencià: Llengua i Literatura 4*, de la mateixa editorial.

3. *Fita 1, 3r d'ESO, Llengua i Literatura*, Tàndem Ed. i Ed. Aguaclara, 1999. Tampoc no són tractats en *Fita 2, 4t d'ESO, Llengua i Literatura* de la mateixa editorial.

4. *Puntal Segon Cicle 3r*, Ed. Teide, València, 1999. Tampoc no es tracten en el llibre corresponent a 4t d'ESO de la mateixa editorial.

Deixant de banda aquests manuals, hem d'afirmar que la gran majoria sí que dediquen un espai als adjectius possessius, tot i que val a dir que el tractament és molt desigual, tant pel que fa a la quantitat de línies que els dediquen com pel que respecta als continguts.

En general, tots els llibres de text tracten els adjectius possessius en 3r d'ESO i no ho tornen a fer en 4t, curs que es dedica a aprofundir en altres terrenys més complexos de la gramàtica, com ara la coordinació, la subordinació, etc.

Personalment, opine que és 3r el curs adequat per al tractament dels nostres adjectius possessius i, per tant, coincidiria amb la gran majoria dels manuals que els estudien en aquest lloc. Les qüestions relacionades amb els possessius són prou senzilles i fàcils de fer comprendre –al meu parer– de tal manera que els alumnes d'aquest nivell les poden assimilar amb una facilitat relativa.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

L'excepció en aquest tractament (estudiar els adjectius possessius en 3r i no estudiar-los en 4t) la posa el manual de l'editorial Santillana / Voramar (*Llengua i Literatura*, València, 1996), que ho fa al revés: s'estudien en 4t d'ESO i no en 3r.

(nota 1)

Només els manuals d'una editorial tracten els adjectius possessius tant en 3r d'ESO com en 4t. Es tracta de *Fanal. Llengua i Literatura*, Ed. Vicens Vives, Barcelona, 1998. És, sense dubte, el tractament més complet que ofereix un llibre de text pel que fa als adjectius que estudiem. En destacarem més avant les virtuts.

Tot seguit passaré a analitzar el tractament que dels adjectius possessius fan els manuals d'aquests cursos de l'ensenyament secundari; els estudiaré seguint l'ordre alfabètic de les seues editorials.

2.2. Anàlisi de manuals.

2.2.1 Valencià: *Llengua i Literatura 3*, Ed. Anaya, Madrid, 1998

En aquest llibre de text, els possessius són encabits dins del grup dels *determinants*, ubicació que comparteixen amb els articles, els demostratius, els numerals, els quantitius, els

indefinitos i els interrogatius. Els *determinants* havien estat prèviament definits d'aquesta manera:

[...] delimiten o concreten el significat del substantiu aportant informació sobre:

- si és conegut (els diaris);
- la situació respecte de l'emissor (aquells diaris);
- la pertinença (els vostres diaris);
- la quantitat (tres diaris).

Els possessius, doncs, són una classe més dels determinants que «indiquen la pertinença a una de les persones gramaticals: *el meu, el teu, etc.*».

En definitiva, es tracta de la definició que amb paraules semblants havien fet Sanchis Guarner (1950: 216), Valor (1973: 107), Ruaix (1985: 44) o Lacreu (1995: 87).

Ens adonem també que per als autors d'aquest llibre de text, l'article determinat sembla que forma part indissolublement del possessiu «*el meu, el teu, etc.*» Tanmateix, tot seguit els autors es contradueixen quan l'únic exemple d'una frase amb possessiu que col·loquen el presenta posposat i sense article: «*tres amics meus*».

No trobe cap referència als possessius contractes, **(nota 2)** de tal manera que els alumnes es queden amb la idea que els possessius són *el meu* i *el teu* –i cap més!– ni per a pos-

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

seïdor plural, ni contractes ni plens. Molt probablement els alumnes valencianoparlants es queden amb la idea que els possessius que ells fan servir en *mon pare, ma mare...* són incorrectes o almenys n'ignoraran la procedència i l'ús. No és aquesta –certament– una bona manera de preservar els usos actuals d'aquestes formes.

El tractament que dels determinants fa aquest manual es complementa amb uns exercicis sobre els diferents tipus, però crida l'atenció que cap d'ells estiga dedicat als possessius. Com a molt trobem un exercici en què l'alumne ha d'emplenar uns buits on, al costat de quantitatius, demostratius, articles i indefinits, també pot fer servir algun possessiu.

En la unitat següent d'aquest llibre de text (unitat 4) s'estudien ara els pronoms i ens trobem amb la clàssica concepció de tants autors: quan els determinants acompanyen el nom aleshores són adjectius; quan no l'acompanyen o el substitueixen són pronoms.

En *La meua bicicleta és de muntanya i la teua és de passeig*, «el possessiu *la meua* té la funció de determinant quan acompanya el substantiu *bicicleta*; en canvi, *la teua* és un pronom, ja que el substitueix en la segona oració». Així, consegüentment, «els determinants, llevat dels articles, poden actuar dins de l'oració com a pronoms quan substitueixen un

SN i fan la seua funció». **(nota 3)** Per tant, per a aquests autors un tret distintiu dels pronoms seria el fet de *substituir un SN i fer-ne la funció*.

El tractament dels pronoms es complementa amb dos exercicis més, a fi que es diferenciïn els usos pronominals dels adjectius, i en un detall interessant –és l'únic llibre de text que ho fa– s'introdueixen tot seguit els conceptes d'anàfora o dixi i es deixa entreveure que també els possessius poden exercir eixes funcions.

2.2.2 Valencià. *Llengua i Literatura*, 3r ESO, Ed. Bromera, Alzira, 1998

En aquest llibre de text, els adjectius possessius s'estudien dins del *sintagma nominal*, que és el que «té per base el nom (un substantiu, un mot substantivat o un pronom) el qual hi actua obligatòriament com a nucli» i que «pot contenir, a més, diversos especificadors (determinants o actualitzadors) i complements». Pel que sembla, hem de deduir a partir d'aquesta definició que nom i substantiu –per a aquests autors– no són la mateixa cosa. Compro-vem, a més, que els especificadors, determinants o actualitzadors poden ser de dues classes: articles i adjectius determinatius. **(nota 4)** Aquests últims, al seu torn, distingeixen entre demostratius, quantificadors, numerals, possessius i indefinits.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

Ens presenten com a exemples dels nostres possessius les formes «el teu, mon, ma», en les quals –com es veu– es barregen les formes plenes (i, a més, precedides d'article) i les contractes, però sense diferenciar-les i sense més explicacions. Dubte que l'alumne, sense l'ajuda del professor, arribi a entendre a partir d'aquesta presentació que hi ha dues sèries de possessius, amb usos ben diferenciats, i fins i tot, que els contractes tinguen un ús tan reduït. Fins i tot es pot deduir justament la idea contrària, en tant que dels tres possessius oferits, dos són contractes i un només presenta la forma plena. A més, del possessiu «el teu» es pot extraure la conclusió errònia que l'article ha de precedir sempre la forma plena, és a dir que estariem marginant frases com aquesta: *Aquelles tres cadires meues*, p. ex.

En el quadern d'activitats del manual que treballem es complementa aquesta teoria inicial amb un exercici on l'alumne ha de subratllar i diferenciar el nucli, els especificadors i els complements d'una sèrie de *sintagmes nominals*, entre els quals trobem «La nostra caixa rural Sant Antoni Abat». I res més.

2.2.3 Valencià: *Llengua i Literatura 3*, Ed. Bruño, Madrid, 1998

Aquest manual estudia els possessius dins del grup dels *determinants*, «un altre constituent que també forma part del SN». La definició que donen aquests autors del mot *determinant* no és gens satisfactòria: «Els determinants són paraules que acompanyen els noms per determinar-los i donar-nos-en més informació»; en definitiva, si els determinants *determinen* el nom, hem fet servir el verb *determinar* per a definir el concepte de *determinant* i no hem aportat, doncs, res de nou. I a més, el fet de «donar-nos més informació del nom» sembla que pugui fer-ho qualsevol modificador, no exclusivament els determinants.

Hi ha cinc classes de *determinants*: els definits, els indefinits, els quantificadors, els interrogatius i els exclamatius. Els nostres possessius es troben encabits dins del primer grup, al costat dels articles i dels demostratius.

Després de definir aquests últims, els autors passen a fer el mateix amb els possessius, que «són els determinants que ens indiquen propietat o pertinença» i ens presenten primer totes les formes del possessiu ple, en masculí i en femení, per a posseïdor singular i per a plural. L'article no precedeix ara aquestes formes i, a més, com a equivalent a *seu/seua*,

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

seus/seues per a posseïdor plural, els autors ens introdueixen fins i tot les formes *llur/llurs*.

Tot seguit trobem ara els possessius dits *àtons*, dels quals ens expliquen «que es refereixen a un sol posseïdor» i «s'utilitzen normalment per a acompanyar noms de parentiu (*mon pare, ta mare...*)». Queda claríssim que es tracta d'unes formes secundàries dels possessius i que les formes més habituals són les que han presentat en primer lloc.

En definitiva, i deixant de banda l'adscripció dels possessius als *determinants*, circumstància que no compartisc i de la qual m'ocuparé més avant, opine que es tracta d'una presentació notablement correcta de les nostres formes possessives, sense dubte la millor de les que hem examinat fins ara. Trobe a faltar, tanmateix, exercicis per a posar-les en pràctica i, en general, en falten per a totes les formes que es presenten com a *determinants*.

2.2.4 València 3, Ed. Ecir, Paterna, 1996

Els autors d'aquest manual estudien els possessius, de nou, dins del grup dels *determinants*, dels quals es diu ara que la seua funció «és concretar al màxim el nom-nucli i, per tant, ens aporten una informació relativa a si és conegut, la pertinença, la distància, la quantitat, etc.».

Entre els constituents que presenten els autors per a classificarlos segons el tipus d'informació que aporten, l'alumne localitza els grups *els teus cosins, la seua implicació, el nostre capital* (sempre amb article), i també *sa mare, ta casa*, que han de ser col·locats dins del grup dels *determinants* que «indiquen possessió».

Després de presentar les formes dels articles i dels demostratius, els autors paren atenció ara als possessius que, en aquesta ocasió «indiquen la pertinença». En el mateix quadre trobem barrejades les formes plenes i també les contractes, donant a entendre que es tracta de formes sinònimes. Les formes plenes són presentades sense article i, a més, s'inclouen els possessius *llur/llurs* per a la *tercera persona i més d'un posseïdor*.

Tanmateix, aquesta barreja de formes plenes i contractes en el mateix quadre obliga els autors a cometre una inexactitud: mentre que per a les formes de tercera persona i un posseïdor trobem «*seu/ son, seua/sa, seus/sos i seues/ses*», per a les formes de més d'un posseïdor trobem ara «*seu/llur, seua/llur, seus/llurs, seues/llurs*». És a dir, l'alumne pot extraure la conclusió equivocada que és correcte dir *el seu pare (d'ells)* o *llur pare*, però no *son pare (d'ells)*, *sa mare (d'elles)*, etc.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

Malgrat aquesta presentació equiparadora entre formes contractes i plenes, a continuació ens diuen que «les formes tòniques [...] són més usuals», mentre que «les formes àtones tenen un ús molt reduït només davant de certs noms molt familiars: *ta casa, sa mare*». En definitiva, aquestes línies contradiuen la presentació anterior.

Per acabar, els autors no són tampoc exactes quan afirmen que «les formes tòniques [...] sempre van precedides de l'article: *el meu llibre, els teus companys*». Probablement l'alumne s'adona ràpidament que en frases com *Han portat tres llibres seus*, l'afirmació anterior es revela com a incorrecta.

Trobe a faltar, de nou, exercicis per a posar en pràctica tota la teoria anterior sobre els *determinants* en general i sobre els possessius en particular. Només localitze un fragment literari en el qual l'alumne ha de subratllar tots els *determinants* i dir de quina classe són, i entre els quals trobem *el seu nas, la seua cara, la seua boca*, però també *la seva mirada* i *la seva forma*, en contextos –per cert– on fàcilment es podria suprimir el possessiu, (vg. nota 3 d'aquest article).

Un altre comentari, només de passada. Acabe de dir que en el fragment literari que es presenta apareixen les formes en -v- (*meva*) barrejades amb les formes en -u- (*meua*). Opine que no estaria de més mantenir la grafia del text original. Su-

posem –per la procedència de l'autor– que ha d'utilitzar les formes en *-v-*, però barrejar-ne unes i altres dóna una sensació de dispersió que pot marejar l'alumne. A més, si en cap lloc hem trobat un comentari respecte a les formes en *-v-*, el sentit comú diu que hem de seleccionar un text d'un autor que faça servir les formes en *-u-*.

2.2.5 Valencià. *Pas a pas. Elemental*, Ed. Marfil, Alcoi, 1999

Dins de l'apartat corresponent a la morfosintaxi, els autors ens presenten les formes dels *possessius*, sense concretar si es tracta d'adjectius, de pronoms, de determinants, etc. ni quin funcionament adopten. Trobem la definició més completa presentada fins ara: «Són les paraules que expliquen la propietat o pertinença d'un element (posseït) respecte d'un altre (posseïdor) en la comunicació (ex. *el meu, mon pare*)».

Tot seguit, es diu oportunament que les formes *tòniques* són «les més utilitzades» i «les formes *àtones* s'empren molt poc actualment», però sense concretar en quins casos es fan servir. A continuació trobem els quadres habituals, als quals podem fer algunes precisions:

(a) Les formes plenes van sempre precedides d'article, sentintre en consideració, doncs, les construccions que ja he esmentat en diverses ocasions;

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

(b) Entre les formes contractes es consignen també *nostre* i *vostre* sense article, al costat –significativament– de *llur/llurs*. Amb tot, unes línies abans els autors ens feien un advertiment: «les formes *llur* i *llurs* són les correctes, si bé s'empren molt poc a nivell oral».

D'aquest últim comentari, l'alumne infereix una flagrant inexactitud: les formes *el seu, els seus, la seua, les seues, son, sos, sa, ses* –que se li presenten un poc més avant– s'han d'utilitzar només per a un únic posseïdor. Tot i que es facen servir sovint –i tan sovint!– per a diversos posseïdors, són «incorrectes».

A més, els exercicis que es proposen tot seguit, també poden induir a un altre error: una de les frases per a la qual es demana que es faça servir el possessiu *àton* és aquesta: «(c) Agafa (.....) llibres.»

Haurem de convindre que la utilització del possessiu contracte en aquesta ocasió donaria lloc a una construcció realment arcaïtzant.

En un altre exercici que es proposa ens trobem, de nou, amb una frase semblant: «Els seus amics m'han lliurat sos llibres i són millors que els nostres», al costat de frases perfectament

vàlides en temps actuals, i sense fer-hi cap comentari respecte a la utilització arcaica del possessiu contracte.

En definitiva, aquest manual, tot i consignar que «les formes àtones s'empren molt poc actualment», difon la idea que la utilització en temps actuals és vàlida amb qualsevol tipus de noms. Ens resulta realment increïble.

2.2.6 *Llengua i Literatura, ESO 3*, Ed. Marjal-Grup Edebé, Paiporta, 1996

El tractament que dels possessius fa aquest manual és certament ben raquític. Ens sorprén encara amb una «anàlisi arbòria» de l'oració simple –segons la seua pròpia terminologia– en la qual es presenten els articles, p. ex. com a *determinants*. L'alumne infereix que en l'exercici que tot seguit se li presenta per a ser analitzat *morfològicament*, el possessiu *ma* de *El fill de ma tia treballa a Carcaixent*, ha de ser concebut també com a determinant, d'on podríem deduir que tots els possessius són *determinants*.

Faig remarca sobre el fet que l'únic possessiu que es presenta és una forma contracta i que no he trobat cap referència més als possessius en tot el llibre de text.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

2.2.7 *Llengua i Literatura Curs 4t*, Ed. Santillana. Voramar, València, 1996, «versió ampliada», (vg. el que he dit en la nota 1)

Els possessius són estudiats dins del grup que els autors denominen «els adjacents», els quals són definits com a «elements secundaris al nucli que serveixen per a delimitar, restringir o complementar el significat del nucli substantiu». En el cas del *sintagma nominal* els autors distingeixen dues classes d'*adjacents*: els determinants i els complements. Amb tot, ens interessa matisar que els conceptes de *delimitar*, *restringir* i *complementar* el nucli substantiu semblen tan diferents entre si i de significació tan àmplia que difícilment es poden prendre com a característica comuna als *adjacents*.

Els possessius són encabits dins dels determinants, els quals «solen anar davant el nucli substantiu, i el delimiten i complementen, tant gramaticalment com semànticament». Comparteixen la ubicació amb l'article, els demostratius, els numerals, els indefinits i els interrogatius.

S'assenyala també que tots, excepte l'article «també poden realitzar dins del sintagma nominal, les funcions de nucli o de complement». La primera funció quan substitueixen un substantiu i actuen, per tant, com a pronom:

«Aquesta xica és la meua amiga. ————— determinant.
Aquesta és la meua amiga. ————— nucli.»

És a dir, ens trobem, de nou, amb l'antiga diferenciació entre pronom i determinant en funció que s'acompanye o no el nom.

A més, es diu que tots els determinants, excepte ara l'article i els interrogatius, poden fer la funció de complement que, segons aquest manual, és una funció pròpia dels adjectius:

«La xica aquesta és la meua amiga. ————— complement.»

Pel que sembla deduir-se, aquests autors admetrien que, almenys en posició posposada, els determinants –entre aquests els possessius– funcionarien com a vertaders adjectius. Un comentari sem-blant havíem trobat nosaltres en Ramos (1992: 42-47). Malgrat tot, resulta difícil d'admetre que els *determinants* només funcionen com a adjectius en aqueixa posició. ¿És que en la construcció *res cadires*, p. ex. *tres* no actua com a adjectiu?

Doncs bé, els possessius «expressen les relacions de possessió, propietat o pertinença d'algú o d'alguna cosa respecte al nom que determinen». Ens presenten tot seguit la taula dels possessius, on es barregen les formes *tòniques* i les *àtones*. Fem algunes precisions a aquest quadre:

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

(a) els possessius *tònics* són presentats, encertadament, sense article;

(b) per a diversos posseïdors es presenten les formes *seu/llur, seua/lluri seus/llurs, seues/llurs*, cosa que dona a entendre que existeixen les dues possibilitats. Tanmateix, el fet de presentar juntes les formes *tòniques* i *àtones* induirà, de nou, l'alumne a un error: les formes *àtones son, sa, sos, ses* no es poden fer servir per a diversos posseïdors (és a dir no es pot dir *son pare (d'ells)* o *sos pares (d'ells)*, p. ex.).

Tot seguit s'afirma que els «possessius àtons s'utilitzen col·loquialment amb noms de parentiu: *ma mare, son germà...*» No sé si els autors estan descartant implícitament aquests possessius per a una llengua més acurada o d'un registre més elevat. Almenys, això sembla que es dedueix de la paraula *col·loquialment*.

A continuació, reprenen la idea expressada anteriorment respecte als determinants en general i afirmen que quan els possessius s'anteposen al substantiu actuen com a determinants «*la meua tia, el nostre oncle*», però quan van posposats «fan la funció de complement adjectiu». En aquesta posició posposada «no porten article».

A més de la inexactitud que suposa aquesta última afirmació, els autors es contradiuen de seguida quan presenten aquest exemple: «L'examen seu fou molt bo». (nota 5)

I conclouen amb una altra inexactitud: «Amb el substantiu en funció de CCL, els possessius han d'anar posposats. Exemple: *Vine a casa meua*». D'aquesta afirmació, els alumnes extrauran la conclusió errònia que frases tan populars entre ells com «Anem a ma casa, a ta casa o a sa casa» són incorrectes.

Aquesta concepció dels possessius es complementa amb un únic exercici, en el qual l'alumne «ha d'analitzar» els possessius que hi ha en el text i «dir a quin substantiu es refereixen». No acabem d'entendre què s'ha de fer exactament en cap dels dos suggeriments, si no és que es tracte de detectar quin és l'antecedent dels adjectius possessius.

Unes pàgines més avant, ens trobem ara amb l'estudi dels pronoms, els quals són considerats com a «una unitat lingüística que s'empra per a substituir un substantiu, un sintagma nominal o tota una oració». Hi ha dues classes de pronoms: els determinatius que inclouen els possessius, els demostratius, els indefinits i fins i tot els numerals!, i els pronoms personals. Nosaltres dubtem que allò que aquests autors denominen *pronoms determinatius* substituïsquen realment

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

constituents nominals, cosa que és encara més difícil de demostrar amb els pronoms indefinits (*algú, res, etc.*).

En l'estudi dels determinatius s'insisteix sobre la idea expressada anteriorment: en «Aquella xica és la més alta de totes», *aquella* funciona com a determinant mentre que en «Aquella és la més alta de totes» actuaria com a pronom.

2.2.8 *Llengua i Literatura Curs 3r*, Ed. Santillana. Voramar, València, 1998, «versió reduïda»

La reducció de continguts que presenta aquest manual respecte al seu predecessor en el temps, i de la qual he parlat ja, es concreta en el cas dels adjectius possessius que ens ocupen, en la supressió de les pàgines en què s'analitzaven els pronoms i es diferenciava entre pronoms determinatius i personals. És l'única modificació substancial que presenta aquest manual –en el camp dels possessius– respecte a l'anterior, llevat de matisacions sense rellevància. Per tant, els comentaris que he fet respecte a la «versió ampliada» són vàlids també ara. Amb tot, sí que val la pena ressaltar que allò que es deia sobre l'obligatorietat de posposar el possessiu amb el substantiu casaja ha estat suprimit, encertadament, en aquesta «versió reduïda».

2.2.9 *Llengua i Literatura 3r ESO*, Parlem-ne, Tabarca Llibres, València, 1998

En aquest manual, els possessius són estudiats entre allò que els autors anomenen els *pronoms determinatius*, diferenciant aquests –ara– dels pronoms relatius. Els pronoms determinatius «s’anomenen així perquè mantenen una forta relació amb els determinants ja que, a excepció de l’article, tots poden exercir la funció de pronoms.»

Els dos exemples que es posen de *pronoms determinatius* corresponen a un demostratiu i a un possessiu: «No llegeix aquests llibres sinó aquells. No escolta la teua ràdio sinó la meua.»

Com en altres ocasions ens trobem amb la mateixa idea: «els determinants acompanyen el nom: *aquests llibres, la teua ràdio*», definició certament ben vaga i «els pronoms substitueixen un SN: *aquells (llibres), la meua (ràdio)*».

I no hi ha cap comentari més respecte als adjectius possessius en tot el manual i tampoc cap exercici on es pugui posar en pràctica mínimament l’escassa teoria relativa als *determinants* que s’ha oferit.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

2.2.10 *Format. Llengua i Literatura 3*, Ed. Teide, Barcelona, 1995

En aquest llibre de text no hi ha cap comentari teòric dedicat als adjectius possessius. Per contra –pressuposant coneixements teòrics previs dels alumnes– se'ls demana, al costat d'exercicis relatius als pronoms febles, «un treball en grup per al qual haureu de fer una relectura del capítol de *l'Odissea* i extraure'n les frases que tenen possessius». Tot seguit completaran el paradigma dels possessius amb les formes que falten, fent servir frases seues.

I un segon exercici interessant, prenent l'anterior com a base, en què els alumnes han de deduir quan els possessius «porten article i quan no en porten». En l'enunciat de l'exercici anterior es dóna als alumnes una pista, quan els autors fan servir les expressions «amb frases vostres» i «davant els vostres companys».

Em fa l'efecte que es vol que l'alumne responga que quan el possessiu va anteposat porta article i quan va posposat no en porta, afirmació que seria inexacta perquè no preveuria l'existència de frases com el *germà meu*, a què hem fet referència ja anteriorment.

2.2.11 *Fanal. Llengua i Literatura 3*, Ed. Vicens Vives,
Barcelona, 1998

El manual no deixa d'incloure l'estudi dels possessius entre els *determinants*, els quals «es col·loquen normalment davant del nom, del qual indiquen qüestions com la proximitat, la pertinença, la quantitat, etc. En cap cas, però, no s'assenyalen cap qualitat ni cap característica, funció que està reservada als complements del nom.» Els possessius s'estudiaran, com en altres ocasions, al costat dels articles, dels demostratius, dels interrogatius, dels exclamatius, dels quantitius, dels indefinits i dels numerals.

Val a dir que aquesta definició que els autors proposen per als determinants també valdria per als adjectius qualificatius anteposats del tipus *el següent capítol*, *l'anterior dia*, *l'actual any*, etc. A més, caldria preguntar-se si el fet d'indicar quantitats, p. ex., no és assenyalar ja una característica del nom.

Els possessius es defineixen dient que «indiquen qüestions com la pertinença (*el meu cotxe*), el parentiu (*les meues filles*), la relació habitual (*la meua escola*) o altres de semblants». És a dir que els autors, amb aquesta definició s'han adonat que allò que indiquen els possessius pot anar molt més enllà d'una pura relació de propietat o de pertinença.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

Tot seguit s'afirma que «les formes que presenten els possessius són les següents» i ens ofereixen les formes plenes, això sí, precedides d'article, i col·locant la doble possibilitat de fer servir *el seu/la seua* o *llur* i *els seus/les seues* o *llurs*, formes aquestes últimes sobre les quals es fa la remarca que sempre es refereixen a més d'un posseïdor i que «només s'usen en contextos molt formals».

Tangencialment, ens presenten els possessius contractes «per referir-se a algunes relacions de l'entorn familiar, i en algunes expressions». Faig remarca sobre el fet positiu que els autors han evitat la denominació inadequada de formes *tòniques* i *àtones* en aquesta presentació de les sèries dels possessius.

Ara bé, es continua reduint la posposició a la marginalitat quan s'afirma, tot seguit, que «en alguns pocs casos d'expressions especials, el possessiu pot anar darrere el nom: *a casa meua, davant nostre, contra teu, culpa vostra*».

A banda del fet que entre aquest exemples, se n'han presentat dos amb escassa o nul·la implantació entre els valencians (*davant nostre* o encara el més curiós *contra teu*), resulta que no es fan constar exemples de posposició –realment– més habituals, com ara han portat *uns llibres teus* o *el germà meu*,

és a dir la posposició del possessiu quan davant hi ha un actualitzador.

I s'acaba l'explicació teòrica sobre els possessius amb un interessant comentari sobre l'abús en la seua utilització: «si una frase s'entén igualment sense possessiu, no cal posar-l'hi: *Agafa-ho amb la teua mà. Guarda-ho a la teua cartera*», i fins i tot es completen aquestes línies amb un exercici on l'alumne ha de suprimir el possessiu en frases com ara aquestes: «Es tapà els seus ulls quan veié el foc allà mateix» o «Amb el seu dit, el xiquet va assenyalar el que volia.»

Troben també un altre exercici en el qual l'alumne ha de col·locar «*llur/llurs*, si és possible, en lloc de *seu/seus*», en definitiva s'ha d'adonar si es tracta de posseïdor singular o de posseïdor plural.

Acaben aquestes línies referides als possessius amb un dibuix al marge en què una xica li pregunta a una altra: «Que podries telefonar a la mare?», d'on es dedueix fàcilment que es tracta de la *mare d'ambdues*, és a dir de *la nostra mare*. Hem d'inferir que es busca la reflexió del professor sobre la supressió del possessiu en expressions tan nostres com aquestes: *el pare* o *la mare*, referits *al nostre pare* o *a la nostra mare*.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

Unes pàgines més avant, ens trobem ara amb l'estudi del pronom, del qual es diu que «té per funció genèrica, com indica el nom, la substitució del nom». Pel que fa a aquesta funció substituïdora del pronom, ja he avançat que sembla difícilment acceptable amb els indefinits, p. ex. A més, s'afegeix que tots els pronoms tenen en comú «el fet se ser paraules desproveïdes de lexema, és a dir, buides de significat, i prenen cada vegada un significat diferent segons l'entitat a què fan referència».

Aquesta pretesa buidor semàntica dels pronoms convindria matisar-la. És possible que alguns pronoms febles en determinats usos, com ara enaplicat a l'objecte directe o al subjecte no tinguen gens de contingut semàntic, però sembla agosarat dir que el contingut semàntic del pronom *jo*, p. ex., no és, més o menys «la persona que parla en un acte comunicatiu lingüístic» i que aquest contingut semàntic no siga inherent i constant.

La causa que deu explicar aquest error seria, probablement, el fet d'haver mesclat els conceptes de *contingut semàntic* i de *referència*, que ja Saussure proposava de diferenciar. Així, allò que depèn del context enunciatiu és la *referència* dels pronoms però no el *contingut semàntic* que sí que és inherent i constant (vg. Saragossà 1996: 421-422).

Tot seguit, els autors d'aquest manual ens presenten un quadre on comprovem que existeixen quatre tipus de pronoms: els personals, els determinatius, els interrogatius i els relatius. Entre els determinatius trobem ara les formes plenes dels possessius, al costat de demostratius, numerals, quantitatius i indefinits.

Entre els exercicis que es plantegen sobre els pronoms, n'hi ha un en què l'alumne ha d'assenyalar els pronoms d'una sèrie d'enunciats i indicar de quina classe són. Entre les frases que ens presenten, en tenim dos amb possessius: «Aquesta és la meua: no vull que la dones [*sic*] a ell. (...) La casa que m'he comprat no és només ma casa: és casa de tothom».

L'alumne ha de deduir que en la primera frase meua «no acompanya un nom», i per tant, és un pronom, mentre que en la segona, el possessiu *ma* «acompanya un nom», i a més, ha d'inferir que ho farà en tots els contextos. Per tant els possessius contractes mai no poden actuar com a pronoms.

Doncs bé, tot i haver assenyalat alguns detalls negatius d'aquest manual, es tracta probablement del millor tractament que dels nostres adjectius possessius s'ha fet en els llibres de text que he manejat. A més he comentat ja que aquesta editorial és l'única que inclou l'estudi dels possessius tant en 3r d'ESO com en 4t, un detall que valore també positivament.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

2.2.12 *Fanal. Llengua i Literatura 4*, Ed. Vicens Vives, València, 1999

Com acabe de dir, en aquest llibre de text corresponent ara a 4t d'ESO, es torna a insistir sobre els adjectius possessius, fet que és una excepció entre els materials que he manejat. Malgrat tot, aquest fet justifica que el tractament siga ara menys detallat que en el manual de 3r d'ESO.

De nou, ens trobem els possessius estudiats dins del grup dels *determinants*, agrupats ara, sota el mateix epígraf, amb els demostratius («els demostratius i els possessius»).

Dels possessius es tracten en aquest nivell dues qüestions de detall: el fet que «si un possessiu no és necessari per a la comprensió d'una frase, convé prescindir-ne: Fica l'ocell a (no *la seua*) la gàbia», etc. i els valors de *llur*.

Aquesta última forma és qualificada de «possessiu culte». A més, es fa remarca sobre el fet que «el seu ús és opcional» i que s'ha de fer servir només si el posseïdor és plural.

Entre els exercicis sobre els determinants ens en trobem un en què l'alumne ha de construir frases amb expressions com *ara llur filla*, *llur Constitució*, *llur propi destí*, etc., és a dir ha de posar en pràctica la teoria anterior sobre la forma *llur*.

En un altre exercici que ens presenten seguidament, l'alumne ha de modificar la frase «Tot ha sigut per la teua actuació», per una altra amb possessiu posposat «Tot ha sigut per culpa teua», (vg. la reivindicació que d'aquestes construccions han fet recentment La-creu (1990: 126) i Ruaix (1994: 15), i que posen en pràctica els autors d'aquest manual).

En l'últim exercici sobre els determinants, entre d'altres, s'han de modificar aquestes tres frases, i assegurar que en cada una hi ha un error:

1. Es queixa de la seua cama dreta.
2. La comunitat autònoma celebra llur festa anual.
3. Passa per la meua casa quan vulgues.

Faig remarca sobre el fet que en l'última de les tres frases, estrictament parlant, no hi ha cap error. Ara bé, sí que haurem de convenir que, en valencià, se sent com a més natural la frase: «Passa per ma casa quan vulgues».

També em crida l'atenció un altre exemple que els autors avancen. Una frase com «Van entrar a la cova i es van ficar per les bifurcacions de la mateixa», és substituïda per «Van entrar a la cova i es van ficar per les seues bifurcacions». Adonem-nos que els autors volen criticar –encertadament–

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

l'ús gens popular de *mateix* en eixos contextos, i el recurs als possessius sol ser-hi un mitjà eficaç per a evitar-lo.

3. Conclusions

El tractament que dels adjectius possessius han fet les nostres gramàtiques tradicionals ha estat sovint deficient i boirós, i haurem de concloure que els nostres llibres de text –realment– reproduïen molts d'aquells errors, en general, i llevat de comptades excepcions. Així, p. ex., hem comprovat que alguns manuals ni tan sols els tenen en compte i uns altres –quan sí que ho fan– incorren, de vegades, en flagrants contradiccions i inexactituds.

En general, tots els autors col·loquen els possessius dins del grup dels *determinants*, de vegades amb definicions ben tautològiques com ara la del llibre de text de l'Ed. Bruño que assegura que «els determinants són paraules que acompanyen els noms per determinar-los...». Se solen definir els possessius afirmant que indiquen propietat o pertinença. Només un manual feia constar que els possessius poden indicar circumstàncies més enllà de la pura pertinença, com ara el parentiu (*les meues filles*), la relació habitual (*la meua escola*) o altres de semblants (en *Fanal. Llengua i Literatura 3*, Ed. Vicens Vives).

Quasi tots els autors, a l'hora d'enumerar quins són els adjectius possessius recorren a la denominació de *tònics* i *àtons*. Nosaltres ens estimem més parlar, respectivament de formes *plenes* i de formes *contractes*, denominació proposada ja per Badia (1951) i per Moll (1952). Mentre que les contractes són sempre àtones (*mon pare*), les primeres poden ser àtones (*el meu pare*) o tòniques (*el llibre és meu*). Per tant, quedava demostrat que aquella terminologia –que tants usuaris ha tingut– no responia a situacions reals. Doncs bé, només els manuals de 3r i 4t de l'editorial Vicens Vives defugen aquesta terminologia inadequada, al meu parer.

Les formes dites *tòniques* sovint es presenten, en els llibres de text, precedides d'article (com ara en els manuals de les editorials Anaya, Bromera, Ecir, Marfil i Vicens Vives) sense adonar-se que en alguns dels exemples que tot seguit els mateixos autors consignen, no en porten, d'article (*He portat tres llibres seus*, p. ex.). Els possessius àtons, de vegades, no es fan constar (per exemple en el manual d'Anaya) i de vegades es cau en l'error contrari: és a dir, es posen els uns i els altres al mateix nivell, sense que quede clar l'arraconament actual de les formes contractes (és el cas dels llibres de Bromera i Ecir). Per una altra banda, el manual de Santillana-Vorammar pareix que reclou els nostres possessius *àtons* en

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

el terreny exclusiu de la col·loquialitat. Per contra, el llibre de text de l'editorial Marfil demana a l'alumne que faci servir el possessiu *àton* en frases com aquestes: «*Agafa (...) llibres*» i li'n presenta en un altre exercici aquesta: «*Els seus amics m'han lliurat sos llibres i són millor que els nostres*», sense cap comentari sobre el caràcter arcaïtzant que els possessiu *àton* els confereix i induint l'alumne a error, per tant.

Pel que respecta a *llur* no tots els manuals el fan constar. Sí que apareix, encertadament, en els llibres de Bruño, Ecir i Vicens Vives, tot i que no sempre es diu que convindria utilitzar-lo en un nivell molt elevat del llenguatge. Ans al contrari, es col·loca al mateix nivell que les altres formes. Un comentari molt poc afortunat sobre aquest possessiu és el que presenta el manual de l'editorial Marfil: «les formes *llur* i *llurs* són les correctes, si bé s'empren molt poc a nivell oral».

Pel que fa a la posposició del possessiu (*el germà meu, tres llibres seus*), freqüentment es redueix a la marginalitat absoluta, fins i tot de manera més descarada que en les nostres gramàtiques, situant-la –quan s'anomena– com una cosa excepcional. Per exemple en el manual de Vicens Vives s'arriba a dir que «en alguns pocs casos d'expressions especials, el possessiu pot anar darrere el nom». No pareixen *expressions especials*, certament, les del tipus de *el germà meu* o *tres*

llibres meus. Un dels manuals de Santillana-Vorammar assegura, a més, que en la posposició els possessius «no porten article», però es contradiuen tot seguit quan els autors presenten més avall la frase *L'examen seu fou molt bo*.

I, en fi, només un manual tracta el problema actual que detectem en la llengua moderna, respecte a l'abús del possessiu. Els manuals de 3r i 4t de l'editorial Vicens Vives dediquen comentaris sucosos destinats a evitar construccions com *Agafa-ho amb la teua mà oica l'ocell a la seua gàbia*. Tots els altres llibres de text passen per alt aquest problema.

Pel que fa als exercicis pràctics que els manuals dediquen als adjectius possessius, és prou habitual que siguin escassos (Bromera, Marjal-Grup Edebé, Tabarca). Per una altra banda un dels textos que presenta en un exercici l'editorial Ecir barreja les formes en *-v* (*meva, teva*, etc.) i les formes en *-u* (*meua, teua*, etc.), provocant una sensació de dispersió que pot marejar l'alumne, el qual no ha estat informat en cap lloc de l'existència de les formes en *-v*.

En definitiva, i tornant al principi, els nostres llibres de text reproduïxen les mancances que hem detectat nosaltres en les gramàtiques tradicionals. És a dir, algunes d'aquelles inexactituds ens les hem trobades, de nou, ara en els manuals de l'educació secundària obligatòria.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

Amb tot, no ens estem d'assenyalar dos llibres de text amb un tractament dels nostres adjectius possessius notablement correcte. Es tracta dels llibres de les editorials Bruño i Vicens Vives.

I, en fi, com que criticar és relativament fàcil, sobretot si no s'aporta una proposta alternativa, presentaré tot seguit la meua proposta de tractament dels adjectius possessius en el curs de 3r d'ESO. No pretén ser la *millor* proposta de tractament d'aquests adjectius ni *la proposta definitiva i immutable* sinó que admet –és clar– els comentaris i les crítiques que els lectors vulguen fer-li.

4. Proposta de tractament dels possessius en els llibres de text de 3r d'ESO

He afirmat ja en § 2.1 que trobava que aquest era el nivell adequat per a la introducció d'aquests adjectius en l'ensenyament. Doncs bé, la meua proposta serà breu i concisa, és a dir, de la manera en què es tracten hui dia aquestes qüestions gramaticals en els nivells d'estudis en què ens movem.

Per tant, no caurem tampoc en l'error contrari: destacar l'estudi dels possessius de manera exagerada fent que es convertisquen en una peça clau d'estudi en aquests nivells de

l'ensenyament. Amb tot, sí que mirarem de conferir-los la importància que tenen.

Com a pas previ a l'estudi dels adjectius possessius, el nostre llibre de text hauria d'haver distingit entre la creació de lexemes nominals i el procés contrari, el de la restricció de lexemes nominals. A més, s'hauria d'haver especificat que la restricció es pot aconseguir de dues maneres diferents:

(a) assenyalant propietats accidentals qualitatives, és a dir, els adjectius qualificatius, o

(b) quantificant l'abast referencial d'un constituent nominal.

I seguint Saragossà (2000: 229) situariem, doncs, els adjectius possessius dins del camp d'estudi dels adjectius qualificatius.

Tot plegat, aquesta podria ser la proposta:

«Des d'un punt de vista semàntic els adjectius possessius es poden explicar com a derivats dels pronoms personals. Així, *el seu llapis és el llapis d'ell o d'ella, d'ells o d'elles, el nostre poble és el poble de nosaltres, el vostre llibre és el llibre de vosaltres, etc.*

Des d'un punt de vista sintàctic els adjectius possessius es comporten com a vertaders adjectius qualificatius, no com

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

a deter-minants o actualitzadors. Els qualificatius poden indicar per una banda propietats internes del nom (color, forma, grandària, etc.): *bolígraf roig, finestra ovalada*, etc., però també poden indicar-ne d'externes, com ara localització en l'espai o en el temps (*any anterior, pàgina següent, paràgraf esmentat*, etc.). Els adjectius possessius serien una subclasse d'aquests últims perquè, en definitiva, el fet que indiquen possessió o pertinença consisteix a col·locar sota el poder d'algú alguna cosa, fer dependre l'existència d'una cosa de l'existència d'una altra.

Així, en *Jaume va caure al riu i MariPuig li va deixar un jersei seu*, l'adjectiu possessiu col·loca el jersei sota el domini de MariPuig. És a dir, el possessiu transmetria una propietat accidental externa i adoptaria, doncs, el funcionament sintàctic dels adjectius qualificatius.

Els adjectius possessius són aquests: *meu, teu, seu, nostre i vostre*. De la mateixa manera que qualsevol adjectiu, coneixen variacions en gènere i nombre: *meua, teua, seua, nostra, vostra, meus, teus, seus, nostres, vostres, meues, teues, seues: M'han portat alguns exàmens seus. Els nostres cotxes són molt ràpids. Les aportacions teues resultaren decisives. Estimades filles meues*, etc.

També tenim la possibilitat –opcional– de fer servir la forma *llur* (i els seu plural *llurs*) exclusivament per a diversos posseïdors i reduïts a nivells de llenguatge molt elevats:

«*Els pares amen llur fill*» però «*La mare ama el seu fill*».

Respecte a la posició dels adjectius possessius en la construcció nominal, poden aparèixer davant o darrere del nom. Quan van davant necessiten la presència de l'article (*el vostre llibre*). Quan van darrere es poden construir amb article (*el germà meu*), amb un altre actualitzador (*tres llibres seus alguns germans teus*, etc.) o fins i tot sense cap altre constituent (*fill meu*).

La llengua també disposa d'una segona sèrie d'adjectius possessius, anomenats *contractes* –per oposició als anteriors que anomenem *plens*– amb molta vitalitat en època antiga però que hui només podem utilitzar amb algunes relacions de parentiu i amb els substantius *casa* i *vida*. Són aquest: *mon, ton, son, mos, tos, sos, ma, ta, sa, mes, tes, ses*. Com ara en aquestes construccions nominals: *mon pare, ta mare, sa casa*.

A més, i per acabar, si una frase s'entén igualment sense possessiu no cal posar-lo. La construcció sense possessiu

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

és més genuïna –en aquests casos – que no la que el presenta:

Agafa-ho amb la mà i no Agafa-ho amb la teua mà.

En alçar-se es cordava les sabates i no En alçar-se es cordava les seues sabates.

ACTIVITATS:

1. Tenint en compte les limitacions en l'ús dels possessius-contractes, col·loca aquestes formes o les plenes en les següents frases:

-(...) mare li va donar diners per anar a comprar.

-(...) germà vindrà de vacances per Nadal.

-Agafa (...) llibres.

-Aneu amb (...) pare al cinema!

-El (...) cotxe és millor que (...), segons ha explicat (...) oncle i (...) professor.

-Han vingut uns quants amics (...) amb llibres per a (...) ties.

-Les aportacions (...) figuraran en (...) llibre de registre.

2. Col·loca llur /llurs, si és possible, en lloc de seu/seus o els femenins corresponents. (nota 6)

-El pare i la mare han aconseguit la tutela dels seus fills.

-La professora i els seus alumnes van entrar al museu.

- Els artistes van exercir el seu ofici a l'empara dels reis.
- Els pobles de l'antiguitat veneraven els seus herois.
- El president i tres dels seus ministres han dimitit.
- Ara arribarà el rei amb el seu seguici.
- Tots els magistrats van fer palés el seu desacord.

3. *Torna a escriure aquestes frases, prescindint del possessiu quan pugues fer-ho.*

- Es tapà els seus ulls quan veié el foc allà mateix.
- Amb el seu dit, el xiquet va assenyalar el que volia.
- L'àvia es queixa de la seua cama dreta.
- El pivot va encistellar amb la seua mà esquerra.
- Van entrar a la cova i es van ficar per les seues bifurcacions.

JOAN COBA FEMENIA

Referències bibliogràfiques

- BADIA i MARGARIT, A. M. (1951), *Gramàtica històrica catalana*. [Use la versió catalana de 1981, València, Ed. 3 i 4.]
- COBA FEMENIA, J. (en premsa), «Els adjectius possessius. Teoria i problemes d'ús», Tesi doctoral, Col·lecció Tesis doctorals en microfitxa, Facultat de Filologia, Universitat de València, desembre 1999.
- LACREU, J. (1990), *Manual d'ús de l'estàndard oral*, València, Institut de Filologia Valenciana, Universitat de València.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

- (1995), *Gramàtica valenciana*, València, Bromera, Generalitat Valenciana, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. [Use la segona edició.]
- MOLL, F. de B. (1952), *Gramàtica històrica catalana*, Madrid, Gredos.
- RAMOS, J. R. (1992), *Introducció a la sintaxi*, València, Tàndem.
- RUAIX I VINYET, J. (1985), *El català / 2. Morfologia i sintaxi*. Moià.
- (1994), *Observacions crítiques i pràctiques sobre el català d'avui/1*, Moià.
- SANCHIS GUARNER, M. (1950), *Gramàtica valenciana*, València, Torre.
- SARAGOSSÀ ALBA, A. (1996), «Una introducció al concepte *pro-nom*», dins *Actes del Desè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes. Franckfurt am Main, 18-25 de setembre de 1994* (A. Schönberger i T. D. Stegmann, eds.) Vol. III, pp. 409-439.
- (2000), «Els adjectius possessius: naturalesa teòrica i aplicació a la normativa i al català col·loquial», dins *Llengua & Literatura, 11.2000*. Revista anual de la Societat Catalana de Llengua i Literatura, pp. 219-280.
- VALOR, E. (1973), *Curso medio de gramàtica catalana, referida especialment al País Valencià*, València, Gorg.

Bibliografia dels llibres de text (nota 7)

Ed. ANAYA, València (1998), *Llengua i Literatura 3*, Madrid.

Ed. BROMERA (1998), València. *Llengua i Literatura. 3r ESO*, Alzira.

Ed. BRUÑO (1998), València: *Llengua i Literatura 3*, Madrid.

Ed. ECIR (1996), València 3, Paterna.

Ed. MARFIL (1999), València *Pas a Pas. Elemental*, Alcoi.

Ed. MARJAL-GRUP EDEBÉ (1996), *Llengua i Literatura, ESO 3*, Paiporta.

ED. SANTILLANA-VORAMAR (1998), *Llengua i Literatura Curs 3r*, València. [La cite en el text com a «versió reduïda».]

— (1996), *Llengua i Literatura Curs 4t*, València. [La cite en el text com a «versió ampliada».]

Ed. TABARCA LLIBRES (1998), *Llengua i Literatura 3r ESO, Parlem-ne*, València.

Ed. TEIDE (1995), *Format. Llengua i Literatura 3*, Barcelona.

Ed. VICENS VIVES (1998), *Fanal. Llengua i Literatura 3*, Barcelona.

— (1999), *Fanal. Llengua i Literatura 4*, València.

Anàlisi del tractament dels adjectius possessius en els llibres de text de 3r i 4t d'ESO

1. L'editorial Santillana / Voramar té publicats dos manuals per a aquests nivells: un manual més extens i més antic, i un de més recent que és una versió molt reduïda de l'anterior i més en consonància, per tant, amb els nous temps que corren en l'ensenyament. Aquest tractament dels possessius es dona en la versió que he anomenat «ampliada». La versió més moderna, la «reduïda», ja presenta el tractament més habitual en els manuals: estudiar-los en 3r d'ESO i no fer-ho en 4t.
2. M'estime més parlar de formes plenes i de formes contractes per a fer referència a les anomenades sovint formes *tòniques* i *àtones*, respectivament. Seguisc, doncs, la denominació proposada per Badia (1951) i per Moll (1952). En § 3 exposaré els motius d'aquesta preferència.
3. Fins i tot, adonem-nos de l'abús del possessiu que es produeix en aquesta oració: «[...] quan substitueixen un SN i fan la seua funció». Haguera estat més genuïna aquesta altra: «quan substitueixen un SN i en fan la funció». Un altre exemple del mateix manual, p. 69: «[...] la dixi estableix la relació entre el text i el context assenyalant éssers segons la seua proximitat a les persones...» Fóra més genuïna una oració amb absència de possessiu: «...assenyalant éssers segons la proximitat a les persones...» M'he ocupat de la necessitat de recuperar els usos de en en alguns dialectes i de la conveniència de suprimir el possessiu, en altres ocasions, en l'apartat 20.1 de la meua tesi doctoral *Els adjectius possessius. Teoria i problemes d'ús*, Facultat de Filologia, Universitat de València, desembre, 1999.

4. Cridem l'atenció sobre la pervivència encara d'aquesta vella denominació de les gramàtiques fabrianes, que no s'hauria d'haver canviat per la dedeterminants, almenys sense justificació prèvia.
5. He estudiat, amb deteniment, aquesta construcció en «La posposició del possessiu amb article (*el germà meu*)», dins *Estudi del valencià d'ara*, València, Denes editorial, 2002, pp. 101-117.
6. He pres literalment aquest exercici 2, de *Fanal. Llengua i Literatura 3*, Ed. Vicens Vives, Barcelona, 1998, p. 63. El nostre exercici 3, l'he pres del mateix llibre de text, p. 62, però modificant o suprimint les frases que no feien al cas.
7. Els cite, excepcionalment, per ordre alfabètic de les seues editorials.