



LLENGUA, SOCIETAT I ENSENYAMENT Volum III



*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 III): 84-608-0017-2

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.),
Patrícia 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 III

INSTITUT INTERUNIVERSITARI DE
FILOLOGIA VALENCIANA
«SYMPOSIA PHILOLOGICA», 8

Alacant, 2003

Índex

Portada

Créditos

Comunicacions

JOAN CARLES MARTÍ I CASANOVA

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana 9

VICENT MARTINES

Actualitzem els Clàssics. Traducció, literatura romànica i ensenyament dels clàssics valencians (*la Queste del saint graal* i *el Tirant lo Blanch*) 40

EMPAR MINGUET I TOMÀS

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià 73

ANNA MONTESINOS LÓPEZ

L'ús del valencià en Internet 100

VICENT ARTUR MORENO

L'imperi dels sentits. La incorporació del treball tecnicoartístic del doblatge en l'ensenyament secundari 127

Índex

CARLES MULET GRIMALT

Una experiència d'iniciació al teatre al·l'ensenyament
secundari 139

JULIO NANDO ROSALES & NEUS PALOMERO BLASCO & M.
ROSAVALLS PÉREZ

La importància de les actituds lingüístiques en el procés
d'aprenentatge de llengües 171

MANUEL PÉREZ REIG & VICENT TAMARIT RAMON

La llengua en el treball per projectes 186

CLÀUDIA PONS

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les
Illes Balears 207

JOAQUIM PRATS I FABRA

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als
IES públics de Castelló (1985-2000)..... 257

ENRIC RAMIRO

Un país de tòpics. (Els adolescents valencians i els
estereotips comunitaris de l'estat.)..... 297

JOSEP-LLUÍS RIBES

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies 327

Índex

MIQUEL RODA & SUSANNA PÉREZ

Una metodologia per a l'ensenyament d'el·l'expressió
oral 349

ROSABEL ROIG & MARI ROIG

Noves tecnologies, literatura popular i ensenyament de
la llengua 354

XAVIER RULL

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines
lingüístiques informatitzades? 362

MARISA TOMÀS ROSELLÓ

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els
gèneres de l'àmbit acadèmic..... 388

CRISTINA TORRES I SELVA & SANDRA MONTSERRAT I BUENDIA

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx ... 417

MARTA TORRES & LLUÍS PAYRATÓ

El català dels joves en els xats, correus electrònics i
missatges a mòbils: ¿una nova varietat col·loquial? 452

Índex

Taules redones

VICENT ESTEVE MONTALVÀ,

L'ensenyament en valencià als llindars del segle XXI:
una visió sindical 475

ENRIC IZQUIERDO I GARCIA

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (I) 491

EMPAR MINGUET I TOMÀS

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (II) ... 500

FELIP MUNAR I MUNAR,

Estratègies legals i pedagògiques pera la normalització
lingüística a les illes balears 508

Pòsters

JOSEP BALLESTER & JOSEP A. MAS

El component sociolingüístic en el desenvolupament de
la competència comunicativa 537

JOSEP BALLESTER & JOSEP A. MAS

A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç
en l'educació literària 550

Índex

RAFEL PÉREZ I SORLÍ

Normalització lingüística i cultural, tasca de mil
dimonis! 559

Discursos

DISCURS D'OBERTURA 563

DISCURS DE CLOENDA 565

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

1. Ofici de traductor: la traducció literària

Per primera vegada en la història del País Valencià assistim a l'aparició d'estudis superiors de traducció i interpretació que inclouen l'opció d'especialitzar-se en català com a llengua meta, especialment pel que fa al vessant literari atès que –ironia de la sort– no es preveu, en els plans d'estudis valencians actuals, la traducció al català en els àmbits de l'economia, de la judicatura, del comerç o de les ciències exactes. Així, és de desitjar que assistirem –en els pròxims anys– a l'aparició d'una fornada de joves professionals originaris de territoris on la traducció literària catalana ha estat, fins ara, un vedat reservat a uns quants lletraferits. Per altra banda, aquest article neix amb una voluntat de crida unitària als traductors de tots els altres països de llengua catalana, perquè tots –amb els de la gran urbs barcelonina

al davant– puguem aportar elements de la parla a allò que, d'ençà del gran lingüista de Ginebra, s'ha dit la llengua.

Per si tot això no fos prou, cada individu aporta un context únic i intransferible, determinat, entre moltes altres qüestions, per la seva procedència geogràfica més immediata. De fet, no sé estar-me de comentar-vos que unes paraules impreses de la Carme Riera m'han perseguit i obsessionat abans i després d'haver acabat aquesta redacció. De bell antuvi, la gran escriptora mallorquina aconseguí torbar-me quan tot just iniciava la revisió i la lectura de notes prèvies per a l'elaboració d'aquesta comesa (Carme Riera 1997: 48):

Mireia de Mistral, traduïda per la meva parenta Maria Antònia Salvà és magnífica, però és una altra Mireia, una Mireia de la plana de Mallorca, no de la Provença, per molt que Frederic Mistral li digués a na Maria Antònia que la seva versió superava l'original.

Vet aquí un exemple més de com els petits fets vivencials de cadascú deixen una petja inesborrable que pot despertar-se en qualsevol moment. L'abast de les paraules de Carme Riera no hauria estat el mateix si els meus pares no haguessin emigrat d'Elx. Si no hagués nascut a Marsella. Si no hagués emigrat d'infant a Sydney. Si no hagués viscut a Elx des de la meva adolescència. Si, ja adult, no hagués estudiat occità un estiu a la Provença interior. Si no hagués festejat en català i si

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

aquesta llengua no fos la llengua familiar i afectiva en la qual els meus fills estan escolaritzats. Si no hagués estudiat traducció-interpretació i un llarg etcètera que us estalvio. Carme Riera, aconseguix, doncs, sense proposar-s'ho, tocar-me l'arpa. Em disculpareu, espero, aquest reguitzell de records que no s'adiu amb la tradició europea en qüestions de formalitat científica. El meu mestissatge cultural anglosaxó és, però, més tolerant amb aquestes eixides de to personals que afegeixen –no lleven, doncs– validesa a l'argumentació que no té, però, cap altra raó que la de demostrar que tota contextualització neix de dintre l'ésser i com és d'única i intransferible la condició humana. ¿Fins a quin punt, doncs, no traduïm sempre devers el territori constitutiu de cadascú? En el meu cas, ¿haurà de surar-hi sempre el Vinalopó, el Roine i el Parramatta –fins i tot si pretengués negar-m'hi– en tot allò que faci o traslladi?

2. La rondalla de rondalles: una llengua, un estàndard literari

En canvi, sembla que la sociologia, la planificació seriosa i la projecció futura del català, com a llengua de cultura, ens faci albirar un altre riu més cabalós, del qual tots els altres en serien afluents. Com de costum, Joan Fuster –un Joan Fuster silencià i més incòmode que mai des de la seva mort l'any

1992– se'ns presenta com la ment més lúcida que ha tingut el País Valencià d'ençà d'Ausiàs Marc (1990: 166-167):

Un cantonalisme que ensenya l'orella, nova, estimulat des de Madrid [...] Les llengües «imperials», a través d'escoles, de micròfons, de diaris o revistes de gran circulació, han establert una *koiné* potable: vàlida per damunt els estrats socials i les divergències geogràficament contrastades. [...] És un tràmit pragmàtic que, alhora que rendeix econòmicament, preserva la unitat de la llengua. [...] No m'atreveixo a expressar la meua opinió sobre el particular. Vindria velada per objeccions d'experiència. Però la conclusió fóra que la dificultat no és insuperable: que la *koiné* –no la va aconseguir Pere el Cerimoniós, amb la seva Cancelleria, que eren quatre gats d'escrivans i d'escrivents?–, una *koiné* acceptable de Salses a Guardamar i de Fraga a Maó, pot ser factible. I si no ho és, pleguem. La demagògia localista sempre hi serà a l'aguait: una demagògia torno a dir-ho, i amb coneixement de causa, fonamentada des de Madrid. A París ni tan sols en fan cas [...].

He de dir, tanmateix, que Fuster no ha estat l'únic intel·lectual català a denunciar aquesta anomalia greu. Algun altre també s'hi ha atrevit. A tall d'exemple, escoltem un eivissenc: «Aquest polimorfisme és, en totes les llengües, un fet usual pel que fa al lèxic, on abunda la sinonímia de base regional, però no tant en la sintaxi –on les variacions regionals són potser reciclables estilísticament– i menys en la morfologia, on

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

el polimorfisme és una excepció acceptada però considerada no desitjable» (Isidor Marí 1990: 31).

Així, els qui tenim la ventura de poder navegar –mar endins– pels processos que es donen en algunes llengües mundials sanejades, podríem corroborar l’afirmació feta pel mestre de Sueca, pel d’Eivissa i per algun professor de traducció de Granada quan aquest ens informa, també, de l’aparició d’uns nous models de llengua sentits per tot arreu com a *neutres*, com si el nou mil·lenni obligués, si més no en gran mesura, a un autèntic *melting-pot* de la variació interna tot i que els més neoforalistes sempre hi tendeixin a veure una mena de forat negre galàctic disposat a engolir-se les naus incautes a la recerca de la flor rondallaire del lliri blau (Roberto Mayoral 1994: 88).

Un caso muy particular es el uso del *neutro* en las traducciones cinematográficas en algunos lugares de Hispanoamérica como Argentina. Las grandes diferencias que se dan en el uso del español entre los diferentes países hispanoamericanos e incluso dentro de ellos mismos han llevado a imponer como solución que permite un consumo lo más generalizado posible la traducción a una variedad de español hasta ese momento inexistente que trata de prescindir de los marcadores de color local y busca los elementos que corresponden a un uso más general.

3. L'adhesió a l'estat dialectal rebut: neoforalistes versus neocancellerescs

L'experiència i la paciència em dicten, però, que tota tria lingüística té aquest component sociolingüístic i no apporto res de nou en afirmar que la filologia ha estat i estarà sotmesa a aquest tipus d'avatars polítics. Per això, m'abelleix reflexionar sobre allò a què es referia de veres el mestre Fabra (1954: 619) arran de la seva celebèrrima crida a l'escriptor valencià anònim. Us estalviaré el passatge per conegut, freqüentat i citat. Som, però, davant un exemple paradigmàtic d'utilització partidista diàfana d'un missatge que ha estat interpretat fins a la nàusea existencialista segons els manipuladors del text hagin estat allò que em permetreu patentar com a neoforalistes o neocancellerescs abrandats. Me n'he anat, doncs, dret a la font per rellegir com el mestre ordinador de la llengua catalana ens aconsellava als valencians que féssim «una obra catalanista, d'acostament al nostre català» i tot això des de la realitat espanyola de la primeria del segle XX. Gairebé un segle després –i a setanta anys vista de la signatura de les normes ortogràfiques de Castelló amb tota una evolució comprovable cap al restabliment de la pregonada unitat escrita de la llengua– alguns valencians més agosarats tenim dret a somiar que ja arriba l'hora de fer un altre pas endavant, perquè

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

no serà pas fent concessions excessives a un ús dialectal, en difícil equilibri, com aconseguirem que els sectors més refractaris a la normalització lingüística s'afeccionin a llegir traduccions catalanes havent-n'hi de tan lloables i de tan bones en espanyol. A més a més, la tradició novel·lística valenciana del darrer segle –especialment la dels darrers vint-i-cinc anys–, l'escola valenciana i els mitjans audiovisuals, malgrat la pretensió barroera d'algun politicastre que s'estimaria més que no es captessin determinades ones hertzianes, ens fan veure ben a les clares com aquest procés de transdialectalització no s'atura. Això, ja ho arplegava un gran filòleg valencià com una de les variables importants a tenir en compte, en una proposta lèxica valenciana que ja té dotze anys de vida i que no ha fet més que avançar en marxa triomfant amb la influència abassegadora de la televisió i la ràdio catalanes (Emili Casanova 1990: 111):

Tenir present els resultats aconseguits per la normalització lingüística al País Valencià des de 1932-1936, 1960-1980 i des de 1980-1988 amb la literatura, l'escolarització, l'expansió de la lectura literària, i veure quins mots no valencians s'han natu-ralitzat ja al País Valencià.

Quina, no serà, doncs, la situació d'ací a una o dues generacions entre els catalanoparlants valencians? I això que us dic també s'hi val, tot i la manca d'autèntics estudis de contrast,

per als vells comtats catalans i per a les illes de llengua catalana d'enllà la mar de Dènia.

A més a més –per damunt la preocupació lògica pel futur del català com a llengua viva entre els joves de les grans ciutats–, no cal més que parar l'orella al valencià de les generacions joves i intermèdies per adonar-nos cap a on van els trets més encertats i dinàmics en qüestions de redreçament lingüístic i cultural del país. Un estudi en aquest sentit apuntaria, una vegada més, que aquelles reintroduccions o neologismes catalanitzadors que encara no han arribat als ambients rurals comencen a tenir carta de naturalesa a les ciutats i capitals de comarca, tot i la paradoxa de la castellanització més intensa de les àrees urbanes. De nou no descobreixo Amèrica en recordar que els valencians que tornem a dir *fins*, *aleshores*, *abans*, *tenir*, *venir*, *sortir*, *vermell* o *capvespre* –amb l'excepció d'alguna zona arcaïtzant que ja ho fes des de sempre– som precisament els de les ciutats on comencem, també, a sentir infants que, amb un desvergonyiment absolut, comencen a introduir *meva* i *sabés* al costat de *meua* i *sabera*. I com a pare, no se m'acudiria rectificar alguna nena o xiquet que em conec per aquestes relliscades contínues. A això, que podrà semblar-li un desgavell i un delicte de lesa majestat a algun defensor acèrrim dels estàndards regionals, ja s'hi avançà

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

amb lucidesa un altre gran mestre en un article que no ha envellit gens ni mica i que se'ns revela premonitori pel moment en què fou escrit (Joan Solà 1977: 209-210):

Anant per aquests móns de Déu fent enquestes lingüístiques t'adones que hi ha dos punts que la llengua catalana ha de conquerir urgentment si vol sobreviure a aquest temps que el llenguatge canvia i s'imposa viure tan ràpidament: l'escola i la televisió. Mireu-vos qualsevol poble des d'un tros lluny: veureu un bosc espès d'antenes de televisió damunt de les teulades. L'accés del català a l'escola i a la televisió és potser més urgent que l'accés a altres mitjans de comunicació com el cine, la ràdio. No podem lamentar-nos de la pèrdua de centenars de paraules i expressions del nostre fons lingüístic. Hem de situar-nos allà on els temps ens obliguen a situar-nos. La llengua ha d'assimilar la cultura actual com ha assimilat la dels segles que ens han precedit. No té altra salvació.

Malauradament, en contrastar opinions amb il·lustres col·legues comuns, em sembla que som un tros lluny encara –al si de la comunitat lingüística científica catalanoparlant valenciana– d'arribar a un cert *desideràtum* en aquest sentit. I allò que és bo per a l'escola primària –uns estàndards regionals que parteixen de la parla comarcal més immediata a l'infant– és catastròfic si ho traslladem a totes les esferes, oblidant-nos que també hi ha registres on cal escriure català amb tots els ets i els uts, com ara el món que m'ocupa, el de l'alta tra-

ducció o el de la traducció literària *tout court*, perquè les nostres hosts, per més que les mobilitzéssim, sempre ho seran, d'esquifides, enfront de les hosts veïnes. No és pas obligant una llengua petita en procés de normalització –encaixonada entre l'espanyol i el francès– que faci edicions regionals, en almenys tres modalitats gairebé idèntiques, com aconseguirem crear un mercat de la traducció rendible.

4. La paradoxa traductològica: els marcadors de color local

La paradoxa traductològica, però, és encara més complexa i té les seves pròpies lleis d'elaboració personal. L'exemplificaré amb un cas concret del que he defès fins ara. Lliuraré, doncs, un exercici idèntic de traducció literària a un grup escollit de futurs llicenciats de les diverses universitats del domini lingüístic que han inclòs la traducció als plans d'estudis. Tot i la procedència geogràfica diversa, de segur que ens trobaríem amb resultats molt divertits. Fins i tot podríem trobar-nos amb una situació semblant a la dels textos medievals i ens resultaria sovint impossible situar el traductor en funció de les enquestes dialectals de l'*ALPI* o del *DCVB* dutes a terme a la primera meitat del segle XX. Ja sé prou que això es ficar el dit a la nafra d'algun dialectòleg amatent, però, què hi farem?

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

Per què, doncs, uns professionals altament qualificats com hom suposa que seran alguns dels traductors més formats, no col·la-borarien, tots plegats, a bastir aquesta nova llengua neocancel·leresca del segle XXI? De la cita del professor Mayoral esmentada adés, deixeu-me, doncs, que retingui dos conceptes claus; aquell que ens parla de variació «incluso dentro de ellos mismos» i ho estenc, *il va de soit*, a l'individu; i allò altre, tan suggeridor, que m'he decidit per incloure al títol de l'article: «els marcadors de color local», sintagma d'una bellíssima factura impressionista, fenomen empíricament observable i contrastable en totes les llengües de cultura i un tresor al qual hauríem d'accedir els traductors catalans sempre que ens vingués de gust, sense escarafalls i sense fer grinyolar, per això, els raigs de la roda catalana que avança.

Permeteu-me, doncs, que reproduueixi íntegre un passatge que resumeix perfectament quin és l'estat de la qüestió a les terres catalanes i cap a on hauríem d'endreçar el governall si el que pretenem és atansar-nos a una mateixa duana editorial (Joaquim Mallafré 1991: 121):

El problema és que la traducció, actualment, seria vàlida només per a una part dels parlants del nostre domini lingüístic. Però les mateixes diferències troben els parlants del més extens domini anglès. El lector anglès culte pot reconèixer el joc de paraules d'un dialecte que no és el seu. En tot cas em fa reflexionar que no

es tracta de mallorquinitzar Machado, però sí que es pot eixamplar el llenguatge literari comú dels catalans amb la inclusió de tanta riquesa dialectal com sigui possible. No parlo per a aquest cas particular. Però no hi ha dubte que, si el lector de literatura catalana es familiaritza tant amb *noi*, com *xiquet*, com *al·lot*, per dir un cas, no circumscrits només a àmbits geogràfics concrets, sinó com a termes d'un llenguatge literari comú, això, a part de reforçar el sentit unitari, oferirà facilitat als traductors. No d'altra manera actuen grans llengües de cultura. Pensem en les possibilitats literàries de l'espanyol, que pot usar, en alguns textos indiscriminadament, sense atendre a les diferències hortícoles, *judías*, *alubias*, *frijoles* algun etc.

Davant d'això, Sr. Mallafré, què voleu que us digui? Em trec el barret i us en regracio. Això, i tan sols això, és el millor antídoto a l'onada de neoforalisme que bufa darrerament –com una de les plagues d'Egipte– per una terra esquarterada que no està separada, però, que jo sàpiga, per grans mars oceanes sinó tan sols per un flum casolà i modest que ha nom de la Sènia amb uns braços de mar que separen unes poques illes de les costes ibèriques. Així i tot, hi tornaré perquè les «petites diferències» internes van més enllà de la sinonímia de base regional i inclouen, com tots sabem, algunes qüestions addicionals ortogràfiques, morfològiques i fraseològiques d'una opacitat inabastable fins i tot per als que s'aixopluguen a la vila del costat. Les suficients perquè el mercat editorial se'n

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

ressenti i no sàpiga avenir-se'n davant d'aquest polimorfisme tan pintoresc. Qui mou, doncs, fitxa? La resposta només pot ser-ne una. Tots plegats –el famós *eximpli* muntanerià de la mata de jonc– amb sensibilitat pel geni de la llengua i sense falsos complexos d'inferioritat per part de qui se sap posseïdor d'una dobleta lèxica antiga i valuosa.

5. Una petita lliçó de microeconomia casolana: les lleis de l'oferta i de la demanda o la venda de la traducció al millor licitador

Arribats ací, ha quedat clarament exposat com m'arreglero en les fileres neocancelleresques, defensores d'un únic estàndard català, amb els afegitons que hom vulgui aportar-hi. Això, si més no, es fa d'aplicació urgent en la traducció literària, com a usuari disciplinat de tot allò que digui l'Institut d'Estudis Catalans i amb resignació davant les regles del mercat que hauran de ser les més assenyades possibles si no volem que els joves traductors catalans passen a traduir a l'altra llengua en què són plenament bilingües com a llengua meta. Aquest és el moll de l'os que caldrà rosegat i no cap altre. O les universitats, el mercat del llibre i les institucions arriben a una entesa o malament, rai! Ja em veig com els set o setanta-set joves traductors valencians piquen a la porta de les editorials madrilenyes i llurs sucursals barcelonines.

Ja sé que algun intel·lectual d'aquest antic regne –de vàlua i currículum més extensos que el meu– em titllarà –en el millor dels casos– d'il·lusori i d'irreal i de viure d'esquena a uns usuaris que no llegiran mai, però, cap de les meves hipotètiques traduccions catalanes futures; ni tanmateix faran possible, en la pròxima generació, que hi hagi un diari publicat a València en la seva llengua originària encara que el llibre d'estil imposés l'estàndard més aigualit, el que té el vistiplau de les institucions conservadores del Cap i Casal on s'arreceren alguns possibilistes esglaiats en connivència amb els sectors més castellanitzats o regionalistes de la societat valenciana. Deixaré, així, que el traductor, el que cerca feina a preu fet –i que vol que li la remuneren– s'expressi. Demano disculpes de nou, per si us molesta aquest pragmatisme de venedor de calçat i de catifes en què m'han pujat i que ha estat la fortuna dels meus conciutadans durant generacions i molt abans que arribaren els primers turistes a l'arena.

M'hauria agradat tenir accés –per citar-lo a la bibliografia final– a algun estudi sobre el nombre de traduccions que publiquen editorials valencianes, mallorquines i catalanes; observareu com en sóc, d'escrupolós amb la toponímia foral i hereditària. No he pogut dedicar-m'hi però convindreu, amb mi, en el paper clau i hegemònic de Barcelona com a capita-

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

litat indiscutible de la traducció –tan sols de la traducció?– al català. Tampoc he pogut accedir, és clar, al nombre de llibres traduïts al català que es vénen a Catalunya, al País Valencià i a les Balears i Pitiüses. Tot i això, citaré de memòria una dada apareguda al setmanari *El Temps* fa unes poques setmanes on se'ns informava que –som a l'any 2000– prop d'un 50% de catalans, davant un 15% de valencians i un 17% de balears consumeixen llibres en aquesta llengua en què us escric.

En segon lloc, una hipotètica *mass catalanization* futura, del territori que apareix als mapes dialectals del segle XX, seguiria donant una *ratio* d'usuaris de 2:1:0,5 per als tres gran territoris autonòmics esmentats adés, tot i que la gran urbs catalana seguiria concentrant el 40% del mercat. Convincrem, però, que la riquesa i la variació lingüística del català és massa preciosa per a estar controlada per una zona de tanta interferència lingüística, i que no hem de deixar que es perdin les rareses lexicogràfiques comarcals. Unes rareses lexicogràfiques que ens demostren, a més a més, el fals dilema de la variació regional. Així, a les Valls del Vinalopó segueixen emprant de forma atàvica *oncle*, *tenir* i *devers* a desgrat de la resta del País Valencià i exemples d'aquests, més o menys, ens els trobem a totes les altres comarques del domini lingüístic. Sens dubte, s'hauria de fer una lectura

més generosa per part de tots i hauria de ser motiu de reflexió pregona del món intel·lectual barceloní i de les editorials que gestionen el mercat del llibre. Pompeu Fabra ja ho féu, Joan Coromines també i han seguit llur exemple els més grans i alguns dels bons i millors escriptors, de la Renaixença ençà, amb un projecte nacional que tenia clar el límit geogràfic on s'encabia la llengua. ¿Es desitja, però, amb sinceritat i sense recança, fer una aposta per una llengua nacional, per un mercat únic d'alguna cosa més de deu milions d'habitants on tots puguem trobar-nos a gust en el camí cap a l'estabilitat?

6. La rebel·lió catedralícia o l'ascens al cim de l'olimp

En una columna recent –publicada al diari madrileny *El País* en el suplement valencià setmanal del dijous 21 de setembre del 2000, arran de la seva traducció al català de la *Divina comèdia* –el meu bon amic i admirat Joan Francesc Mira es queixava amargament de la manca de comprensió dels periodistes barcelonins davant la seva morfologia i lèxic alhora que reivindicava aquest estil de valenciana prosa.

Si l'autor prodigiós de *Borja papa* –una de les ments més privilegiades del panorama literari europeu– ha de patir aquestes picabaralles casolanes per tot allò que l'epicentre pot arribar a considerar exòtic o extravagant, què no li passarà al jove llicenciat en traducció per les universitats de Castelló de la Pla-

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

na o d'Alacant en pretendre lliurar una traducció amb massa color local a una editorial barcelonina? Ja me n'han parlat d'algun cas d'original tornat al remitent que no he pogut, però, documentar amb fidelitat. Es pot publicar, a hores d'ara, a Barcelona, una traducció en un *estàndard valencià d'alta formalitat* segons la fraseologia tan estimada per alguns? Quina és la situació al País Valencià fora de les publicacions endogàmiques universitàries i d'alguna editorial benemèrita local? No dubto que aquesta capitalitat binària fos molt desitjable però vinc ací amb les arrels a terra i les palmes al vent com correspon al vegetal més cantat de la meva ciutat pairal perquè tinc clar, a més a més, que aquesta franja llibresca de la Mediterrània no està capitalitzada per dues ciutats anomenades Londres i Nova York. Gràcies, però, que almenys en tenim una, d'aquestes megalòpolis.

Queda fora de tot dubte raonable que el mercat potencial de la traducció catalana propiciï versions bicèfales com passa al món britànic i nord-americà; i això que allà les versions divergeixen tan sols en unes quantes qüestions ortogràfiques secundàries, en la fraseologia i en l'estil, fins i tot en alguna qüestió morfològica popular, coses perfectament tolerades des de les ribes de l'Atlàntic, de l'Índic, del Pacífic i d'algun altre mar menor on el verb anglès ha arrelat amb força. De

fet, no m'he trobat mai a la terminal de Heathrow amb cap passatger de la Nova Anglaterra que tornés una novel·la americana per correspondre a l'edició londinenca i, per tant, anglicitzada. És de suposar que quelcom de semblant deu passar al John F. Kennedy pel que fa als autors britànics, australians o neo-zelandesos que tenen llur casa editorial als EUA i que accepten, sens gosar ni badar boca o ulls, els lleugers retocs que això implica en llur ortografia. No obstant això, els dialectòlegs i els professors de filologia anglesa no cessen de repetir-nos les barreres d'incomprensió oral que existeixen entre regions de llengua anglesa mentre açò no passaria, segons tots els professors de filologia catalana, a casa nostra, on la intercomprensió oral estaria garantida. Tots hem sentit la vella faula del llaurador de l'Alacantí que s'entén a la bestreta amb el pagès del Vallespir. Fins i tot algun panoccitanista irredent us afirmarà, fent-ne un gra massa i sense sufocar-se, que això també passa amb el *païsan* llenguadocià. Al capdavall –Muntaner *dixit*– els de la Sénia Amunt, Sénia Avall i Sénia Enllà fórem tots hereus del *pus perfet català*.

Uns professors de català, però, que s'esguarraran la toga en comprovar que algun alumne comet acte d'alta traïció per emprar, al costat d'una morfologia valenciana i d'una accentuació també à *la valencienne*, un geosinònim de l'Empordà

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

que pot estar fent la viu-viu a unes poques llegües del seu despatx, perquè sapiguen que vivim encara a l'antic regne on tant queda encara per escorcollar com per classificar. Que consti que no m'invento res i que això ho han hagut de partir alguns alumnes que acabaran la carrera convençuts que parlen una varietat compartimentada del diasistema català. Aquesta manca d'incoherència ha estat, fins i tot, motiu d'alguna baixada de nota. Encara no conec un professor d'espanyol que hagi baixat la nota a un alumne per emprar un mexicanisme o un peruanisme que es troba, a més a més, documentat en qualsevol escriptor del *Siglo de Oro*. D'això, sense pretendre ser alarmista, en dic secessió encoberta i tenir una visió curta de la llengua.

Dins un altre àmbit, però, la televisió nostrada més contemporània ens informa amb molt bon judici dels criteris de correcció en matèria de traducció i doblatge de la TVC, amb dues frases curtes en la sintaxi i en llur senzillesa: «Les frases més comunes són l'esquelet de molts diàlegs. Per això convé triar-ne les formes més genuïnes» (1997: 79).

Si m'heu suportat fins ací, sabreu que considero genuïna tota aquella frase *latu sensu* que circuli dintre el sistema i que estigui sancionada per l'ús i l'autoritat de l'Institut d'Estudis Catalans sense oblidar-me, per això, que el català és la meva

llengua. Perquè, en això –què voleu?– cada vegada sóc més disciplinat. Els meus recursos, doncs, és nodreixen per igual del Vinalopó, del Tet, del Segre, del Xúquer o d'alguna rambla menorquina o eivissenca. Crec que no cal insistir-hi més.

7. Cap a una ortografia i una morfosintaxi unitàries o la condemna del polimorfisme congènit

Haureu observat, però, que en aquest article utilitzo la morfologia verbal i pronominal com també les regles d'accentuació del català central, que en allò dels accents, si us plau, hauríem de posarnos d'acord en tots els registres, com ja passa en francès tot i el grau diferent d'obertura de vocals que hom constata al llarg de l'hexàgon i dels racons francòfons adjacents. No sóc el primer valencià a ferho. Joan Fuster ja obrí aquesta via unificadora fa uns quants decennis tot i el pessic de cor que això produí en l'estimable Dr. Sanchis Guarnier. Amb tot i això, la situació dialectal no és sempre unitària. A alguns valencians els estranya que la morfologia verbal valenciana general no es correspongui sempre amb la meua parla comarcal. A tall d'exemple, a Elx diem *naixtre*, *càntec* i *vené*, i us asseguro que m'he d'adequar més per dir *nàixer* que per dir *canto*, i que el perfet simple raja amb tota naturalitat de la boca d'aquest parlant tradicional. El tema de la flexió verbal, de nou, deixa, per tant, de ser estrictament lingüístic.

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

Als meus fills ja no els passa això, fins i tot observo una introducció tímida de formes morfològiques orientals d'un abast més colpidor que la mera influència lèxica.

A alguns valencians, allò del «campis com puguis» que reneix de les cendres els últims quatre o cinc anys, per una imposició regionalista clarament política i interessada, ens produeix una certa angoixa, mareig i picor i no acabem d'entendre per què s'ha de trencar el camí de convergència creixent que semblava acceptat per la immensa majoria dels escriptors del País Valencià.

Per altra banda, hi ha una gran diferència entre el dialectòleg i l'escriptor; el primer es deté en les fulles sense perdre de vista el bosc i el segon contempla el bosc sense perdre de vista les fulles. De fet, tot i la proporció anòmala que encara patim, l'escriptor català no és sempre filòleg. Això ens ha d'omplir de goig perquè som davant un altre baròmetre de salut ecolingüística, que caldrà afegir a les variables dels estudis sociolingüístics, perquè allò d'escriptor sinònim de filòleg tan sols acostuma a passar en alguna llengua agònica o clàssica. Uns altres valencians –com ara Isabel Clara Simó–, especialment els que viuen o fan vida a Barcelona, han seguit també aquesta trajectòria de l'estàndard únic, sense haver de renegar, per això, a tot un món de referències lingüístiques o

vivencials valen-cianes. Sóc conscient que aquests valenci-ans són mirats per alguns amb recel. Si fa no fa, el mateix que els passarà als escriptors de Tortosa o de la Franja de Ponent que canvien de codi postal. Els que em coneixen, però, saben fins a quin punt n'estic d'orgullós i d'amarat, del meu valencià col·loquial fronterer i com he aidat alguns perquè n'alçaren acta de vitalitat. Caldrà, però, aprendre a adequar-se'n. Els registres de la llengua i les ocasions així ho requereixen. Tot i això, estic convençut que cal elasticitat en els usos i els registres, i que el que és bo per a un mercat editorial que exigeix una traducció per a tothom no ha de ser forçosament la norma del llenguatge administratiu de la Generalitat Valen-ciana ni el model de l'escolarització obligatòria primària, que haurà de revisar, però, el model d'aplicació de la norma a les comarques; perquè el model centralista, ací, al País Valencià, no cal anar a buscar-lo fora de les fronteres administratives, especialment quan la parla heretada fa a vegades aquells bots tipificats pels filòlegs i que aproximen zones perifèriques allunyades per uns quants centenars de quilòmetres. D'això, us en podem aportar un petit memorial de greuges els pares d'infants de les comarques de l'antiga Governació d'Oriola que hem mantingut el català ancestral.

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

Prou sabem que la traducció d'una obra canònica de l'amplària i fondària de la *Divina comèdia* no serà el tipus d'en càrrec habitual amb què es trobarà el traductor professional valencià, i que una empresa tan feixuga tan sols és reservada a escriptors de la inspiració i la solvència d'un Febrer, d'un Segarra o d'un Mira. No obstant això, allò que afirmo afecta bàsicament la prosa literària que ha de ser consumida tant per especialistes, per diletants com també per alumnes obligats a encarar-se a determinats textos en versió traduïda.

8. Opacitat i transparència: els encontorns dels elements de color local en la traducció

És evident que la traducció de la poesia permetrà sempre una més àmplia variació i elaboració estilística i que, fins i tot, podria ser força útil recórrer a altres modalitats regionals si així ens ho aconsellés el bon ús i la sensibilitat lingüística. Quan dic això, però, ha de quedar clar que els vasos comunicants entre varietats catalanes –en major o menor mesura– han de funcionar sempre amb reciprocitat. No serà pas fent concessions no correspostes com aconseguirem bastir una llengua única i assegurar-ne la viabilitat futura. En canvi, aquesta dosi necessària de traducció intralingüística, un fenomen freqüent en les grans llengües de l'Europa occidental (Ferrando 1999: 125), també ens la podem aplicar des del concepte de l'au-

totraducció, perquè allò que afecta dues llengües pròximes també pot donar rendiment entre varietats diatòpiques d'una mateixa llengua (Marí 1997: 63):

Les llengües no són visions diferents del món però sí que paraules pròximes diuen coses molt diferents. D'aquí crec que parteixen les diferències que hi ha entre la versió catalana i la castellana. Unes són per raó de matís, altres d'errors en la primera versió, altres per emfasitzar el ritme de la llengua d'arribada, i d'altres per raons de gust, per aconseguir o mantenir un ritme i per adequar-lo a l'exigència pròpia de cada llengua.

A continuació deixeu-me, per favor, que torni als arguments que legitimen l'ús de la variació lingüística dins el text, una variació que usada amb seny obri la porta al *thesaurus* lexicogràfic i fraseològic més genuí (Mayoral 1994: 88):

Las razones para mantener un máximo de color local y temporal, un máximo de caracterización cultural, son principalmente razones de estilo. Las razones para reducir su proporción son razones de comprensión por parte del lector. El punto de equilibrio lo establece el lector al que nos dirigimos.

A mesura que els catalanoparlants assumeixin un grau més alt de preparació lingüística i cultural, més fàcil els serà reconèixer aquests marcadors de color local i temporal. Sempre hi romandrà, però, la possibilitat d'incidir en aquesta opacitat deliberada (Mayoral 1994: 75):

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

El autor puede ofrecer también, de forma deliberada, mayor o menor dificultad en la lectura independientemente de que el mensaje de por sí sea más o menos accesible. Además de regular la dificultad del léxico o de las construcciones sintácticas, el autor puede ofrecer mayor o menor redundancia en la exposición y formas más o menos eruditas de expresión. Algunos autores se sentirán satisfechos si consiguen que sus lectores recurran al diccionario e incluso si algunas de sus palabras quedan como enigma para el lector.

O sia, a vegades no caldrà reclamar que, al diccionari de *l'IEC*, hi sigui tot. Aquest inventari il·limitat, tranquil·litzem-nos i llevem-nos complexos, no passa a cap diccionari del món civilitzat. Joan Francesc Mira –admeto que freturo per llegir la seva versió de l'obra immortal– està plenament legitimat perquè el seu docte lector dantesc hagi de recórrer al *DCVB* i també li podrà interessar que aquest es quedi a les fosques; al capdavant, tots hem menester de ser guarits del pecat de supèrbia. Si, a més a més, pot fer colar una lliçó de morfologia verbal i pronominal valenciana com també un grapat de vocables venerables, no seré jo qui li ho retregui. Intueixo, però, que la versió magnífica del Sr. Mira no circularà gaire fora de les aules universitàries, i lamentar-se d'aquest fet no ens resoldrà el problema d'una traducció destinada a un públic selecte mentre Joyce o Faulkner –sense eixirme'n d'allò

considerat culte per tothom— ja tindrien un abast i una circulació més amplis tot i que minoritaris.

A l'altre extrem de l'arc ens trobem amb el monòlit lingüístic francès que ha esborrat gairebé totalment la variació lingüística interna, cosa que hipoteca l'elasticitat i la renovació d'aqueixa llengua, víctima de la seva *grandeur i finesse* (Martí 1999: 77-93). Aquí, i en cap altre lloc millor que aquí, es veu reflectida la profunda decadència d'una llengua que no ha sabut trobar el punt dolç de la diversitat i que veu fantasmes on no n'hi ha; potser per això, malda per mantenir la seva projecció internacional. Quina diferència tan notable amb el model dinàmic que segueixen, a hores d'ara, l'anglès i l'espanyol!

9. Recapitulació final a mode de síntesi

Caldrà, però, que insisteixi en el paper de comparsa que fan les ciutats de València i de Palma en el món de la traducció de grans obres de la literatura universal, fet que revesteix una especial gravetat en el primer dels casos perquè impideix que hi hagi —com s'esdevenia en temps daurats— una autèntica capitalitat cultural compartida que solucionaria molts dels entrebancs que s'aborden des d'ací. El que els traductors valencians desitgem és poder traduir i, ben mirat, no ens costa gaire dominar aquesta varietat *neutra* o *central* a la qual ja ens encarregarem d'aportar saba fresca i variació. Com a

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

traductors, no endebades hem assimilat altres gramàtiques que ens eren alienes i aquesta varietat catalana comuna no implica, en absolut, eixir-nos de la llengua A, tal com mana l'ordre alfabètic dels plans d'estudi per referir-se a allò que hom porta interioritzat des de la llar.

Això que, tanmateix, des del punt de vista de la creació literària pròpia, seria considerat per algun mandarí com una autèntica traïció a les essències del polimorfisme congènit, s'ha de plantejar –i em refereixo a la traducció literària– amb pragmatisme desapassionat, en la seva, és clar, justa mesura.

Recordaré, a més a més, que fa poc més de vint anys ens tiràvem tots les mans al cap davant la traducció valenciana de la Constitució Espanyola al costat d'una traducció catalana. Aprofito que el Vinalopó passa per Elx per a preguntar: exigirà la futura Acadèmia Valenciana de la Llengua que tots els valencians escriguem segons els seus dictats i el seu model regional? El model de llengua que comença a aparèixer en alguns llibres escolars com també les recomanacions fetes des de la Conselleria als autors de llibres de batxillerat ens fa albirar un futur ple d'enuig i preocupació. La repercussió sobre el món de la traducció és evident si ens carreguem la lliure circulació al llarg de tot el domini lingüístic.

Tornem, però, al traductor cosmopolita que treballa des de l'ordinador instal·lat a la seva comarca d'origen. La solució que es prengui significarà la diferència entre tenir o no tenir feina remunerada. No som davant, doncs, d'una qüestió estrictament àulica, filològica o de variació dialectal, tot i que es tracti de discutir-ne l'abast ací i ara. El pes específic del català oriental, el poder econòmic d'aqueixa regió enfront de les altres, la lleialtat lingüística i el sentiment nacional juguen clarament a favor d'un model de llengua determinat. No era això mateix el que passava a la València del segle XV, quan els escriptors del català oriental s'hi aplegaven amb docilitat i adequació? Sincerament, més enllà del legítim orgull regionalista, que més se m'hi dona que el centre neuràlgic de la llengua estigui més al nord o més al sud, jo que em situo més al sud que ningú? Al capdavant, hauré de recordar allò que es repeteix al llarg dels estudis de traducció «Qui paga, mana». Aprofitaré, doncs, per fer grans mercès a aquell bocí resistent, no fos que conjuréssim un model occità on, com capellans de parròquia, ens limitéssim a fer traduccions a puny i sang regirant els clàssics a l'alvernès agònic que ja no es parla, perquè ni Marsella ni Tolosa de Llenguadoc saberen erigir-se en metròpolis occitanes al segle XIX quan encara eren a temps de fer-ho.

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

Malauradament l'alternativa –i m'atreveixo a afirmar que el futur social de la llengua– no és la fidelitat extrema a uns models àulics valencià o baleàric. Tot traductor perifèric domina amb un alt grau d'eficiència sigui l'espanyol, sigui el francès, sigui l'italià. Així i tot, el traductor de català estarà abocat a traduir a alguna d'aquestes llengües, si vol guanyar-se el pa. Això, però, és motiu de tota una altra ponència on es podrien estudiar les interferències no exclusivament textuais sinó contextuais amb les seves repercussions sobre el català.

Dit això, és evident que la traducció literària reuneix tots els requisits per a ser el banc de prova de la llengua nacional unitària –un únic estàndard amb diverses aportacions regionals–, utopia plenament realitzable. Això implica un transvasament d'elements genuïns, dintre un model de llengua viva, àgil i no necessàriament arcaïtzant, amb una visió global de la llengua.

Se'm retraurà que aquesta presa de consciència es fonamenta en una certa submissió prèvia, tot i que esdevé un atot de valor incalculable. Em limito, doncs, a descriure'n els resultats. Propugno, per això, que en el món de l'alta traducció hi hagi una entesa unitària i gairebé monolítica pel que fa a la morfosintaxi, l'ortografia i l'accentuació amb aportacions regionals en la lexicografia, en la paremiologia i en la fraseologia

més genuïnes. Al cap i a la fi, es tracta de reconquerir l'espinada del català dintre la cohesió d'un territori heretat comú, sense vagons de via estreta, per tal d'assegurar-nos una vida llarga i esponerosa.

Amb això tanco aquesta reflexió. Crec, sincerament, que n'ei-xi-riem guanyant tots, però *cau per son pes* que els més tren-cadissos i ajustadissos en sortiríem guanyant, sens dubte, el doble, perquè nosaltres sí que ens hi juguem la vida i el futur.

JOAN CARLES MARTÍ I CASANOVA
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- AJUNTAMENT D'ELX (2000), *Concurs de Narrativa Escolar en Valencià*, edició a cura d'Enric Daniel Pastor, Oficina d'Ensenyament i Ús del Valencià, Elx.
- CASANOVA, E. (1990), «Elements per a una proposta lèxica», dins Ferrando, A., ed., *La llengua als mitjans de comunicació*, València, Institut de Filologia Valenciana/Universitat de València.
- FABRA, P. (1954), *Converses Filològiques*, I, 2 vols., Barcino, Barcelona.
- FERRANDO, A. (1999), «El paper dels primers editors (1473-1523) en la fixació del català modern», *Caplletra*, núm. 27, pp. 109-136.

Opacitat i transparència: els marcadors de color local en la traducció catalana

- FUSTER, J. (1990), «Per a una cultura catalana majoritària», dins Ferrando, A., ed., *La llengua als mitjans de comunicació*, València, Institut de Filologia Valenciana/Universitat de València.
- MALLAFRÉ, Joaquim (1991), *Llengua de tribu i llengua de polis: Bases d'una traducció literària*, Barcelona, Quaderns Crema.
- MARÍ, I. (1990), «Condicions prèvies per a la difusió d'un model lingüístic als mitjans de comunicació», dins Ferrando, A., ed., *La llengua als mitjans de comunicació*, València, Institut de Filologia Valenciana/Universitat de València.
- MARÍ, A. (1997), «L'experiència de l'autotraducció», dins *V Seminari sobre la traducció a Catalunya, Quaderns Divulgatius*, núm. 8, Barcelona, Associació d'Escriptors en Llengua Catalana.
- MARTÍ I CASANOVA, J. C. (1999), «La traducció cultural: el concepte d'ironia en francès, anglès, espanyol i català», dins Martos, J. L., ed., *La traducció del discurs*, Alacant, Universitat d'Alacant.
- MAYORAL, R. (1994), «La explicitación de información en la traducción intercultural», dins Hurtado, A., ed., *Estudis sobre la traducció*, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I.
- RIERA, C. (1997), «L'autotraducció com a exercici de recreació», dins *V Seminari sobre la traducció a Catalunya, Quaderns Divulgatius*, núm. 8, Barcelona, Associació d'Escriptors en Llengua Catalana.
- SOLÀ, J. (1984), *A l'entorn de la llengua*, Barcelona, Laia. [1a ed. 1954.]
- TVC (1997), *Criteris lingüístics sobre traducció i doblatge*, Barcelona, Edicions 62.

Actualitzem els clàssics

Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians (la Queste del saint graal i el Tirant lo Blanch)

I

L'ensenyament de la literatura no s'ha de limitar –de fet no ha de ser això– a la simple referència de nom i cognoms de l'autor, data de l'obra i glossa de l'argument. Això fóra només una petita part, la més externa, de la Història de la Literatura. L'ensenyament de la literatura pot ser una magnífica ocasió per a ensenyar tot allò que conté l'obra o obres objecte d'atenció, des de la llengua –som de l'opinió que no hi ha literatura sense llengua–, a la contextualització històrica. Creiem que hem de contribuir a poder realitzar un ensenyament de la literatura com més allunyat millor de la simple reproducció dels arguments de les obres i partir sempre i tant com siga possible dels textos, de l'anàlisi dels

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

textos, i, des d'ells, des del que és concret, escatir quines són les característiques que els defineixen i, per extensió, defineixen o individuen les obres de les quals formen part, el gènere i període en els els quals els emmarcarem. A més a més, calibrarem millor l'aportació que cada obra fa a la nostra tradició literària en funció del marc comparatiu.

Oferir visions o perspectives generals i comparatistes com les que proposem, al mig de les quals situem les obres a què atenguem en cada cas, amb les seues característiques generals i concretades en microtextos o fragments significatius i específics pot ser una bona manera de superar l'ensenyament tradicional de la literatura, però planteja també dificultats. No treballarem només amb un sol microtext o fragments, sinó amb diversos. Haurem de donar de bestreta i de manera genèrica les característiques essencials que caracteritzen cada obra dins la qual se situarà cadascuna d'aqueixes llesques de text. Els fragments seleccionats hauran de ser força representatius dels trets que donen naturalesa a cada obra i al període, moviment, corrent, estil, temps, etc. en què se situa.

Calibrar bé l'aportació de les nostres obres i fer-ho en un marc comparatista romànic pot ser encara més convenient i recomanable quant als nostres clàssics (medievals i con-

temporanis). Els clàssics literaris ho són per moltes raons i potser no totes tenen a veure amb la seua qualitat literària intrínseca. En qualsevol cas, poder acarar els nostres amb d'altres d'equivalents pot ser una activitat doblement rendible: coneixerem millor els nostres i els altres, i, en situar els nostres amb referència als altres, potser contribuïrem a un efecte d'autoreconeixement de la vàlua del nostre patrimoni cultural –i ho farem de manera contrastada i realista, lluny de miratges emmiralladors–.

D'aquesta manera, l'ensenyament de la literatura no serà una mera llista de noms, dates i petits –a més de sempre esbiaixats– resums d'arguments. Ara bé, el que proposem planteja diverses dificultats, algunes de les quals ja hem apuntat en el paràgraf anterior. A més hi ha el fet que la perspectiva comparatista entre diverses tradicions literàries pot ser molt atractiu, però això implica que tractarem amb obres diferents escrites en llengües diferents... A casa nostra, això pot no plantejar gaires problemes si aqueixes llengües són el català i l'espanyol. Ara bé, per a determinades obres, períodes i corrents, la millor referència comparatista no serà –només?– la literatura espanyola, sinó que haurem d'adreçar-nos a la literatura italiana, a la francesa, a l'occitana o a qualsevol altra de l'àmbit romànic o, encara, anglosaxó. Ens resoldrà aqueixos

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

problemes la Traducció i la Traductologia. Poder disposar de traduccions fidels i rigoroses (*ad sensum* i *ad litteram*) de les obres alienes a les quals acarem les nostres, ens permetrà salvar la distància lingüística, i també la cronològica i la cultural. Així, la Traducció i la Traductologia cobraran una gran utilitat i sentit com a veritables mitjanceres en el procés d'ensenyament-aprenentatge; no caldrà traduir completament tota una obra: només aquells passatges necessaris.

Al llarg de la nostra tradició cultural, calbrarem millor l'aportació dels nostres clàssics medievals si els acarem amb obres franceses o italianes; així passa, per exemple, a Jordi de Sant Jordi, *Tirant lo Blanch*, Ausiàs March o Ramon Llull. En la literatura contemporània també podríem citar alguns casos equivalents.

II

Posats a concretar la nostra proposta metodològica, ens centrarem en la nostra literatura medieval. Es tracta d'un període sovint poc tractat en els nostres ensenyaments de primària i de secundària; i encara en la universitat, atés que la literatura medieval massa sovint té un tractament de classe magistral dins la més florida tradició escolàstica i amb poc treball concretat sobre els textos. A més a més, diversos dels nostres clàssics medievals formen part de les nòmines de clàssics

universals: Ramon Llull, Bernat Metge, Joanot Martorell, Ausiàs March, Joan Roís de Corella. D'altra banda, la nostra Edat Mitjana significa un període efervescent en molts sentits, també el literari. La corona catalanaragonesa era una veritable potència europea i els nostres autors tenien manifestes connexions o intertextualitats ben trenades dels clàssics culturals romànics de llavors.

Concretament presentem el desplegament comparatista de perspectiva romànica que proposem amb el *Tirant lo Blanch* acarat amb la *Queste del Sanit Graal*. La tria d'aquestes obres no és gratuïta: són els màxims exponents romànics de la literatura de cavallers. Aquest, el de la literatura medieval romànica de cavallers, és un àmbit literari que té una importància cabdal no sols en la nostra literatura sinó també en el conjunt general de la literatura europea. Per una banda, la literatura protagonitzada per cavallers és el correlat narratiu (en prosa) de la cultura cortés i la lírica trobadoresca, sobretot de tema amorós. La narrativa cavalleresca tindrà un conreu molt intens arreu d'Europa i trobem obres d'aquesta temàtica en pràcticament totes les llengües romàniques. La narrativa cavalleresca és la clau per a la conformació de la novel·la com a gènere i, si repassem com evoluciona a Euro-

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

pa al llarg de l'Edat Mitjana, podem veure com avança cap a la novel·la moderna.

Convindrà, primer, que situem –tot i que només siga de manera sumària– l'alumnat en les coordenades de l'època. És un període allunyat en temps i en la conformació cultural de l'espai, i, més allunyat encara, per als alumnes –també els universitaris!. Després, per raons semblants, cal que situem els alumnes en les característiques literàries de l'època (o èpoques), de l'autor (o autors) i de les obres concretes que estudiem.

Hem de tenir molta cura en la tria dels autors, de les obres i, més específicament, dels fragments. Cal que siguen representatius i *rendibles*. Val a dir que les limitacions de temps que sempre tenim no ens deixen molt de marge. Els exemples (els textos, fragments o microtextos) que triem han de ser *ben exemplars* del que volem treballar quant a l'època literària, autor, obra, estil i característiques literàries.

La proposta que segueix té, per tant, tres grans parts: 1. L'època; 2. Els Llibres i els cavallers; 2.1. Els llibres i els cavallers [atés que parlem de la literatura de cavallers]; 2.2. L'escriptor [objecte central d'atenció: Joanot Martorell]; 2.3. Textos [acrats i traduïts: la traducció com a mitjancera cultural]. 3. Fem literatura romànica i comparada. **(nota 1)**

1. L'època

Els cavallers van formar un estament molt important al llarg de tota l'Edat Mitjana i pertot arreu d'Europa. Eren el braç *armat* de la societat i del poder. Havien de defensar el poble i els senyors dels atacs dels enemics... però, sovint, els cavallers s'assemblaven més als roders, als bandits. Hi havia cavallers que oblidaven que havien de posar les seues armes al servei dels més febles. Els cavallers eren una força que podia resultar molt beneficiosa per a tots o, per contra, molt perillosa.

Per canalitzar la cavalleria cap a activitats convenients, l'Església (el Papa) i els governants medievals van crear i van intensificar les *croades*. Les croades eren veritables campanyes de conquesta que pretenien fer front als musulmans i *reconquerir* o *alliberar* les terres on aquests estaven: Terra Santa (els actuals Israel, Palestina, el Líban i part de Síria i de Jordània), el nord de l'Àfrica (Tunis i Egipte) i al-Àndalus, és a dir, la part de la península Ibèrica en poder dels musulmans.

Participar en les croades era molt temptador. Els croats podien quedar-se amb totes les riqueses que prenguessen per la força en els camps de batalla, en els pobles i en les ciutats que conquerissen. A més a més, estaven absolts de totes les malifetes que podien cometre ja que prendre part en una

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

croada implicava el perdó automàtic de tot pecat comés mentre es desenvolupés aquesta. D'altra banda, participar en la croada implicava, també, que es perdonessen tots els deutes i delictes anteriors.

La primera croada es va produir en l'any 1099 i va conquerir Jerusalem. Després encara hi hagué fins a set croades més que pretenien *alliberar* Terra Santa o el nord d'Àfrica; excepte la quarta, que es va *desviar* cap a Constantinoble (l'actual Istanbul).

La península Ibèrica va ser escenari de moltes croades, unes amb més envergadura que altres, unes amb més èxit que altres. De fet, les conquestes dels regnes musulmans de Mallorca, de València i de Múrcia pel nostre rei Jaume I, al segle XIII, van ser croades. Amb raó el rei Jaume I era conegut com *el Conqueridor*.

Les croades van significar molt per a la política, l'economia, la societat, l'art i la literatura europees.

Activitat I. A partir de la informació anterior, relaciona el que van significar les croades des de cada punt de vista amb els elements corresponents de l'altra columna:

1. Des del punt de vista polític (a) expansió territorial de les corones;
2. Des del punt de vista social (b) una certa mobilitat o flexibilitat en
3. Des del punt de vista cultural els estaments socials;

(c) consolidació de les rutes comercials (rutes de la seda, de les espècies, de l'ivori, dels metalls i pedres precioses, dels esclaus...);

(d) combinació d'elements arquitectònics orientals amb els europeus;

(e) combinació d'elements i d'estils literaris;

(f) introducció de noves tecnologies (l'astrolabi, el compàs, el paper, el vidre ocular, la pólvora, etc.);

(g) introducció de nous aliments (les espècies, encens, mirra, etc.);

(h) establiment a Orient d'estats go vernats per europeus;

(i) introducció de nous corrents de pensament.

2. Els llibres i els cavallers

2.1 Característiques generals

Els cavallers, la Cavalleria, representava els grans ideals de l'Edat Mitjana. Havien de ser l'exemple a seguir. La literatura, en vers i en prosa, va tenir molt a veure a l'hora d'escampar aqueixos ideals.

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

La *literatura cavalleresca* dóna una gran importància a l'*acció*, a les *aventures*. Gràcies a l'*acció* i a les *aventures*, els cavallers poden *guanyar-se* el cel fent el bé (*aspiració transcendent o de millora espiritual*), o bé poden fer mèrits i millorar *professionalment* i així aspirar a *pujar* en la seua societat i conquerir la dama que estimen (*aspiració pragmàtica*).

Aquestes dues grans aspiracions dels cavallers poden servir-nos per a classificar la literatura cavalleresca en dos grans grups:

(a) Literatura cavalleresca d'*aspiració transcendent* o de *milloraespiritual*. Són, sobretot, obres narratives franceses. Són molt importants les d'un autor francès, *Chrétien de Troyes*. En les seues obres (escrites entre 1180-1190) els personatges (els cavallers) solen ser d'una sola peça, és a dir, o són bons o són dolents. No hi ha humor ni ironia en aquestes obres. Els cavallers s'enamoren de belles i meravelloses donzelles, però no arriben a aprofundir del tot en les relacions personals. Practiquen *l'amor cortés*. Els cavallers, procuren millorar internament i, a la fi, en l'última obra de Chrétien, busquen el *Grasal*, és a dir, el calze de l'última cena de Jesucrist. A poc a poc, apareixen més referències religioses cristianes. Hi ha màgia, fantasia, encanteris, esperits bons i dolents... Ací es posa en pràctica bona part de la temàtica de la *Matèria de*

Bretanya: narracions de cavallers errants, és a dir, que cerquen aventures en les quals es troben personatges de tota mena, reals i fantàstics: cavallers ferotges, animals que parlen, fades bones, bruixes terribles, dracs o bèsties salvatges, donzelles encisades, etc. Els cavallers més famosos de la matèria de bretanya són els de la Taula Redona, liderats pel rei Artús. Els personatges de més anomenada són, a més a més, del rei: la seua espasa, Escalibor, la seua muller, la reina Ginebra; els cavallers Lancelot del Llac, Galvany, i Ivany; la fada Morgana; i el màgic Merlín.

A partir d'ací s'arriba a un cavaller totalment espiritual, que no busca cap glòria mundana i sols vol ser digne del cel. Aquest és l'ideal que s'acompleix en la *Queste del Saint Graal* (1230-1250). Aquesta obra francesa va tenir molt èxit i n'hi va haver traduccions a quasi totes les llengües d'Europa; també a la nostra, que és del 1380.

Ramon Llull (Mallorca 1232-1315), va fer una obra dins d'aquesta línia, el *Llibre de l'Orde de Cavalleria* (finals del segle XIII), que és la versió en forma de tractat (prosa d'idees) de tots aquests ideals.

(b) Literatura cavalleresca d'aspiració pragmàtica. Són, sobretot, obres narratives escrites en l'antiga *Corona d'Aragó* (Aragó, Catalunya, Regne de Mallorca, Regne de València).

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

Els cavallers busquen millorar la seua situació i fan aventures per pujar econòmicament o per casar-se.

No hi ha ni tanta fantasia, ni tants encanteris, ni esperits; de fet, les obres són *realistes* i, quan n'hi ha, l'escassa màgia o fantasia que hi podem trobar sempre hi és en funció del realisme. Els protagonistes ho fan tot gràcies a les seues forces, a les seues habilitats i a la seua intel·ligència. Els protagonistes, a més a més, són més complexos psicològicament. Hi ha passatges d'humor i d'ironia. Els protagonistes s'enamoren més sensualment.

Són obres que van des del 1170-1180, amb el *Jaufré*, fins al 1490, amb el *Tirant lo Blanch*, obra de *Joanot Martorell* (publicat a València, i, en el 1497, a Barcelona). Enmig, hi ha obres més curtes com ara el *Blandín de Cornualla*, o obres tan importants com el *Curial e Güelfa* (obra anònima de mitjan segle XV).

Aquesta última és, amb el *Tirant lo Blanch*, una de les millors novel·les de tots els temps. Destaca per la solidesa de la seua trama narrativa i la complexitat dels personatges. El *Curial e Güelfa* conta les aventures del cavaller Curial, que de pobre progressa tant que finalment pot casar-se amb una de les dones més nobles i riques de l'època, Güelfa. Diverses dames estimaran Curial al llarg dels seus viatges i aventures,

però ell només voldrà estar amb Güelfa. Curial fa de cavaller com a mitjà d'ascensió social i econòmica.

2.2 L'escriptor: Joanot Martorell

L'autor del *Tirant lo Blanch* va ser Joanot Martorell, un cavaller valencià que va tenir una vida molt agitada i interessant; fins i tot amb algun problema gros amb la justícia.

Tot seguit hi ha el que ben bé hauria pogut ser la fitxa que els «oficials dels rei» podien haver fet de Joanot Martorell. La fitxa policial té buits, és incompleta perquè hi va haver un problema als arxius.

Activitat II. Ara, tu has d'ajudar els detectius a situar, al lloc correcte, les dades del requadre:

COGNOMS I NOM: Martorell Abelló, Joanot (més conegut per «Joanot Martorell»).

LLOC DE NAIXEMENT: València, probablement.

DATA DE NAIXEMENT:

LLOC DE DEFUNCIÓ: València, probablement.

DATA DE DEFUNCIÓ:

NOM DEL PARE I DE LA MARE: Francesc Martorell i Damiata Abelló.

GERMANS (nombre): 8.

OCUPACIÓ: Va ajudar son pare en la recaptació d'impostos per al rei.

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

Negocis diversos a terres italianes.

Sobretot, s'ha dedicat a fer vida de cavaller (molt benestant) i a gaudir amb col·legues i familiars.

És cunyat del també cavaller *Ausiàs March*. Aquest Ausiàs és un individu molt bregós i suspecte, que es dedica a fer versos.

Joanot Martorell és, més aviat, un maforadada i últimament ha viscut més dels préstecs de banquers valencians i estrangers que no del producte de la seua faena. No ha pogut tornar els préstecs i n'ha hagut de demanar més. Camina cap a la ruïna total.

Finalment.....

ANTECEDENTS: Sí. Ha estat empresonat perquè va assaltat una diligència. Ha fugit diverses vegades dels oficials del rei perquè no ha volgut pagar els impostos.

OBSERVACIONS: Sembla que, malgrat tants embolics, Joanot Martorell és un individu amb interessos artístics i amb un gran talent.

Ha escrit una novel·la molt gruixuda, el *Tirant lo Blanch*, que ha empenyorat al prestamista Martí Joan de Galba –resident a la ciutat de València–, el qual sembla que no sols s'interessa pels diners, també li agrada la literatura.

Segons han pogut comprovar els oficials del rei –secretament: Galba no sap que hem tingut accés a la novel·la–, aquesta obra conta la història del cavaller Tirant lo Blanch, que esdevé el millor cavaller del món, que salva l'illa de Rodas i l'Imperi Grec del perill turc, que conquereix tot el nord d'Àfrica i que s'enamora de Carmesina, la princesa de Constantinoble (actual Istanbul, Turquia). Però, a causa d'un «mal de costat», Tirant emmalalteix mortalment i mor. Carmesina, sense

poder resistir el dolor per la pèrdua irreparable del seu estimat, també mor.

L'obra és molt interessant, graciosa i, també, instructiva.

El *Tirant lo Blanch* es va publicar el propassat dia 20 de novembre del 1490, ací a la ciutat de València. L'ha imprés l'alemany Nicolau Spindeler sembla que per l'interés de Martí Joan de Galba (que fa poc que ha faltat) i d'Isabel de Lloris.

Ha tingut una bona acollida. Hi ha qui diu que el *Tirant* tindrà molt èxit i que potser tindrà diverses edicions.

El *Tirant* va tenir èxit en el seu temps i també ara. A més de l'edició de València (1490), n'hi va haver més i també el van traduir a altres llengües:
l'autor, entre altres obres de *Romeu i Julieta*, es va inspirar en el *Tirant* per a una obra seua (*Much Ado about Nothing*) i en el *Quijote*, va dir que el *Tirant* era

(a) William Shakespeare,

(b) Barcelona (1497); Valladolid (1511), al castellà; Venècia (1538, 1566i 1611), a l'italià; França (1734 i 1775), al francès; actualment també hi ha traduccions: a l'anglès, al suec, al neerlandés i, fins i tot, al xinès.

(c) nascut entre 1405-1411.

(d) entre gener del 1465 i el 24 d'abril del 1465.

(e) Miguel de Cervantes,

(f) «el mejor libro del mundo».

(g) ha perdut el seu senyoriu, la Vall de Xaló.

2.3 Els textos

En els textos següents, comprova tu mateix els contrastos entre la cavalleria d'aspiració transcendent i la d'aspiració pragmàtica. Un d'aquests fragments és de la *Queste del Saint Graal* (que et donem traduït a partir del francès, amb el títol *Questa del Sant Grasal**); i l'altre és un fragment del *Tirant lo Blanch*.

Llig-los i contesta les preguntes que et plantegem després:

[*La paraula *questa* és una forma antiga que vol dir «cerca, buscar», i *grasal* vol dir «calze».]

(a) Queste del Saint Graal

Si avint einsi quant li se furent tuit assiz par laienz que il trouverent que tuit li compaignon de la Table Reonde furent venu et li siege aempli, fors seulement cil que len apeleoit le Siege Perilleus.

Quant il orent eu le premier mes, si lor avint si merveilleuse aventure que tuit li huis dou palés ou il mengoient et les fenestres clostrent par eles en tel maniere que nus n'i mist la main; et neporquant la sale ne fu pas ennuble; et de ceste chose furent esbahi et il fol et li sage. Et li rois Artuz, qui premiers parla, dist:

— Par Dieu, bel seignor, nos avons hui veues merveilles [...].Mes je cuït que nous les verrons encore anuit greignors que ces ne sont.

Endementres que li rois parloit einsi, si entra laienz uns preudons a une blanche robe, vielz et anciens; mes il n'ont chevalier laienz qui seust par ou il i entra. Et li preudons venoit a pié et amenoit par la main un chevalier a unes armes vermeilles, sans espee et sans escu. Si dist si tost come il fu en mi le palés:

— Pes soit o vos.Et après dist au roi la ou il le vit:

— Roi Artus, je t'ameign le Chevalier Desirré, celui qui est estraïzdou haut lignage le Roi David et del parenté Joseph d'Arimacie, celui par cui les merveilles de cest païs et des estranges terres remaindront. Veez le ci.

[...]

Et il le moïne tout droit au Siege Perilleus delez coi Lancelot se seoit, et souzlieve le drap de soie que cil i avoient mis; si troeve les letres qui dient: CI EST LI SIEGES GALAAD. Et li preudons resgarde les letres, si les troeve novelement fetes, ce li est avis, et il conoist le non; si li dist si en haut que tuit cil de laienz l'oient:

— Sire chevaliers, aseez vos ci, car cist lex est vostres. Et cil s'asiet tout seurement [...]. Et li preudons se part de laienz et comande le roi Artus a Dieu et toz les autres ausi. Et quant

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

len li volt demander qui li estoit, il n'en tint onques plet a ax, ainz respondi tout pleinement qu'il ne lor diroit ore pas, car il le savroient bien a tens se il l'osoient demander.

[...]

Quant cil de la sale virent seoir le chevalier ou siege que tant preudome avoient redouté, ou tantes granz aventures estoient ja avenues, si n'i a celui qui n'en ait grant merveille; car il voient celui si jone home qu'il ne sevent dont tel grace li puist estre venue, se ce n'est de la volenté Nostre Seignor. Et la feste comence granz par laienz: si font honor au chevalier et li un et li autre, car beien pensent que ce soit cil par cui les merveilles dou Saint Graal doivent faillir, et bien lou co-noissenr par l'espreuve del Siege, ou onques hom ne s'estoit assiz a cui il n'en fust mescheu en aucune maniere, ne mes a cestui.

[...] Si en cor ttant la novele amont et aval que la roine [, qui en ses chambres mengoit, en oï parler par un vaslet qui li dist:] [...]

— Ha! Diex, font les dames, tant fu de bone hore nez li chevaliers! Onques mes hom, tant fust de grant proesce, ne pot avenir a ce est cil qui metra a fin les aventures de la Grant Bretagne, et par cui li Rois Mehaigniez recevra garison.

(b) Questa del Sant Grasal

[En la cort de Camelot, el rei Artús celebra una festa amb els cavallers de la Taula Redona.] Quan tots estaven asseguts, s'adonaren que havien vingut tots els companys de la Taula Redona i que tots els seients eren plens tret del que hom anomena el Siti Perillós [, allà on ningú gosava seure perquè tot el que ho havia intentat havia mort tràgicament].

Quan ja s'havien fet el primer plat, els va passar una aventura meravellosa: que totes les portes de la sala on menjaven i les finestres es van tancar soles, sense que ningú no les hagués tocades, però la sala no es va enfosquir, per la qual cosa es van admirar els folls i els savis. El rei Artús, qui primer va parlar, va dir:

— Per Déu, senyors, avui hem vist coses meravelloses, però crecque encara en veurem de més grans aquesta nit.

Mentre el rei parlava així, entrà un home amb una túnica blanca, vell i ancià, però no hi havia cavaller que sabés per on havia entrat. El prohóm venia a peu i portava de la mà un cavaller amb armadura vermella, sense espasa i sense escut. Quan va ser al mig de la sala, va dir:

— Que la pau sia amb vosaltres. Després li va dir al rei allà on l'havia vist:

— Rei Artús, et porte el Cavaller Desitjat, aquell qui és del llinatge del rei David i emparentat amb Josep d'Arimatea. Amb ell les meravelles d'aquest país i estranyes terres culminaran. Vet-lo aquí.

[...]

[I] el va portar directe al Siti Perillós, al costat del qual s'asseu Lancelot. Lleva el drap de seda que hi havien posat i troben les lletres que deien: «AQUEST ÉS EL SITI DE GALEÀS». El prohoms es mira les lletres, li sembla que estan acabades de fer, reconeix el nom i diu amb veu tan alta que tots el senten:

— Senyor cavaller, asseieu-vos perquè aquest és el vostre siti.

Ell s'hi asseu sense gens de por [...]. El prohoms se'n va i encomana a Déu el rei Artús i tots els altres també. I quan tots li volien preguntar qui és, ell els va contestar que ara no els ho diria pas, que ja ho sabrien en ser hora si gosaven demanarli-ho.

[...]

Quan els de la sala van veure el cavaller assegut al siti de la Taula Redona que tants nobles cavallers havien temut i on tantes aventures havien estat, no n'hi va haver cap que no se'n meravellés molt, perquè el veuen tan jove que no saben d'on deu haver-li arribat una gràcia tal, si no és de la voluntat

del Nostre Senyor. Comença la gran festa: tots honoren el cavaller perquè ben bé saben que aquest és el cavaller que acabarà amb les meravelles del Sant Graal, i bé ho coneixen per la proesa del Siti, en el qual no s'havia assegut mai ningú que no patís cap calamitat.

[...]

Tant corre la notícia amunt i avall per la cort, que la reina [i les seues dames, que s'estaven a les seves cambres, van exclamar, meravellades:]

— Ai, Déu! —fan les dames— en quina bona hora va nàixer elcavaller! Mai no hi ha hagut home tan esforçat, ni que haja pogut arribar allà on ell ha arribat. I per aquesta aventura podem saber bé que és ell qui portarà a terme les aventures de la Gran Bretanya, i pel qual el Rei Tolit serà guarit. [Versió de Vicent Martines.]

VOCABULARI

siti: seient, lloc.

fon: fou, va ser.

papalló: pavelló, tendal.

paternostres: espècie d'escapulari.

après: després.

parien: semblaven, parexien.

totstemps: sempre.

mas: però.

(c) Tirant lo Blanch

[Tirant, només arribar a Constantinoble i després de presentar-se a l'Emperador, vol fer reverència a l'Emperadriu i al Príncep, que havia mort en combat contra els turcs i estava de cos present. Tot és fosc, perquè estan de dol. Per això, quan saluda l'Emperadriu,] manà Tirant que portassen una torxa encesa, e prestament fon fet. Com la llum fon en la cambra, Tirant va veure un papalló tot negre. Acostà-s'hi e obrí'l e véu una senyora vestida tota de drap gros ab un gran vel negre al cap que tota la cobria fins als peus. Tirant li llevà lo vel del cap, e restà ab la cara descoberta, e vista la cara, ficà lo genoll en terra e besà-li lo peu sobre la roba e après la mà. I ella tenia en la mà un paternostres d'or esmaltat; besà'ls e féu-los besar al Capità. Après véu un llit ab cortines negres. E la Infanta [, Carmesina,] estava gitada damunt aquell llit ab brial de setí negre, vestida e coberta ab una roba de vellut de la mateixa color. Als peus, damunt lo llit, seien una dona e una donzella. La donzella era filla del duc de Macedònia, e la dona havia nom Viuda Reposada, la qual havia criada a la Infanta de llet. Al cap de la cambra véu estar cent setanta dones e donzelles qui totes estaven ab l'Emperadriu e ab la infanta Carmesina.

Tirant s'acostà al llit, e féu gran reverència a la Infanta e besà-li la mà. Aprés anà a obrir les finestres. E aparegué a totes les dames que fossen eixides de gran captivitat, per ço com havia molts dies que eren posades en tenebres per la mort del fill de l'Emperador.

[Tirant dóna el seu condol a l'Emperadriu i l'Emperador li ho agraeix.]

Dient l'Emperador tals o semblants paraules les orelles de Tirant estaven atentes a les raons, e los ulls d'altra part contemplaven la gran bellea de Carmesina. E per la gran calor que feia, perquè havia estat ab les finestres tancades, estava mig descordada mostrant en los pits dues pomes de paradís que cristal·lines parien, les quals donaren entrada als ulls de Tirant, que d'allí avant no trobaren la porta per on eixir, e tots-temps foren apresonats en poder de persona lliberta, fins que la mort dels dos féu separació. Mas séus bé dir, certament, que los ulls de Tirant no havien jamás rebut semblant past. Per moltes honors e consolacions que s'hagués vistes, com fon sol aquest de veure la Infanta. [Fi del capítol 117 i començament del 118. Versió de Martí de Riquer.]

Fem literatura romànica i comparada: comprensió i anàlisi

2.3.1 Màgia i realitat

2.3.1.1 Sobre el fragment de la *Questa del Sant Grasal*:

(a) En el text de la *Questa del Sant Grasal* hi ha moltes referències religioses: localitza-les i explica-les.

(b) Per què és tan extraordinari que aquest cavaller desconeguts'assega en el Siti Perillós i no li passe res? Explica-ho i localitza al text on apareix tot això.

(c) Al text hi ha coses màgiques? Quines?

2.3.1.2 Sobre el fragment del *Tirant lo Blanch*:

(a) El fragment del *Tirant* ens presenta un ritual cortesà. En aquest cas el del condol. Digue's com ho fa Tirant i localitza el fragment que correspon.

(b) En tot el *Tirant lo Blanch* i, en general, en el conjunt del tipus de literatura cavalleresca en què s'inscriu aquesta obra, les descripcions són molt importants. L'autor ens descriu moltíssimes coses i ho fa amb molt de detallisme; fins i tot, les accions també apareixen narrades minuciosament.

(c) Digue's quines coses es descriuen en aquest fragment i quines accions es detallen al text. Fes-ho d'acord amb la gràfica (fixa't només en el primer paràgraf):

Acció Descripció

(d) Raona si les descripcions tenen cap relació amb l'agilitat de la narració i en quin sentit:

–fan que les coses passen amb orde?

–fan que el lector pugui tenir clara la seqüència de les coses que hi passen?

El text també descriu minuciosament els sentiments i això és fonamental en la literatura cavalleresca, i en determina la trajectòria cap a la novel·la moderna:

(e) Digues quins sentiments es descriuen en aquest fragment i localitza'ls.

(f) Hi ha sentiments contrastats (per exemple: dol versus enamorament). Digues quins altres contrastos de sentiments hi ha i explica'ls.

(g) Una característica molt important, sobretot, del *Tirant lo Blanch* és que l'autor sovint presenta escenes en les quals passen diverses coses alhora, a més a més, de l'acció del protagonista, és a dir, accions simultànies a la principal. Això és un recurs tècnic difícil de manejar, però fonamental per al desenvolupament de la novel·la.

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

Aquest fragment del *Tirant* és una bona mostra d'això. Repassa'l i digues quines altres coses hi passen a més del que fa el protagonista. T'ajudarem una mica:

1r Quan Tirant entra a la sala, ja hi havia moltes dones vetlant el cos difunt del fill de l'Emperador.

2n Quan Tirant, ja dins de la sala de la vetla, encén la torxa, veu que, dins el pavelló, qui hi havia?, i, què feien?

3r Quan Tirant s'agenolla i dóna el condol a l'Emperadriu, veu... què veu?

4t Quan l'Emperador li dóna les gràcies, què fa Tirant? Què li passa?

(h) Una característica ben important del *Tirant lo Blanch* és que *no hi ha màgia*. Com pots veure, tot s'explica amb molts detalls i de manera molt realista. Creus que això marca una diferència respecte l'estil de narrativa que representa la *Questa*? Raona la teua resposta.

2.3.2 En els dos fragments queda clara la utilització de l'*anticipació*, és a dir, del recurs literari que consisteix a avançar o anunciar el que passarà en el futur a fi de remarcar la importància del present. És com si els respectius autors fessen *profecies*.

Aquest és un recurs tècnic fonamental en tota la literatura cavalleresca, tant de la que té uns objectius transcendentals,

com de la que té unes aspiracions més pragmàtiques. Aquest recurs permet entrelleçar els elements de l'argument.

Aquest element de tècnica narrativa és bo d'identificar. Les anticipacions solen estar iniciades per clàusules de l'estil de, per exemple:

«i en això [un personatge] va comprendre que [el protagonista] seria la persona que faria [una cosa molt important que ja s'explicarà més avant, i de la qual potser ara ja no ens diuen res més]».

2.3.2.1 Sobre el fragment de la *Questa del Sant Grasal*: repassa el text de la *Questa* i prova de localitzar-hi premonicions d'aquesta mena.

2.3.2.2 Sobre el fragment de *Tirant lo Blanch*: a la fi del fragment del *Tirant* hi ha una premonició molt clara de la fi desgraciada que tindrà el protagonista. Localitza-la i explica quina relació té amb la fi de l'obra.

2.3.3 En els dos fragments hi ha un altre recurs ben important que és molt corrent en textos narratius quotidians: enfrontar coses o conceptes contraris, és a dir, *l'antítesi*.

En el fragment de la *Questa del Sant Grasal*, l'autor usa l'antítesi de la valentia del cavaller de l'armadura vermella quan s'asseu en el Siti Perillós, en contrast amb la por dels altres. D'una altra banda, en el fragment del *Tirant* trobem l'antítesi

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

de la foscor de la sala contraposada a la llum de la torxa que *Tirant* encén.

Els autors usen aquest recurs a fi de remarcar determinats elements de l'argument en funció dels seus objectius o del tipus d'obra que siga.

Per això, observa que, encara que en els dos fragments, són bones d'observar diverses antítesis, tenen un to i un caràcter diferent. Vegem-ho. Respon les preguntes següents:

2.3.3.1 Sobre el fragment de la *Questa del Sant Grasal*:

(a) Què es contraposa en el fragment de la *Questa del Sant Grasal*?

(b) És coherent tot això amb els objectius transcendentals de la *Questa del Sant Grasal*, és a dir, que el Bé triomfe sobre el Mal? Per què?

2.3.3.2 Sobre el fragment de *Tirant lo Blanch*:

(a) Què es contraposa en el fragment del *Tirant lo Blanch*?

(b) És coherent amb les característiques més realistes del *Tirant lo Blanch*? Per què?

2.3.4 A partir de les activitats 2.3, t'enllestem les característiques estilístiques i compositives més importants que fan del *Tirant lo Blanch* una novel·la molt especial en la història de la literatura:

- novel·la de cavalleries
- d'aspiració pragmàtica
- anticipacions
- descripcions detallistes
- descripció minuciosa dels sentiments
- antítesis
- simultaneïtat d'accions
- sentiments contrastats
- realisme i absència de màgia

Ara tu has de posar aquestes característiques en un text redactat i molt resumit que comence, per exemple, així:

«El *Tirant lo Blanché* s una novel·la de *cavalleries*, *d'aspiració pragmàtica*. Es tracta d'una obra amb un estil molt àgil bastida amb.....»

VICENT MARTINES
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- AUERBACH, Erich (1983), *Mímesis. La representación de la realidad en la literatura occidental*, Mèxic, Fondo de Cultura Económica.
- BOHIGAS, Pere (1925), *Los textos españoles y gallego-portugueses de la Demanda del santo Grial*, Madrid.

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

- BONILLA Y SANMARTÍN, Adolfo (1907), *Libros de caballerías. Primera Parte: ciclo artúricociclo carolingio*, 1, Madrid, Nueva Biblioteca de Autores Españoles.
- CUENCA, Luis Alberto (1991), *El héroe y sus máscaras*, Madrid, Mondadori.
- CHINER GIMENO, Jaume J. (1993), *El viure novel·lesc. Biografia de Joanot Martorell*, Alcoi, Marfil.
- CHRÉTIEN DE TROYES (1914), *Der Karrenritter*, a cura de Wendolyn Foerster, Hale/Saale.
- (19902), *El Caballero del León*, Madrid, Alianza Editorial.
- DEMANDA (1944), *Demanda do Santo Graal*, 3 vols., a cura d'Augusto Magne, Rio de Janeiro, .
- (1967), *Demanda do Santo Graal*, edició facsímil a cura d'Augusto Magne, Rio de Janeiro. [Amb un Glosário da Demanda do Santo Graal, 1: AD.]
- DEMONY, Alexander J. (1965), *The Heresy of Courtly Love*, Nova York, MacMullen.
- FRAPPIER, Jean (1969), *Étude sur Yvain ou Le Chevalier au Lion de Chrétien de Troyes*, París, Société d'Éditions d'Enseignement Supérieur.
- (1952), *Le roman breton. Chrétien de Troyes. «Yvain ou Le Chevalier au Lion»*, París, Centre de Documentation Universitaire.

- GILSON, Etienne (1955), «La mystique de la Grace dans la Quête», Etienne Gilson, *Les idées et les lettres*, Paris, pp. 59-91.
- GRAF, Arturo (1984), «Artù nell'Etna», *Miti, leggende e superstizioni del Medioevo*, Milà, pp. 321-338.
- GRAS, Mossén (1984), *Tragèdia de Lançalot, a cura de Martí de Riquer*, Barcelona, Quaderns Crema.
- GRASAL (1917), *La versione catalana dell'Inchiesta del Sant Graal, a cura de Vincenzo Crescini & Venanzio Todesco*, Barcelona, IEC.
- (1932), *Le Haut Livre du Graal. Perlesvaus, 1*, a cura de W. A. Nitze & T. Atkinson Jenkins, Xicago, The University of Xicago Press.
- HAUF, Albert (1986), «Més sobre la intencionalitat dels textos historiogràfics catalans medievals», dins AA.DD., *Medieval and Renaissance Studies in Honour of R. B. Tate*, Oxford, pp. 47-61.
- HÖHLER, Erich (1985), *L'avventura cavalleresca. Ideale e realtà nei poemi della Tavola Rotonda*, Bologna.
- MADDOX, Donald (1991), *The Arthurian Romances of chrétien de Troyes. Once and future fictions*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARTINES, Vicent (1991), *Temps de croada, temps creuats. El Xarq Al-Andalus, un espai d'osmosi (I Premi d'Investigació Ibn Al-Abbar. Onda-Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana)*, Onda, Ajuntament d'Onda.

Actualitzem els clàssics. Traducció, literatura romànica, i ensenyament dels clàssics valencians

- (1995), *Els cavallers literaris. Assaig sobre literatura cavalleresca catalana medieval (Premio de Ensayo de Catalán, Gallego y Vasco, 1993. Fundación Ortega y Gasset)*, Madrid, UNED.
- MARTINES, Vicent (1997), *El 'Tirant' poliglota. Estudi sobre el 'Tirant lo Blanch' a partir de les seues traduccions espanyola, italiana i francesa dels segles XVI-XVIII*, Pròleg d'Amadeu J. Soberanas, Barcelona, Curial-Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARTORELL, Joanot & Martí Joan de Galba (?) (1992), *Tirant lo Blanch*, 2, a cura d'Albert Hauf & Vicent J. Escartí, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- MARTORELL, Joanot (1982), *Tirant lo Blanch*, 2 vols., a cura de Martí de Riquer, Barcelona, Ariel,.
- PAUPHILET, Albert (1921), *Études sur «La Quête del Saint Graal» attribuée à Gautier de Map*, París, Honoré Champion.
- RUIZ DOMÉNEC, José Enrique (1984), *La caballería o la imagen cortesana del mundo*, Gènova, Università di Gènova.
- STANESCO, Michel (1988), *Jeux d'errance du chevalier médiéval. Aspectes ludiques de la fonction guerrière dans la littérature du moyen âge flamboyant*, Leiden, Brill.
- TOPSFIELD, L. T. (1981), *Chrétien de Troyes. A Study of the Arthurian Romances*, Cambridge, University of Cambridge Press.

1. Per a més detalls sobre la nostra proposta, en la seua aplicació específica a 1r de Batxillerat, vegeu Glòria Gómez, Vicent Martines & Marisa Tomàs, *Auques. Literatura i llengua*, Alcoi, Marfil, 2000.

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

Sia notori i manifest a totes les ciutadanes i a tots els ciutadans de la Vila de Planes que tal dia com hui, 25 d'abril de mil setcents set, fa justament 285 anys, les tropes castellanques de Felip V, en derrotar els valencians a la Batalla d'Almansa, ens arrabassaren l'Estat que constituïa el Regne de València, els seus Furs i drets sobirans, el nostre autogovern i les llibertats nacionals. Amb els Decrets de Nova Planta («por el justo derecho de conquista que han hecho últimamente mis armas») se'ns imposà un rancuniós, intolerant i estret centralisme uniformador i un opressor castellanisme a tots els nivells, especialment el cultural i lingüístic, que va postergar la llengua del poble. Des d'aquell 25 d'abril passàrem a ser un poble oprimat, de cultura i llengua forçades a la marginació i la dependència.

(Fragment del pròleg que forma part del Reglament municipal sobre l'ús i la normalització del valencià de la vila de Planes, aprovat el 25 d'abril de 1992.)

1. Introducció

Des de l'any 1982, amb l'aprovació de l'Estatut d'autonomia del País Valencià, han anat sorgint una sèrie d'actuacions que pretenen atorgar al català el marc jurídic que li correspon. En primer lloc, el Govern Valencià va aprovar, el 1983, la Llei d'ús i ensenyament del valencià i, arran d'aquesta, algunes administracions l'han desenvolupada mitjançant els anomenats *reglaments de normalització lingüística*.

Com tots sabem, el català es troba en una situació de conflicte lingüístic amb el castellà, *lengua de prestigio* des del punt de vista de la màxima norma legal, ja que d'acord amb l'article 3.1 de la *Constitución española*: «El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla», obligació que no s'exigeix amb la resta de les llengües oficials, la qual cosa implica que el català es troba en una situació de discriminació envers el castellà.

D'una banda, a grans trets, veurem com i de quina manera els diferents governs municipals del País Valencià, dins de les seues competències, atorguen la protecció i el respecte especial a la recuperació i la normalització de la llengua d'acord amb la Llei d'ús i ensenyament del valencià (LUEV), ja que

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

«tenen l'obligació d'adoptar les mesures escaients perquè s'hi garantisca el compliment de la legislació, perquè el valencià recupere tots els àmbits d'ús amb normalitat i, doncs, s'hi eviten situacions de discriminació lingüística».

Consegüentment, algunes administracions públiques han assumit aquest repte i l'han concretat amb l'aprovació de reglaments d'usos o de normalització lingüística, amb l'aprovació de plans d'actuació i amb la creació de serveis lingüístics encarregats de coordinar i gestionar la planificació lingüística al si de la institució i/o dins l'àmbit d'actuació concret.

De l'altra, farem un repàs dels diferents reglaments lingüístics que hi ha al País Valencià, veurem quins són els seus objectius i quins aspectes s'hi regulen.

2. Els reglaments

Els reglaments són normes escrites –dictades per una administració– que formen part de l'ordenament jurídic. Com a trets generals, podríem dir que responen a les nocions de generalitat i de caràcter abstracte; són revocables mitjançant derogació, modificació o substitució; i la il·legalitat implica la seua nul·litat de ple dret.

És ben important tenir en compte que les autoritats han de respectar sempre els reglaments per ser de caràcter general,

ço és, cap resolució administrativa de caràcter particular mai no podrà vulnerar el que estableixen els reglaments de normalització lingüística.

A l'hora d'elaborar un reglament sempre s'hi ha de preveure el principi de jerarquia normativa, és a dir, els reglaments de normalització lingüística no poden contradir mai una llei estatal o una llei de la comunitat autònoma corresponent. És per aquest motiu que molts ajuntaments no poden expressar-se lliurement quan volen anomenar la llengua pel seu nom o regular l'ús del català en documents adreçats a territoris de parla catalana. La llibertat d'expressió s'hi veu ben sovint frustrada. De tota manera, ajuntaments com ara Xixona, Planes, Ontinyent i la Mancomunitat el Xarpolar han redactat una presentació, externa al reglament, on expressen lliurement els motius per què han elaborat el reglament.

Una administració moderna i eficaç ha de ser reflex de la societat a qui representa i servir de model als ciutadans. Per això, l'Ajuntament [...] com a municipi tradicionalment valencianoparlant té el deure d'usar el valencià, no sols en la relació amb els veïns i ciutadans sinó també en l'àmbit intern, és a dir, en les relacions entre el seu personal, els regidors i entre les diverses administracions públiques del País Valencià.

(Paràgraf de la presentació del reglament de Planes, el Xarpolar, Ontinyent.)

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

La recuperació i normalització de la llengua pròpia del municipi i terme de [...] és un deure històric i un dret dels seus ciutadans. Aquests deure i dret estan plenament reconeguts a la Constitució espanyola, l'Estatut d'autonomia de la Comunitat Valenciana i la Llei d'ús i ensenyament del valencià [...]. És per això que, com a llengua vehicular d'uns pobles administrativament diferenciats, però culturalment i històricament pertanyents a una comunitat lingüística formada durant els segles XII, XIII i XIV, que internacionalment, cultural i científica es coneix com a llengua catalana i que és comparable per les seues dimensions, tradició literària i vitalitat a moltes altres llengües europees plenament reconegudes, el valencià reclama una plena equiparació jurídica amb el castellà, l'altra llengua oficial, que assegure al valencià un espai comunicatiu propi i l'àmbit de primàcia pública indispensable per al futur de tota llengua.

(Preàmbul del Reglament sobre l'ús i la normalització del valencià de l'Ajuntament i terme de Xixona i de la Mancomunitat el Xarporlar.)

La Mancomunitat té el compromís irrenunciable de defensa del seu patrimoni cultural, i d'una manera especial amb la recuperació del valencià, llengua històrica i pròpia del nostre poble, del qual és senya d'identitat. [...] La finalitat última d'aquest reglament és assolir la promoció del valencià, l'equiparació efectiva amb el castellà i garantir l'ús normal i oficial d'ambdues llengües en condicions d'igualtat, i desterrar qualsevol tipus de discriminació lingüística.

(Preàmbul del Reglament d'ús i normalització del valencià a la Mancomunitat S. Benestar Social de l'Ènova, Manuel, Rafelguaraf, Sant Joan de l'Ènova i Senyera.)

Però, malgrat totes les bones intencions, l'única finalitat que poden tenir aquests reglaments en el marc jurídic que ens ha tocat viure, però que encara podem canviar, és desenvolupar la LUEV per tal que aquesta llei es pose en pràctica d'una vegada per totes al si d'una administració o institució.

D'aquesta manera, i tal com comencen l'articulat gairebé tots els ajuntaments, els reglaments tenen per objecte genèric desplegar i aplicar en l'àmbit d'actuació municipal el que disposa l'article setè de l'Estatut d'autonomia i la Llei de les Corts Valencianes 4/83, d'ús i ensenyament del valencià, d'acord amb els textos legals vigents en matèria lingüística.

En aquest sentit, en el preàmbul dels reglaments sovint trobem els fonaments jurídics en què es basa tot l'articulat: Constitució espanyola, Estatut d'autonomia, el Decret 145/1986 de la Generalitat Valenciana, la Llei 30/1984 sobre les mesures per a la reforma de la funció pública, el RD 33/1986 i sobretot la LUEV.

Tot amb tot, el que ningú no pot negar és que el català –denominació acadèmica d'acord amb els Estatuts de la Universitat de València– és *llengua oficial* i *llengua pròpia* al País Valen-

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

cia i, per tant, el català és la llengua institucional de totes les administracions públiques valencianes: ajuntaments, mancomunitats, universitats... S'entén, doncs, que els administrats o l'administració, a l'empara d'aquest valor jurídic, poden exigir, reclamar i/o reivindicar –davant de tota mena d'entitats, organismes o administracions– que el català siga utilitzat com a llengua pròpia en contraposició a d'altres idiomes i, per tant, el deure de l'administració de conèixer la llengua i la impossibilitat d'al·legar-ne ignorància.

A més a més, el fet que el català siga llengua pròpia de l'administració implica que ha de ser la llengua d'ús intern i la llengua de relació amb els ciutadans i les ciutadanes. Per aquest motiu, l'ús de la llengua en les administracions ha d'estar regulat per una norma escrita, per un reglament d'ús del català i no per un reglament d'ús del català i del castellà.

D'altra banda, tenir llengua pròpia, com a valor jurídic, significa que tots els organismes públics –de qualsevol esfera administrativa– estan obligats a un tractament especial i prioritari del català. Hom ha d'atorgar protecció i respecte especials a la recuperació del català –Estatut d'autonomia–, ja que, d'acord amb el preàmbul de la LUEV, «la nostra situació sociolingüística exigeix una actuació legal que, sense tardar, acabe amb la postració i propicie l'ús i l'ensenyament del va-

lencià per tal d'assolir l'equiparació total amb el castellà». I després hi afegeix que «aquesta llei tracta de superar la relació de desigualtat que hi ha entre les dues llengües oficials de la nostra comunitat autònoma, i disposa les mesures pertinents per tal d'impulsar l'ús del valencià [...] especialment en l'administració». Resta clar, aleshores, que bàsicament són les administracions les principals encarregades d'aconseguir aquesta *recuperació i normalització* del català.

Una vegada més cal recordar que, d'acord amb la disposició transitòria primera de la LUEV, s'establia un termini de tres anys perquè l'administració de la Generalitat Valenciana, l'administració local, les entitats i les institucions dependents d'aquestes, i altres serveis públics als quals fa referència la Llei, posaren les condicions per a la seua aplicació en tots els àmbits d'ús. La LUEV va entrar en vigor l'endemà de la seua publicació, el vinti-tres de novembre de 1983, i d'això ja fa vora disset anys sense que els mínims objectius d'aquesta Llei s'hagen acomplert.

Consegüentment, al voltant d'una trentena d'administracions locals, amb més o menys voluntat, han assumit el repte de recuperació i normalització del català i l'han concretat amb l'aprovació dels reglaments de normalització lingüística, entre altres actuacions, com la creació de serveis lingüístics encar-

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

regats de coordinar i gestionar la planificació lingüística de l'ajuntament i de l'àmbit municipal.

D'acord amb les dades que posseïm, hi ha nombrosos ajuntaments que tenen aprovats presumptes reglaments de normalització lingüística, com ara Alcoi, l'Alcúdia, Aldaia, Algemés, Benicarló, Benicàssim, Carcaixent, Carlet, Castelló, Cocentaina, Elx, la Font d'en Carròs, Novelda, Ontinyent, Paterna, Petrer, Picanya, Planes, Santa Pola, Silla, Sueca, Tavernes de la Vallidigna, València, Vilareal, Vinaròs, Xirivella i Xixona; i la Mancomunitat el Xarpolar i la Mancomunitat de Serveis i Benestar Social de l'Ènova, Manuel, Rafelguaraf, Sant Joan i Senyera. I, a més, els ajuntaments de Benicarló i Vila-real tenen aprovat un pla d'actuació que adjunten com a annex al reglament.

Els objectius específics en tots els reglaments de normalització lingüística són, com a norma general, els següents:

- (a) Fer efectiu el dret de tots els ciutadans a conèixer i usar el valencià.
- (b) Establir el valencià com a llengua usual de l'ajuntament i fixar el marc de les obligacions específiques que se'n deriven per als regidors i empleats públics.

(c) Protegir la seua recuperació i fomentar-ne l'ús en tots els actes de la vida ciutadana. (d) Fer efectiu l'ús social del valencià.

(e) Normalitzar l'aplicació del valencià en l'àmbit de l'administració local i de les entitats i institucions que en depenen.

(f) Estimular la presa de consciència col·lectiva quant a la potenciació ètica del valencià en tots els nivells d'intervenció dels ciutadans.

Cada administració local aprova el reglament adaptant-lo a les seues necessitats i interessos, però, generalment, els reglaments planifiquen i concreten l'ús de la llengua al si de l'ajuntament i amb els organismes que en depenen (ús preferent, oral i escrit, en impresos, rètols, senyals, programes informàtics, registre, relacions amb els administrats, provisió de llocs de treball, creació i/o funcions d'un servei lingüístic, etc.) i en l'àmbit del municipi (relacions institucionals, avisos, publicacions, activitats públiques, campanyes de promoció i dinamització lingüístiques, àmbits preferents, etc.). A més, encara que en pocs casos, els reglaments parlen de la situació sociolingüística concreta de què es parteix, concreten la situació lingüística on es vol arribar i el període de temps en què es preveu que es realitzarà el procés de canvi lingüístic.

3. Estructura genèrica dels reglaments

3.1 *De l'ús oral*

Quant a l'ús específicament oral en l'administració, podem trobar redaccions molt diverses segons els ajuntaments, però la majoria dels reglaments, quan regulen l'ús oral del català, ho fan pensant en el personal que es troba en l'atenció al públic dient que «Els serveis públics que tinguen relació directa amb els ciutadans hauran d'estar atesos per funcionaris que tinguen coneixements suficients de valencià per atendre amb normalitat la funció que els siga encomanada.» Tanmateix, n'hi ha una minoria que també regulen aquesta obligació o aquest esforç per als regidors i les regidores del municipi, com el de Paterna que aprova que «Els corporatius procuraran fer un ús públic del valencià a fi de potenciar-lo i dignificar-lo, tant en actes públics com en sessions de govern.»

3.2 *De l'ús escrit*

Pel que fa a l'ús escrit del català, es pot afirmar que és l'apartat més estudiat a l'hora d'elaborar i posteriorment aprovar un reglament, i el que té més diferències de redacció. L'explicació és ben senzilla. La majoria dels actes administratius són escrits i, per tant, la burocràcia i les despeses es multipliquen

per dos quan un escrit ha de figurar en les dues llengües oficials. Però, quina llengua ha d'emprar l'administració?

Si l'administració vol donar al català l'estatus i el prestigi que li correspon, la solució és que tots els documents públics, inclosos els acords dels ajuntaments que hagen de ser publicats, estiguen en català, tret que algú els demane en castellà.

Des d'aquest punt de vista podem distingir quatre tipus de reglaments:

(a) Els reglaments que regulen que la redacció dels documents públics serà en valencià. En aquest cas l'administració pretén que la normalització de la llengua siga efectiva. En aquest apartat tenim ajuntaments com el d'Algemesí, l'Alcúdia o Carlet, entre d'altres.

La redacció de tot tipus de documents, tant d'ús intern com els dirigits als ciutadans o ciutadanes o altres institucions dins l'àmbit territorial de la nostra comunitat autònoma o aquelles comunitats que comparteixen la nostra pròpia llengua, es faran en valencià. No obstant això, l'Ajuntament respectarà la voluntat de tots aquells ciutadans o ciutadanes quant a la llengua en què vulguen rebre les notificacions particulars. Les notificacions que suposen obligacions fiscals per als ciutadans i ciutadanes es redactaran en castellà i en valencià, amb una disposició preferent en l'impres per a la versió valenciana.

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

En qualsevol cas, tota comunicació genèrica de l'Ajuntament, ja siga en forma de bans, anuncis, cartells, fulls informatius, revistes o butlletins d'informació, catàlegs, publicitat, memòries, plànols, etc., serà en valencià.

(Reglament de l'Ajuntament de Carlet.)

(b) Els reglaments que regulen que la redacció dels documents públics serà preferentment en valencià, amb la qual cosa no s'hi regula l'ús del català sinó l'ús de les dues llengües oficials, encara que al català –com a llengua pròpia– se li dóna un caràcter preferent.

La redacció de tots els documents públics es farà preferentment en valencià, fins a la plena normalització com a llengua pròpia de l'administració i del municipi...

(Reglament de Benicàssim, Benicarló, Xirivella, Vila-real.)

(c) Els reglaments que regulen que la redacció dels documents públics serà en bilingüe i, per tant, l'objectiu no és la normalització lingüística ja que, d'acord amb els diferents estudis de sociolingüística, amb el bilingüisme el català mai no aconseguirà arribar al mateix nivell d'ús que el castellà.

Evidentment, de forma indirecta o inconscient, amb el bilingüisme només s'aconsegueix donar suport al castellà, ja que tot el personal de l'administració ha de saber castellà oral i escrit per imperatiu legal, però tot aquest personal no ha de saber necessàriament parlar i escriure en català. En aquest

cas, no podem considerar que els reglaments són de normalització lingüística del català sinó del castellà; com a exemple tenim els de Novelda o Castelló de la Plana. Però, malauradament, gairebé tots els reglaments, en un sentit o en un altre, regulen en algun apartat l'ús del castellà.

(d) I, com a cas a banda, es pot fer un quart apartat on inclourem els reglaments que no regulen l'ús de la llengua en els documents públics perquè només articulen que «Els documents podran escriure's [i podem interpretar si es desitja] només en català sense cap classe de traducció» (reglaments de la Font d'en Carròs i Tavernes de la Valldigna). Allò que regulen és la validesa dels documents escrits només en català.

Quant als escrits que van adreçats fora del territori del País Valencià –segons la redacció dels reglaments, *documentació administrativa externa*–, podem distingir tres tipus de reglaments:

(a) Els reglaments que reconeixen que hi ha altres territoris de parla catalana fora del País Valencià amb els quals compartim una llengua comuna i que, per tant, també proposen adreçar-hi els escrits en català. Entre aquests tenim els reglaments de Vila-real, Xirivella, Benicarló, Sueca, Carlet, l'Alcúdia, Xixona i la Mancomunitat el Xarpolar.

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

Els escrits que siguen adreçats a les autonomies catalana i balear es faran prioritàriament en valencià, per tal com la llengua és comuna.

(Reglament de Vila-real, Xirivella, Benicarló.)

Els documents i escrits que l'Ajuntament haja de formular d'ofici i per pròpia iniciativa, dirigits dins l'àmbit territorial de predomini del valencià o a les comunitats amb les quals compartim la mateixa llengua, es redactaran en valencià.

(Reglament de Sueca, Carlet.)

En cas que els efectes [dels comunicats i de qualsevol altra documentació] es produesquen fora del territori de la Comunitat seran redactats en castellà, sense perjudici que també es redacten en valencià, tret dels països de llengua catalana, als quals se'ls donarà el mateix tractament que en l'apartat primer.

(Reglament de l'Alcúdia.)

En cas que els efectes [dels escrits i de les comunicacions] es produïren fora del territori de la comunitat de parla catalana, seran redactats en llengua castellana sense perjudici que també ho siguen en valencià.

(Reglament de Xixona i de la Mancomunitat el Xarpolar.)

(b) Els reglaments que no fan referència a l'existència d'altres territoris de fora del País Valencià amb llengua pròpia comuna, és a dir, que només escriuen en català dins de l'àmbit geogràfic de la Comunitat Valenciana —exceptuant-ne els territoris castellano-parlants esmentats en l'article 36 de la LUEV—, encara que admeten la possibilitat de fer-ho en bilingüe. En-

tre aquests tenim els reglaments de València, Paterna, Silla, la Font d'en Carròs, Ontinyent, Planes i la Mancomunitat de Serveis i Benestar Social de l'Ènova, Manuel, Rafelguaraf, Sant Joan de l'Ènova i Senyera.

Els escrits i comunicacions que hagen de tenir efectes fora del terme municipal de València, i dins l'àmbit geogràfic de la Comunitat Valenciana, seran redactats en valencià tret dels territoris anomenats com a de predomini lingüístic castellà en l'article 36 de la Llei 4/1983 de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià, que també ho seran en castellà.

En el cas que els efectes es produïren fora del territori de la Comunitat Valenciana, seran redactat en castellà sense perjudici que també ho siguen en valencià.

(Reglaments de València, Paterna, Silla, la Font d'en Carròs, Ontinyent, Planes i la Mancomunitat Serveis Benestar Social de l'Ènova, Manuel, Rafelguaraf, Sant Joan de l'Ènova i Senyera.)

(c) Els reglaments que no redacten aquest article o l'eviten, com són Picanya, Elx, Tavernes de la Valldigna, Alcoi, Aldaia, Vinaròs i Novelda.

Quant a la relació entre administracions, els reglaments solen regular que, d'una banda, l'ajuntament ha de demanar a les administracions públiques radicades al País Valencià que tota la documentació que li trameten estiga redactada en valencià i, d'una altra, ha d'instar els organismes que hagen

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

de col·locar rètols o indicacions al terme municipal perquè ho facen oficialment en valencià.

3.3 Normativa

Un altre tema que regulen alguns ajuntaments, encara que ben pocs, és la normativa de la llengua que ha d'emprar l'administració. I, evidentment, tots reconeixen la unitat de la llengua i, d'una manera

o d'una altra, tots coincideixen que la normativa s'ha de basar en criteris universalistes de la filologia romànica i que la fixa la Generalitat Valenciana, l'Institut de Filologia Valenciana i l'Institut d'Estudis Catalans.

D'acord amb l'Estatut d'autonomia de la Comunitat Valenciana i la Llei d'ús i ensenyament del valencià [...] el valencià és llengua pròpia i oficial de la Comunitat Valenciana i correspon a la Generalitat Valenciana, en col·laboració amb les altres administracions públiques del seu territori, tant d'adoptar les mesures necessàries per a garantir el seu ús normal i oficial com d'impulsar i fomentar la utilització quotidiana de la llengua pròpia dels valencians que compartim amb Catalunya, les Illes Balears, el Rosselló, l'Estat d'Andorra i la ciutat sarda de l'Alguer, una llengua les normes de la qual regula la Generalitat Valenciana, l'Institut Valencià de Filologia i l'Institut d'Estudis Catalans.

(Presentació del Reglament municipal sobre l'ús i la normalització del valencià al municipi de la vila de Planes (1992), la Mancomunitat el Xarpolar (1992), l'Ajuntament d'Ontinyent (1995).)

Com a novetat, l'Ajuntament de Paterna, en el nou reglament aprovat el 1998, que deroga l'anterior del 1993, reconeix com a autoritat lingüística l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, d'acord amb els principis que la inspiren i el dictamen sobre l'idioma del Consell Valencià de Cultura. Tanmateix, disposa que mentre aquesta acadèmia no determine la normativa lingüística, continuarà sent d'aplicació la normativa utilitzada en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana i en el sistema educatiu.

3.4 L'actuació administrativa dels ciutadans

En tots els reglaments es regula que els ajuntaments han de garantir el dret dels ciutadans a adreçar-se en qualsevol de les dues llengües oficials, valencià i castellà, oralment i per escrit, i a obtenir resposta en la llengua utilitzada. Així mateix l'aplicació dels reglaments no podrà comportar cap tipus de discriminació als ciutadans per raó de la llengua oficial que utilitzen davant de l'administració local.

Al capdavant, el *valencià* és la llengua pròpia del municipi i tots i totes tenen el dret de conèixer-lo i usar-lo, oralment i per

escrit, en les instàncies públiques, amb plens efectes administratius i jurídics.

3.5 Equips informàtics i altres materials

Un altre apartat en què coincideixen tots els ajuntament és el dels equips informàtics i altres materials, és a dir, les màquines d'escriure, els equips i els sistemes informàtics i tots els materials adquirits per a ser utilitzats pels ajuntaments hauran d'adaptar-se, en la màxima mesura possible, per al funcionament en català.

3.6 Promoció del valencià

Quasi tots els reglaments tenen com a objectiu promoure l'ús del català en tot el municipi, és a dir, tant en l'administració com fora d'aquesta.

Així, els ajuntaments volen promoure el català en totes les dependències municipals centrals, com també en les descentralitzades, en els segells municipals, en les retolacions, en els serveis culturals (biblioteca, arxiu, museu, etc.), en els serveis educatius i esportius (universitat popular, guarderies, gabinet psicopedagògic, conservatori, EPA, ludoteca, campanya esportiva, emissora municipal, etc.), en la policia municipal, en les empreses arrendatàries de serveis públics (neteja, fem...), en els serveis assistencials i en les festes

locals. A més, els ajuntaments dediquen un apartat especial a la promoció del català en la toponímia i la senyalització del terme municipal i en els mitjans de comunicació propis (butlletí d'informació municipal, ràdio, etc.), fins a assolir una normalització total.

Però també volen promoure l'ús del català en les activitats d'entitats, associacions o empreses públiques o privades. En aquest sentit, gairebé tots els ajuntaments han dedicat un apartat del reglament a la regulació de subvencions i bonificacions per a les activitats externes a l'administració que empren el català com a llengua habitual. Així mateix, també solen regular la possibilitat de bonificar les taxes i els impostos municipals que tinguen relació amb la normalització lingüística i el foment del català, com ara els rètols públics en català de nova instal·lació o aquells que substituesquen un rètol en castellà per un altre en català. Però cada any l'ajuntament ha de fer constar en les ordenances fiscals les exempcions i reduccions que s'hi acorden i preveure en els pressupostos anuals una partida que determine la quantitat i la finalitat de les subvencions.

Per tal d'aconseguir-ho els ajuntaments d'una manera o altra creen o regulen que hi haja una oficina encarregada d'aques-

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

ta tasca tan important: l'Oficina de Promoció de l'Ús del Valencià.

En alguns ajuntaments o mancomunitats, aquesta oficina o servei és anterior al reglament i, per tant, amb el reglament el Ple de la corporació regula quins són els objectius, les funcions i les tasques corresponents d'aquesta. En altres, aquesta oficina no hi existeix i a través de l'aprovació dels reglaments aprofiten per tal de crear-la. De qualsevol manera, els objectius generals d'aquestes oficines són els següents:

(a) Promoure l'ús del valencià en els diferents àmbits i actuacions municipals.

(b) La programació i la realització de campanyes municipals de sensibilització i promoció de l'ús del valencià i de normalització lingüística.

(c) La realització d'activitats que fomenten l'ús del valencià en àmbits específics com els esports, el comerç, la joventut, el temps lliure, les associacions cíviques, etc.

(d) Promoure l'aplicació del reglament municipal de normalització lingüística i coordinar-ne l'aplicació.

(e) Dinamitzar i impulsar l'ús del valencià a l'interior de l'ajuntament, i aportar assessorament en els seus aspectes lingüístics generals i de llenguatges específics.

(f) Organitzar cursos d'ensenyament de valencià per al funcionari, empleats públics i població adulta no escolaritzada.

(g) Prestar un servei públic d'assessorament legal i administratiu en assumptes de drets lingüístics.

(h) Proposar i realitzar totes les diligències necessàries perquè la presència del valencià al carrer siga més visible que la del castellà, d'acord amb el predomini lingüístic majoritari del nostre poble.

(i) Tenir com a funció bàsica el compliment i el desenvolupament d'aquest reglament.

(j) Difondre per qualsevol mitjà i en totes les instàncies el conjunt d'activitats i tasques en què s'utilitze, a fi que els ciutadans puguen accedir-hi.

(k) Oferir un servei d'assessorament lingüístic al públic i a les empreses de la localitat.

(l) Donar compte de totes les ajudes per al foment de l'ús del valencià destinades a la seua normalització procedents de la Generalitat, per tal de garantir que tots els ciutadans i totes les ciutadanes (especialment comerços i professionals) tinguen un coneixement directe d'aquestes mesures. Alhora, facilitarà els tràmits a tota persona interessada perquè pugua beneficiar-se d'aquestes ajudes.

D'altra banda, en alguns reglaments podem trobar quina és la ubicació de l'oficina de promoció del valencià al si de l'ajuntament i de quina regidoria depèn. A més, per a dur a terme les funcions i tasques assignades a l'oficina, se sol regular que aquesta ha de comptar amb un tècnic lingüístic i materials mínims, així com amb la consignació pressupostària suficient per tal que la normalització lingüística aconseguisca la seua finalitat. Això no obstant, i després d'un estudi paral·lel del funcionament dels serveis lingüístics, podem dir que el pressupost que destinen la majoria dels ajuntaments per a la promoció i l'ús del valencià és, de bon tros, insuficient.

3.7 Accés a la funció pública

L'exigència del català per a l'accés a la funció pública hauria de ser un dels apartats més importants dels reglaments perquè el català, com a llengua pròpia, aconseguisca ser la llengua vehicular al si de l'administració. És gairebé l'única forma d'avançar en el procés de normalització lingüística.

Amb aquesta finalitat, tot el personal que volguera accedir a un lloc en l'administració pública hauria de demostrar obligatòriament que posseeix un coneixement lingüístic adequat del català. Una llengua serà útil si entre altres coses permet accedir a un lloc de treball.

Però la gran majoria dels ajuntaments no volen entrar en detalls en aquest apartat i només regulen que en les bases de les convocatòries per a l'accés a càrrecs, ocupacions i funcions públiques s'ha de valorar el coneixement del català, tant oral com escrit, perquè puguin realitzar-s'hi les funcions públiques d'acord amb els principis d'ús del català prevists en el reglament i, a més, hi afegeixen que el nivell de les proves a realitzar i la seua puntuació hauran d'estar d'acord amb el lloc de treball a ocupar.

Des d'aquest punt de vista, i després de les diverses experiències d'accés a la funció pública, si la prova de català no és obligatòria i eliminatòria, el català no tindrà mai una situació d'igualtat envers el castellà, ja que tal com regulen alguns ajuntaments s'han de respectar «els drets adquirits, de manera que cap funcionari o empleat municipal no serà discriminat pel seu desconeixement, oral o escrit, del valencià».

4. Conclusions

L'aprovació de qualsevol reglament s'ha d'entendre com un pas més dins del procés global de normalització lingüística. Aquests reglaments municipals són una eina ben útil i una de les actuacions possibles i importants que pot promoure una administració. Amb els reglaments es recullen i es concreten un conjunt d'actuacions sistemàtiques i organitzades que

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

desenvolupen el procés de normalització lingüística en tots els àmbits d'actuació d'una administració.

I, en aquest sentit, el concepte de normalització lingüística significa que la llengua pròpia i oficial dels ajuntaments i de les mancomunitats catalanoparlants del País Valencià ha d'esdevenir l'idioma usual de relació administrativa, tant en el seu funcionament intern com en la relació amb el ciutadà.

Però, malauradament, molts d'aquests reglaments bé s'han quedat en paper mullat o s'han quedat en un calaix, o bé han estat una redacció de bones intencions envers el català.

Tanmateix, hem de tenir present que el fet que un govern municipal aprobe un reglament de normalització lingüística –norma jurídica– és un gran pas endavant, ja que regula l'ús exclusiu o preferent del català en els documents administratius, la retolació, la toponímia, els mitjans de comunicació propis; regula la creació o el funcionament d'un servei lingüístic municipal, regula bonificacions o subvencions per a activitats externes a l'administració que empren el català com a llengua vehicular, regula la realització de cursos de català per al personal de l'administració i per a la població en general. A partir d'aquest punt, el que hauríem de fer és avançar i no retrocedir.

Per tot això, la resta d'ajuntaments i mancomunitats del País Valencià també haurien d'aprovar un reglament de normalització lingüística en la seua administració a fi que la llengua aconseguisca l'estatus social que li correspon. Però cal anar en compte a l'hora de redactar i d'aprovar un reglament d'aquest tipus, perquè podríem aprovar un reglament que en lloc de regular l'ús del català ho fera del castellà, o regulara l'ús d'un bilingüisme absurd.

EMPAR MINGUET I TOMÀS
Departament de Filologia Catalana
Universitat de València

Referències bibliogràfiques

- AJUNTAMENT D'ALCOI (1995), *III Jornades de Sociolingüística. Normalització i planificació lingüístiques*, Alcoi, Gabinet Municipal de Normalització Lingüística.
- AJUNTAMENT DE LA NUCIA (1991), *Actes de les III i IV Jornades de Sociolingüística de la Nucia*, Ajuntament de la Nucia/Marfil.
- MOLLÀ, T. & PITARCH, V. (1992), *Bases de política lingüística per al País Valencià dels 90*, Castelló de la Plana, Fundació Gaetà Huguet.
- PITARCH, V. (1984), *Reflexió crítica sobre la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*, València, Tres i Quatre.

Els reglaments d'usos lingüístics al País Valencià

VIVES I MASCARÓ, M. (1987), *Els ajuntaments i la normalització lingüística* (quadern), Mallorca, Papers de sa Torre/Ajuntament de Manacor.

L'ús del valencià en internet

Actualment, la xarxa de xarxes anomenada Internet ha revolucionat la comunicació, ja que les possibilitats comunicatives que aquesta ofereix són diverses i permeten noves situacions de comunicació entre les persones. Aquesta tecnologia està produint canvis socials importants, així com canvis comunicatius i lingüístics.

Aquest fet no ha deixat indiferent a cap persona i, davant de la tecnologia Internet, podem trobar opinions diverses, que es recullen en dos grans grups dicotòmics: les apocalíptiques i les integrades, açò és, d'una banda, les persones que pensen que Internet suposa un empobriment de la comunicació i una regressió del llenguatge, fins i tot, una amenaça contra l'escriptura i, d'una altra, les que pensen que aquesta nova tecnologia implica una nova forma comunicativa, que implica l'aparició d'un nou registre, o com apunta Martí (1999), potser un nou codi de comunicació.

És evident que la llengua catalana també es veu afectada per aquesta tecnologia. La comunicació en Internet esdevé diferent i d'alguna manera afecta el procés de normalització de les llengües minoritzades, com ara el català. Per tot això, a continuació tractem els factors comunicatius que determinen l'ús lingüístic i discursiu de la llengua catalana en l'àmbit valencià. Així, des de la perspectiva de l'etnografia de la comunicació (Duranti 1997: 32), una anàlisi dels factors comunicatius de la comunicació que es du a terme en Internet posa de manifest no sols trets contextuals, els dels participants, etc. sinó que també tenen cabuda les claus tonals i els repertoris lingüístics.

El corpus que presentem en aquest treball prové de situacions comunicatives diferents dins d'Internet. Així, d'una banda, setanta correus electrònics institucionals i no institucionals, tant personals com grupals; d'una altra, fòrums electrònics: fòrum Valencià de la Universitat Politècnica de València, fòrum de l'STEPV de la mateixa universitat i fòrum *Destinat (sobretot) a valencians* de Vilaweb; i, finalment, diverses pàgines web d'informació de pobles valencians, tant institucionals com particulars.

1. La situació comunicativa

Els contextos d'ús de la llengua escrita són molt diferents d'aquells en què s'utilitza la llengua parlada. Així, la llengua escrita s'usa per a comunicar-se amb altres que tenen una situació espacial o temporal diferent o quan es requereix un record permanent o semipermanent (Nunan 1993: 8). Així doncs, quan la comunicació és escrita és perquè els participants en l'acte comunicatiu no conflueixen en un espai comú, és a dir, l'espai en què el receptor escriu el missatge no coincideix amb el del receptor que el llig, amb la qual cosa, el temps que transcorre entre l'escriptura i la lectura, generalment, és llarg. Tanmateix, gràcies a la tecnologia telemàtica, la situació espacial real dels parlants és diferent, però la comunicació és possible en un lloc metafòric comú o escena virtual: el ciberespai, on el temps i l'espai són universals. Amb l'arribada d'Internet, a partir d'ara, l'ací no existeix, tot és ara (Virilio 1999: 130).

El paràmetre temps de la situació comunicativa pot ser diferent, ja que el moment de l'escriptura no sempre coincideix amb el de la lectura. Així, si considerem el temps, la comunicació es pot produir de forma sincrònica, açò és coincident en el temps i, per tant, simultàniament i, també, de forma asincrònica o consecutiva immediata. Les possibilitats d'inte-

L'ús del valencià en internet

racció que ofereix Internet quant a la comunicació sincrònica són el diàleg o *talk*, el xat o tertúlia electrònica i la videoconferència; quant a la comunicació asincrònica hi ha el correu electrònic, el fòrum de discussió, el grup de notícies i la pàgina web. Com hem esmentat anteriorment, el nostre interès se centra en les pàgines web i, sobretot, en el correu i en el fòrum electrònics.

El correu i el fòrum electrònics són un tipus de comunicació epistolar, però tenen nombroses diferències pel que fa al correu tradicional. El correu electrònic està a mitjan camí entre el correu postal i el telèfon. En aquest sentit, no és un telèfon perquè fa ús del canal escrit, i tampoc és el correu postal perquè els missatges de l'emissor arriben immediatament al receptor, amb la qual cosa aquest últim té la possibilitat de respondre el missatge en un temps mínim. A més a més, aquest mitjà permet l'emmagatzematge de la informació, i en qualsevol moment la informació pot ser recuperada.

En aquest sentit, les principals característiques de la comunicació en Internet són: d'una banda, no és un mitjà passiu, sinó que l'usuari ha d'interactuar amb l'ordinador per a obtenir informació, a diferència d'altres mitjans tecnològics, com ara la televisió; d'altra banda, la comunicació no és presencial, de manera que o bé els participants de la comunicació

no es veuen i per tant la comunicació no verbal es perd, o ho fan a través de la pantalla de l'ordinador, de manera que en el primer cas, la comunicació és escrita, mentre que en el segon és oral, pantalla a pantalla; finalment, amb la rapidesa i la immediatesa pròpia d'aquesta tecnologia es crea la il·lusió d'una conversa real (Mey 1996: 225), a diferència d'altres formes de comunicació escrita convencional, com ara la comunicació epistolar.

2. Els participants

Aquests, que són el vertader nucli del fet comunicatiu (Serrano 1993: 253), poden ser il·limitats, ja que el nombre de participants en una interacció pot ser dos o més. D'altra banda, quant al coneixement previ dels participants hi ha diversitat, ja que sovint en el correu electrònic les relacions entre els participants és de coneixença, mentre que en els fòrums de discussió i en els xats hi ha desconeixença. Per tant, la relació que s'estableix entre els participants pot ser de col·legues, amigabilitat o distància.

Es poden distingir dos grans tipus d'usuaris d'Internet: usuaris interessats en la recerca d'informació, obtenció de programari, etc. i els que sovintegen els xats, els fòrums, etc. que busquen un estímul social. Els cibernetes s'organitzen segons uns interessos comuns i formen les comunitats virtu-

als o cibergrups. Per exemple, els dominis «soc.culture.catalan» fan referència a qüestions de cultura catalana. Aquests cibergrups es formen sobre els mateixos fonaments que els grups socials, els quals també comparteixen interessos temàtics comuns: cultura, tecnologia, ciència, humor, etc. La relació d'aquestes persones sovint no deixa de ser virtual, ja que poques vegades arriben a conèixer-se en persona. És per això que aquests grups s'anomenen comunitats invisibles i uneix els cibernautes només per la comunicació escriptural (Gubern 2000: 139).

3. Els objectius

Les finalitats del fet comunicatiu estan directament relacionades amb els factors comunicatius esmentats anteriorment. Així, l'interés que mostren moltes persones en l'ús d'Internet ve donat especialment per la possibilitat de comunicació i de contacte social, més que per la informació que se'n pot obtenir. En aquest sentit, Internet produeix una sensació d'aproximament entre les persones, tot establint vincles, més o menys llargs, entre aquestes. Aquests objectius, comunicació i obtenció d'informació, es manifesten en els usos de determinats recursos lingüístics per part dels participants.

4. Els canals

Internet permet la simultaneïtat dels canals auditiu i visual en la comunicació. És per això que Petöfi (1999: 57) afirma que cada vegada més les persones utilitzen l'escriptura-vídeo-multimedial en els seus ordinadors personals. El canal per excel·lència en Internet és el visual, ja que no sols hi ha l'escriptura sinó que també trobem imatges de tot tipus, tipografia diversa, etc.

5. La seqüència d'actes

El contingut que es tracta en els correus electrònics pot ser qualsevol tema, igual que en els fòrums electrònics, però aquests últims s'organitzen al voltant d'un tema determinat i, generalment, els participants saben que tenen afinitats entre ells. L'estructura del correu electrònic i del fòrum electrònic és bàsicament una estructura seqüencial epistolar amb algun canvi o incorporació. Així, el receptor d'un missatge pot inserir les seues respostes en el missatge de l'emissor, de manera que s'esdevé una mena de diàleg escrit, en el qual la interacció no ha estat simultània ni en l'ordre resultant del missatge construït per l'emissor, en un primer moment, i pel receptor, posteriorment.

L'estructura del correu i del fòrum electrònics està formada per l'encapçalament que contextualitza l'acte comunicatiu i afavoreix la interpretació del missatge; la salutació o obertura de l'acte comunicatiu; el cos del missatge, que és la informació que es vol transmetre; l'acomiadament o tancament de l'acte; dades personals; dibuix, cita, etc. aquests últims també són elements contextualitzadors perquè ofereixen al lector informació sobre l'emissor.

6. Les tasques

En el correu i en el fòrum electrònics, la tasca comunicativa principal és la conversa. En canvi, en les pàgines web d'informació que hem analitzat no hi ha una tasca conversacional, sinó que predomina una tasca descriptiva, explicativa i argumentativa.

7. Les claus tonals

Com que la tria del to comunicacional depén de la relació que existeix entre els participants, els objectius i el mitjà en què es genera l'acte comunicatiu, el to generalment és informal, encara que hi ha situacions en què el to és més formal. Per regla general, en Internet el to és informal i amical, perquè els trets que reflecteixen aquest to estan relacionats amb el caràcter conversacional de la comunicació. El correu electrònic

i el fòrum electrònic són mitjans comunicatius conversacionals, ja que encara que no permeten diàlegs orals, són molt a prop de la parla. Així, el correu electrònic, igual que les cartes personals, són uns escrits poc controlats i poc planificats (Goddard 1998: 49).

La consideració d'aquests mitjans com uns mitjans conversacionals es deu al fet que comparteixen les característiques pròpies de l'oralitat. Les diferències entre l'oralitat i l'escriptura, cada vegada, en són menys o el que és el mateix hi ha la inscriptura tecnològica de l'oralitat (Salvador 1990: 22). Així, malgrat que siga un mitjà majorment escrit, es pot dur a terme amb un nombre indeterminat de locutors; freqüentment no és una activitat pautaada amb antelació, sinó que es regula mentre que es desenvolupa; a més, es pot donar entre interlocutors de diferent estatus i característiques, en qualsevol moment; i és semblant a la conversa col·loquial perquè és quasi espontània, en què el camp és quotidià, predomina el tenor interactiu i el to d'informalitat (Payrató 1988: 181-183).

El to informal es manifesta mitjançant la col·loquialitat del fet comunicatiu, com es pot veure en els exemples següents:

Per altra banda crec que has estat un poc fàcil (de bon rotllo, eh) en les preguntes; si no ix cap voluntari, m'ofereixc... Val?; HI ESTIC TOTALMENT D'ACORD!, Vosaltres no?; xiquets vos passe

L'ús del valencià en internet

este missatge que m'han enviat. A vore que vos pareix?; normalitzat a tope; tots aquestos 'romanços'; el xarra millor que jo, no apitxa; us anime a que de tant en tant us pegueu una volteta per allí; el paper amb les signatures i la 'pela'; Ves amb lerta amb això que si et pillen poden et poden fer mal; encara que la cultura 'ligh' és molt discutible (lo de fer 'vi light' és un pecat); jo les faria a ma casa; crec que el mes de juny no és el més adequat per traure conclusions objectives com tampoc aquell en què les neurones llueixen més.

També en l'ús d'expressions i locucions, com ara:

La autonomia universitària permet agafar el bou per les banyes; estic demanant la lluna; déu quina creu; ens volen vendre la moto; els importa un rave el país; bé, anem per feina; he decidit muntar un Grup d'Acció Geocentrista; vaig a aportar raonaments de molt de pes [...] per a donar-li més bombo i platerets; res com si parlara amb la paret; és un excel·lent gestor, toca'm el nas!; ni n'hi ha més cego que el que no vol vore; ja em comença a fer pujar la mosca; és una llauna.

Les marques d'informalitat extrema apareixen en frases com aquestes: «t'ix a la primera de canvi amb el rotllo de [...]; tot aquest rotllo ve pel fet que [...]; ja sabeu, rotllos de plantetes, bitxets etc.; deixar amb el cul a l'aire a la resta de llengües; amb tot el merder que s'ha montat; no adelantem una merda; les fotocòpies (un bon totxo, collons!); únicament em mou un animus iocandi (o conya marinera); als demés que «mos»

donen pel cul veritat?; perquè els núbols es veuen xungos», i també en expressions del tipus: «És conya; diu el paio; ni 'puto caso'; és la puta poya!; col·lega», en què predomina un registre vulgar.

Així mateix, hi ha un gran nombre de marques dialogals i de marcadors estructuradors propis de la conversa, com són ara: «Apa, adeu i gràcies per la LLeitura ;-); ara bé, guaita!; bé, no passa res; bo, espere que em contestes prompte.; home, estos...; i com no, a tothom li agrada viatjar algunes vegades per Internet; escriume, val?; ah!, el meu nom es Anbtonio J.; ei, gràcies pels apunts històrics, que per supost em vindran de categoria...»

Tanmateix, hi ha casos, com ara les pàgines web, en què sovint el camp és especialitzat, pretén la informació i el to és més formal. En aquest sentit, hi ha una gradació des del to més informal al més formal, que és: pàgina web, fòrum electrònic, correu electrònic i xat o tertúlia. Els factors que determinen aquesta gradació són la asincronia i la sincronia temporal, l'objectiu comunicacional o informacional i el coneixement previ dels participants del fet comunicatiu.

D'altra banda, un cas que s'està estenent és la personalització sintètica (Fairclough 1995: 79), que fa referència a la tria de la persona que fa l'escriptor en el text i que té conseqüèn-

cies importants en el grau d'implicació amb el que es diu o amb el lector. Aquesta personalització és el mecanisme que permet crear la impressió que cadascuna de les persones a què una organització o una persona es dirigeix en massa està rebent un tracte personalitzat, com passa en alguns missatges o en la publicitat personalitzada que es rep mitjançant el correu electrònic.

8. Els repertoris

De les formes lingüístiques, codis i maneres de comunicar-se que té a la seua disposició la comunitat cibernauta en els correus electrònics, en les pàgines web i en els fòrums analitzats, cal destacar les marques d'oralització i l'escriptura espontània. La informalització o conversacionalització del discurs (Fairclough 1995: 138) que té lloc en els últims anys es veu reforçada amb l'aparició de les tecnologies informàtiques. Així, la cultura promocional o consumista actual (Fairclough 1992: 199) es veu reflectida en moltes pàgines web, ja que, habitualment, s'utilitzen recursos retòrics propis de la publicitat. No hem d'oblidar que la publicitat és un dels motors d'Internet, com es pot observar en moltes de les pàgines web d'informació de diferents localitats, en què hi ha el patrocini de les empreses i la seua promoció.

En la comunicació en Internet, com que no s'esdevé la copre-sència dels participants, aquests són conscients de l'absència dels codis semiòtics visuals propis de l'ús oral de la llengua i empren elements d'oralitat per a donar un significat determinat a l'enunciat que possibilita una interpretació efectiva del receptor. Alguns d'aquests són l'ús dels signes d'exclamació i d'interrogació, en excés: «Adéu!!!!, d'acord??»; abundància de lletres majúscules per marcar la intenció o per a destacar la intensitat amb què s'expressa una paraula, una frase, etc.: «jo considere MOLT IMPORTANT, HI ESTIC TOTALMENT D'ACORD!, HAHHAHAHAHA»; i d'altres elements contextualitzadors, com ara *hmmmmm... hmmmmm; oh!; he, he, he...*

Predomina també la manca de puntuació, no només del punt i coma o dels dos punts, sinó també de la coma o del punt i seguit. Aquesta absència de signes de puntuació sembla que promou una lectura ràpida, ja que no hi ha cap indicació dels límits interns que han d'esdevenir-se (Halliday 1989: 38). A més a més, hi ha nombrosos aclariments inserits entre parèntesis: «la última (i espere que definitiva) notícia; les seues conviccions (meues en part); ja tenia decidida la seua opinió (el seu vot?); si algú de «vatros» (vosaltres en català del

Maestrat); Celdoni Fonoll (cantautor català (amb perdó))»; etc.

Així mateix, trobem oracions incompletes, escasses nominalitzacions i verbs d'acció. La modalitat verbal predominant és l'indicatiu i, quant a la modalitat oracional, predominen l'assertiva, l'expressiva i la interrogativa: «jo no la considere aixina; a recuperar-se!, deu!, que us vaja de gust!; us heu podeu imaginar? Jo no; com tens el Dijous pel matí per a vore'ns?», etc.

Tocant a les formes verbals, hi ha la presència de la forma del participi *d'ésser*: *segut* i la velarització dels gerundis dels verbs *voler*, *ésser* i *veure* (*volguent*, *siguent*, *vegent*). També, en determinats verbs de la segona conjugació, les formes del present de subjuntiu: «que els pugau consultar, que pugam aconseguir, que sigau molt feliços, no tingam, no pergam el contacte». Quant a la concordança verbal, hi ha nombrosos casos de la forma *hi han* del verb *haver-hi*: «Només hi han persones, les propostes que hi ha, ens agradaria que hi hagueren més persones, hi havien 2 documents». De la utilització de les perífrasis verbals, destaquen les d'obligació i la d'imminència. Així, per a l'obligació es manifesten diverses formes: *tenir que*, com ara «Et vam enviar un correu preguntant quan teniem que exposar-lo, sols he fet el que tenia que

fer, tenim que estar orgullosos, tinc que fer les practiques, taniu que tindre, tindrem que coordinar-ho, me digueras que tinc que fer, primer tens que llegir sobre un tema, les he tingudes que deixar allí, allò que tinc que fer»; la forma *hi ha* que, com per exemple «Hi havia que entregar, una resposta una miqueta peculiar, tot hi ha que dir-ho»; la forma *ser precís*, com ara «siga precís fer de Pepito Grillo»; la forma *deure*, com són «La carrera docent deu començar, deurien de ser usades, el PAS deuria de ser més, deuriem de pensar en organitzar-se, que deuria de fer en la convocatòria de setembre?» L'ús de la forma perifràstica *anar a + infinitiu* quan no és d'imminència està molt estès: «Vaig a aportar raonaments de molt de pes, si vas a estar alguna vesprada dime quin dia, què li anem a fer, si vas a estar localitzable». De la mateixa manera, la pronúncia incorrecta dels verbs es mostra en els escrits espontanis, com és ara l'accentuació en *pronúncia*, que es refereix al present d'indicatiu de la tercera persona del singular.

Pel que fa al lèxic, cal destacar l'ús del vocabulari quotidià, en el qual trobem l'ús de formes locals com podem veure en *ficar en marxa* o *que et fiques bé*. Hi ha nombroses insercions de paraules i expressions d'altres llengües, amb adaptació al català o sense adaptació, sobretot de l'anglès i del cas-

L'ús del valencià en internet

tellà: *co-mailers, mail-bomb, e-mail, show; debats-bassura, amarillisme, buscadors i direccions web, creu el lladre que tots són de la seua condició*. Així mateix, els barbarismes són molt freqüents, com ara: *algo, icono, demás, intentones, ratet, alreduors, per supost*; destaquen els verbs: *donar-se compter, gravar, moldejar, perteneixer, adelantar, pulsar, averiguar, asomar-se, retrassar, menejar*. Els prefixos *mega-, super-* i *hiper-* són molt utilitzats i sovint de forma indiscriminada: *hiperjerarquitzada, superràpida, megaguai*. Del sufixos cal destacar l'ús de la forma *-iste* per a remarcar el masculí (*artista, independentiste*) i el notable ús dels diminutius *-eti-eta* (*plantetes, bitxets, volteta, miqueta, cerveseta frequeta*).

Quant a l'ús dels pronoms febles, cal destacar les formes *me, te* i *se* davant del verb, quan només hi ha aquest pronom: *me contes tot, se proposarà l'ingrés*; també l'omissió dels pronoms febles *hi* i *en*: «si avises algú del laboratori, jo podria anar i el gravaria; hem hagut de promocionar el concert amb els propis diners (que són pocs); no em digueres res del treball per açò no he presentat cap: tan ràpid passa el temps que quasi ni m'adone»; pleonasmes quant al pronom *en*: «No n'hi ha més cego que el que no vol vore; l'oferta llançada des del Bloc a Esquerra Unida ja en té contestació»; ús del pronomes *en* lloc del pronom de la segona persona del plural:

que s'informeu; l'escriptura de la pronúncia del pronom ho: *Us heu podeu imaginar?*; i, finalment, l'ús de les formes *mos* i *vos* davant del verb i *-mos* darrere d'aquest: *Vos adjunte, insultar-mos, mos donen*.

A més a més, hi ha confusions freqüents quant als pronoms relatius, ja que es confonen les formes adjectives i les substantives: «sobre les reunions de les comissions de les que formem part, es per aquest últim motiu per el que vullc parlar amb tu, quan vosté es dóna d'alta a la llista la adreça que es pren [...] és l'adreça des de la que ha efectuat la subscripció».

També es produeixen nombroses confusions de les preposicions *en/amb*: «és mínima comparada en la de panfletos, estic d'acord en això que has dit»; així com també absència del canvi de preposicions: «no hi ha cap inconvenient en publicar un resum, per no fer cap esforç en entendre'm, estic molt interessat en obtindre, he pensat en enfocar el treball»; i de la caiguda de preposicions: «es donaren compter de que val la pena, us anime a que de tant en tant, em referia a que, quedàrem en que faria els exercicis, en el cas de que siga definitiva, a pesar de que».

Altres marques d'oralitat es manifesten, en primer lloc, en l'ús de determinats connectors, com *ara inclús, degut a, per mig*

de i *per a què*, aquest últim amb sentit de finalitat; en segon lloc, en l'escriptura de mots amb caiguda de la *-d-* i de la *-v-* intervocàlica: *tontaes*, *estaes*; també, i pel que fa al vocalisme àton, en mots amb vocals amb la forma castellana: *evaluar*, *montar*, *assessins*, *evaluativa*, *atormentats*, *insobornabilitat*; a més, pel que fa al gènere i al nombre, en la presència d'in-correccions com ara: *una senyal*, *l'icono*, *unes fulles*; *dijous-sos*, respectivament; en l'ús del castellanisme *lo* neutre: «tot lo que vullgues, és lo suficientment entessa»; en l'alternança dels demostratius reforçats i els no reforçats: *este*, *eixei*, per analogia amb el plural de *este* molt sovint, *aquestos*; finalment, en les diferents formes dels pronoms forts de la primera i la segona persona del plural: *vatros*, *vosatros*, *nosatros*

Finalment, com que la comunicació té lloc sense la copre-sència dels participants i, per tant, els trets físics, la conducta tàctil, la proxèmica, etc. no es poden percebre, s'han creat unes icones amb pretensió de la validesa universal, mitjançant els caràcters del teclat (signes ASCII), per poder expressar sentiments, emocions, etc. i indicar en el text les instruccions necessàries per ser interpretat. A causa de la disposició dels signes, per poder interpretar les emoticones cal inclinar el cap 90 graus cap a l'esquerra.

En aquest sentit, una de les recomanacions que hi ha en la xarxa de xarxes és que cal anar amb compte quan es pretén incloure en un missatge comentaris simpàtics, frívols, irònics o sarcàstics, ja que qui llig el missatge no sent les inflexions de la veu de l'emissor ni veu l'expressió de la cara o altres gestos corporals, i poden ser mal entesos. El recurs més utilitzat són les emoticones i es recomana no abusar-ne. Algunes de les més conegudes són:

:-) Somriure

:-(Tristesa, depressió o decepció

:| Seriositat, indiferència

‘-) Fer l’ullet

;-) Fer l’ullet amb complicitat

:* Un petó

:-o Sorpresa

:-O Crit

:-@ Crit

8-) Dur ulleres de sol

B:-) Dur les ulleres de sol al cap

(-: Esquerrà

[:-)Dur un walkman

:*) Nas de pallaso

:-X Secret (callat com una tomba)

L'ús del valencià en internet

- ||*(S'ofereix encaixada de mans
- ||*) S'accepta l'encaixada de mans
- :-~) Refredat
- :'(Plor
- :') Plor de goig
- |-I Molt adormit
- |-O Badall
- #-) De festa nocturna
- :(Supertrist
- :-# Censura
- :-8 Parlar pels descosits
- :-C Ostres! Això és increïble!
- :~i Fumar

Sembla que per a parlar del món es fa ús dels signes verbals, mentre que per parlar de nosaltres mateixos i de les nostres relacions, per a expressar sentiments, etc. es recorre als signes no verbals (Serrano 1993: 256).

En els actes espontanis de parla i d'escriptura, els usuaris del llenguatge s'atenen a certes regles i estratègies eficaces quan elaboren una oració o un tòpic, quan es feliciten o manifesten desacord (Van Dijk 2000: 41). No obstant això, en l'escriptura espontània és característica la relaxació i la poca atenció que té la persona que escriu envers el text. Així, les

mostres d'espontaneïtat són nombroses en els textos analitzats. Quant a les incoherències discursives, es donen sobretot per manca de concordança: «la Consell D'Investigació, que ningú s'equivoquen, si et vols subscriure's, la setmana vinent es faran a la UPV un seguit d'actes de promoció». Es produeixen omissions i afegiments tant de lletres com de mots: *s'actualitzat, atres, annunci, accord, parelen, pràctica, conneixements, em doneares, utiñitzant, gràcies per per la lliçó, llenguees*. En aquest últim cas, cal esmentar que la duplicació de laes deu al fet que els signes gràfics com és l'accent i la dièresi no arriben a la seua destinació de forma correcta i l'escriptor ha decidit ometre la dièresi, però compensar-la amb la duplicació de la lletra que ha de dur la dièresi. També hi ha metàtesis de lletres, *com ara: a porpòsit de, una cerevsa, resposat, allunaydes*, així com la falta d'espai entre les paraules o acumulació: *atots, aprop*.

En l'escriptura espontània, a més de les omissions esmentades més amunt, destaca principalment l'omissió d'elements diversos. Sovint es produeix l'omissió dels articles, com per exemple: «Faciliteu la seua impressió eficient evitant fons de color i permetent impressió a doble cara». A més, la manca d'accentuació és notable: *periode, forum, escanner, examens, esser, practiques, noticia, acces, telefons, influencia*,

L'ús del valencià en internet

convocatoria, gracies, anims, continua, porque, sino, pero, aci, etc.; i accents diacrítics: *ma, que, be, si, adeu, son, es, ves, mon, fora, dona, se, mes, venen, te*; així com l'accentuació incorrecta de diversa índole: *electrònic, tóner, aixó, qué, tecnològica, còpia, però; pàgina, está; quín, quína, quí, tú, mí, fí, huí, fàs, exàmen, día, hauría, topografía; donar i done*, per analogia a les formes de present d'indicatiu del verb donar que duen l'accent diacrític. L'omissió dels accents és constant pel que fa a les formes verbals de la primera i la segona persona del plural: *pensavem, forem, arribariem, hauriem, contareu, haviem, proposarem, podriem, quedarem, etc.*

També és manifesta l'omissió de la dièresi: *bilingues, gratuit, traduix, traduïda, maleïda*; així com les incorreccions pel que fa a aquest tema: *qüalifiquen, espontaneïsme, concluïnt, etc.*

Hi ha nombroses vacil·lacions en l'ús de les formes adverbials: *pot se, potser, al menys, no més, en torn de*. També quant a l'apostrofació tant dels articles com de la preposició *de*, ja que es dona tant la manca d'aquesta com la presència incorrecta: *el escanner, el objectiu, del ICE, al intercanvi, del escriptor, el any, la esmentada URL, la última, la expressió, la adreça, la assignatura, la autonomia, etc.; de ahir, de insultar, de un país, dret de enviar, fet de haver sigut, de Internet, de eixa, etc.; l'història, la universitat, l'unitat, l'informació.*

Així mateix, s'obvia l'apostrofació de les formes elidides i reduïdes dels pronoms febles i la combinació de dos pronoms: «me he de fer les coses de casa, cuidat, te ho diria per correu, se me va passar, després te els envie, no te he escrit abans». També trobem incorreccions quant a l'apostrofació d'aquests pronoms: «l'equip s'en diu com jo, ha sigut un plaer conèixer't».

La relaxació en l'escriptura genera també l'absència de contraccions de les preposicions i els articles: «difusió per els grups, emprat per el, marginats per el govern, atenció a el que m'ha arribat», etc. i també la de la partícula *que* en les oracions completives: «sí hi ha micròfons; pense no tenen suficient intel·ligència, sí podré llegir el correu», etc.

Les incorreccions gràfiques del consonantisme són abundants. Així, trobem la presència de la grafia *y* (*y*, *yo*), sons aliens a la llengua catalana (*jejejeje*), manca de la lletra *h* del verb *haver* (*agueres*, *auria*), errors gràfics quant a la *l·l* (*colocar*, *colaboració*, *coloquial*, *il·lustrar*, *intel·ligència*, *pol·lèmica*), quant a la *b* i la *v* (*aprobar*, *trovar*, *s'habien*, *avans*, *núbols*, *arrivar*, *trevall*, *aborrit*, *envenatge*, *proba*), quant a la *j* i la *g* (*po-gés*, *hajen*), quant a les nasals (*inmersions*, *inmensa*, *prensa*, *anex*) i, sobretot, quant a la les grafies dels fonemes fricatius alveolars (*sesió*, *masa*, *agresions*, *disortada*, *posiblement*,

pasa, assassins, professionals, possaré, precissament, expressar, confussió, païssos, necessitat, interesat, possibilitat, besset, assistir, asignatures, cervesseta, he possat, açí, acò, adreassa, etc.). D'altres incorreccions són: *acceptar, concients, adicional, drogadictes, contabilitze, comte de correu, cualsevol, cuantia, psicòlecs, pitxor, setembre*, etc. Finalment, quant als aspectes gràfics, l'ús del guionet també mostra oscil·lacions. Si, d'una banda, mots com ara *redefinir* apareixen amb guionet (*re-definir*), d'una altra banda, s'omet aquest en mots com és ara *nordamericans*.

Un altre tret de l'escriptura espontània en Internet és la profusió i la diversitat d'abreviatures, com per exemple: *depar, JdeG*, entre les quals destaquen les abreviatures de nova creació per part dels cibernetes: *Ad1* i *A10* (adéu), *20-2*, *win2*, *20dos* (Windows), *7mana*, *cap de 7mana* (setmana, cap de setmana). Molt freqüentment, les abreviatures apareixen sense punt i els números ordinals de forma incorrecta, com ara en: *núm* i *4º*. Aquest i altres trets, com ara l'augment de l'argot tècnic, la disminució del nombre de paraules i l'augment de frases inacabades, entre altres, són característics de la comunicació electrònica escrita (Van Dijk 1999: 215).

Conclusions

Les característiques comunicatives d'algunes de les possibilitats que ofereix Internet han donat lloc a l'oralització del discurs escrit o inscriptura tecnològica de l'oralitat, en què les diferències entre el discurs oral i l'escrit s'han difuminat palesament. Per a les llengües que es troben immerses en un procés de normalització lingüística, com és ara el cas de la llengua catalana, el fenomen de conversacionalització o informalització pot tenir efectes importants sobre el mateix procés de normalització. Així, la delicada situació sociolingüística del País Valencià quant al desconeixement de diferents registres i usos de la llengua, es pot veure mantinguda i reforçada per raó del fenomen d'informalització que genera, en part, la comunicació electrònica. D'aquesta manera, l'espontaneïtat comunicativa i la virtualitat del mitjà electrònic originen, en part, la relaxació lingüística excessiva dels parlants. D'una banda, aquesta relaxació no sols genera la informalització, sinó que també es detecten casos importants d'incorrecció pel que fa a l'ortografia, al lèxic, etc. D'altra banda, és la mateixa situació informal la que permet escriure, en aquesta situació, a un major nombre de persones que no ho farien en suport paper. Si, per un costat, Internet genera una nova forma de comunicar-se, en la qual la informalització s'accentua en gran mane-

ra, per un altre costat, ha proporcionat un suport discursiu en el qual l'escriptura en català es veu beneficiada.

ANNA MONTESINOS LÓPEZ

Universitat Politècnica de València

Escola Universitària d'Informàtica

Referències bibliogràfiques

DURANTI, A. (1997), *Linguistic Anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.

FAIRCLOUGH, N. (1992), *Language and power*, Nova York, Longman.

— (1995), *Critical Discourse Analysis*, Nova York, Longman.

GODDARD, A. (1998), *The Language of Advertising*. Written texts, Londres, Routledge.

GUBERN, R. (2000), *El eros electrónico*, Madrid, Taurus.

MARTÍ, A. (1999), «Llengua i Internet: text i pretext», Digithum. [http://www.uoc.es/humfil/digithum/marti/llengua_i_Internet.htm (15/7/99).]

MEY, J. L. (1996), *Pragmatics. An Introduction*, Cornwall, Blackwell.

NUNAN, D. (1993), *Discourse Analysis*, Middlesex, Penguin.

PAYRATÓ, L. (1988), *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València, Universitat de València.

- PETÖFI, J. S. (1999), «El contexto disciplinar de la investigación textológica», *Discurso*, 12-13, pp. 43-58.
- SALVADOR, V. (1990), «L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura», *Caplletra*, 7, pp. 9-32.
- SERRANO, S. (1993), *Comunicació, societat i llenguatge. El desenvolupament de la lingüística*, Barcelona, Empúries.
- VAN DIJK, T. A. (1999), *The Network Society. Social Aspects of New Media*, London, SAGE Publications Ltd.
- (2000), *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona, Gedisa.
- VIRILIO, P. (1999), *La bomba informática*, Madrid, Cátedra.

L'imperi dels sentits La incorporació del treball tecnicoartístic del doblatge en l'ensenyament secundari

Introducció

En el conjunt de la societat es presenta una actitud contradictòria. En un estudi fet per Joan Ferrés, professor de la Universitat Pompeu Fabra i director del projecte de vídeos educatius elaborat pel CACC (Consell de l'Audiovisual de Catalunya), s'observa que la TV i la publicitat es consideren molt influents en la societat, però, d'altra banda, l'individu es considera ell mateix immune als seus efectes: «la majoria atribuïm una gran força de penetració a la TV, i la majoria ens considerem no influïts» diu Ferrés. Aquesta contradicció i aquesta actitud crítica són més grans que la mitjana entre els professionals de l'ensenyament de primària i secundària. La crítica, sovint apocalíptica (que no integrada), respon fonamentalment a l'increment de la preo-

cupació dels educadors pels entorns informals de l'educació, que s'escapen a l'acció directa del mestre. Hi ha tesis que intenten precisament l'acostament d'aquests altres mitjans en el terreny educatiu, mitjançant l'ensenyament en la lectura de la imatge o l'educació en la influència pedagògica d'aquests mitjans. Podríem plantejar que és una aproximació del món de l'educació a un plantejament de la societat educant, no només l'educador educant. Si bé l'escola ha aconseguit integrar els audiovisuals com a eina de suport de la tasca educativa (d'aquella manera, en la majoria dels casos) encara està en els inicis de l'educació en l'audiovisual. En aquest tipus d'educació els audiovisuals i els mitjans de comunicació esdevenen el subjecte d'estudi i no només un mitjà de suport de la tasca educativa. Segons Ferrés, hi ha «un augment de la sensibilitat en el tema d'educar més en la imatge que *amb* la imatge». Ni la visió tradicional i convencional de les «assignatures» o «àrees», ni la visió integradora i dinàmica de la interdisciplinarietat s'han preocupat oficialment per la necessitat i la importància que té el cinema en l'ensenyament. Només la literatura, les arts plàstiques i la música han aconseguit transcendir aquesta dimensió. Les «disciplines» –paraula que evoca elements negatius i feixucs– tenen tendència a no modificar-se, o com a mínim evolucionen molt poc a través dels dissenys curriculars escolars preuniversi-

L'imperi dels sentits. La incorporació del treball tecnicoartístic del doblatge en l'ensenyament secundari

taris. Encara el cinema ocupa una lliçó molt curta als llibres d'història de l'art, i no ens adonem de la quantitat de matèries que pot abastir un artefacte audiovisual: a través d'ell, podem passejar pel llenguatge, per la història, per l'art, per la dramatització, per l'expressió plàstica, per la dinàmica... i, en definitiva, per algunes que estem a punt de proposar. No volem crear una nova assignatura, ni tan sols una nova àrea. Volem transbalsar aquests conceptes. Volem donar un sentit aplicatiu i directe –espectacular i sorpresiu– a coneixements que ja teníem anteriorment, sistematitzar-ne d'altres i sobretot desenvolupar la capacitat creativa, crítica i desmitificadora. A partir d'ací, el nou professor d'anglès, en aquest cas, provocarà, inspirarà, convidarà a experimentar fonemes, explicarà paraulotes... En el pla d'estudis antic, l'ensenyament audiovisual està subscrit dins de les EATP (Estudis artístics, tècnics i pràctics). L'any 1994, dins del marc de la Reforma Educativa, es va decidir que l'educació audiovisual estaria considerada més com un eix transversal que com una assignatura, sobretot en l'educació infantil i primària. En l'educació secundària, també es s'inclouria l'ensenyament en l'audiovisual dins l'àrea de visual i plàstica. Segons el PMAVC (Programa de Mitjans Audiovisuals), la proposta educativa «hauria de començar des de l'educació infantil fins al final de la primària, amb la inclusió de tots els aspectes de l'audiovisual d'una manera

sistemàtica, sense estar subjecte a modes». Possiblement, la publicitat concentra en pocs segons l'essència del llenguatge audiovisual i els alumnes estan acostumats a mirar, però no a veure-hi, que és com dir, construir. El doblatge amb tot el que implica, potser siga una manera d'ensenyar coses fins ara amagades.

La necessitat de buscar eines noves i recursos nous per a l'ensenyament de llengües creiem que no s'ha esgotat. A cada problema, a cada sensació de crisi, arriba una solució o unes possibles solucions, que fan que la pedagogia de l'ensenyament de les llengües, majoritàries o no, es veja reforçada i alimentada. La recerca de mètodes nous no només ens fa trobar-nos solucions atractives, sinó que ens obri mons fins ara insospitats. Hem deixat molt arrere la sensació que l'aprenentatge d'una llengua pot ser avorrit. Gràcies a les noves necessitats dels mitjans de comunicació de massa podem presentar ací un mètode que pot ajudar, no sols a aprendre una llengua sense notar-ho, sinó a capgirar els rols a l'aula: ja no existeix el mestre, ja no hi ha alumnes... Ara ens apareixen en una sala amb llum zenital, personalitzada, un grup d'actors que cerquen un director... Senyores i senyors... Comença l'espectacle!

L'imperi dels sentits. La incorporació del treball tecnicoartístic del doblatge en l'ensenyament secundari

Objectius

(a) El català es transforma en una eina útil, punt de referència i símbol de prestigi entre els alumnes. Les altres llengües giren al voltant de la pròpia, amb referències constants de totes.

(b) A través del treball artísticotècnic del doblatge, aprofundirem el coneixement de les llengües modernes.

(c) Aquesta activitat farà que no només l'alumne/-a assolisca coneixements gramaticals i morfològics, sinó que també els haurà de reproduir fonèticament, cosa que converteix l'experiència en un element interessant des de tots els punts de vista.

(d) Les característiques del treball artísticotècnic del doblatge converteixen la llengua en un instrument útil i espectacular, on aprendre és l'objectiu bàsic.

(e) A la fi de l'experiència, l'alumne/-a haurà treballat:

i. La memòria, lògica i visual.

ii. La dicció, la correcció, el coneixement de noves paraules...

iii. La fluïdesa verbal.

iv. La dramatització.

v. Fer parlar, llegir, investigar... amb el major interès, diferents llengües. Alhora, s'adonarà que existeixen altres

llengües que l'envolten i, a més, amb la mateixa capacitat de comunicar cultures.

vi. Consideració especial envers l'oralitat.

vii. Més ús que aprenentatge i normes.

viii. És possible adaptar aquest recurs a totes les edats, però on s'assolirà el 100% d'efectivitat és entre els catorze i els divuit anys, etapa certament creativa, crítica i problemàtica.

Conseqüències de l'experiència

(a) Els integrants d'aquesta experiència ja no són alumnes: són adaptadors, actors i actrius de doblatge.

(b) En donar vida a imatges, esdevenen protagonistes de la història. Les concordances, la gramàtica, la fonètica... queden supeditades a una reproducció de la realitat, que és en definitiva com s'aprenen les llengües: usant-les.

(c) Alguns alumnes -aparentment introvertits i vergonyosos- trobaran un suport en aquesta activitat, que els empaitarà cap a l'ús d'una llengua dins de la imatge.

(d) Treballar en grups: per fer la traducció i el doblatge necessitem l'ajuda de la resta del grup.

Esquema de l'experiència

Aquesta s'ha de desenvolupar en una sala amb cabuda per a unes quinze persones, que es pugui enfosquir, amb una zona de treball col·lectiu per a fer les traduccions-adaptacions, i una altra per a fer el doblatge de l'artefacte audiovisual.

1.-Introducció del taller

Presentem els nostres protagonistes:

El vídeo (amb audio-dubb)

Micro connectat al vídeo (amb peu)

Faristol

Monitor de TV

Guions

Llapis

(a) Un repàs a allò que és el doblatge, un repàs a les veus de sempre a través de l'audició d'alguns actors i actrius que han ocupat part del nostre imaginari col·lectiu.

1a Fase de doblatge. Perdre la vergonya. Un fragment de gestos de plastilina. Treballar els fonemes bàsics fent el mico.

2a Fase. Un ambient on tot el grup dirà frases com si animes- sen un equip.

3a Fase. Diferents registres en una seqüència de Bamby do- blatge posterior: *Hola Guapo* (precios, tio bo, conillet, pelu-

det, bollicao, estàs que et trenques, estàs per a sucari-hi pa...)

En definitiva, floretes.

4a Fase de doblatge. Translació a l'anglès de la seqüència d'Spices i doblatge posterior.

TIO

– Lleva't la roba. Vull veure't. Ets preciosa.

TIA

– Em pots tornar?TIO

– Què dius ara, bonica? Saps perfectament a què hem vingut. TIA

– He canviat d'idea.TIO

– Molt bé. No en tens ganes. M'ho apunte. Vine ací.TIA

– T'he dit que me'n vull anar.TIO

– Massa tard bonica. Quieta ací. D'ací no se'n va ningú.TIA

– Com vulgues.TIO

– Això està millor.

L'imaginari col·lectiu del doblatge. Màgia i misèria del món del doblatge

1. No només la música, els decorats, els efectes.

2. La veu forma part del nostre imaginari col·lectiu.

3. Des del principi, el so va anar acompanyant la imatge a través de petites orquestres, pianos i explicadors.

L'imperi dels sentits. La incorporació del treball tecnicoartístic del doblatge en l'ensenyament secundari

4. La primera pel·lícula però que aplega música i paraula és *El cantor de Jazz* (*)

5. La paraula pretenia el mateix que tots els efectes que a poc a pocs'havien incorporat a la pantalla, per fer del cinema un instrument que atreïa i commovia (*) Mentre sona *Cinema Paradiso*, dic el paràgraf següent.

6. En aquell moment, el cel·luloide prenia nacionalitat, parlava. Amb la qual cosa, la gent que no entenia l'anglès, necessitava una traducció. Per això sorgí el doblatge, una manera de substituir la versió original. Un doblatge que havia de ser tan creïble, tan versemblant com l'original. En definitiva, ens havia també, de tocar el cor.

Les veus de sempre ens vénen ara mateix al cap. Són les veus de les històries que ens han contat en aquella caverna que és una sala de cinema. Vosaltres per la vostra edat recordareu aquesta veu sense edat, però que ens va posar els pèls de punta en *ET* (*). És Vicky Peña.

Moltes vegades, és qüestió de família, perquè Vicky Peña és filla de Felip Peña, un dels grans del doblatge en espanyol, potser el millor. L'escoltarem en *My Fair Lady* fent de Rex Harrison i amb Rosa Griñon fent el paper de Haudrey Hep-

burn. Primer sentirem la versió doblada en espanyol; després la versió original (*).

7. Rosa Griñon és un autèntic animal del doblatge. Totes les veus amb caràcter, difícils, amb accents, pot fer-les ella. És Barbra Streisand, July Andrews, Meryl Streep... (*) Sentim-la fent de Meryl Streep en *Holocaust*.

8. Però i què fem quan cantaven? Perquè les cançons també esdoblaven, però per gent que sabia cantar. Sentim en *Sonrisas y lágrimas* Teresa Maria, una autèntica especialista (*).

9. Hem oblidat els homes: Fernando Ulloa és molt vellet però és una de les veus de sempre. Sentim-lo fent de James Stewart en *l'Aventura de Lindberg* (*).

10. Però sens dubte un dels millors doblatges en espanyol és el de *Con Faldas y a lo loco*. Joaquim Diaz –que ha doblat també Alberto Sordi– fa una autèntica creació del personatge (*).

11. I ara xiques –senyores– que fan de xiquets: Matilde Vilaríno en *Marcelino pan y vino* (*).

12. Sens dubte, hi ha alguns doblatges que els tenim dins del nostre cervell. És el cas d'una pel·lícula emblemàtica que marcà l'època daurada del doblatge en espanyol: *Allò que el vent s'endugué*. Primer en versió espanyola, on Carmen

L'imperi dels sentits. La incorporació del treball tecnicoartístic del doblatge en l'ensenyament secundari

Robles és la negra i Elsa Fàbregas és Vivian Leigh. Mireia Miralles serà la negra en la versió catalana, molt més moderna (*).

13. El català. Una llengua que s'ha incorporat fa molt pocs anysals espectacles mediàtics. L'entrada del doblatge en català va ser per la televisió amb *Dallas*. Allò de Sue Ellen i el pendó (*).

14. Hem parlat de Carmen Robles. Era la sogra de Miguel ÁngelValdivieso. El robot C3PO de *La Guerra de les Galàxies*, de Woody Allen fins que va morir: aleshores fou substituït per Joan Pera. Voleu comparar-los? En primer lloc sentirem Valdivieso en *Sueños de un seductor*. Després Joan Pera en *Delitos y Faltas* (*).

15. Bons dobladors, credibilitat... Però a vegades açò s'escapa. S.Kubrick se li escapà en la versió espanyola de la pel·lícula *El Resplandor*. Carlos Saura de director i Hinojosa de Jack Nickolson. La dona espantada és Verònica Forqué, que fa d'això precisament (*).

16. I ara un concurs: endevineu qui és el narrador de la pel·lícula *Barry Lindon* (*).

17. Acabem amb les veus d'avui: aquelles que sentim actualment a les pantalles i que formen part del nostre imaginari

col·lectiu. Comencem amb *El nom de la Rosa* (*). Continuem amb *Braveheart* (*). Langa és Bruce Wyllis en el *Sexto Sentido* (*). Jordi Brau és Robin Williams, Hanks, Cruise. Sentim-lo en *Jumangi* (*).

Què passa quan hi ha dos actors que fan el mateix professional del doblatge? Això va passar al film *Heat*, amb Al Pacino i Robert de Niro. Ricard Solans va triar per ser més veterà (*).

VICENT ARTUR MORENO

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

0. Introducció

L'objecte d'aquesta comunicació és la descripció i valoració de l'experiència d'iniciació a les tècniques teatrals que, amb la condició curricular d'EATP, es va oferir i es va impartir a l'alumnat de 2n de BUP de l'IB de Pego (actualment IES Enric Valor) durant el curs escolar de 1997-98.

Aquesta EATP havia estat dissenyada uns quants cursos enrere pel seminari de valencià d'aquest Institut a partir de dues motivacions bàsiques:

(a) D'una banda, per potenciar i sistematitzar una pràctica-preexistent a l'Institut de realització d'activitats teatrals en horari extraescolar. Una tasca, aquesta, que connectava amb la tradició escènica existent a la població. El projecte trobava per tant la primera justificació, explicitada a la memòria de

sol·licitud, **(nota 1)** «en un intent d'oferir una escola arrelada al medi [...] per satisfer la necessària preparació d'actors i de preparar alumnes interessats en aquesta activitat perquè puguem participar en la constitució de l'anomenada *nòmina teatral*».

(b) D'altra banda, per tal d'abordar les necessitats d'implementació formativa de l'alumnat observades en el desenvolupament de la programació de l'assignatura de valencià, especialment al tercer nivell de BUP, que en aquells moments se centrava en la metodologia de tallers literaris **(nota 2)** i on s'abordava el gènere narratiu, amb l'aplicació de tècniques narratives encaminades a la producció d'un relat per part de l'alumnat, i el gènere poètic on, a més de l'estudi i la producció de poemes, s'incidia en les tècniques de recitació. Segons la ja esmentada memòria de sol·licitud, havia estat precisament el treball sobre aquest darrer àmbit d'estudi del text poètic el que havia generat en el seminari la necessitat de plantejar un conjunt d'activitats complementàries d'expressió teatral, atès que havia posat de manifest que els alumnes tenen greus dificultats per a desinhibir-se i 'actuar', com a conseqüència, sens dubte, de les mancances en l'educació de l'expressió corporal, la veu i, en definitiva, de l'empatia necessària per a

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

realitzar aquestes activitats sense les quals, al nostre parer, resulta més difícil copsar la totalitat del fet literari.

D'acord amb açò, la justificació del projecte sol·licitat conclou afirmant que el programa presentat «forma part d'un intent de presentar amb la màxima coherència possible un pla global que interrelacione i complemente assignatures que estudien els diferents gèneres literaris i, de retruc, amb els components extratextuals del teatre». La proposta va ser aprovada per l'administració i finalment, el curs 1996-1997 va començar a impartir-se al centre.

1. Planificació inicial

En iniciar l'experiència que aquí comuniquem, l'EATP de Teatre de l'Institut de Batxillerat de Pego tenia ja un curs de funcionament, així que el primer pas fou consultar la valoració del seu desenvolupament a la *Memòria* del curs anterior, elaborada pel seminari de valencià, i comentar-la àmpliament amb el professor que se n'havia fet càrrec. (nota 3)

A partir d'aquesta recollida d'informació, complementada amb plantejaments extrets de material didàctic divers relatiu a l'ensenyament del teatre, de la llengua i la literatura i al procés d'ensenyament-aprenentatge en general, (nota 4) es

va passar a establir l'entramat de la planificació general del desenvolupament del projecte:

(a) En primer lloc hom va establir que la *metodologia* emprada havia de ser fonamentalment activa, plasmada en seqüències d'activitats desenvolupades sobre l'eix procedimental, a partir de les quals i mitjançant la reflexió de l'alumnat, guiada pel professor, s'arribés a la formalització dels continguts teòrics.

Per això calia emprar-hi tècniques pròpies dels tallers de creació literària (estructurats a partir de l'activitat expressiva-comunicativa dels alumnes i de la interacció cooperativa del grup classe). Plantejar activitats ben diverses (que combinessin el treball individual amb el de petit grup i el de grup classe; de trencament del gel, exploració i recerca, reflexió, expressió, valoració...), i organitzar aquestes activitats en seqüències complexes, capaces d'activar els coneixements previs de l'aprenent i fonamentalment obertes en el seu disseny a la participació de l'alumnat en l'organització i gestió del treball, unes activitats que connectessin bé amb els seus interessos i les seves necessitats, de manera que aconseguissin d'impli-car-lo vivencialment.

D'altra banda, érem ben conscients que és allò que es vol assolir el que dota de sentit aquell principi d'activitat i, per això,

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

hi calia integrar les seqüències de treball en un tot, en una globalitat. Per això vam establir un procés de treball inspirat en el mètode de projectes; un desenvolupament de l'experiència estructurat en diferents fases encaminades a assolir finalment la representació pública, per part dels alumnes, d'una obra teatral.

(b) La prioritització del component metodològic, i la seva concreció tal com l'hem exposada a l'apartat anterior, condicionava la determinació dels *continguts* a treballar ja que un enfocament didàctic comunicatiu, basat en la recerca i el treball cooperatiu, no permet de prescriure'ls de forma tancada i detallada. D'acord amb això, la planificació dels continguts es va limitar a establir una trama indicativa d'aspectes a treballar:

L'eix estructurador del treball el constituïrien els continguts procedimentals (tècniques de desinhibició, expressió verbal i no verbal, educació corporal, improvisació, lectura i valoració de textos, dramatització de fragments teatrals i procés de posada en escena d'una representació teatral), així com els continguts d'hàbits, actituds i valors (autoafirmació i autoestima personal, cohesió i solidaritat grupal, educació del gust artístic i literari, potenciació del consum cultural, estima dels referents culturals propis...). A aquestos dos blocs (de con-

tinguts i de les necessitats de coneixement que el desenvolupament del projecte aniria generant), s'hi aniran treballant processos de conceptualització i d'implementació d'informació; els continguts conceptuals així assolits haurien de revertir després en el millorament de la pràctica.

Calia que el projecte permetés la participació de l'alumnat en la determinació i la jerarquització de continguts.

Un projecte de treball d'aquesta mena –que inclou sabers, saber fer, interpretar, sentir, valorar...– no podia tampoc deixar de ser multidimensional: caldria, per tant, entrellçar els aspectes estrictament literaris amb els lingüístics i els pragmàtics, connectar també amb altres àrees de coneixement (educació física, música, educació artística, història...) i projectar-se sobre el medi social al qual pertany el centre educatiu.

Com ja s'havia posat de manifest en el curs anterior, un camp de treball tan ampli resulta pràcticament impossible d'abordar amb les limitacions temporals i materials de l'assignatura. Calia per tant aprofitar tota possibilitat de transvasament d'aprenentatges assolits en altres matèries. En primer lloc –atès que el mateix professor encarregat de desenvolupar l'EATP impartia també l'assignatura de valencià als cursos de procedència de l'alumnat que s'hi havia matriculat–, hom va

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

preveure una selecció de llibre text a utilitzar-hi (nota 5) que permetés la possibilitat de treballar en les classes de valencià una bona part dels continguts conceptuals necessaris per al desenvolupament del projecte; tot i que, ocasionalment, calgués encara aprofundir algunes qüestions en les classes de teatre. Així, tres de les set unitats previstes en la programació de valencià estaven directament vinculades als continguts de l'EATP: dues estudiaven àmpliament el gènere teatral –gèneres teatrals, estructura del text dramàtic (actes, escenes, acotacions, diàlegs, monòleg i apart), l'espai escènic i la seva evolució històrica, els actors (vestimenta, perruqueria, maquillatge) i l'escenografia (decorats, utillatge)–, una tercera estudiava el llenguatge cinematogràfic, i contenia també elements directament relacionables amb l'espectacle teatral per tal com l'un i el altre comparteixen la fusió del codi lingüístic amb els codis visual i auditiu dins un macrosistema semiòtic. Els apartats de reflexió lingüística del llibre de text abordaven, així mateix, aspectes vinculats a les tècniques teatrals com pot ser la prosòdia o la modalització oracional. Finalment, d'altres assignatures –com el castellà que centrava el seu programa en la història de la literatura, aportant-hi una informació significativa sobre l'evolució del gènere teatral en castellà i en el conjunt de les literatures occidentals–, eren

també susceptibles de coadjuvar amb els seus continguts específics al desenvolupament global del projecte.

(c) La *seqüenciació del procés de treball* calia que concretés una sèrie de fases que asseguressin el progrés ordenat i la unitarietat del projecte. L'experiència del curs anterior recomanava l'estructuració del procés en tres fases, adequades a la divisió del curs en trimestres:

1a Durant el primer trimestre es desenvoluparien activitats d'autoconeixement i desinhibició personal, així com de coneixement i familiarització dels integrants del grup classe i foment de la seva cohesió grupal; paral·lelament, s'iniciaria el treball de tècniques teatrals i la lectura i valoració de textos teatrals diversos, entre els quals calia, al final del període, escollir l'obra a representar.

2a El segon trimestre prioritzaria les activitats encaminades a la posada en escena de l'obra escollida: repartiment dels personatges entre els actors, caracterització dels personatges, memorització i assaig dels diferents papers i aprofundiment en tècniques específiques de dramatització: treball de la veu, moviments, caracterització dels personatges...

3a Finalment, el tercer trimestre es destinaria a l'assaig de cadascun dels actes i del conjunt de l'obra, al disseny i ela-

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

boració de tots els elements escenogràfics: vestuari, utillatge, decorats, llum i so...Per acabar, a finals de juny, amb l'assaig general i la representació pública de l'obra.

Tanmateix, ens preocupava que la manca de temps per a desenvolupar equilibradament el projecte podia arribar a impedir la seva culminació, és a dir, la representació pública de l'obra treballada. De fet, la necessitat d'arribar-hi havia comportat el curs anterior algunes disfuncions importants respecte de la planificació, sobretot en el darrer tram del projecte, amb una gran acumulació de treball i l'angoixa consegüent en les darreres setmanes del curs.

Això aconsellava de relativitzar l'assoliment d'aquest objectiu final, fins al punt de poder abandonar-lo i substituir-lo per la producció d'una o més petites representacions de caràcter intern al centre, si es creia necessari. Però aquesta representació era la fita principal, l'element que dotava de significació tot el projecte; i la capacitat de decisió de l'alumnat a l'hora de definir i dur endavant el seu desenvolupament n'era un altre tret essencial, de manera que finalment la vam incloure-la a la planificació inicial, tot i fent explícit a l'alumnat el risc que suposava deixar que fossin ells els encarregats de rectificar, si així ho consideraven oportú.

(d) *L'avaluació* tindria un caràcter continuat i hauria d'atendre tant a la valoració del procés d'ensenyament-aprenentatge –introduint, si calgués, modificacions a la planificació inicial– com a l'assoliment dels objectius específics de l'assignatura i dels comuns a tot el centre. En aquesta avaluació, juntament amb la del professor, caldria tenir la participació de l'alumnat.

(e) El *temps* assignat a l'assignatura era de dues hores setmanals. Hom va decidir de reunir les dues sessions en un mateix dia, situades abans i després del primer esplai per tal que permetés el desenvolupament de seqüències d'activitats complexes i diverses, sense que això suposés un esgotament ni una pèrdua de motivació per part de l'alumnat.

(f) Quant a *recursos espacials* teníem una aula d'usos múltiples de dimensions suficients per al treball a desenvolupar, tot i que sovint caldria remoure el mobiliari que l'omplia per tal de realitzar les activitats. Aquesta aula estava dotada d'un sistema elemental de so i d'un entarimat que, malgrat les seves dimensions relativament reduïdes, podria fer les funcions d'un escenari provisional. També podíem usar l'aula d'un dels nivells de segon de batxillerat i, episòdicament, d'altres espais del centre com l'aula d'audiovisuals, el pati

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

o els porxes. El cinema de la població només era disponible la darrera setmana del curs, per a l'assaig general i la representació final.

(g) Quant als *recursos materials*, teníem algun material audio-visual i una bibliografia bàsica sobre la matèria, disponible a la biblioteca del centre i que es completava amb material particular dels diversos professors del seminari. **(nota 6)** El material necessari per a la representació, elements escenogràfics, de caracterització dels personatges o d'efectes especials serien fabricats i/o aportats pels alumnes.

(h) Finalment, cal ressenyar també la planificació de *l'assistència durant el curs a representacions teatrals*, com a activitats complementàries de caràcter extraescolar.

Una vegada definits tots aquests apartats hom va procedir, per completar el pla de treball, a la definició dels objectius generals següents:

1. Ampliar la preparació literària de l'alumnat, especialment pel que fa al gènere teatral. Llegir i valorar algunes obres dramàtiques de diversos autors i èpoques.
2. Formar usuaris crítics i autònoms de les produccions literàries. Educar la sensibilitat i el gust artístic i literari. Desenvolu-

par la capacitat de gaudi estètic i potenciar la lliure creativitat, la imaginació i la iniciativa personal.

3. Enfortir la cohesió i solidaritat del grup classe. Integrar l'alumnat en un procés de treball en equip i cooperatiu.

4. Exercitar l'alumnat en les tècniques d'actor: desinhibició, educació de la veu, respiració, relaxació...Fomentar una actitud reflexiva i crítica envers els mecanismes expressius i el procés que permet expressar-se i comunicar-se a través de la representació teatral.

5. Ensinistrar l'alumnat en l'ús del llenguatge no verbal (gest, mim, moviments...).

6. Escollir, preparar, assajar i representar una obra teatral per al públic de la localitat, amb la participació de tot l'alumnat.

7. Diferenciar l'especificitat del gènere dramàtic respecte del saltres gèneres literaris.

8. Analitzar els personatges i la funció dels actors com a intermediaris en el moment de la dramatització.

9. Exercitar l'alumnat en el disseny i elaboració de l'utilatge, la decoració i il·luminació.

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

10. Aprendre a combinar elements específics de representació teatral amb d'altres elements ambientals com la música o el vestuari.

11. Millorar determinades capacitats de competència lingüística i comunicativa general de l'alumnat.

12. Analitzar models i estructures discursives pròpies del text teatral, així com els seus mecanismes d'efectivitat pragmàtica (veus, perspectiva, modalització, nivells de llenguatge...).

13. Fomentar l'autoafirmació i autoestima personal de l'alumnat.

14. Potenciar l'estima dels referents culturals propis.

2. Desenvolupament de l'experiència

El grup inicial estava format per divuit alumnes, dels quals dotze eren xiques i sis eren xics –al llarg del curs abandonaren els estudis dos alumnes. Hi havia 8 alumnes repetidors però només dos havien realitzat durant el curs anterior l'EATP de teatre. Finalment, deu alumnes procedien d'una classe d'ensenyament en valencià i vuit d'una altra classe d'incorporació progressiva. L'alumnat posseïa, doncs –tot i ser un grup relativament reduït– una heterogeneïtat significativa i conformava, a l'inici del curs, un grup relativament desvertebrat, on predominava una actitud passiva però expectant.

D'acord amb això, va caldre prioritzar les activitats d'autoconeixement i desinhibició personal combinades amb les de descoberta de les companyes i companys que integraven la classe i la seva cohesió com a grup; per anar introduint després, de manera progressiva, les referides al treball de tècniques teatrals, les petites dramatitzacions i la lectura i valoració de textos teatrals.

Des de les primeres sessions de treball es va concretar l'esquema general següent de desenvolupament, que gairebé no variaria al llarg de tot el trimestre:

1. *Rebuda*: Començàvem la sessió amb una posada en comú. Asseguts en rotlle, còmodament, hom realitzava breus activitats de presentació dels participants, d'intercanvi comunicatiu encaminat al desbloquejament expressiu com: descripcions personals, dels companys/-es, diàlegs oberts a partir d'una motivació inicial (relats, preferències personals, estats d'ànim, evocacions d'instant...) i, finalment, presentació i/o negociació de la unitat de treball a desenvolupar.

2. *Taller*: Dividit per l'esplai en dues seqüències de treball d'una extensió similar.

La primera part començava amb una breu posada a punt, on es realitzaven bàsicament exercicis de desbloquejament

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

físic: escalfament, consciència corporal, llibertat muscular, flexibilitat...Després es passava a desenvolupar una seqüència complexa d'activitats al voltant, sobretot, de l'expressió corporal: comunicació no verbal (treball de l'espai personal, la mirada, les postures i gestos corporals), de cooperació amb l'altre (acostament, contacte, manifestació d'elements emotius...), d'experimentació amb estats de soroll i de silenci, de moviments coordinats amb la música o amb el ritme...Per finalitzar, hom dedicava un temps a activitats de comunicació verbal: jocs, lectures i recitats de textos literaris (on es van treballar fragments de *Romeo i Julieta* de Shakespeare, *Les Metamorfosis* d'Ovidi, *Oratori per Marilyn Monroe* de Vicent Andrés Estellés, *Ni tan alts, ni tan rics* de Manuel Molins, *Indian Summer* de Rodolf Sirera...).

La segona part s'iniciava amb la representació de jocs dramàtics: imitacions, assaig de postures, representacions mímiques, paròdies d'accions (per exemple de jocs d'esports com el tennis, el bàsquet...) simulacions d'activitats quotidianes (pentinar, dutxar el company/-a, viatjar a l'autobús...) fins a arribar a breus representacions improvisades o dissenyades en petits grups pels mateixos alumnes: «L'amo i l'esclau», «A cal barber», «El casament», «El banquet»...El taller acabava amb una seqüència d'activitats de relaxació i autodescobri-

ment, on es treballaven qüestions com la respiració, la concentració, el reforçament de la memòria, el control mental, la descàrrega de culpabilitats, la imaginació i la visualització, activitats encaminades a vivenciar situacions, a l'autoacceptació, i a la creació de metes personals. (nota 7)

3. *Cloenda*. De nou en rotlle i asseguts còmodament es feia una posada en comú final on, en primer lloc, es presentava –per part de l'alumne o grup d'alumnes encarregat– el resum valoratiu de textos teatrals que havien llegit anteriorment i entre els quals caldria escollir l'obra a representar. Les obres comentades foren:

Molins, M., *Ni tan alts, ni tan rics*, Alzira, Bromera.

Sirera, R., *Indian Summer*, Alzira, Bromera.

Bataller, Marín i Martínez, *Gen(t)s diferents*, Alzira, Bromera.

Fo D., *¡Ací no paga ni Déu!*, Alzira, Bromera.

Plaute, *El soldat fanfarró*, Barcelona, La Magrana.

Teixidor, J., *El retaule del flautista*, Barcelona, Ed. 62.

Sirera, R., *La pau (retorna a Atenes)*, Barcelona, Ed. 62.

Plaute i Moliere, *La comèdia de l'olla/El metge a garrotades*, Barcelona, Ed. 62.

Autors dels segles XV i XVII, *L'encens i la carn*, Ed. 62.

Baumarchais, *La diada boja o les noces de Fígaro*, Ed. 62.

Gorki, M., *Els baixos fons*, Ed. 62.

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

Cloïa la sessió un torn obert de paraules per a valorar el treball que s'hi havia realitzat, per a explicitar sensacions i vivències i per a fer possibles projeccions dels aprenentatges assimilats de cara al desenvolupament futur del projecte.

El trimestre va acabar amb l'elecció de l'obra a representar. A partir d'aspectes com l'interès del tema, l'adequació del repertori de personatges al nombre d'alumnes, la dificultat dels papers, etc., l'obra finalment escollida pels alumnes fou *Gen(t)s diferents*. El parèntesi vacacional de Nadal serviria perquè l'alumnat en pogués fer una primera lectura.

La fase següent del projecte, desenvolupada durant el segon trimestre del curs, va mantenir en trets generals l'esquema de sessió inicial, però ara l'apartat principal del taller es va centrar en la preparació de la posada en escena de l'obra escollida: és al voltant d'aquesta que s'anirien treballant les diverses tècniques de dramatització.

Les activitats a realitzar es van agrupar en els blocs següents, desenvolupats segons les exigències del procés de treball:

1. *Determinació de la nòmina teatral*: el repartiment dels personatges entre els diferents actors es va realitzar mitjançant unes sessions de càsting, en les quals cada alumne podia optar a interpretar un o més personatges, per a la qual cosa

calia que es preparés una breu intervenció extreta de l'obra. El conjunt de l'alumnat valorava l'actuació de cada participant en aspectes com la qualitat de la veu, la dicció, l'entonació, la gestualitat, etc., i decidia finalment l'actor més adequat per a cada personatge.

2. *Caracterització dels personatges*: l'alumne encarregat de cada personatge, a més de memoritzar el seu paper i assajar-lo pel seu compte, havia de completar i presentar davant la classe aquesta fitxa de caracterització del o dels personatges que li corresponien:

PERSONATGE:Actor:

TRETS GENERALS: - Edat:

-Situació familiar i/o social:

-Relació amb altres personatges:

-Altres:

TRETS DE CARÀCTER (psicologia del personatge, trets intel·lectuals, hàbits i valors...):

.....

.....

TRETS FÍSICS (caracterització de les diferents parts del cos, posat, moviments, tics...):

.....

.....

CARACTERITZACIÓ FÒNICA:

-Veu (aguda, greu, afectacions determinades, defectes...)

.....

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

To i forma de parlar (enèrgic, atropellat, reposat...)

VESTUARI I COMPLEMENTS (roba, ulleres, barrets, bosses de mà, bastons...):

MAQUILLATGE, PENTINATS I POSTISSOS (que potencie o dissimule els trets que interessin)

Aquesta descripció s'enriqueix amb l'anàlisi conjunt de la classe i esdevenia el retrat o model que l'alumne-actor hauria d'assumir.

3. *Adaptació del text* a les possibilitats reals de representació i a les capacitats i característiques de l'alumnat: això va comportar dos tipus de tasques: d'una banda, establir modificacions que afectaven el conjunt de l'obra, com l'eliminació o canvi d'algunes escenes, perquè resultaven irrealitzables amb el nombre d'alumnes o amb els recursos tècnics disponibles; i, d'altra banda, modificacions que afectaven els papers de cada personatge en concret i cercaven d'adaptar-lo a les possibilitats i/o preferències de l'actor corresponent: reducció o modificació de les intervencions...

4. *Assaig col·lectiu dels diferents quadres que constituïen l'obra*: una vegada mínimament memoritzats els textos, hom va començar l'assaig quadre per quadre, primerament com

a teatre llegit per anar introduint progressivament els elements més complexos de la dramatització (veu, gestos, moviments...).

5. *Recitació de poemes*: atesa la importància de la dicció en l'acció teatral (vocalització, to, ritme i modulació de la veu, segmentació...) i la necessitat de realitzar un treball d'aprofundiment, vàrem organitzar un bloc d'activitats destinat a treballar la recitació de textos poètics: els alumnes van escollir, individualment o per parelles, el poema que els agradava per aportar-lo a un recital col·lectiu del grup, el llistat fou aquest:

ALUMNE	POEMA
Maria	1. <i>Un cos sempre desitja</i> . V. Berenguer
Vicente	2. <i>Visca l'amor</i> . J. Salvat-Papasseit
Juan Jesús	3. <i>El cel no forneix nous conceptes</i> . Montserrat Abelló
Joana	4. <i>Sonet</i> . B. Rosselló-Porcel
Glòria	5. <i>Ojos claros, serenos...</i> G. De Cetina
Xaro	- (4) <i>Sonet</i> . B. Rosselló-Porcel
Irene	6. <i>El poble</i> . Miquel Martí i Pol
Marcos	- (3) <i>El cel no forneix...</i> Montserrat Abelló
Rosa Maria	7. <i>Com un ocell caigut</i> . V. Salvador
Eulàlia	8. <i>El meu poble i jo</i> . S. Espriu.
Mònica	- (5) <i>Ojos claros, serenos...</i> G. De Cetina
A. Israel	9. <i>Ílla</i> . R. Guillem
Gemma	10. <i>Mester d'Amor</i> . J. Salvat Papasseit

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

Imma	11. <i>Sovint et sent i et pense</i> . V. Berenguer
Carlos	12. <i>Salvatge cor</i> . Carles Riba
Maribel	- (7) <i>Com un ocell caigut</i> . V. Salvador
Sílvia	13. <i>Propietats de la pena</i> . V. Andrés Estellés
David	14. <i>Després de creure tant</i>

Vàrem anar treballar col·lectivament els elements fonamentals del ritme i l'entonació en els poemes, mentre, cada sessió, un grup d'alumnes recitava els seus poemes i entre tots feien una valoració que servís per a millorar la seva interpretació.

6. *Assistència a representacions teatrals*: Aprofitant que durant aquest trimestre es va realitzar a Dénia un cicle de representacions teatrals, inclòs dins la programació del projecte Alcover, organitzàrem la possibilitat que l'alumnat hi assistís, amb caràcter voluntari –ja que es tractava d'una activitat fora de l'horari escolar, que es desenvolupava durant la vesprada i nit dels dissabtes.

Tot i que va participar només una part de l'alumnat, l'experiència va resultar molt satisfactòria perquè va permetre de veure en directe actuacions de professionals del teatre i muntatges innovadors, i comentar aquests espectacles després en classe amb la qual cosa aquesta activitat va esdevenir un

ingredient important en la conformació d'un nucli capdavanter d'alumnes que motivava i arrossegava la resta del grup.

Un dels aspectes més positius d'aquest segon trimestre va ser comprovar com el treball de desbloquejament, d'autoco-neixement personal i de cohesió del grup –realitzat en la primera fase del projecte– incidia ara en les noves activitats, creant un magnífic clima de treball cooperatiu i contribuint al manteniment d'un nivell elevat de motivació per la tasca.

D'altra banda, també començaren a manifestar-se algunes disfuncions, entre les quals cal destacar el diferent ritme d'as-similació dels papers per part de cada actor, cosa que di-ficultava l'avenç en l'assaig dels quadres, o la interferència dels períodes d'exàmens que feia que l'alumnat afluixés en la seva dedicació a un treball plantejat a llarg termini.

Ja acabant aquest segon trimestre, es va produir l'abandó inesperat dels estudis per part de dos dels alumnes partici-pants, això ens va abocar a un problema greu de reestructu-ració dels papers assignats i ens va fer tornar arrere respecte del nivell de domini de l'obra que ja s'havia assolit.

Així, només iniciar la fase final del projecte vàrem haver d'abordar la pèrdua d'actors que acabem de ressenyar. Un d'aquests alumnes que deixaven l'institut ens va comunicar

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

la seva intenció de seguir en el projecte de teatre i acudir, en acabar la faena, a les sessions que havíem previst de fer algunes vesprades a la setmana, però encara hi romania un bon grau d'incertitud sobre les possibilitats d'assolir l'objectiu final previst. El problema fou abordat en assemblea i l'alumnat es va mostrar decidit a intentar fins al final la representació de l'obra, de manera que vam procedir a una redistribució dels papers que havien quedat sense actor, cosa que va significar un esforç suplementari, voluntàriament assumit, per a alguns alumnes.

La primera activitat desenvolupada va ser la definició dels elements escenogràfics necessaris per a cada quadre. Va caldre també programar la seva confecció i elaborar un croquis de l'escenari i dels canvis que s'hi haurien de realitzar durant la representació, per a la qual cosa el grup d'actors que interveïa en cada quadre va fer servir la fitxa següent:

GENTS DIFERENTS ELEMENTS D'ESCENOGRAFIA

ALUMNE: QUADRE:

1.- En quines parts (escenes o nuclis d'acció) dividiries el quadre?

.....
.....
.....

2.- Quins elements lingüístics o escenogràfics (inflexió de la veu, veu en *off*, mímica, moviments dels personatges, llum, efectes de so, música, canvi d'elements del decorat o de l'escenari, coreografia...)

A. Assenyalen les parts abans indicades

B. Hi afegiries per assenyalar les parts abans indicades

.....
.....
.....
.....

.....

3.- Descriu els elements escenogràfics del quadre:

A. Explicats al text:

B. Proposats per tu:

Decorat

.....
.....
.....

.....
.....
.....

Mobiliari

.....
.....
.....

Elements mòbils del decorat

.....
.....

.....
.....

Objectes

.....
.....
.....

.....
.....
.....

So, música...

.....

.....

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

.....
.....
Il·luminació	
.....
.....
Caracterització	
.....
(Vestuari, maquillatge...)	
.....
.....

Aquestes programacions de l'escenografia de cada quadre es van posar en comú i es van coordinar per realitzar la programació de l'escenografia de tota l'obra.

A partir d'aquí, el treball de taller es va dividir en dos grans apartats, d'una banda els assaigs dels diferents quadres i, de l'altra, les tasques dels diferents grups de treball encarregats de confeccionar els decorats, d'aconseguir l'utilatge necessari, d'enregistrar la música i els efectes de so, de la il·luminació, del vestuari i el maquillatge, dels materials publicitaris de l'acte...

L'activitat va esdevenir cada vegada més intensa i es treballava també, per decisió de tot el grup, algunes vesprades a la setmana. Però, a la vegada ens acostàvem més i més al final de curs i proliferaven els exàmens, les recuperacions,

el lliurament de treballs..., i tot això restava molt de temps i d'energies al treball.

La primera setmana del més de juny, davant les dificultats encara existents per a garantir una representació reeixida de l'obra i la necessitat imminent d'anunciar públicament l'espectacle, el professor va plantejar a l'assemblea de la classe que ell ja havia valorat molt positivament l'esforç realitzat i el nivell d'aprenentatges assolit i, per tant, els assegurava ja a tots la qualificació final d'excel·lent; aclarit això, deixava a mans dels alumnes la decisió de desistir de la representació final o d'assumir, amb el consens i el compromís de tothom, el risc que suposava la celebració d'aquesta representació. La resposta fou unànime en el sentit de tirar endavant, amb totes les conseqüències que això pogués comportar.

Les darreres setmanes foren trepidants, fins que va arribar el dia de bastir l'escenari al cinema de la localitat, de fer l'assaig general i, finalment, d'escenificar la representació de l'obra davant els companys i companyes de l'institut, els familiars i amics dels actors i el públic en general de la població.

L'obra va començar amb un sol objectiu per a tothom: *fruit tant com poguéssim d'aquells moments que venien a culminar l'esforç de tot un curs*. I la màgia del teatre va omplir l'espai i va convertir aquella nit en una vetllada inoblidable.

3. Valoració

Les valoracions amb què es clou aquesta comunicació es basen, per una part, en la reflexió avaluadora de l'experiència realitzada pel professor i per l'alumnat, tant al llarg del desplegament del projecte com en la seva finalització, i recollida sintèticament a la memòria final del curs. També hem volgut recollir i tenir en compte les opinions i el record de l'alumnat –des de la perspectiva que donen el dos anys passats des del desenvolupament de l'experiència– amb un qüestionari preparat especialment per a aquest treball, però aquest temps transcorregut des de l'experiència ha comportat que una part important d'aquell alumnat ja no s'hagi pogut localitzar i les opinions recollides només ens donen una visió parcial, to i que interessant. El resultat global és aquest:

1. El projecte de treball va aconseguir vertebrar una proposta autènticament multidisciplinària i globalitzadora, capaç d'activar aprenentatges procedents d'àrees d'ensenyament diverses i, molt especialment, d'integrar el treball de les capacitats comunicatives amb la reflexió lingüística i els treballs continguts específicament literaris.
2. El projecte va resultar extremadament positiu en l'aspecte experiencial ja que va connectar plenament amb la necessitat dels adolescents per implicar-se vivencialment en les

tasques que realitzen, contribuint, d'aquesta manera, al procés de madurament intel·lectual i emocional de l'alumnat, a la seva creixença personal i al reforçament de la seva autoestima. Així mateix, la vivència de la representació teatral com a psicodrama, va aportar a l'alumnat una important càrrega d'alliberament personal (superació de la timidesa, assumpció del risc al ridícul...).

3. El projecte de treball va servir perquè els alumnes s'obriren a l'altre context sociocultural i hi foren protagonistes, així com també els va posar en contacte directe amb algunes mostres del teatre més innovador que s'estava realitzant aleshores en el nostre àmbit cultural.

4. La metodologia emprada –basada en la recerca, el treball cooperatiu i participació de l'alumnat en la gestió del treball– va aconseguir un ambient de classe no competitiu, que generava una interacció creativa, igualitària i solidària entre els alumnes, i entre els alumnes i el professor.

5. Tot el caràcter dominantment comunicatiu del projecte, l'immersió en un univers ficcional va suposar l'assumpció vivenciada per part dels alumnes de característiques bàsiques de la literatura com l'element imaginari, l'element simbòlic o la càrrega retòrica del text; de manera que també va contri-

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

buir a despertar el seu interès per la literatura i a millorar la comprensió i interpretació de textos literaris.

6. Finalment cal ressenyar que un projecte com aquest resultatíficil d'encabir en una pràctica d'ensenyament-aprenentatge que s'emmotlli en pautes i models prescrits i tancats, però això no significa que l'experiència no es pugui «generalitzar» o que requereixi d'un professorat «especialment capacitat»: es tracta d'una proposta oberta i modificable, que podria ampliar els seus objectius però d'adaptar-los a situacions més limitades. El que resulta innegable és que –com tota pràctica pedagògica activa i d'intenció innovadora– requereix un esforç de preparació, d'una obertura i d'una disponibilitat importants per part del professorat que vulgui implicar-s'hi; amb la seguretat, però, que l'experiència li resultarà molt profitosa i gratificant.

CARLES MULET GRIMALT
IB de Pego

Referències bibliogràfiques

AA. DD. (1994a), «L'ensenyament de la literatura, avui», *Articles*, 1, pp. 7-83.

– (1994b), «Projectes per aprendre llengua», *Articles*, 2, pp. 4-86.

AA. DD. (1996), *Gèneres*, Barcelona, Castellnou.

- ALONSO, A. (1976), *Expresión corporal*, Madrid, La Muralla.
- (1996), *El teatro y su doble*, Barcelona, Edhasa.
- BAIXAS, J. (1966), *Juegos de expresión*, Barcelona, Hogar del libro.
- BERGE, Y. (1977), *Vivir tu cuerpo. Para una pedagogía del movimiento*, Madrid, Narcea.
- DELGADO-VILANOVA (1973), *Què representarem avui?*, Barcelona, Nova Terra.
- DAVIS, F. (1976), *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.
- EQUIPO CODA (1988), *Creatividad teatral*, Madrid, Alhambra. ESPÍ A. & LLOPIS, T. (1988), *Curs de narrativa*, Barcelona, Laertes.
- (1989), *Curs de poesia*, Barcelona, Laertes.
- FABREGAS, X. (1970), *Introducció al llenguatge teatral*, Barcelona, Edicions 62.
- FONT, A. (1981), *El mim. Curs d'iniciació*, Barcelona, Laia.
- GABANCHO, P. (1988), *La creació del món. Catorze directors catalans expliquen el seu teatre*, Barcelona, Institut de teatre de la Diputació de Barcelona.
- HERANS, C. & PATIÑO, E. (1982), *Teatro y Escuela*, Barcelona, Laia.
- LE DU, J. (1981), *El cuerpo hablado. Psicoanálisis de la expresión corporal*, Barcelona, Paidós.

Una experiència d'iniciació al teatre a l'ensenyament secundari

- MOTOS, T. (1983), *Iniciación a la expresión corporal (teoría, técnica y práctica)*, Barcelona, Humanitas.
- MULET, M. R., (inèdit), «Tècniques mentals per a la millora del rendiment escolar».
- OLSON, E. (1985), *Tragèdia i teoria del drama*, Barcelona, Quaderns Crema.
- RAMÍREZ, R. M. (1987), *De la novel·la al teatre*, Barcelona, Edicions 62.
- RINCÓN, F. & SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1987), *La fábrica del teatro*, Barcelona, Teide.
- SALVAT, R. (1988), *El teatro*, Barcelona, Montesinos.
- (1971), *Els meus muntatges teatrals*, Barcelona, Edicions 62.
- SEMINARI DE VALENCIÀ DE L'IB DE PEGO, (1994), *Memòria presentada per l'Institut de Batxillerat de Pego per a sol·licitar l'EATP de Teatre. Programació per als cursos d'EATP de Teatre*
- STANISLAVSKI, C. (1988), *La construcción del personaje*, Madrid, Alianza.
- STOKOE-SCHACHETER (1977), *La expresión corporal*, Buenos Aires, Paidós.

1. Seminari de Valencià de l'I. B. de Pego (1994).
2. Les activitats es desenvolupaven a partir dels materials elaborats per Tomàs Llopis –capde seminari de valencià al centre i principal impulsor d'aquesta proposta d'EATP– publicats a Espí i Llopis, 1988 i 1989.
3. Es tracta d'en Juli Jiménez, professor de l'IES «Enric Valor» de Pego i membre del seminari de Valencià.
4. Aquí varen resultar especialment interessants els treballs recollits a les següents monografies de la revista *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*: AA. DD. 1994a i AA. DD. 1994b.
5. AA. DD. 1996.
6. Una relació detallada d'aquestes publicacions es troba integrada a la bibliografia d'aquesta comunicació
7. En aquest apartat, va ser especialment valuós el material encara inèdit, elaborat per Mulet, M. R., *Tècniques mentals per a la millora del rendiment escolar*.

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

Els continguts de llengua de l'ESO i del Batxillerat es divideixen en *sabers*, aprenentatge de la llengua, i *actituds*, predisposició dels parlants cap a la llengua, tal com es veu a la figura 1. Les actituds envers una llengua influiran, d'una banda, en l'aprenentatge d'aquesta, i, d'altra, en l'ús que després en faran els aprenents.

Si es redueix el paper de les actituds a un bloc de continguts (el 6é: *les llengües i els parlants*) correm el risc que les actituds s'estudien de manera teòrica, únicament com a part de la sociolingüística, i en els últims cursos de la Secundària, quan el procés d'aprenentatge de la llengua està molt avançat.

Les actituds són factors decisius en el procés d'aprenentatge de qualsevol llengua, i més si es tracta d'una llengua minorit-

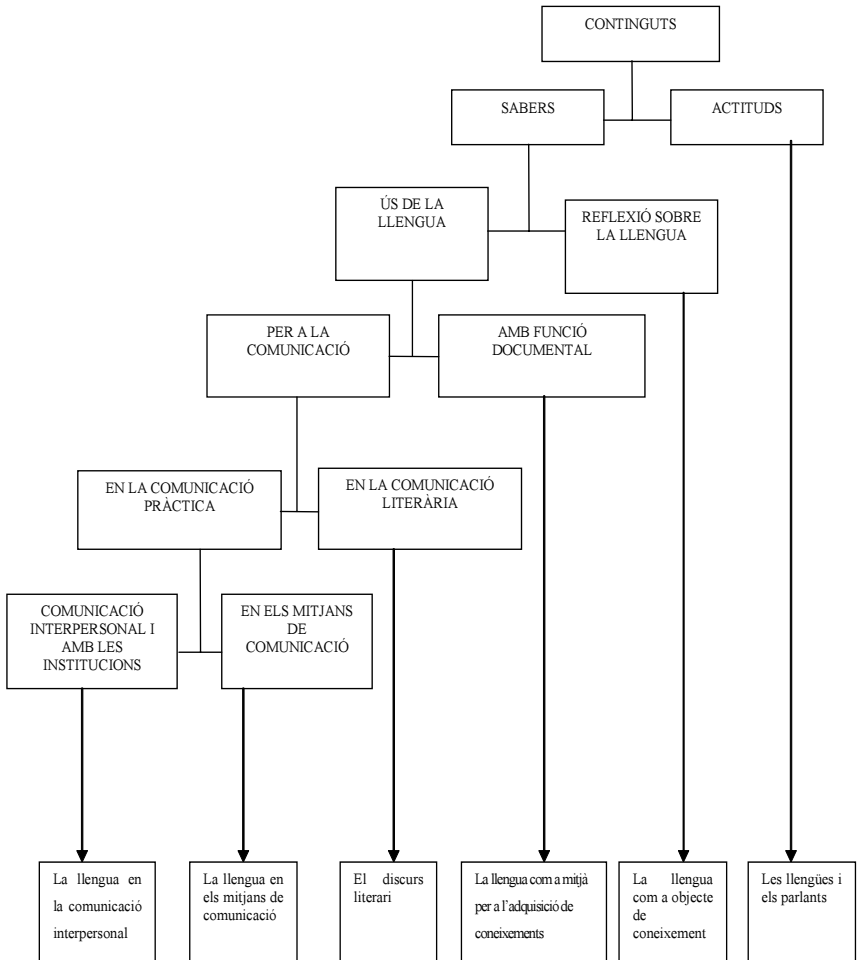


Figura 1

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

zada; per tant, haurem de treballar-les alhora que s'estudien, perquè no siguin un fre del mateix aprenentatge.

Recordem que saber una llengua no en garanteix l'ús: l'alumnat, a més, ha de voler utilitzar-la.

Analitzem els factors actitudinals que influeixen en l'aprenentatge d'una llengua (figura 2)

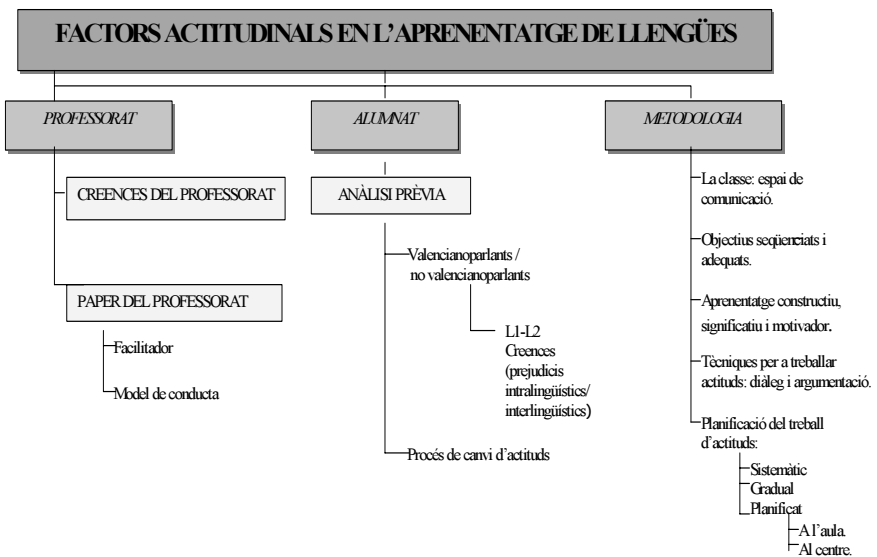


Figura 2

2. Relació de l'aprenent amb el procés d'aprenentatge

A banda de l'aptitud de l'alumnat per a aprendre una llengua, hem de tindre en compte altres factors que hi incideixen (figura 2). La relació que es cree entre l'alume/a i el/la professor/a i la metodologia de la classe el predisposaran favorablement o negativament cap a la matèria d'estudi.

2.1 El primer factor a analitzar és la influència del professorat en elprocés d'aprenentatge, com intervé entre l'aprenent i l'objecte d'aprenentatge

L'actuació del professor o la professora sempre vindrà determinada per les seues creences:

Què pensa sobre...

- i. l'alumnat?
- ii. la classe de llengua?
- iii. les idees prèvies de l'alumnat sobre la classe de llengua?
- iv. les expectatives que l'alumnat té sobre la classe de valencià?

Les creences influiran en la manera d'actuar del professorat a l'aula. Si les creences del professorat són negatives (del tipus «l'alumnat d'ESO no vol aprendre res, i menys Valencià») la generalització el limitarà. Una actitud negativa o *limitadora* en el professorat provoca respostes negatives en l'alumnat. Una

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

actitud positiva o *generativa* cap a l'alumnat i la matèria permetran que les seues habilitats com a formador afloren i possibilitarà l'aprofitament dels aspectes positius de la situació.

El paper del professorat també influeix en el tipus d'alumnat que crea:

(a) És model de conducta per a l'alumnat; per tant ha de ser tolerant, respectuós, equànime, dialogant i positiu, per a crear un ambient a l'aula de confiança i participació.

(b) Ha de ser un facilitador: ha d'ajudar l'alumnat a arribar a unes idees o coneixements, no ha d'imposar els propis de manera dogmàtica.

2.2 L'alumnat és un altre factor que intervé en el procés d'aprenentatge

La Programació Neurolingüística (PNL) entén la classe com un acte de comunicació on l'alumnat és el receptor. L'èxit de la comunicació es mesurarà en la resposta, és a dir, si l'objectiu de la classe s'ha aconseguit: que l'alumne no sols aprenga la llengua, sinó que també l'use (O'Connor & Seymour 1996).

La preparació d'un curs ha de partir sempre de l'anàlisi prèvia de l'alumnat, en funció de si és alumnat valencianoparlant o no. Aquesta informació bàsica ens indicarà:

- i. Si la llengua s'ha d'impartir com a L_1 o com a L_2 de l'alumnat.
- ii. Les creences respecte a la llengua que té l'alumnat (prejudicisinterlingüístics i intralingüístics).

Si els objectius programats són adequats a les característiques de l'alumnat no provocaran frustració ni avorriment. Així, un alumnat valencianoparlant estarà més motivat si la classe de llengua compleix les seues expectatives, si li resol les seues inseguretats, sobretot, en l'escrit i oral formals. Un alumnat no valencianoparlant necessitarà aconseguir, com a mínim, un nivell llindar per a comunicar-se, si volem que el valencià li siga útil.

D'altra banda, l'estudi de les creences i valors de l'alumnat ens permetrà desactivar actituds negatives que impossibiliten l'aprenentatge o l'ús de la llengua i també podrem transmetre noves normes d'ús lingüístic més respectuoses i igualitàries per a les dues comunitats lingüístiques coexistents en la nostra societat.

Les actituds són observables en la conducta de l'alumne (judicis emesos, comportaments, hàbits...); per aquesta raó serà molt important crear a l'aula un clima favorable on l'alumnat expresse els seus prejudicis. A partir d'aquestes expressions

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

podem conèixer les creences de l'alumnat, l'actitud cap a la llengua i el sistema de valors que li dóna suport.

L'actitud que pot tenir un alumne cap a la llengua ve provocada, majoritàriament –a banda dels factors derivats del procés d'aprenentatge– pels valors que la societat li ha transmés. Aquests valors se sustenten en creences que sempre són certes per a l'alumne i que, tan sols mitjançant el raonament, pot arribar a pensar que no ho són.

Haurem de treballar els elements que provoquen una actitud determinada. Mitjançant el diàleg i el respecte de totes les creences, provocarem contradiccions en l'alumnat amb la introducció de nous elements de raonament. Finalment, l'alumne haurà de portar a la pràctica en una activitat final, que pot servir d'avaluació, les noves creences per a aconseguir la total assumpció de la nova actitud.

ENFOCAMENT DIDÀCTIC DEL CANVI D'ACTITUDS

1r Crear un clima de confiança dins el qual l'alumnat expresse tots els seus prejudicis.

2n Provocar contradiccions amb elements de raonament nous per a desequilibrar les creences que l'aprenent tenia clarament formades.

3r Transferència de la nova informació adquirida a la conducta de l'alumnat com a mecanisme d'avaluació del grau d'assumpció de la nova actitud de l'alumne.

2.3 Els mètodes d'ensenyament de llengües i la motivació del'alumnat

Els diferents mètodes d'ensenyament de llengües també provoquen indirectament un determinat tipus d'actitud en l'alumnat:

(a) Els mètodes precomunicatius (Todolí 1998) tenen com a objectiu aconseguir una competència lingüística en l'alumnat: es treballa el coneixement gramatical i passiu de la llengua, i s'hi insisteix en la correcció lingüística, cosa que pot arribar a inhibir l'alumne. S'estudia la llengua culta (escrita) i de vegades també la llengua oral, però sense tenir en compte la variació lingüística i d'una manera descontextualitzada i artificial. Les activitats són repetitives i poc motivadores (exercicis de transformació, repetició o memorització d'estructures, exercicis d'omplir buits, etc.).

L'alumnat que ha après valencià amb aquesta metodologia pot arribar a tindre molts coneixements gramaticals de la llengua escrita estàndard, però serà un alumne totalment passiu, que rarament farà un ús oral de la llengua per manca de

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

fluïdesa i per por a cometre errors. Si, a més, és un alumne d'una zona amb poc ús social de la llengua, la poca pràctica comunicativa a classe i al carrer li donaran una visió del valencià que dista poc de la que tindrà del llatí, és a dir, una llengua morta, i una classe avorrida, segurament.

Al contrari, els mètodes comunicatius tenen com a objectiu aconseguir una competència comunicativa. Treballen les quatre habilitats lingüístiques: parlar, escoltar, llegir i escriure. Prioritzen la fluïdesa sobre la correcció gramatical i tenen una concepció positiva de l'error. En els diàlegs reproduïxen una llengua molt acostada a la realitat: formes estàndards i formes dialectals, segons la situació comunicativa. Els aprenents interactuen, sense ser necessàriament controlats pel professor. S'utilitzen gran quantitat d'activitats precomunicatives (exercicis estructurals de repetició, transformació, omplir buits, etc., en els quals els alumnes practiquen individualment els elements necessaris per a l'activitat comunicativa) i comunicatives (on l'aprenent ha d'activar els seus coneixements precomunicatius per a transmetre significats al grup). Si un alumne aprèn amb una metodologia comunicativa, a més de conèixer la llengua, sabrà usar-la.

(b) L'aprenentatge ha de ser significatiu, constructiu i motivador. L'aprenentatge exigeix motivació. No és eficaç que un

alumne aprenga alguna habilitat que una altra persona creu que necessita aprendre: haurem de crear la necessitat que motivarà l'alumne a l'aprenentatge. També és important que l'alumne participe en la tria dels continguts, habilitats o activitats, sobretot l'alumnat adolescent ja que, quan adquirim maduresa, augmenta la nostra necessitat i capacitat de dirigir el nostre aprenentatge. Els adults no solen tolerar l'aprenentatge de continguts si no se'ls mostra clarament els beneficis d'aprendre'ls. El procés d'aprenentatge ha de conjugar els objectius que el professor vol que l'alumne sàpia i faça i el que l'alumnat vol saber i fer.

2.4 Les tècniques bàsiques per a treballar actituds a l'aula: el diàleg i l'argumentació

El diàleg serà la destresa que més hem de treballar amb l'alumnat en l'adquisició de valors democràtics, justos i solidaris.

L'educació no ha d'imposar valors absoluts; és important fomentar la reflexió crítica de la realitat que ens envolta i intentar que els jòvens tinguin conductes coherents amb els principis i les normes que valoren. Hem de formar les capacitats de judici i de decisió (Puig Rovira 1995).

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

Una vegada l'individu té una opinió personal ha de saber dialogar. El diàleg ha de facilitar un intercanvi constructiu de raons. Assimilar aquelles actituds i valors que porten a considerar de manera igualitària el punt de vista de tots els afectats.

L'opinió de l'educador en el diàleg serà una més o no apareixerà. Sols s'imposarà quan es tracte de defendre els valors universalment desitjables (el respecte, la igualtat, la justícia, el diàleg, la solidaritat, l'apertura al proïsme o a la democràcia...) innegociables en tota discussió.

El diàleg es complementa amb l'argumentació. Per argumentar, cal tenir una actitud oberta i dialogant per a escoltar els arguments de l'altre i donar els nostres. És important admetre en part la postura de qui parla i el seu punt de vista (empatia, negociació): «Et comprenc, no obstant això...». És important no contraatacar, exercir l'autocontrol. Podem aconseguir que es reconega la voluntat de canvi provocant un desequilibri en les creences inicials de l'alumne.

Per a treballar les actituds a l'aula podem fer ús d'estratègies basades en el diàleg i l'argumentació, per exemple:

1. clarificació de valors
2. dilema moral
3. role-playing

4. joc de simulació
5. assemblea
6. dramatització
7. grup de debat
8. estudi de casos
9. frases desordenades
10. comentari de textos
11. comprensió crítica
12. resolució de conflictes
13. habilitats socials
14. discussió dirigida

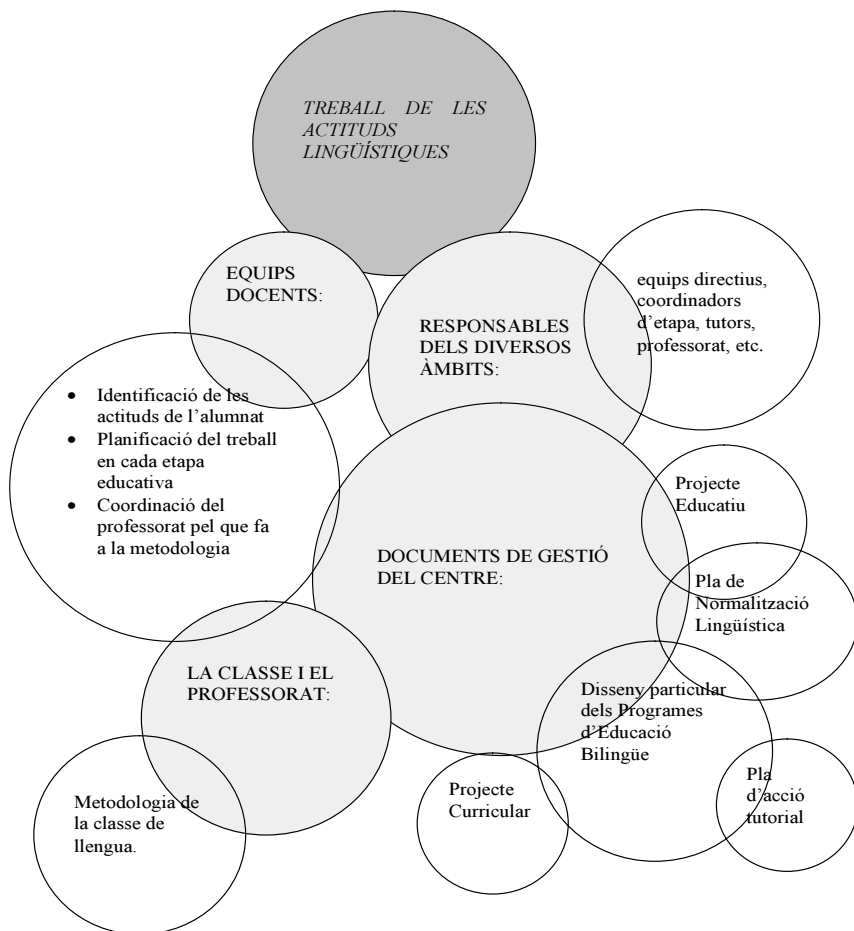
3. Planificació del treball d'actituds al centre

El treball de les actituds en el procés d'aprenentatge del valencià ha de ser sistemàtic, gradual i planificat. Implica totes les etapes educatives i tots els estaments de la comunitat educativa. Un perill en el treball de canvi d'actituds és esperar resultats immediats, quan només poden produir-se a termini mitjà o llarg, la qual cosa pot produir frustració en el professorat.

És important que el valencià siga alguna cosa més que una assignatura en el centre, que hi haja un Pla de Normalització Lingüística (PNL) que promoga la presència de la llengua en tots els àmbits, tant formals com informals. Que al Projecte

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

Curricular (PC) hi haja programacions interdisciplinàries que formen l'alumne tant en coneixements de la llengua com en actituds i valors. Que al Disseny Particular dels Programes



d'Educació Bilingüe (DPP) es potencie la presència de la llengua minoritzada com a llengua d'instrucció. En resum, que el Projecte Educatiu de Centre (PEC) tinga uns fins i unes intencions educatives que formen l'alumnat en el respecte i en el coneixement de les dues llengües del sistema educatiu valencià i que tot l'equip docent s'hi implique, l'equip directiu, la Comissió de Coordinació Pedagògica, el claustre, els tutors..., segons ens ho indica el Reglament Orgànic i Funcional de Centres (ROFC) (figura 4)

JULIO NANDO ROSALES

Professor de Psicologia i Pedagogia de Secundària

NEUS PALOMERO BLASCO

M. ROSA VALLS PÉREZ

Professores de Valencià de Secundària

Referències bibliogràfiques

CALAFORRA, Guillem (1994), «Les actituds lingüístiques, una assignatura pendent», dins *Segon Simposi del Professorat de Valencià de l'Ensenyament Mitjà i d'ESO*, València, Generalitat Valenciana, pp. 350-354.

CASSANY, Daniel *et alii* (1994), *Ensenyar llengua*, Barcelona, Graó.

CUENCA, Maria Josep & TODOLÍ, J. (1994) «El component actitudinal en l'adquisició/ensenyament de llengües», dins *Primer simposi*

La importància de les actituds lingüístiques en el procés d'aprenentatge de llengües

del professorat d'Educació Infantil i Primària d'Ensenyament en València, València, Generalitat Valenciana, pp. 93-110.

O'CONNOR, J. & SEYMUR, J. (1996), *Programación neurolingüística para formadores*, Barcelona, Urano.

PUIG ROVIRA, Josep Maria (1995), *La educació moral en la ensenyanza obligatoria*, Barcelona, ICE - Horsori.

PUIG ROVIRA, Josep Maria & MARTÍN GARCÍA, Xavier (1992), «El diàleg com a valor i com a procediment», *Guix*, núm. 180, pp. 25-29.

RICHARD EISER, J., *Psicología social, actitudes, cognición y conducta social*.

RUIZ SAN PASQUAL, F. (1994), «Organització d'un curs de reflexió sociolingüística per al professorat de Secundària», dins *Segon Simposi del Professorat de València de l'Ensenyament Mitjà i d'ESO*, València, Generalitat Valenciana, pp. 351-360.

SANZ, Rosa & RUIZ, Francesc (1993), «Material experimental per a l'ensenyament d'actituds i normes d'ús lingüístic», dins *Col·lecció de Materials per al desenvolupament curricular*, València, Generalitat Valenciana.

TODOLÍ, J. (1998), «Tractament de les actituds en l'ensenyament del valencià com a L₂», dins *I Curs de Formació sobre Ús Vehicular de Llengües en el Sistema Educatiu Valencià*, València, Generalitat Valenciana.

La llengua en el treball per projectes

Exposició

La idea en què s'ha basat aquesta experiència és la de seguir tot el procés de l'aplicació a l'aula d'un projecte de treball que té la llengua escrita com a eix fonamental.

A més, volia afavorir la significació de l'aprenentatge fent un ús real i no figurat del llenguatge comunicatiu –oral i escrit– emprat a l'aula.

El punt de partida va ser una carta d'un company del curs anterior que havia deixat la nostra escola en canviar de domicili i de població.

Encara que són alumnes que habitualment empen el castellà en les seues relacions familiars i quotidianes, ningú es va estranyar que la carta estigués escrita en valencià –única llengua utilitzada en l'àmbit escolar per mestres i alumnes

La llengua en el treball per projectes

des de l'educació infantil, però amb menor presència en les converses més informals i jocs, tant al carrer com a l'escola.

Des del moment que algú va plantejar a l'assemblea que calia contestar a l'amic amb una altra carta, sorgia el primer interrogant i el terreny es preparava per al projecte: ¿li escrivim una carta cadascú o fem una carta col·lectiva?

La pluja d'idees abans, durant i després de la confecció d'una carta individual per al nostre company i l'interès per saber com arriben les cartes des que les dipositem a la bústia van ser determinants per decidir corporativament tot el que sabíem de les cartes i de correus i, sobretot, tot allò que ens agradaria saber-ne.

L'aparició constant de noves preguntes quan ja el projecte estava prenent cos –com la conveniència d'enviar cada carta amb el sobre i el segell o totes en un sobre més gran, i ferne el càlcul del cost– demostrava l'encert del plantejament: d'una banda ajudava els meus alumnes a investigar i a descobrir la realitat més quotidiana que els envolta, però també aprenien una forma de treballar que mai no havien experimentat:

(a) *Treball de l'assemblea* en l'elecció del tema, com ens organitzem, activitats que cal fer i qui les farà, conclusions...

(b) *Treball de grup* en la recerca d'informació, concreció dels apartats del projecte...

(c) *Treball individual* per a explicitar les idees prèvies, activitats autònomes, realització d'un dossier individual, exposició verbal dels aprenentatges, participació en el procés d'avaluació...

Em resulta imprescindible, en la valoració final que he fet de l'experiència, mencionar una col·laboració ben activa dels pares i les mares del grup d'alumnes que des del primer moment van acollir la idea i s'hi van implicar.

Així, es van oferir i van gestionar-nos les dues visites a les oficines de Correus de la ciutat de València –tant a la de selecció i distribució automatitzada com a la central de la plaça de l'Ajuntament–, a més d'acompanyar-nos en les dues eixides i la que finalment férem al nostre excompany al Col·legi d'Almàssera (Horta Nord), en una visita per a conèixer el grup de l'aula de segon de l'escola i amb la qual vam mantenir correspondència.

Objectius treballats

1. Sentir la necessitat d'escoltar per a comprendre, per a informar-se, per a poder participar en la conversa.

2. Exposició de temes emprant una dicció, entonació i postu-
raadients al registre (produir missatges orals).
3. Interpretar ordres que suposen una ordenació en l'activitat
ques'ha de realitzar.
4. Reconèixer i apreciar la llengua escrita com a vehicle d'in-
formació.
5. Mostrar interès per ampliar el vocabulari propi.
6. Elaborar textos espontanis i creatius.

Objectius de l'àrea del medi social

1. Saber utilitzar diverses fonts d'informació directa i indirec-
ta per a adquirir la que hi interessa, processant-la, interpre-
tant-la i expressant-ne els resultats.
2. Identificar el treball i les activitats econòmiques de l'entorn-
quotidià.

Objectius de l'àrea matemàtica

1. Descobrir que la matemàtica pot ser usada per a expres-
sar situacions de la realitat.
2. Resoldre problemes aritmètics on s'apliquen els conceptes
i les operacions estudiats.
3. Anticipar resultats i fer-ne estimacions.

Continguts de l'àrea lingüística

Conceptes

1. La llengua escrita com a vehicle de comunicació i com a font d'informació.
2. Domini del codi escrit: aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.
3. Contingut semàntic de les paraules conegudes.

Procediments

1. Explicació de vivències.
2. Participació en converses i assemblees.
3. Pas d'un missatge oral a un missatge escrit i viceversa.
4. Ús de les normes ortogràfiques bàsiques.
5. Establiment de la concordança: gènere i nombre.
6. Producció de textos de tipologia diversa.

Actituds

1. Interès per fer-se entendre.
2. Esforç en l'audició atenta (escolta activa).
3. Gust per la lectura com a font de plaer.
4. Gust per l'escriptura correcta.

Activitats que hem fet

1. Buscar llibres a la biblioteca de classe i a la de casa que tractende cartes o de carters.
2. Fer una fitxa de cada llibre localitzat.
3. Fer un llistat amb les coses que sabem de les cartes, dels cartersi de Correus.
4. Acordar entre tots les coses que volem o ens agradaria saber.
5. Decidir el nom del projecte.
6. Presentar el llibre *Óscar i el lleó de correus*, de V. Muñoz Puelles.
7. Verificar els tipus de cartes que apareixen en *El carter joliu* de Janet i Allan Ahlberg.
8. Aportar-ne d'altres per part de l'alumnat.
9. Dibuixar, retallar i pintar una bústia mural com la del carerde l'Escola.
10. Investigar sobre els temes i els tipus de segells de l'Estatespanyol i d'altres països.
11. Observar diverses col·leccions filatèliques.
12. Investigar sobre l'origen dels primers segells moderns i del'antiguitat.
13. Desfer un sobre de correus i construir-ne un altre segons unmodel elaborat.

14. Construir un mural amb tots els tipus de sobres aportats.
15. Entrevistar la cartera que fa arribar la correspondència a la nostra escola.
16. Realitzar una visita a l'Oficina de Correus i Telègrafs de Mislata.
17. Visitar l'Oficina de Correus de València i observar el procés de selecció i distribució de cartes totalment automatitzat.
18. Visitar l'Oficina Central de Correus a la plaça de l'Ajuntament de València i comprovar que els lleons sí que hi són.
19. Buscar en un bitllet de curs legal la inscripció «F. N. M. T.»
20. Escriure els coneixements adquirits en la secció «Ara ja sabem que».
21. Escriure textos sobre les visites realitzades.
22. Escriure una carta d'agraïment al cap de Correus.
23. Mantenir correspondència amb un excompany de l'escola i amb la resta de la seua classe.
24. Visitar el CP d'Almàssera (Horta Nord).
25. Comparar un mateix text en una carta i en un telegrama.
26. Observar el funcionament d'un aparell de fax públic.
27. Fer el càlcul del que costa enviar totes les cartes individualment i de fer-ho en un sobre més gran.
28. Fer el càlcul del que costa fer aquest enviament per correu urgent o ordinari.

29. Elaborar un mapa conceptual del projecte.
30. Exposar a l'assemblea el que hem après.
31. Fer conjuntament la valoració del procés que hem dut a terme des de l'inici del projecte.

Conclusions

A més del repte personal que suposava la materialització d'un projecte de treball bàsicament lingüístic, d'iniciar una dinàmica de grup inèdita per als meus alumnes i de la valoració tan positiva que ells i jo hem fet, val a dir algunes de les dificultats que ens hem trobat en alguns moments de la nostra tasca.

Malgrat la forta motivació que vaig aconseguir de partida, la resposta de cada alumne va ser desigual, en funció de les seues possibilitats a l'hora de buscar i aportar informació a l'assemblea.

També va resultar una dificultat inicial la inexistència de fonts d'informació normalitzades en la nostra llengua: enciclopèdies, impresos de correus, cartells i fullets informatius, les persones que amablement ens explicaven les coses del servei de Correus, etc.

I, finalment, la conveniència de no dilatar en excés el temps d'execució del projecte, a fi d'aprofitar l'impuls generat per

l'interès de l'alumnat en el tema i la dificultat de mantenir-lo fins a la conclusió del treball.

La llengua oral i la llengua escrita

Diversos autors defineixen la competència comunicativa com un concepte que amplia i inclou la noció de competència lingüística. Podríem definir la competència comunicativa com un conjunt d'habilitats i coneixements relatius a quan parlem quan no, de què parlem amb qui, quan, on i de quina manera.

Des d'aquesta perspectiva, la finalitat de l'aprenentatge en el nivell de llengua s'hauria de circumscriure a l'aprenentatge de la competència comunicativa, la qual abraçaria la competència lingüística. És a dir, l'alumnat no sols ha d'aprendre si una frase és correcta o no gramaticalment parlant, sinó que també ha d'aprendre si és apropiada a un context determinat o no.

Tradicionalment, l'escola ha estat l'encarregada d'ensenyar els aspectes formals i estructurals de la llengua, els seus components i lleis internes, mentre que la casa i el carrer han estat els encarregats d'ensenyar l'ús social de la llengua.

En el Programa d'Ensenyament en Valencià (PEV), aquesta dicotomia continua existint, encara que apaivagada pel ritme

La llengua en el treball per projectes

de la vida moderna i la influència dels mitjans de comunicació. Tots dos han fet minvar la comunicació i el raonament al si de la família. I a més, aquest espai familiar, abans en valencià, ha estat ocupat per uns mitjans que majoritàriament s'expressen en qualsevol llengua més que no en la nostra.

En el Programa d'Immersion Lingüística (PIL), on se situa la proposta present, la competència lingüística en valencià, segona llengua de l'alumne i L_1 del programa, ve determinada per la competència comunicativa adquirida a través de l'ús social de la llengua, és a dir, en situacions comunicatives, bé en L_1 , llengua familiar, i després transferida a la L_2 , llengua de l'escola, i/o per l'adquisició d'aquestes competències comunicatives directament en la L_2 .

El medi familiar i social de l'alumne de PIL és majoritàriament castellanoparlant, i pateix igualment l'empobriment lingüístic imposat pel ritme de vida de la societat actual, que dificulta l'aprenentatge de les habilitats comunicatives en L_1 . Proposem, doncs, l'ensenyament de les habilitats comunicatives directament en L_2 en aquest programa, almenys en els estadis inicials d'aprenentatge de la L_2 .

Assumir en aquestes condicions l'encàrrec social de formar alumnes bilingües comporta una gran responsabilitat i, més encara, quan ens trobem la dicotomia que ensenyar una llen-

gua suposa ensenyar-la en una multiplicitat d'usos i funcions; i fora de l'escola, en el medi de l'alumnat, els usos i funcions del valencià brillen per l'absència. Normalitzar la societat no pot ser únicament tasca de l'escola.

Assolir la competència lingüística necessària en valencià en aquest programa és tasca força difícil si tenim en compte que l'escola es configura com l'únic medi capaç de crear situacions comunicatives d'ús real del valencià que permeten a l'alumne d'adquirir un ús real i funcional de la nostra llengua.

Però encara ho serà més difícil per a l'alumnat si en l'únic medi que li permet aprendre la nova llengua, l'ensenyament del valencià és un ensenyament tradicional formal de la llengua.

Tractament de la llengua en el programa d'immersió lingüística

Proposem per a aquest programa un enfocament que permeta l'assoliment de les habilitats comunicatives bàsiques a partir de les quals es derive el treball de les habilitats lingüístiques necessàries per a assolir un nivell llindar en l'ús de les funcions de la L_2 . Creiem que assolir aquestes habilitats implica necessàriament l'ús del valencià en contextos formals i també informals.

La llengua en el treball per projectes

Com que les propostes per a treballar la llengua en el nivell formal són prou conegudes, passarem a citar algunes possibilitats de treball a l'escola en contextos informals en els primers nivells educatius:

(a) *Racons*: com ara els de joc simbòlic (botiga, restaurant, perruqueria...).

(b) *Tallers*: de cuina, de jocs (populars, de taula...). Tallers dins dels projectes de treball.

(c) *Al pati*: diversos jocs dirigits, com ara jocs populars (corda, sambori, quatre cantons...).

(d) *Al menjador escolar*: ús del valencià per part de les monitores i monitors de menjador.

(e) *En els projectes de treball*: en la major part de les fases del projecte tenim ocasió d'usar la llengua en contextos formals i també informals. Justament creiem que és en els contextos informals d'ús de la llengua on més treballeu les habilitats comunicatives, ja que gran part d'elles van lligades estretament a l'ús de la llengua oral.

Nivells d'ús de la llengua a les aules d'immersió

Dèiem abans que l'ensenyament d'una llengua comporta l'aprenentatge d'aquesta en una multiplicitat d'usos i funcions. Una llengua, qualsevol llengua, està conformada per diverses varietats dialectals territorials i socials.

Cada xiquet i xiqueta, en passar per les diverses etapes de la vida, va fent ús de les diverses varietats o registres socials del valencià, com ara els dialectes juvenils, i si no els té, per tal d'anar a la moda se'n passarà al castellà o a l'anglès. També el contacte amb altres persones del nostre domini lingüístic el farà contactar amb diverses varietats dialectals territorials.

L'alumnat valencianoparlant aprèn el col·loquial a casa i al carrer, i l'estàndard, a escola. L'alumnat d'immersió aprèn castellà col·loquial i formal a casa i a escola, però només aprèn valencià estàndard a escola. És a dir, l'alumnat de PIL no aprèn el valencià en una diversitat d'usos i funcions, de dialectes i de registres. El seu coneixement estàndard de la llengua no deixa de ser un coneixement parcial de la competència lingüística, i la seua competència comunicativa, per tant, és una competència limitada.

En el decret que estableix el currículum de Primària del Principat, s'hi estableix en un dels primers articles que el català és la llengua pròpia i com a tal és la llengua dels sistema educatiu. Tot seguit s'estipulen els nivells de coneixement de la llengua catalana en aquesta etapa, independentment de la llengua familiar: coneixement de les diverses varietats dialectals i dels diversos registres. Per a les altres llengües del currículum es preveu només el coneixement de l'estàndard.

La llengua en el treball per projectes

L'alumne i l'alumna del programa d'immersió creiem que hauria d'assolir un coneixement del valencià que hauria d'incloure naturalment l'estàndard literari, varietat interdialectal, però a més a més, també hauria d'assolir la competència d'un estàndard oral valencià que se situe a mitjan camí entre el col·loquial i el literari. Aquest estàndard oral adquirit en contextos informals permetria al nostre alumnat d'immersió adquirir les habilitats comunicatives i lingüístiques necessàries per a defensar-se en valencià en situacions comunicatives informals amb les persones valencianoparlants de l'entorn que no han estat alfabetitzades en la llengua pròpia i que sempre usen registres col·loquials. Registres aquests que, si hi sovinteja el contacte, de segur també adquirirà el nostre alumnat.

Recordem que aprendre una llengua significa aprendre-la en una multiplicitat d'usos i funcions.

Escoltar i parlar, llegir i escriure

Una de les concepcions amb un enfocament més clarament globalitzador són els projectes de treball. Els projectes de treball intenten donar una resposta a la necessitat d'organitzar els continguts des de la perspectiva de la globalització. Es tracta de negociar amb l'alumnat situacions de treball en les quals l'alumnat s'inicia en l'aprenentatge d'un seguit d'habilitats, estratègies i coneixements procedents de diverses disci-

plines, necessaris per a seleccionar, organitzar, comprendre i assimilar determinades informacions.

Els projectes de treball parteixen de l'interès de l'alumnat en l'estudi d'un tema concret. A partir d'ací negociem i definim els objectius i continguts establerts com a problemes a resoldre. Aquest enfocament promou la implicació personal en el treball de cada un dels alumnes en forma de reptes al seu abast.

La resolució d'aquests problemes promou l'activitat mental autoestructurant que permet a l'alumnat establir relacions entre el que sap i el que vol saber, cosa que confereix significat a l'aprenentatge. A més, la resolució de problemes plantejats en projectes com el que ens ocupa exigeix la col·laboració entre l'alumnat per a extraure la informació que es necessita dels portadors que la contenen. Això necessita un ambient on els canals de comunicació faciliten el desenvolupament de les relacions personals i que regulen els processos de negociació i participació.

L'enfocament del treball per projectes facilita, doncs, el desenvolupament de les habilitats lingüístiques en un context realment comunicatiu, i també l'ús de diversos registres atenent al grau de formalitat.

La llengua en les fases del projecte

Elecció del tema

En aquesta fase, més que motivació externa, hi ha l'intent que tots i cada un dels xiquets i les xiquetes de la classe s'impliquen en l'estudi d'un tema. Aquest tema pot venir-nos donat per una experiència directa del medi o a través de les propostes que els mateixos xiquets i xiquetes fan. En aquest darrer cas, posar-nos d'acord en el tema a treballar suposa, tal com podem veure en el quadre adjunt, el treball de les habilitats lingüístiques i també comunicatives en un context de gran interactivitat. Si hi ha diverses propostes, cal que els i les alumnes que els proposen facen una defensa del tema que proposen i que intenten convèncer l'auditori de la bondat de la seua proposta davant la dels altres. En el projecte que ens ocupa l'elecció del tema ve donada pel medi: la recepció d'una carta.

Què en sabem?

Delimitat el tema, copsem en aquest apartat la complexitat de l'objecte d'estudi. Evocar allò que sabem del tema actualitza els coneixements que ja tenim i permet contrastar-los amb els dels altres companys.

Què en volem saber?

Procés d'identificació i explicitació dels diferents problemes a resoldre i les implicacions d'intervenció i d'aprehensió de la realitat. Formulació d'hipòtesis. Contrast de les hipòtesis pròpies amb les dels companys i companyes. Selecció dels continguts a saber, atenent a la complexitat d'aquests, l'edat de l'alumnat i el currículum prescriptiu.

Què farem per saber-ho?

En aquesta fase es planifiquen les diverses passes a seguir per tal d'obtenir la informació que necessitem per a resoldre les preguntes o els problemes que ens hem plantejat. També s'hi identifiquen els instruments conceptuals de les diverses disciplines que farem servir per a extraure la informació, organitzar-la i classificar-la. La distribució de les tasques per grups facilita una major interacció i participació.

Treball en grup

Fem servir en aquesta fase els sabers de les diferents disciplines, amb un gran treball de les habilitats lingüístiques tant orals com escrites. Extraure informació, organitzar-la, classificar-la i sintetitzar-la a partir de la discussió i del treball en grup. Cada grup elabora un coneixement que és parcial. El

treball de llengua és molt intens i implica l'ús de la llengua en situacions sobretot informals.

Exposició i debat

L'exposició per part de cada un dels grups fa que aquells coneixements parcials de cada un dels grups s'hi integre i es contrasta des de la seua diversitat i complexitat; alhora això obliga cada un dels alumnes a revisar els coneixements que va adquirint, atenent les diverses fonts, i a contrastar-lo amb les hipòtesis que prèviament va plantejar. El treball de llengua és molt intens i implica l'ús de la llengua en situacions formals amb la intervenció de tot el grup classe.

Què en sabem ara?

En la fase final cal contrastar la informació adquirida amb la que abans se'n tenia, per tal d'afavorir la reestructuració de la informació en les estructures mentals de coneixement. Aquesta reestructuració pot afavorir-se a través d'esquemes conceptuals que faciliten la memorització comprensiva.

MANUEL PÉREZ REIG

CP L'Almassil de Mislata

VICENT TAMARIT RAMON

CP Ausiàs March de Picanya

Manuel Pérez Reig & Vicent Tamarit Ramon

FASE DEL PROYECTO	TIPUS DE TEXT I HABILITATS LINGÜÍSTIQUES		HABILITATS COMUNICATIVES	FUNCIONS LINGÜÍSTIQUES
	ESCOLTAR I PARLAR	LLEGIR I ESCRIURE		
Elecció del tema	<p>Conversa Argumentació Relacionar Identificar Convèncer</p>	<p>Títols</p>	<p>Informar de fets Informar de fets del passat Manifestar l'opinió Assentir i dissentir d'opinions Expressar sentiments i emocions Expressar dubtes Requerir l'atenció Persuadir Resoldre malentesos Fer aclamiments</p>	<p>Informar i opinar Obtenir informació Regular l'acció i ser regulat Gestió de la comunicació i fórmules lingüístiques socials Funció metalingüística</p>
Què en sabem?	<p>Evocar Escoltar Reconèixer Conversar</p>	<p>Llista Índex Títols</p>	<p>Identificar Informar de fets, descriure, narrar Fer explicacions Transmetre informació a un tercer Informar sobre fets del passat (informació subjectiva) Manifestar opinions Assentir i dissentir sobre opinions Expressar sentiments i emocions Expressar dubtes Demandar l'opinió a algú Requerir l'atenció</p>	<p>Informar i opinar Obtenir informació Regular l'acció i ser regulat Gestió de la comunicació i fórmules lingüístiques socials Funció metalingüística</p>
Què en volem saber?	<p>Formular hipòtesis Preguntar Seleccionar Exposar Opinar</p>	<p>Índex Esquemes conceptuals</p>	<p>Informar de fets, descriure, narrar Fer explicacions Transmetre informació a un tercer Manifestar opinions Assentir i dissentir sobre opinions Expressar dubtes Demandar l'opinió a algú Requerir l'atenció Predir, preveure i fer hipòtesis Demandar l'opinió a algú Persuadir Planificar accions futures Ofertir-se a ajudar Resoldre malentesos Fer aclamiments</p>	<p>Informar i opinar Obtenir informació Regular l'acció i ser regulat Gestió de la comunicació i fórmules lingüístiques socials Expressar sentiments i emocions Funció metalingüística</p>
Què farem per saber-ho?	<p>Conversar</p>	<p>Recerca d'informació: plans de treball, guió, llistat, llibres, notícies, enciclopèdies, catàlegs, cartes, programes de festes, notes, etc. Organitzar informació Classificar informació Negar-se educadament</p>	<p>Informar de fets, descriure, narrar Fer explicacions Assentir i dissentir sobre opinions Expressar sentiments i emocions Expressar dubtes Demandar l'opinió a algú Requerir l'atenció Predir, preveure i fer hipòtesis Persuadir Planificar accions futures Ofertir-se a ajudar Resoldre malentesos Fer aclamiments Requerir l'acció conjunta Demandar objectes Prohibir Negar-se educadament a fer una cosa Disculpar-se i respondre a una disculpa Formular oferiments cortesos</p>	<p>Informar i opinar Obtenir informació Regular l'acció i ser regulat Gestió de la comunicació i fórmules lingüístiques socials</p>

La llengua en el treball per projectes

Treball en grup	Recordar Proposar Conversar	Llistes Interpretar imatges estàtiques o en moviment Comprendre textos Copiar Escriure textos informatius descriptius poètics, instructius: cançons, endevinalles, poesies, cartells, notícies, receptes...	Informar de fets, descriure, narrar Fer explicacions Transmetre informació a un tercer Manifestar opinions Assentir i dissentir sobre opinions Expressar sentiments i emocions Expressar dubtes Demandar l'opinió a algú Requerir l'atenció Predir, preveure i fer hipòtesis Persuadir Planificar accions futures Ofertir-se a ajudar Resoldre malentesos Fer aclariments Requerir l'acció conjunta Interpretar el significat d'endevinalles Demandar objectes Prohibir Negar-se educadament a fer una cosa Disculpar-se i respondre a una disculpa Formular oferiments cortesos Parlar sobre el significat d'expressions Resumir un text i extraure'n les idees principals Explicar la mateixa cosa amb paraules diferents	Informar i opinar Obtenir informació Regular l'acció i ser regulat Funció metalingüística
Exposició i debat	Exposar Argumentar Recordar Informar Dialogar Explicar Relacionar Criticar Debatre	Llista Llegir textos Escriure textos informatius, poètics i instructius Esquemes conceptuals Cartells	Informar de fets, descriure, narrar Fer explicacions Transmetre informació a un tercer Manifestar opinions Assentir i dissentir sobre opinions Expressar dubtes Demandar l'opinió a algú Requerir l'atenció Predir, preveure i fer hipòtesis Persuadir Resoldre malentesos Fer aclariments Disculpar-se i respondre a una disculpa Formular oferiments cortesos Parlar sobre el significat d'expressions Identificar l'explícit i l'implícit dels discursos orals Explicar la mateixa cosa amb paraules diferents	Informar i opinar Obtenir informació Obtenir informació Regular l'acció i ser regulat Gestió de la comunicació i fórmules lingüístiques socials Funció metalingüística
Què en sabem ara?	Recordar Relacionar Informar	Esquemes conceptuals, murals, cartells, programes.	Informar de fets, descriure, narrar Fer explicacions Transmetre informació a un tercer Manifestar opinions Expressar sentiments i emocions Requerir l'atenció Fer aclariments Parlar sobre el significat d'expressions Resumir un text i extraure'n les idees principals Explicar la mateixa cosa amb paraules <i>diferents</i>	Informar i opinar Obtenir informació Regular l'acció i ser regulat Gestió de la comunicació i fórmules lingüístiques socials Funció metalingüística

Referències bibliogràfiques

DEL RIO, M. José (1993), *Psicopedagogía de la lengua oral*, Barcelona, ICE/Horsori.

TAMARIT, Vicent (1994), «Del Centre d'Interés al Projecte de Treball», dins *Ponències. 1r Simposi del professorat d'educació infantil i primària d'ensenyaments en valencià*, València, Generalitat Valenciana.

ZABALA, Antoni (1999), *Enfocament globalitzador i pensament complex*, Barcelona, Graó.

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

1. Introducció

S'ha insistit molt en la rellevància i la incidència que han adquirit els mitjans de comunicació orals –i molt especialment els audiovisuals– en aquests darrers anys en la nostra societat. I s'ha insistit molt també en el paper crucial i decisiu que aquests tenen en el procés d'estandardització de la llengua catalana. Aquesta nova realitat ha fet que sorgissin moltes propostes i iniciatives des de diferents sectors acadèmics del territori de parla catalana que tenen com a principal finalitat dotar la llengua catalana d'un estàndard oral. En alguns casos, aquestes propostes han anat dirigides a tot el territori de parla catalana (IEC 1990, 1992), i, en d'altres, i davant la urgència d'atendre les necessitats de regions lingüístiques concretes, han anat orientades a territoris d'abast més reduït. Així, i pel que fa al cas de les

varietats balears, han sorgit propostes per a un estàndard oral especialment orientades a aquestes varietats: és el cas, per exemple, del treball d'Alomar, de Bibiloni, Corbera i Melià (1999) *La llengua catalana a Mallorca. Propostes per a l'ús públic*.

Hem apuntat la importància que han adquirit els mitjans de comunicació orals en la nostra societat. Avui dia, però, la publicitat, fenomen que apareix gairebé indissociablement lligat a aquests mitjans de comunicació de massa, ha obtingut un pes més que colpidor en la nostra societat. La publicitat, com els mitjans de comunicació, marca una pauta de conducta lingüística i, alhora, n'és el reflex. Però, a més a més, el caràcter especialment persuasiu que presenta fa que aquesta incidència sigui encara més acusada (Torrent 1999). Ens agradi o no, la publicitat repercuteix en les nostres tries de cada dia, la tria en el vestir, en el menjar i evidentment en el parlar.

Convençuts, doncs, de la importància que aquest gènere, el de l'anunci publicitari, té en la societat actual, i de la influència que pot exercir en la comunitat de parlants del català, creiem que seria útil valorar quin és el model de llengua que s'hi vehicula i intentar establir una –molt modesta– descripció de les tendències que s'hi observen, sobretot en relació amb les diferents propostes per a un estàndard oral que s'han elaborat.

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

Tot i que aquest no és un camp d'estudi verge, encara no ha rebut l'atenció que es mereix, especialment en el cas de les varietats dialectals balears.

En aquest article oferim un resum d'un estudi més extens que té els objectius següents:

(1) Oferir, en la mesura del possible, una breu descripció de quin és el model de llengua emprat en les falques publicitàries emeses en els mitjans de comunicació orals de les Illes Balears, centrant-nos en alguns aspectes de fonètica que són característics de les parles illenques.

(2) Valorar, en funció de la descripció anterior, quina presència tenen les varietats dialectals en la publicitat de les Illes, i en quina mesura aquestes apareixen vinculades amb una publicitat determinada (productes autòctons vs. publicitat de més abast) i amb una tipologia textual concreta (text dialogat vs. text argumentatiu o descriptiu).

(3) Intentar escatir quina ha estat i quina és la incidència de les diferents propostes per a un estàndard oral en els anuncis publicitaris emesos a les Illes.

(4) Esbrinar i valorar, finalment, quines són les tendències d'elocució pel que fa a aspectes sobre els quals la normativa no s'ha

pronunciat encara de manera exhaustiva; ens referim sobretot a aspectes de fonètica sintàctica, com són ara les assimilacions i les simplificacions en els contactes consonàntics, tan característics dels parlars illencs.

Amb aquest estudi, d'una banda, voldríem contribuir a un millor coneixement dels usos reals de la llengua en els mitjans de comunicació orals, concretament en la publicitat, ara que sembla que s'han començat a definir i a concretar les diferents propostes d'estàndard oral destinades a les varietats balears; i, de l'altra, creiem que podríem aportar noves dades que ajudin a matisar o, si més no, a aclarir aquells aspectes sobre els quals la normativa orientada als parlars balears encara no s'ha pronunciat de manera definitiva.

Abans de passar a descriure el nostre corpus de treball, seria bo fer una breu referència a tot un conjunt de factors i característiques que a priori sabíem que podien ser rellevants, i que de fet ho han estat, amb vista a l'adopció d'un model de llengua determinat i amb vista a l'adequació d'aquests textos publicitaris a la llengua estàndard. Per motius d'espai, només ens referirem a aquells aspectes que, un cop feta l'anàlisi, s'han mostrat més significatius.

En primer lloc, volem insistir en el *caràcter persuasiu* propi de tot anunci publicitari. Tal com afirma Torrent (1999), la

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

tria d'una llengua, d'un dialecte i d'un registre forma part de l'estratègia retòrica que s'ha ideat perquè el missatge resulti eficaç, és a dir, per tal que el producte que s'anuncia es vengui. I no podem oblidar que aquesta és la principal finalitat de qualsevol anunci publicitari. Així, si tenim en compte la situació de les Illes Balears, en què l'estàndard sovint és vist com una amenaça per a la identitat lingüística dels parlants, és comprensible que l'anunciant o el publicista, coneixedor d'aquesta realitat, sigui molt caut en l'adopció de formes massa allunyades de les parlades al carrer.

En segon lloc, voldríem insistir en la *faceta escrita* que presenta aquest tipus de discurs. Seguint la terminologia de Gregory i Carroll (1978), el text publicitari oral és un text escrit per ser dit o per ser dit com si no estigués escrit. Considerem que aquest vessant escrit d'aquest tipus de textos no és irrelevant per al nostre estudi, bàsicament per tres motius. D'una banda, el fet que el text estigui escrit i el locutor l'hagi de llegir és un mecanisme de control molt eficaç; aquest seria un aspecte que, al marge d'altres variables, afavoreix un model de llengua acurat, i doncs, proper a la llengua estàndard. D'altra banda, un altre factor important és que la llengua escrita, més que no pas la llengua oral, sol anar associada a la varietat estàndard. I, finalment, és molt important la influència (a voltes

positiva, a voltes negativa) que pot exercir la llengua escrita en l'execució oral, o, si es vol, en l'actualització d'aquest tipus de textos.

Un altre aspecte que no podem oblidar és la manca d'espon-taneïtat que caracteritza el discurs publicitari. A diferència, per exemple, d'una entrevista radiofònica, en què hi ha un marge per a la improvisació, el text publicitari oral es produeix en un estudi de gravació i se sol repetir tantes vegades com és necessari per tal d'obtenir el resultat volgut. És un text, doncs, extremament preparat; i això té, per tant, unes conseqüències en el producte final. La condició especial que caracteritza aquest tipus de textos fa que sigui molt més fàcil adequar-se a les directrius de la normativa, sempre que el mitjà o l'agència ho vulguin i disposin d'un servei d'assessorament lingüístic. És clar que no són sempre les directrius de la normativa les que prevalen, sinó que els desitjos de l'anunciant o del publicista hi tenen un pes més que considerable.

I relacionat amb aquest darrer punt, volem insistir en un altre factor que ha estat decisiu en el nostre estudi: el tipus de publicitat. La publicitat institucional, alliberada en principi d'interessos comercials, no sol ser tan vulnerable als desitjos i als capricis de la comunitat de destinataris com ho és la publicitat més comercial. És esperable, doncs, que els anuncis

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

de caràcter institucional no es trobin tan condicionats pels prejudicis socials que hi ha al voltant de la llengua i presentin un model de llengua més adequat a la varietat estàndard. La publicitat comercial, en canvi (i això és perceptible en el nostre corpus), sol estar més a la mercè de la comunitat de destinataris i és més prudent en l'adopció de models gaire allunyats de la parla col·loquial.

2. Descripció del corpus de treball

El corpus de treball sobre el qual se centra la nostra descripció i anàlisi consta d'un conjunt de cent set falques publicitàries emeses en diferents emissores de ràdio a les Illes. La selecció de les emissores que havien de formar part del nostre corpus es va fer de manera força sistemàtica per tal que les dades objecte d'estudi fossin al màxim d'homogènies i representatives; es va intentar que hi hagués una representació de tots els tipus d'emissores possibles: vam procurar, doncs, recollir informació sobre emissores d'àmbit estatal, emissores d'àmbit autonòmic i emissores d'àmbit municipal; així mateix, vam mirar de tenir almenys una mostra representativa de cada illa: amb tot, tenim informació de quatre emissores de Mallorca (Ràdio Mallorca [trenta tres falques], Ràdio Balear [sis falques], Onda Cero Mallorca [trenta-tres falques] i Ràdio Marratxí [sis falques]), una de Menorca (Ràdio

Menorca [vinti-tres falques]) i una d'Eivissa (Ràdio Eivissa [sis falques]). Pel que fa al mètode de recollida de dades, ha estat força sistemàtic: vam posar-nos en contacte amb els departaments de publicitat de les diferents emissores de ràdio i els vam demanar que ens enviessin una mostra de les falques que tinguessin gravades en català i que s'haguessin emès en els darrers mesos, això és, de febrer a maig de l'any 2000. Pel que fa al tractament de les dades, vam fer primer una transcripció ortogràfica de les falques, i, posteriorment, vam elaborar una transcripció fonètica correlativa a la transcripció ortogràfica, en què vam assenyalar els aspectes de fonètica rellevants per al nostre estudi. Finalment, vam confeccionar unes fitxes orientatives per a cada anunci publicitari amb informació sobre aspectes referents als locutors i a les característiques de cada anunci i on vam anotar comentaris orientatius sobre l'adequació a l'estàndard i la correcció lingüística que presenta la falca. Hi vam incorporar també informació relativa al tipus de text, al tipus de publicitat i l'abast de l'anunci.

3. Descripció lingüística

En aquesta secció oferim de manera molt sintètica els aspectes de fonètica que han estat objecte d'estudi. L'organització d'aquesta secció serà la següent: ens centrem primer en els aspectes de vocalisme i, posteriorment, en els aspectes de

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

consonantisme. Cada secció d'aquest apartat consta bàsicament de tres subseccions, que presentarem d'una manera més o menys lineal i que són les següents. Oferim primer una breu descripció dialectal de cada fenomen fonètic estudiat; aquí fem algunes reflexions sobre els usos i la vigència d'aquests fenòmens a les Illes. Posteriorment, presentem una explicació del que en diu la normativa: si es tracta d'un fenomen propi de l'àmbit restringit, si no és recomanable, si és admissible en els registres més informals, etc. Ens basem en la proposta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans *Proposta per a un estàndard oral I. Fonètica (Proposta IEC 1990)*, i en altres propostes complementàries destinades a les varietats balears, com ara *La llengua catalana a Mallorca. Propostes per a l'ús públic, d'Alomar, de Bibiloni, Corbera i Melià (Proposta Alomar-Bibiloni)* o la *Proposta de model de llengua per a l'escola de les illes Balears, d'Alomar i de Melià (Proposta Alomar-Melià)*. Finalment, dediquem el darrer apartat a descriure l'ús real del fenomen en la publicitat dels mitjans de comunicació orals que hem analitzat. El fet que un determinat fenomen no aparegui en la descripció no vol dir necessàriament que no es doni, sinó que no n'hem trobat cap context en el nostre corpus

o que hem considerat que no en teníem prou exemples. D'altra banda, no hem tingut en compte aspectes que afecten només la pronúncia d'un locutor, i que per tant són poc rellevants amb vista a la descripció del model de llengua. Tampoc no hem considerat aspectes de molta precisió, com ara el caràcter més o menys bategant de les renques de coda, ja que són irrellevants per al nostre estudi. (nota 1)

3.1 Vocalisme

3.1.1 Vocalisme tònic

3.1.1.1 La vocal neutra tònica

Bona part del català baleàric presenta, respecte de la resta de dialectes del català, una vocal més en el seu inventari fonològic, la que es coneix com a vocal neutra tònica, vocal que prové de la etancada del llatí vulgar i que en la majoria de dialectes del català oriental ha convergit en [E]. La realització [ʔ] d'aquesta vocal la trobem en la major part de poblacions de Mallorca (excepte Binissalem, Alaró i Lloseta), en la meitat occidental de l'illa de Menorca (concretament a Ciutadella, Ferreries i es Migjorn) i en bona part de les poblacions d'Eivissa. Les localitats que no tenen aquesta vocal, es comporten com el català central, és a dir, aquesta [ʔ] ha evolucionat cap a [E].

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

El català balear, doncs, en posició tònica presenta un sistema de set vocals i un altre sistema de vuit vocals.

La Proposta IEC 1990 considera que aquest sistema de vuit vocals correspon a l'àmbit restringit, de manera que seria una pronúncia adequada en el cas que ens ocupa. *La Proposta Alomar-Melià* va encara una mica més lluny i considera que, si bé la pronúncia amb [E] no és rebutjable, ja que respon a un procés d'evolució espontani de la llengua, a cada lloc s'ha de recomanar i ensenyar la pronunciació pròpia. Amb tot, cal dir que la normativa no diu res pel que fa a la possibilitat que aquests dos sistemes vocàlics es barregin en un mateix discurs.

En el nostre corpus hem trobat de forma general la realització [ə]; aquesta és la pronúncia de la majoria de falques, excepte de les que formen part de Ràdio Menorca, fet del tot normal si tenim en compte que bona part dels locutors d'aquesta emissora provenen del llevant menorquí. Aquest és, doncs, el comportament que trobem de forma general: realització de [ɛ] o de [ə], respectivament, en les zones on és pròpia cadascuna d'aquestes realitzacions. Cal dir, però, que hem trobat alguns casos en què, a causa de la procedència no illenca dels locutors, es crea una barreja de característiques dialectals, que, a parer nostre, no és gaire positiva de cara a l'oient,

ja que pot crear confusions. És el cas, per exemple, d'algunes falques publicitàries d'El Corte Inglés (OCM), en què dos locutors centrals executen un text amb algunes característiques pròpies de l'estàndard balear (com ara la reducció a [o] de les vocals de la sèrie posterior, tot i que no de manera sistemàtica); un dels locutors presenta la realització [ə] mentre que l'altre presenta sempre la realització [ɛ] (amb altres elements, però, característics del dialecte mallorquí). Caldria estudiar si aquestes barreges de sistemes són recomanables o no. Això sembla que és una conseqüència directa del fet que el dialecte de la locutora no és pas el mallorquí i es veu obligada a adaptar-se a les característiques fonètiques d'un dialecte prou diferent del seu; és difícil discernir si és més positiu adaptar-se a les característiques de l'estàndard de referència propi del territori en què té lloc l'emissió, per tal d'assolir, així, una certa homogeneïtat en el model de llengua, o si, per contra, és més convenient mantenir el propi dialecte i evitar d'aquesta manera aquest tipus d'incoherències. De fet, hem trobat altres casos en què s'optava per aquesta darrera opció: és el cas, per exemple, de les falques d'El Dia el Mundo de Baleares (OCM), per exemple, que han estat gravades per locutors del dialecte central, i aquest és l'estàndard que vehiculen. A propòsit de tot això, cal dir que tant una cosa com l'altra pot ser contraproductiu amb vista a l'acceptació de

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

la llengua estàndard com a varietat de referència, ja que cal que l'oient s'hi senti en certa manera identificat. Així, tant un intent matusser d'aproximació a la seva parla com una pronúncia que hi està allunyada poden tenir un efecte negatiu en aquest procés. En aquest sentit, Picó (1996: 41) afirma: «Si el receptor no s'identifica amb el model lingüístic, aquest model difícilment tindrà èxit. I això vol dir que no serà assumit ni imitat pels parlants. En definitiva, no farà escola. »

3.1.2 Vocalisme àton

3.1.2.1 La eàtona a Mallorca

El mallorquí mostra la peculiaritat de presentar una realització [e] de la e en posició àtona. Es tracta d'un fenomen que té un abast força considerable i, per tant, paga la pena aturar-s'hi. Segons Bibiloni (1998), trobem aquest tipus de realitzacions en (a) paraules compostes del tipus *benestar*, *rentaplats*; (b) en grups vocàlics del tipus *beata*, *real*, *creació*, etc. ; (c) en els numerals *desset*, *devuit*, etc. ;

(d) en un bon nombre de mots relacionats morfològicament amb paraules que presenten una realització [e] o [ɛ] en posició tònica (*p[e]ga~p[e]gar*, *p[ɛ]su~p[e]uet*); (e) en una bona colla de mots d'introducció recent en què la e va precedida de consonant labial (*am[e]ricà*, *b[e]nzina*, *p[e]nínsula*); (f) en

alguns mots tradicionals acabats en *-ec*: (*càv[e]c*, *màn[e]c*); (g) en posició posttònica, i especialment en posició final, en algunes paraules d'introducció recent (*exam[e]n*, *Londr[e]s*).

La normativa només admet aquestes realitzacions amb [e] àtona, en l'àmbit restringit, en els tres casos següents: quan les vocals dels verbs i substantius tenen una etancada en els mots de referència corresponents (*esperar*, *peuet*) i quan es tracta d'una vocal posttònica d'un mot pla que acaba en *-ec* (*càvec*).

En el nostre corpus hem trobat una bona colla de casos que no s'adeqüen al que proposa la normativa; d'una banda, hem registrat aquells casos de què parla Bibiloni en què una consonant labial precedent afavoreix la realització amb [e]: és el cas del mot *recup[e]ració* (Sa Nostra, OCM), del mot *comp[e]titiu* (que, de tres vegades, en una es pronuncia [ə] [Empresa 2000, OCM]) i en les altres, [e] (Empresa 2000, OCM; Animar 99, RMall]), del mot *esp[e]cialitzada* (Formació professional del Govern de les Illes Balears, RadMall). Tot i que aquest és un fenomen que s'ha constatat només a Mallorca, hem de dir que hem trobat realitzacions semblants en les falques de Ràdio Menorca, en què la presència d'una consonant labial també pot haver afavorit el tancament a [e]. És el cas de *prof[e]ssionals* i *m[e]norca* (Concerts de Pas-

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

qua). Aquests casos potser també els podríem atribuir a la influència de la llengua castellana, ja que el locutor d'aquesta falca presenta altres trets castellanitzants. També hem localitzat aquesta realització en una altra colla de casos en què la presència d'una eprecedent hauria pogut desencadenar harmonia vocàlica: aquest seria el cas del mot *benestar*, que ha presentat dues realitzacions: *b[e]n[e]star* (Civisme al carrer, OCM), per l'efecte de l'harmonia vocàlica, i *b[e]n[ə]star* (Enllaç. Pla de formació, OCM), que seria la pronúncia recomanable. Aquesta també seria l'explicació de la pronúncia amb [e] del mot *b[e]n[e]fícis* (Enllaç. Pla de formació, OCM).

També hem registrat una realització [e] gairebé en la majoria de casos en què una egràfica es troba en posició posttònica i a final de mot (*base*, *fase*), comportament compartit amb la majoria de dialectes del català oriental i que és considerat inadmissible per la normativa. Val a dir, a més a més, que trobem aquesta pronúncia fins i tot en falques, per la resta, amb una bona qualitat lingüística. Aquesta realització sol anar acompanyada a més d'una pronúncia del tot castellanitzant ([»base], [»fase]), tal com és freqüent en la parla col·loquial de les Illes en aquest tipus de mots.

Finalment també hem detectat un conjunt de casos en què no podem atribuir la realització amb [e] a cap de les raons

que hem exposat fins ara: [e]difici i r[e]cargable (Targeta ciutadana, RadMall). La influència de la grafia en el primer cas i la consciència de mot compost en el segon podrien explicar aquestes realitzacions.

3.1.2.2 La caiguda de a en els mots esdrúixols acabats en -ia

Un fenomen que és característic del parlar col·loquial de les illes de Mallorca (excepte Felanitx, Artà i Capdepera) i Eivissa (llevat de la Vila) és la caiguda de les [ə] finals dels mots esdrúixols acabats en -ia: *famili*, *gabi*, *histori*, etc. Aquest és un fenomen que té força vigència i que s'ha atribuït a l'aversió que presenten aquests dialectes als mots esdrúixols, per bé que Veny (1982: 86-87) considera que aquesta no n'és la causa, ja que en ambdós dialectes hi ha un bon nombre de mots proparoxítons.

D'acord amb la *Proposta IEC 1990*, aquesta és una pronúncia admissible en els àmbits restringits; la *Proposta Alomar-Bibiloni*, en canvi, considera que no és convenient en els registres formals, sinó solament en el llenguatge oral informal.

De fet, de totes les aparicions de -ia en mots esdrúixols (set), només en un cas hem trobat aquesta pronúncia (Fira del Ram de Palma, OCM), concretament en el mot *sínia*. En aquest

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

cas, és comprensible aquesta pronúncia ja que es vol donar un aire de col·loquialitat i tradicionalitat al text en consonància amb el tipus de producte que s'anuncia. Aquesta pronúncia, a més a més, va acompanyada de tota una colla de trets també propis de la parla col·loquial (ús de l'article salat, assimilacions consonàntiques, etc.).

3.1.2.3 Assimilació d'una neutra final a una o tònica precedent

El balear presenta un procés d'assimilació d'una vocal neutra final a una o tònica precedent (cf. *cotx[u]*, *hom[o]*). Hem trobat aquest fenomen d'harmonia vocàlica, que només s'admet en els registres col·loquials de la llengua, en la totalitat dels contextos d'aparició: *hom[o]* (El Corte Inglés, OCM) i *cotx[o]* (Civisme al carrer, OCM).

Segurament, en tots dos casos aquesta pronúncia s'ha fet deliberadament, ja que difícilment ho podríem atribuir a la influència de la grafia, en la mesura que aquesta hauria afavorit la pronúncia sense assimilació. A més a més, tampoc no ho podem explicar per un descuit dels responsables de la gravació de la falca, ja que es tracta de falques, sobretot la primera (El Corte Inglés), que presenten una bona adequació a l'estàndard. Segurament es tracta d'aquells casos en què l'anun-

ciant prefereix acostarse al parlar del destinatari, sobretot en casos com aquests, tan perceptibles per l'oient.

3.1.2.4 Procés de neutralització de les vocals de la sèrie posterior

A Menorca, Eivissa i Sóller la sèrie de vocals posteriors presenten reducció a [u] quan es troben en posició àtona, tal com ocorre en la resta de dialectes orientals. El mallorquí, en canvi, es caracteritza per presentar, igual que els dialectes occidentals, la reducció a [o] (c[o]mençar). Només hi ha tancament a [u] quan dins de la mateixa paraula segueix una *i* o una *u* tòniques (c[u]ní, c[u]stum, etc.).

Segons la *Proposta IEC 1990*, tant la realització amb [u] com la realització amb [o] són correctes; la *Proposta Alomar-Bibiloni* recomana, però, que és convenient adaptar aquestes pronúncies a les formes tradicionals de cada lloc. Tal com ocorria en el cas de la vocal neutra en posició tònica, aquí tampoc no es diu res sobre la conveniència o no de mesclar aquests dos sistemes en un mateix discurs. En el nostre corpus, per exemple, també hem trobat casos d'aigua-barreig que donen un aire estrany a les falques. Torna a ser el cas, per exemple, dels anuncis d'El Corte Inglés (OCM), en què la locutora central mescla dos sistemes diferents (cf. m[o]dels~matalass[u]s).

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

A banda d'aquests casos més aviat esporàdics, cal dir que en la resta de casos se solen utilitzar els dos sistemes de manera adequada.

3.1.2.5 Casos de monoftongació

El diftong [wə] àton quan va precedit de consonant velar ([k] o [g]), en mallorquí, menorquí i eivissenc monoftonga tant en posició pretònica com en posició posttònica. La resolució és, doncs, [gu]~[ku] en les varietats que fan la reducció en [u] i [go]~[ko] en les varietats que fan la reducció en [o]. La normativa considera que no són recomanables aquestes realitzacions. En el nostre corpus, dels deu casos en què apareixen paraules amb aquests diftongs, en cinc ocasions s'ha fet amb monoftongació. Llevat d'un cas, hem localitzat aquestes pronúncies en les falques de cases comercials petites (Celler Sa Premsa_OCM, i Ca la Margarita_RadMen), i, doncs, amb un àmbit de difusió molt restringit. Només en un anunci de caràcter institucional hem trobat aquesta pronúncia, que hem d'atribuir al tipus de publicitat (Productes tradicionals de l'illa_OCM), el qual presenta altres trets propis de la parla col·loquial. Els altres casos, sense monoftongació, corresponen a publicitat institucional.

També hem detectat la pronúncia reduïda a una sola vocal, en aquest cas per interferència del castellà, en mots com *ara-*

quasi, que s'ha pronunciat [»kazi] (Celler sa Premsa_OCM) en una ocasió. La resta de casos en què apareix aquesta paraula s'ha pronunciat de manera correcta.

3.1.3 Accent

3.1.3.1 L'accentuació de les seqüències de verb i clíctic

És sabut que en les seqüències de verb i enclíctic, els parlars de Mallorca i Menorca, juntament amb el rossellonès, presenten un desplaçament de l'accent damunt de la darrera síl·laba de la seqüència: [komprər'mə], [kom'prəm], [kom'prət], etc. Segons la *Proposta IEC 1990*, aquest desplaçament de l'accent és propi de l'àmbit restringit. Picó (1997), en referència amb la proposta de l'Institut, considera que no és recomanable accentuar els pronoms febles en posició enclítica, bàsicament per dos motius: d'una banda, perquè creu que aquest és un tret fonètic massa col·loquial, i, de l'altra, perquè no és general a totes les Illes; de fet, a Eivissa i Formentera no es dona aquest fenomen. Pel que fa al nostre corpus, hem de dir que en molts pocs casos hem trobat la realització amb desplaçament de l'accent: dels vint-i-cinc casos d'aparició, només en tres hi ha hagut desplaçament de l'accent (Cursos de l'Institut Municipal de l'Esport, OCM; Campanya d'identificació dels gossos, OCM; Targeta ciutadana, OCM).

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

Val a dir, a més a més, que dos d'aquests casos en què l'accent recau damunt el pronom han estat realitzats per locutors que en altres falques pronuncien aquesta seqüència sense desplaçament de l'accent. Segurament, doncs, es tracta d'un descuit dels locutors, ja que de forma general podem afirmar que s'evita aquest tret fonètic. D'altra banda, falques que es caracteritzen per presentar força trets dialectals també eviten aquest tret. Les causes d'aquest rebuig poden ser diverses: d'una banda, pensem en la influència que hagi pogut tenir el fet que l'Informatiu Balear, seguint les directrius de la seva assessora, hagi evitat aquesta pronúncia, i de l'altra, potser també la influència de TV3 i les emissions de Catalunya Ràdio. Segurament també hi ha la voluntat d'evitar aquest fenomen, que dóna tanta singularitat a aquests dialectes, perquè es considera que és excessivament dialectal. Dit sigui de passada, l'absència de desplaçament en aquests casos evita de retruc les assimilacions consonàntiques que ben sovint s'originen en aquestes combinacions consonàntiques: *diverti* [r'ə] i no pas *diverti* [t't], com és propi d'aquests dialectes.

3.2 Consonantisme

3.2.1 La c i la [ç] palatals

A Mallorca conviuen amb el mateix prestigi dues realitzacions diferents dels fonemes /k/ i /g/: una realització velar ([k], [g]) i

una realització palatal ([c], [tʃ]). Aquesta pronúncia la podem sentir a les poblacions de Palma, Manacor, Felanitx, Santanyí, Pollença, Marratxí, Algaida, Sant Joan quan aquestes consonants es troben davant de consonant anterior ([e], [ɛ] i [i]) i, també, davant de [ə] i [a] i en posició final de mot. Ambdues pronunciacions són admeses per la normativa. Hem de dir, però, que en el nostre corpus, per bé que la majoria de locutors provenen de l'àrea de Palma, hem localitzat la realització palatal d'aquests fonemes en molts pocs casos. I quan apareix se sol fer per donar un aire de col·loquialitat i versemblança a l'anunci. Aquest seria el cas, per exemple, de la falca d'OCM Campaña contra el consum desmesurat d'aigua, en què es vol reproduir una conversa telefònica. En aquesta falca, la locutora que llegeix el text dialogat presenta, entre d'altres característiques pròpies de la llengua col·loquial, aquesta realització palatal del fonema oclusiu, mentre que la veu en *off* del mateix anunci presenta una realització velar. Isidor Marí (1987: 15), quan parla de l'aparició de varietats no estàndard en la llengua oral, esmenta que un dels casos en què això es pot donar és quan «l'adopció d'una varietat no estàndard contribueix a definir la identitat del personatge». En aquest cas, doncs, sembla que la presència de trets col·loquials té aquesta finalitat.

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

També hem trobat aquesta realització en una altra falca (Sant Llorenç des Cardessar, OCM), en què la pronúncia acostada a la col·loquial es podria explicar per la voluntat de donar un aire d'autenticitat i de nostredat al text d'acord amb el tipus de producte anunciat, i en altres falques d'àmbit més aviat restringit.

3.2.2 Els sufixos acabats en *-tat*

A Mallorca i Menorca és força general la pronunciació del sufix *-tat* com a *-dat* majoritàriament en paraules que s'han incorporat recentment en aquests dialectes i que tenen un caràcter més aviat culte: *realidat*, *societat*, *publicidad*, etc. La *Proposta IEC 1990* considera que aquestes realitzacions no són recomanables, i, de fet, en el nostre corpus hem trobat ben pocs casos amb aquesta realització. Ben segur que la influència que exerceix la llengua escrita afavoreix que s'eviti aquesta pronúncia característica del parlar col·loquial. Així, de les 39 vegades en què apareixen mots amb aquesta terminació, només en tres ocasions (ServiCaixa_OCM i Diada ciclista a Palma de Mallorca_OCM) trobem la realització amb *-dat*. Hem de dir que hem trobat la realització que recomana la normativa fins i tot en aquelles falques que, des d'un punt de vista d'adequació a l'estàndard, són força pobres. Això

ens fa pensar, doncs, que la grafia té en aquest cas un efecte positiu en la consecució del producte final.

3.2.3 La *-d-* epentètica

És característic dels parlars mallorquins, sobretot de la ruralia, pronunciar el grup medial *-nr-* (provinent del grup llatí *nʳ*) sense *d* epentètica, tal com s'esdevé en altres dialectes com ara l'alguerès, el rossellonès o part del nord-occidental. Segons la *Proposta IEC 1990*, aquesta pronúncia és admissible en l'àmbit restringit, només, però, en els registres informals. En el cas que ens ocupa, doncs, no seria una pronúncia acceptable. Val a dir que, probablement, gràcies a la grafia, de totes les vegades en què apareix aquest context en cap cas hem trobat la pronúncia sense aquesta *-d-* epentètica, fins i tot en casos en què predomina un to més aviat col·loquial i desenfadat.

3.2.4 Els grups *bl* i *gl*

És característic de les parles illenques la pronúncia geminada dels grups *bl* i *gl* no solament en posició posttònica, com ocorre en altres dialectes, sinó també en posició pretònica: *ama[bb]le*, *do[bb]le*, *pro[bb]ema*, *arre[gg]la*, *arre[gg]lar*. Darrerament, però, entre el jovent es pot sentir una pronúncia d'aquests grups amb aproximant. Segons la *Proposta*

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

IEC 1990, tant la pronúncia geminada com la contínua són pròpies de l'àmbit general. A parer de Puigròs (1999), però, la pronúncia amb aproximant a les Illes s'hauria d'evitar ja que considera que és producte de la influència del castellà.

En el nostre corpus, dels dinou casos en què apareix aquest context, solament en tres s'ha pronunciat el grup *bl* amb geminació: *imprescindi[bb]le*, *irrepeti[bb]le* (Diario de Mallorca, RadMall), *po[bb]le* (Dia de les Illes Balears, RadMall). En la resta de casos, tant en posició pretònica com posttònica, aquest grup s'ha pronunciat sense geminació, fins i tot en falques que presenten una correcció lingüística força bona i que s'adeqüen a l'estàndard. No creiem que la pronúncia aproximant s'hagi d'evitar, ja que podria tractar-se simplement d'un procés espontani de relaxament d'aquests grups consonàntics –tal com s'ha esdevingut en altres dialectes– i no de la interferència de la llengua veïna.

3. 2. 4 El grup *tl*

Els grups consonàntics romànics τ^l , d^l i j^l en els parlars de les Illes no s'han palatalitzat en $[\lambda\lambda]$ sinó que la primera consonant s'ha assimilat a la líquida donant com a resultat la realització $[ll]$: així tenim pronúncies com ara *ba[ll]e*, *bl[ll]et*, *ve[ll]ar*, etc. La *Proposta IEC 1990* considera que tant la pronúncia amb $[\lambda\lambda]$ com la pronúncia amb $[ll]$ són pròpies de

l'àmbit general i que és característic dels parlars valencians i els parlars balears la pronúncia amb la / geminada. Segons la *Proposta Alomar-Bibiloni*, a cada banda convé fer servir la pronúncia local en qualsevol registre de la llengua. Potser per la influència que ha exercit la llengua de TV3 o per una voluntat d'evitar una pronúncia que es considera dialectal, en el nostre corpus hem trobat la realització amb [ʎʎ] en tots els contextos d'aparició.

3.2.5 La -r en posició final

A Menorca, i especialment a Mallorca, les -r que es troben en posició final solen emmudir de manera força sistemàtica llevat d'alguns casos comptats. *La Proposta IEC 1990* considera que és pròpia de l'àmbit general la pronunciació emmudida d'aquesta -r. En el nostre corpus, la realització d'aquesta -r final s'ha mostrat força vacil·lant. Els mots *balear*, *or* i *tesor* s'han pronunciat en la totalitat dels casos amb emmudiment, mentre que el mot *balears*, de les trenta-una ocasions en què apareix, en vint s'ha pronunciat amb -r final. La presència de l'escrit pot haver afavorit pronúncies un xic ortografistes com aquesta.

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

3.2.6 Dissimilació de les -rr

A Mallorca és freqüent un fenomen de dissimilació consonàntica que consisteix en la supressió d'una *r* pròxima a una altra *r* dins de la mateixa paraula. Seria el cas d'*arbre*, pronunciat [ˈaβrə], que és general en català, i el cas de *perdre* ([ˈpəðə]), *prendre* ([ˈprəndə]), etc. La normativa considera que és propi de l'àmbit general pronunciar amb *r* o sense *r* la primera síl·laba de les formes d'infinitiu, futur i condicional del verb *prendre* i els seus derivats. Hem de dir, però, que no diu res sobre quan aquesta supressió afecta la segona síl·laba. En qualsevol cas, en el nostre corpus, dels tres casos en què apareix aquest context, en tots s'ha fet la supressió, a pesar de la presència de la grafia: *aprendre* [əˈprəndə] (Cursos de l'Institut Municipal de l'Esport, OCM).

3.2.7 La -s- intervocàlica

La -s- intervocàlica desapareix en un bon nombre de paraules del lèxic mallorquí, i, en menor grau, del lèxic menorquí i eivissenc. La *Proposta IEC 1990* no diu res sobre aquest fenomen; segons la *Proposta Alomar-Bibiloni*, però, aquesta pronúncia no és recomanable en els registres formals de la llengua, i, doncs, en el cas que ens ocupa. Solament hem trobat un mot amb aquest context (camisa) i s'ha pronunciat amb emmudiment de la sintervocàlica (El Corte Inglés,

OCM); cal dir, a més a més, que en aquest cas segurament s'ha fet de manera voluntària, ja que la procedència dialectal de la locutora que va gravar la falca és central, a banda del fet que en aquest cas la presència de l'escrit hauria afavorit la pronúncia amb -s-. Aquest és un d'aquells casos en què sembla que es vol evitar un discurs allunyat de la parla col·loquial: i és en aquestes peces lèxiques aïllades (fàcilment identificables per la comunitat de receptors) on els publicistes solen ser més cauts.

3.2.8 El sufix *-itzar*

És característic dels parlars illencs la pronúncia amb desafricació del sufix *-itzar*, tal com ocorre també en alguns parlars valencians (*reali[z]ar, utili[z]ar, autori[z]ar*); aquesta pronúncia també afecta la resta de formes verbals i els seus derivats (*reali[z]ació, utili[z]ació, autori[z]ació, etc.*) La *Proposta IEC 1990*, referint-se a les varietats balears, considera que tant la pronúncia africada com la que no ho és són pròpies de l'àmbit general; així mateix, la *Proposta Alomar-Bibiloni* també considera que ambdues realitzacions són correctes, si bé especifica que la pronúncia amb africació és més pròpia del llenguatge culte, mentre que la realització amb [z] és més pròpia del llenguatge formal no tan culte. Tant una pronúncia com l'altra, doncs, serien adequades en el cas que ens

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

ocupa. De totes maneres, en el nostre corpus, de les catorze aparicions d'aquest sufix (en paraules com ara *utilitzar*, *formalitzar*, *dinamització*, *organitzacions*, etc.), només en una ocasió hem trobat la pronúncia sense africació (i ensordida) –autori[s]ada (Campanya per a la identificació dels gossos, OCM)–, cas que potser hauríem d'explicar per la influència de la llengua castellana.

3.2.9 Realització del sufix *-ejar*

També és molt característic dels parlar de les Illes la pronúncia amb africació del sufix *-ejar*, concretament (a) en les formes dels verbs de la primera conjugació acabats en *-ejar*: *passejar*; (b) en un conjunt de paraules, que també poden presentar la pronúncia amb [3]: *boja* (amb ensordiment), *roja*, *regirar*, etc. ; (c) en els plurals dels mots acabats en *-ig*: *rojos*, *bojos* (amb ensordiment).

La *Proposta IEC 1990* no diu res sobre aquest fenomen. Les propostes d'Alomar-Bibiloni i d'*Alomar-Melià* consideren que totes dues pronúncies són correctes; val a dir que es tracta d'un fenomen genuí en català. En el nostre corpus hem trobat només una aparició d'aquest sufix i s'ha pronunciat amb africació –*assabore*[d3]a (Productes tradicionals de l'Illa, Rad-Men), falca de caràcter restringit en què abunden altres trets dialectals.

3.2.10 La iodització

En els parlars baleàrics –i també en altres dialectes orientals– trobem un *i* intervocàlica derivada dels grups llatins LY, C'L i G'L. A Mallorca, aquesta *i* manté sempre en posició final, mentre que en posició medial sol desaparèixer quan davant hi ha una *e* tancada (vea, cuera). A Menorca i a les poblacions mallorquines de sa Pobla, Montuïri i Campos aquesta caiguda en posició intervocàlica és sistemàtica en qualsevol context (*fua, agua, cea, etc.*).

Segons la *Proposta IEC 1990*, aquesta pronúncia és admissible en l'àmbit general, només però en els registres informals; no seria adequada, doncs, en el cas que ens ocupa. Segons la *Proposta Alomar-Bibiloni*, s'ha d'evitar aquesta pronúncia en els registres molt formals de la llengua i en l'escriptura; no sabem fins a quin punt aquesta afirmació legitima l'aparició d'aquest fenomen en el discurs publicitari.

Cal dir, d'altra banda, que en la *Proposta IEC 1990* no es diu res de la caiguda d'aquesta *i* en posició intervocàlica. En canvi, la *Proposta Alomar-Bibilonisí* que en parla i, segons aquests autors, aquesta pronúncia no és recomanable en els registres que siguin mínimament formals. Hem de dir que la proposta d'evitar la iodització en els registres formals no ha quedat lliure de polèmiques.

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

En aquest sentit, Joan Martí, en la seva intervenció en la xerrada que Isidor Marí va oferir en les *Segones jornades d'estudi de la llengua normativa*, defensava el manteniment d'aquestes pronúncies. A parer d'Isidor Marí, però, aquesta pronúncia no és gaire generalitzada i té una consideració social desfavorable (Marí 1987: 34), per la qual cosa s'hauria d'evitar en els registres formals de la llengua. Cal tenir present, però, que, si bé en català central aquest fenomen no gaudeix de prestigi social, no podem dir el mateix de les Illes Balears; en aquest sentit, Joan Veny (1982: 40) afirma el següent: «Les circumstàncies de decandiment i recessió de l'ús ieista continental no són les mateixes de les Balears, on el fenomen és ben vivaç, sense que sigui objecte de desestimació social. »

Constatem, doncs, que ni el factor d'extensió del fenomen ni el factor del prestigi social no són vàlids si els volem aplicar a les Illes Balears. I una altra cosa que no ens podem deixar al tinter: si la pronúncia amb caiguda d'aquesta *i* s'ha d'evitar de totes totes, què se suposa que s'ha de fer en els mitjans de Menorca, on no coneixen cap altra realització que aquesta? Han d'adequar-se a l'estàndard balear (i pronunciar *i*) o bé han d'adequar-se a la pronúncia més generalitzada (*amb ll*)?

De fet, actualment els és tan estranya una pronúncia (*paia*) com l'altra (*palla*).

Vegem ara quines dades ens aporta el nostre corpus. Hem de dir que, de manera general, les falques s'adeqüen al que diu la normativa; d'altra banda, en aquest cas també hem de tenir en compte la influència que exerceix la llengua escrita. Pel que fa a les falques corresponents a l'illa de Mallorca, d'un total de vinti-sis contextos (la major part dels quals corresponen als mots *consell~conselleria*), en vuit casos trobem la pronúncia amb iodització. En la majoria dels casos, trobem la realització amb [j] en posició final (*conse[j]* però *conse[ʎ]eria*; *treba[j]* però *treba[ʎ]ar*). Respecte de les falques eivis-senques, hem trobat un percentatge més alt de casos amb iodització (quatre casos de set); en aquest cas, també es tendeix a realitzar amb [ʎ] la paraula *conselleria*. Finalment, quant a les falques de Menorca, hem trobat una realització sistemàtica amb iodització i amb caiguda de la *-i-* quan aquesta és intervocàlica.

3.2.11 La simplificació de grups consonàntics en posició interiorde mot

Tant el mallorquí com el menorquí, en posició interior de mot, no admeten més d'una consonant en la posició de coda sil·làbica interna. Així, quan dues consonants es troben en po-

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

sició de coda i van seguides de consonant, se sol elidir una d'aquestes consonants. Aquesta restricció sil·làbica afecta, bàsicament, les paraules que comencen amb els prefixos *ads-*, *abs-*, *obs-*, *subs-* i *ex-*, seguits de consonant. També afecta les paraules que comencen en *ins-*, *cons-*, *trans-* seguits de consonant. De les dues consonants que es troben en la posició de coda, la que es manté sempre és la s: *a[s]tracte*, *e[s]plicar*, *ī[s]titut*, *co[s]tituir*, *tra[s]parent*.

La normativa no tracta de la mateixa manera aquests casos, si bé tots responen a les mateixes restriccions sil·làbiques. Pel que fa als grups *ads-*, *obs-* i *ads-*, només admet la reducció en l'àmbit restringit i en els registres informals, mentre que considera no recomanable la simplificació en les paraules començades en *ins-*, *trans-* i *cons-*. La normativa no es refereix, en canvi, a la pronúncia de la resta de casos (*explicar*, *substituir*, etc.).

Vegem ara quin és el comportament que han mostrat aquests grups en el nostre corpus. Quant als grups integrats per nasal més fricativa alveolar, de les setze vegades en què aquests apareixen, només en cinc ocasions s'ha realitzat el grup sense simplificació; cal dir, a més a més, que els casos de manteniment solen correspondre a locutors de procedència central o bé solen aparèixer en locucions lentes i afectades. Un

altre aspecte que no podem deixar de banda és que, malgrat la presència de l'escrit, que com hem vist sol afavorir una pronúncia acostada a l'ortografia, aquests grups es comporten de manera general amb la simplificació pròpia del dialecte. Pel que fa als grups integrats pels sons [ks] seguits de consonant, el comportament és si fa no fa el mateix, si bé hi ha més variació. Dels nou casos que hem computat, en dos ocasions es manté el grup consonàntic intacte. Finalment, pel que fa als grups *obs*, *abs-*, *ads-*, *subs-* només hem trobat dos casos d'aparició, i en tots dos s'ha fet la simplificació. La tendència general és, doncs, fer la simplificació en aquests grups consonàntics.

3. 2. 12 La realització dels grups consonàntics finals

A diferència de la majoria de dialectes del català, el mallorquí i el menorquí es caracteritzen per mantenir els grups consonàntics finals –integrats per una consonant líquida i una oclusiva– davant de pausa o de vocal: *ta*[nt], *ca*[mp], *a*[lt], *ci*[ŋk], etc. La *Proposta IEC 1990* considera que tant la realització amb simplificació com la realització sense simplificació són pròpies de l'àmbit general. A parer nostre, però, en cada territori s'hauria de recomanar la pronúncia que hi és pròpia, i doncs, pel que fa al cas de les Illes Balears, sense simplificació del grup. Quant al nostre corpus, de manera general,

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

s'han mantingut aquests grups finals, llevat dels casos que corresponen a locutors procedents de l'àrea central. Cal dir, però, que hem trobat la realització amb simplificació del grup *-nt* final en algunes falques gravades per locutors mallorquins, i del grup *-ng*, *-nc* en algunes falques gravades per locutors menorquins. Això pot ser degut, o bé a una evolució espontània de la llengua (de la mateixa manera que s'ha esdevingut en la resta de parlars catalans) o bé a la influència de les varietats centrals. Creiem que aquesta característica s'hauria de conservar, ja que la seva pèrdua no suposa cap avantatge per a la llengua, sinó tot al contrari.

3.2.13 Les assimilacions consonàntiques

Com és sabut, les varietats parlades a Mallorca i Menorca presenten un alt grau d'assimilacions consonàntiques. Tot i que en mallorquí i menorquí els contextos d'assimilació són molts, la normativa es refereix a un nombre molt reduït de casos: l'assimilació de lloc d'articulació d'una oclusiva a una oclusiva següent (*corrutte*) o a una fricativa alveolar (*catsa*) i l'assimilació d'una ròtica a una líquida (*pel·la*). Tots tres casos són considerats no recomanables per la *Proposta IEC 1990*. En el nostre corpus, les solucions amb assimilació i sense assimilació s'han mostrat força vacil·lants. Així, pel que fa a les assimilacions de mode d'articulació, d'un total de trenta-tres

contextos d'aparició, en dinou s'ha fet assimilació, és a dir, en un 57% dels casos. Quant a les assimilacions de lloc d'articulació, d'un total de vuitanta-quatre contextos d'aparició, en quaranta-cinc ocasions s'ha fet l'assimilació, és a dir, en un 53% dels casos. No tenim prou espai per a descriure detalladament quines són les realitzacions que hem registrat. Seria bo, però, reproduir, de manera aproximativa, tot un conjunt de tendències que hem detectat en el nostre corpus. Pel que fa a les assimilacions de mode d'articulació, hem de destacar que (a) ha estat força freqüent l'assimilació d'una oclusiva a una fricativa labiodental (*cap frontera*) (50% dels casos); (b) també ha estat força freqüent l'assimilació d'una oclusiva a una nasal, especialment en l'àmbit de la frase i quan la consonant en posició de coda és coronal (per ex. *dipòsit March*) (67% dels casos); (c) ha estat sistemàtica l'assimilació d'una fricativa alveolar a una ròtica següent (*les rebaixes*) (100% dels casos); (d) ha estat molt poc freqüent l'assimilació d'una ròtica o una nasal a una lateral (*comprar-la*) (2% dels casos); (*món laboral*) (3% dels casos). Pel que fa a les assimilacions de lloc d'articulació, hem de destacar el següent: (a) hem registrat una tendència força elevada a l'assimilació d'una oclusiva a una oclusiva següent (*obtindrà*) (63% dels casos); (b) ha estat força sistemàtica l'assimilació de lloc d'una nasal a la consonant següent, especialment quan C1 és coronal (*amb*

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

capacitat) (71% dels casos); (c) l'assimilació d'una nasal a una fricativa labiodental ha estat sistemàtica (*gran format*) (100% dels casos), mentre que l'assimilació d'una nasal a una fricativa alveolar no ho ha estat tant (*premsa*) (57% dels casos), especialment en posició final de mot (*temps*) (20% dels casos).

3.2.14 Les dissimilacions consonàntiques

En mallorquí i menorquí, quan una fricativa es troba en contacte amb una altra fricativa (excepte quan és [f] o [v]), té lloc un procés de dissimilació del mode d'articulació de la primera consonant, que dóna com a resultat una africada: *po[t] sucre*, *aga[t] xocolati*, *do[t] senyores*, *do[t]gegants*.

Aquest fenomen, que és motivat per la semblança excessiva entre dues consonants fricatives que es troben en contacte, és considerat no recomanable per la normativa. Cal dir, però, que en el nostre corpus, en la totalitat de les falques gravades per locutors illencs hem trobat la pronúncia amb dissimilació, tant a interior de mot –*impre[ts]indible*–, com entre mots –*le[t]seves*. Només en els casos de locutors de procedència central s'ha fet la pronúncia sense dissimilació. A parer nostre, aquesta pronúncia amb dissimilació consonàntica i, per tant, allunyada del que prescriu la normativa, es fa de manera deliberada, per tal de no crear un efecte d'estranyesa

i de rebuig en la comunitat de destinataris; cal tenir en compte que aquest és un fenomen ben viu a les Illes i que no té una consideració desfavorable entre els seus parlants. Hem de tenir present, d'altra banda, que en un cas com aquest, en què es canvia un so per un altre, la presència de la grafia tendria a afavorir la pronúncia sense dissimilació.

3.2.15 Les simplificacions consonàntiques entre mots

El mallorquí col·loquial no admet més d'una consonant en la posició de coda sil·làbica medial. Així, seqüències que en posició final presenten dues o més consonants (*caps, tens, camp, umpl*) se simplifiquen a una quan per fonètica sintàctica segueix una consonant o quan s'afegeix el morf de plural –s: *difere[m]persones, camps ca[n]s*. A diferència del que ocorre en posició interior de mot, la consonant elidida és C2 (*tra[s]portvs. fi[n] demà*). En menorquí, aquest fenomen de simplificació només es dona en la formació de plural (*ca[m]s*) i quan la segona consonant no és s: *fems pudents, fe[ms] pudents vs. tant petit, ta[m] petit*; de totes maneres, és possible, en una parla ràpida i espontània, la reducció del grup C+s/ seguit de consonant a [s]/[ʃ]: *temps dolent, te[s] dolent; vaig dir, va[3] dir*.

Per bé que aquest és un fenomen força arrelat en el parlar de Mallorca, la normativa no en diu res. En el nostre corpus

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

hem trobat la simplificació de manera sistemàtica en posició interior de mot (veg. el § 3. 2. 11), mentre que en el nivell de la frase no ha estat gaire. Hem de dir, però, que en la majoria dels casos en què hi ha una adequació a l'estàndard no es donen aquestes simplificacions. A banda de la presència de la grafia, hem de tenir en compte que les diccions lentes i afectades que caracteritzen el discurs publicitari propicien també la no aparició d'aquest tipus de simplificacions.

Els casos amb simplificació solen correspondre, doncs, a pronúncies poc acurades o apareixen per donar versemblança al text. És prou eloqüent, en aquest sentit, la falca, ja comentada, Campanya contra el consum desmesurat d'aigua (OCM), en què, per donar un aire de realitat al text, el fragment que reproduceix una conversa per telèfon presenta aquest procés fonètic de simplificació (*no m'ha sabutge[n]de greu*), mentre que el fragment que correspon a la veu en *off* presenta una seqüència fonètica similar però sense simplificació (*te[ns] la clau*).

Fins i tot en les falques amb una forta presència de trets dialectals, però, s'han evitat aquestes reduccions consonàntiques: *te[ns] gana; vo[ls] menjar bé* (Celler Sa Premsa, OCM). De vegades, un tempo de parla ràpid justifica aquestes simplificacions en discursos amb una bona adequació a l'estàndard.

Finalment, hem de tenir present que hi ha contextos que es presten més que altres a aquest tipus de simplificacions: així, hem trobat més casos de simplificació dels grup [rn]##C o [jC]##C que no pas de [Cs]##C: *gove[r]* de les Illes (o *gove[n]* de les Illes)~ *vint-i-vu[j]* d'abril vs. *difere[ns]* tipus.

3.2.16 La semivocalització de les consonants palatals

Els dialectes baleàrics, i sobretot el mallorquí, presenten un fenomen de semivocalització d'algunes consonants palatals quan van seguides de consonant. Aquest fenomen afecta les consonants [ʃ], [j], [tʃ] i [dʒ] i [ɲ] finals seguides de mot començat en consonant. Quan la consonant implicada és una fricativa el resultat del procés és [j]: *pe[j]* *frit*, *va[j]* *dir*, etc. En canvi, quan la consonant palatal és una nasal, el resultat és [jɲ], amb assimilació de la [n] a la consonant que segueix: *a[jɲ]* *passat*, *a[jɲ]* *qui ve*, *a[jɲ]*s, etc. Aquest procés de simplificació és força corrent en els parlars de Mallorca i més esporàdic en els parlars de Menorca. Hem de dir, però, que la *Proposta IEC 1990* no inclou aquests casos, segurament perquè tenen una ocurrència força baixa. La *Proposta Alomar-Melià* sí que s'hi refereix i considera que aquesta reducció és admissible en els registres no molt formals. En qualsevol cas, aquest fenomen és ben difícil de controlar, ja que, a parer nostre, és gairebé imperceptible pels parlants; hem de tenir en compte

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

que, malgrat la simplificació, es manté sempre el punt d'articulació palatal de la consonant original ([j], [jn]).

Pel que fa al nostre corpus, en la totalitat dels casos en què apareix una consonant nasal palatal seguida de consonant hi ha hagut aquest procés de semivocalització; en els casos de fricativa palatal seguida de consonant hi hagut semivocalització en cinc casos dels set que presenten aquest context. D'això es desprèn que aquest és un fenomen força arrelat en la parla de les Illes i que, a pesar de la presència de la grafia, s'hi manté ben viu. No creiem que aquest sigui un tret rebutjable, atès que, a banda del que dèiem més amunt, no desfigura gaire la paraula ni tampoc no n'impossibilita la comprensió.

4. Resultats de la recerca

En la introducció esmentàvem que un dels objectius d'aquest treball era intentar definir quin és el model de llengua que presenta la publicitat en els mitjans de comunicació orals de les Illes Balears. Pel que fa a la ràdio, hem de dir que malauradament aquest model encara no està ni de bon tros definit i que encara queda molt per fer. Malgrat tot, en la majoria de casos s'insinua una voluntat, no sempre reeixida, d'adequar-se a la llengua estàndard, que es manifesta en el rebuig de certs fenòmens fonètics col·loquials com ara les monof-tongacions,

la manca de caiguda de *-a* àtona final dels mots esdrúixols acabats en *-ia* o en la manca d'accentuació dels pronoms enclítics. Les falques segueixen de forma general l'estàndard balear, i solament en alguns casos esporàdics, en locutors de procedència central, es recorre a l'estàndard de referència de les varietats centrals. Com hem vist, però, fins i tot en els casos en què els locutors no eren de procedència balear, hi ha una voluntat d'adequar-se a l'estàndard balear, que es posa de manifest, per exemple, en la pronunciació de la neutra tònica, la reducció a [o] de les vocals de la sèrie posterior en posició àtona, entre d'altres característiques.

Malgrat aquesta voluntat d'adequar-se a la llengua estàndard, apareixen encara força trets fonètics col·loquials no admesos per la normativa, com és el cas, per exemple, de les assimilacions consonàntiques, les simplificacions de grups consonàntics a l'interior del mot, entre molts d'altres.

Hem de tenir present, però, que la presència de determinats trets dialectals és de vegades del tot deliberada i conscient i respon a la voluntat de l'emissor de crear certa complicitat amb la comunitat de destinataris. Seria el cas, per exemple, de les dissimilacions consonàntiques, l'assimilació de la neutra precedida de *o* tònica, la caiguda de la *-s-* intervocàlica o la iodització, fenòmens que, com hem apuntat, apareixen

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

en textos amb una bona adequació a l'estàndard. En aquest sentit, ha estat sorprenent per a nosaltres descobrir la realització generalitzada amb dissimilació dels contactes entre dues consonants fricatives, tot i que la normativa recomana explícitament evitar aquest tret i malgrat la presència de la grafia. En el nostre estudi, en veure que en cap cas s'ha evitat aquest fenomen, hem arribat a la conclusió que es feia expressament, responent a aquesta voluntat de complaure l'emissor amb un tret que és tan característic de les Illes.

Un altre aspecte que es deprèn de la nostra anàlisi és el gran nombre de trets fonètics que són fruit del contacte amb la llengua castellana. Bona part dels locutors presenten trets castellanizants, com ara el ieisme, la confusió dels fonemes *b* i *v*, la / sense ressonància velar, el trastorn de les consonants fricatives palatals i la manca de sonorització de consonants fricatives finals davant vocal. Hem de destacar, en aquest sentit, que es percep, en la majoria dels casos, la manca d'un seguiment i un control de la locució dels professionals, i que, en general, la bona adequació a la normativa depèn de les característiques idiolectals de cada locutor.

Un altre factor que no podem deixar de banda, que ja anunciàvem en la introducció, és la forta incidència que té la llengua escrita en la consecució d'aquestes falques. De fet, aquest

factor es converteix en un dels mecanismes de control més efectius en la producció d'aquests anuncis. Segurament és gràcies a l'escrit que s'eviten pronúncies col·loquials, com ara les monoftongacions, la caiguda de la neutra final en mots esdrúixols acabats en *-ia*, la desafricació del sufix *-izar*, etc. També hem constatat, però, com de vegades la grafia pot afavorir pronúncies excessivament ortografistes i artificials, com ara el manteniment de les *r* en posició final o la pronunciació de les *i* en el grup *-ix*.

Un altre dels objectius que ens proposàvem era comprovar fins a quin punt el tipus de publicitat tenia importància en la consecució del producte final. De fet, aquest és un dels factors que amb més força determinen l'adequació a l'estàndard de les falques publicitàries analitzades. La major part de la publicitat institucional presenta un model de llengua més acurat i proper a l'estàndard que no pas la publicitat comercial. I això es deu principalment al fet que aquest tipus de publicitat, en la mesura que disposa de més recursos, sol disposar d'agències que s'encarreguen de confeccionar les falques; de la publicitat comercial, en canvi, se n'encarreguen les mateixes emissores i en aquestes no hi ha un control de la qualitat lingüística gaire sòlid. En aquests casos, la bona adequació a l'estàndard depèn en bona mesura de les característiques

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

pròpies de cada locutor. Hem de dir, però, que la publicitat que correspon a les grans empreses sí que presenta una bona adequació a l'estàndard, en la mesura que també són les agències les que s'encarreguen de la seva publicitat.

En el nostre estudi, hem constatat, també, que, de manera més aviat esporàdica, factors com ara el tipus de text, el tipus de destina-tari, el tipus de producte tenen també certa incidència en la presència de trets més o menys apropiats a la parla col·loquial. L'abast de l'anunci és també un factor determinant en l'adequació a la llengua estàndard; si comparem els anuncis institucionals, comprovem que els que tenen un abast autonòmic presenten un model de llengua molt més acurat que no pas els anuncis d'abast local o municipal.

Un altre dels objectius que ens havíem proposat era esbrinar quines eren les tendències d'elocució pel que fa a aspectes sobre els quals la normativa no s'ha pronunciat de manera exhaustiva. De fet, en analitzar aquestes falques, ens hem adonat que hi ha tot un conjunt d'aspectes que la normativa no ha tractat a fons –o que simplement no ha tractat– i que seria bo d'estudiar i analitzar. D'una banda, pel que fa a les assimilacions consonàntiques, la normativa no s'ha mostrat encara prou explícita ni exhaustiva. Com hem vist, només es refereix a un nombre molt reduït de casos: l'assimilació

d'una consonant oclusiva a una oclusiva i a una fricativa alveolar i l'assimilació d'una ròtica a una lateral. Els contextos d'assimilació són molts més i, per tant, creiem que hi hauria d'haver uns criteris que ajudessin a orientar els mitjans pel que fa a aquest aspecte. S'haurien de tenir en compte, en aquest sentit, els tipus de consonants implicades en aquest tipus de fenomen: així, entre els parlants de les Illes tenen una consideració més desfavorable –precisament perquè són més perceptibles i extremes– les assimilacions de mode d'articulació que no pas les de punt d'articulació. D'altra banda, hem comprovat que les consonants alveolars –pel fet de ser les consonants menys marcades en català–, tenen una major tendència a assimilar-se a la consonant següent que no pas les consonants velars o labials. Finalment, també s'hauria de tenir en compte, a l'hora de valorar la conveniència de permetre determinades assimilacions, quin és el context d'aplicació: així, una assimilació en el nivell de la paraula (del tipus *camp*s, *ca*[ns] o *temp*s, *te*[ns]) és més perillosa que no pas una assimilació en el nivell de la frase (del tipus *amb sentit*, *a*[n] *sentit*), en la mesura que les primeres poden portar més fàcilment a la incomprensió del discurs. Creiem que aquests i altres aspectes que hem tractat més amunt s'haurien de considerar en futures propostes dedicades a la llengua estàndard oral a les Illes Balears.

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

Un altre aspecte del treball del qual voldríem deixar constància fa referència a les simplificacions consonàntiques a interior de mot. Creiem que tots els grups consonàntics, tant els integrats per una *-n-* (*trans-*, *ins-*, *cons-*) com els integrats per altres consonants (*ex-*, *subs-*, *abs-*, etc.) s'haurien de tractar de la mateixa manera, ja que en el cas dels parlars insulars, la seva reducció respon a unes restriccions sil·làbiques de la llengua molt sistemàtiques i regulars. D'altra banda, no creiem que aquestes simplificacions tinguin una consideració negativa per part dels parlants illencs; ans al contrari, dubtem, com hem expressat més amunt, que en siguin conscients. De les dades del nostre corpus es desprèn que aquest és un fenomen molt sistemàtic i difícil de fer recular en aquests dialectes, i que, per tant, s'hauria de permetre, almenys en el cas de les Illes Balears.

Finalment, creiem que la normativa també s'hauria de pronunciar pel que fa a aspectes com ara les simplificacions consonàntiques

o la vocalització de les consonants palatals, que com hem vist són força freqüents en la locució d'aquestes falques, i segurament encara més en altres discursos menys planificats i controlables, com ara una entrevista i, fins i tot, un informatiu. A parer nostre, les simplificacions consonàntiques motivades

pel contacte entre mots s'haurien d'evitar ja que desfiguren excessivament les paraules i poden originar confusions. Pel que fa a les vocalitzacions de les consonants palatals, com hem expressat quan ens hi hem referit, no creiem que siguin censurables, en la mesura que no desfiguren excessivament la paraula, i, per tant, no suposen un impediment per a la comprensió del missatge.

CLÀUDIA PONS

Universitat de Barcelona

Referències bibliogràfiques

ALOMAR A. I. & MELIÀ, J. (1999), *Proposta de model de llengua per a l'escola de les illes Balears*, Mallorca, COFUC/Editorial Moll.

ALOMAR A. I., BIBILONI, G., CORBERA, J. & MELIÀ, J. (1999), *La llengua catalana a Mallorca. Propostes per a l'ús públic*, Mallorca, Consell Insular de Mallorca.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1990), *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana I. Fonètica*, Barcelona, IEC.

MARÍ, I. (1987), «Varietats i registres en la llengua dels mitjans de comunicació de masses», dins *Actes de les Segones jornades d'estudi de la llengua normativa*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Estàndard i dialectes en els anuncis radiofònics de les Illes Balears

- (1990), «Condicions prèvies per a la difusió d'un model lingüístical mitjans de comunicació», dins Ferrando, A., ed., *La llengua als mitjans de comunicació*, València, Universitat de València.
- PICÓ, N. (1997), «L'aplicació de la proposta per a un estàndard oral als mitjans de comunicació: el cas de TVE a les Balears», dins *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Mallorca*, Barcelona/Palma de Mallorca; Institut d'Estudis Catalans/Universitat de les Illes Balears.
- PUIGRÓS, M. A. (1998), «El model de llengua a l'Informatiu balear: anàlisi fonètica i morfològica», Universitat Autònoma de Barcelona (tesi de llicenciatura).
- TORRENT, A. M. (1999), *La llengua de la publicitat*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- VENY, J. (1982), *Els parlars catalans*, Mallorca, Editorial Moll.

1. Han estat objecte d'anàlisi tot un conjunt de fenòmens fonètics que són fruit del contacte amb la llengua castellana, com ara la manca de distinció dels fonemes *b* i *v*, la manca de sonorització de fricatives finals davant vocal, la desvelarització de la *l* en mallorquí, etc. Per motius d'espai, no quedaran descrits en el marc d'aquest article. Veg., però, el § 4, on ens hi referim a manera de conclusió.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

Com indica el títol, és un estudi comparatiu sobre l'ús i les actituds lingüístiques entre els alumnes de BUP i COU de l'any 1985 i els alumnes dels IES (instituts d'ensenyament secundari) del 2000, dels centres públics de la ciutat de Castelló de la Plana. Alumnes que oscil·len en una franja d'edat entre el catorze i dinou anys.

L'efecte que ha tingut l'aplicació de la llei d'ús i ensenyament del valencià durant més de quinze anys ens ha portat a una situació en la qual els alumnes han augmentat espectacularment el coneixement de totes les habilitats bàsiques de la llengua. Tanmateix, l'ús familiar i públic del valencià o està igual en el millor dels casos o ha baixat en alguns àmbits. No hi ha una correspondència entre el coneixement i l'ús.

0. Introducció

Cap al curs 1984-85 un grup de professors de valencià de la ciutat de Castelló vam prendre la iniciativa de fer un estudi sobre «l'ús del valencià i les actituds lingüístiques dels alumnes de BUP i COU de la ciutat de Castelló de la Plana». **(nota 1)** Aquest estudi ens podia servir per a fer-nos una idea bastant aproximada del coneixement i l'ús que feien del valencià els nostres alumnes. Recordem que la incorporació de l'ensenyament del valencià de manera obligatòria i general als centres de Batxillerat començà al gener del 1983 amb moltíssimes deficiències i mancances, i que la majoria d'aquells alumnes mai havien tingut un ensenyament del valencià a l'escola.

Ara, després de quinze anys d'aquell primer estudi, i amb uns alumnes que ja han tingut ensenyament obligatori del valencià des del preescolar fins al COU semblava interessant de repetir el mateix estudi i comparar el resultats.

El panorama actual dels models d'estudi de les relacions interlingüístiques ha desenvolupat models i propostes metodològiques molt més complexes que superen el model utilitzat l'any 1985; però pensem que si la finalitat de l'estudi és comparativa, com més semblant siga el model, més fàcil serà establir les comparacions. És per això que hem intentat res-

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

pectar al màxim l'enquesta, les condicions i la tria de població d'acord amb el model precedent.

1. Fase preliminar

1.1 Consideracions generals sobre la població

A partir de les dades facilitades pels serveis territorials de Castelló de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència sobre el nombre d'alumnes matriculats en tots els centres públics d'ensenyament secundari de Castelló el curs 1999-2000, es fa una tria de centres, nivells i grups on hem de passar l'enquesta tenint en compte factors diversos.

Ubicació del centre: barri i escoles de procedència dels alumnes. En alguns casos la procedència socioeconòmica dels alumnes podria afectar els resultats, tot i que la població actual dels centres de Castelló és bastant homogènia quant a la procedència.

Actualment tots els IES de Castelló tenen incorporat el segon cicle d'ESO, és a dir, 3r i 4t, alguns també tenen el nou Batxillerat i molt pocs, algun grup del primer cicle d'ESO.

La incorporació de l'ESO ha canviat la població dels centres de manera substancial:

i. Abans el centres de Batxillerat es nodrien d'alumnes que coma mínim havien aconseguit el Graduat Escolar: havien passat una selecció. Els que no havien aprovat el Graduat Escolar o bé abandonaven els estudis o bé es decantaven cap a la Formació Professional.

ii. Actualment, tots els centres tenen un percentatge d'alumnes amb greus deficiències escolars, problemes de desestructuració familiar, i, fins i tot, un ambient en alguns casos semimarginal o marginal que abans eren inimaginables.

iii. Abans, als centres més antics i tradicionals com ara el Ribalta

o el Penyagolosa, acudien alumnes gairebé de tots els pobles de la província, els quals parlaven majoritàriament el valencià en les seues relacions interpersonals. Ara, en els cursos d'ESO, aquests alumnes de poble són insignificants perquè la majoria estudien als seus pobles o centres nous com ara Alcalà de Xivert, Sant Mateu, Cabanes, Benassal, Vall d'Alba...

1.2 Tria dels centres

Dels nou IES existents actualment a la ciutat de Castelló, s'ha considerat convenient passar l'enquesta als mateixos cinc

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

centres en què es va passar l'any 1985. Les raons que fonamenten la nostra decisió són les següents:

(a) La situació geogràfica dintre de la ciutat fa que acullen alumnes de tots els barris i de totes les condicions socials. De les zones centríques i de la perifèria o zones de nova construcció.

(b) Són els únics que actualment encara tenen alumnes de BUPi COU, a més d'alumnes de tercer i quart d'ESO i de línies en català i castellà en gairebé tots els nivells i això ens facilita la tasca de distribuir els grups per passar les enquestes.

1.3 Distribució per línies PIP i PEV

Una altra qüestió que cal assenyalar és que en l'enquesta del 1985 els alumnes no estaven separats per línies de castellà o valencià. La utilització del valencià com a llengua instrumental per a ensenyar altres matèries curriculars no estava prevista i tan sols la bona voluntat, o atreviment en molts casos, d'alguns professors feia possible l'ensenyament en valencià.

La població d'estudiants actual està dividida en dos grups:

(a) Els del PEV (Pla d'Ensenyament en Valencià), que utilitzen el valencià com a llengua instrumental en quasi totes les

assignatures i materials curriculars (exceptuant-ne les llengües).

(b) Els del PIP (Pla d'Incorporació Progressiva), que utilitzen solament el valencià com a llengua instrumental en un parell d'assignatures, i segons les disponibilitats del professorat del centre. Aquesta modalitat ve definida pel Disseny Curricular de Centre i de vegades ni tan sols es duu a terme.

És per això que abans de passar les enquestes hem hagut de fer una estimació percentual dels alumnes matriculats en cada modalitat lingüística perquè aquesta tria, com suposàvem, és determinant en l'ús i en les actituds lingüístiques.

1.4 Distribució per zones de naixement i residència

A l'hora de distribuir la població, tant de pares/mares com d'alumnes, per zones de procedència o residència hem considerat quatre zones:

Zona 1: Ciutat de Castelló.

Zona 3: Poble o ciutat de zona catalanoparlant.

Zona 7: Poble o ciutat de zona castellanoparlant.

Zona 20: País d'una llengua ni catalana ni castellana.

1.5 Càlcul de la mostra

El total d'alumnes matriculats és de 6091.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

5231 en línia en castellà, que representen el 85'88% del total.

860 en línia en valencià, que representen el 14'12% del total.

Per tal de calcular una grandària mostral que garantis la representativitat, s'ha emprat la fórmula següent:

$$n = \frac{N z_{\alpha/2}^2 p (1-p)}{(N-1) e^2 + z_{\alpha/2}^2 p (1-p)}$$

On:

n = grandària de la mostra;

N = grandària de la població;

z = Valor z del risc assumit. Generalment s'accepta un risc del

a

5% i a aquest li correspon un valor z de 196;

pq = proporcions en què esperem que un determinat valor es presente en la població. Generalment és un valor desconegut i, per això, s'agafa la hipòtesi més conservadora p = q = 50% i, per tant, pq = 0'25;

e = precisió. Interval dins del qual desitgem que oscil·le el valor observat a la mostra.

Aquesta fórmula està especialment indicada per a poblacions conegudes. El marge d'error considerat acceptable ha estat ±

5 %, i la hipòtesi considerada ha estat la més conservadora, és a dir $p = q = 0'5$.

De l'aplicació d'aquests criteris s'obté que la grandària mínima mostral ha de ser de 361 estudiants enquestats.

Una vegada calculat el nombre mínim d'estudiants que s'han d'enquestar, partint d'una hipòtesi de 20 estudiants per grup de classe, es determina que el nombre total de grups de classe per enquestar (conglomerats, «cluster sampling») es fixa en 20 grups mostrals, que en dóna 400 enquestes i, per tant, rebaixa el marge d'error a 4'75%.

1.6 Distribució de la població a enquestar d'acord amb els estrats

En aquesta etapa es prenen les decisions relatives a la distribució d'aquests 20 grups en base als estrats. Per tal de fer això, s'obté i

s'analitza informació referent a les variables a controlar.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

1a variable: nombre de grups per nivell i centre

Quadre 1

CENTRE	3-BUP	COU	3-ESO	4-ESO	1-BAT	2-BAT	grups		
IESM.PERIS-GRAU		65	165	80	63	373	2	1'76%	
IESV.CASTELL-CS	149	163	227	193	57	42	831	4	3'92%
IESF.RIBALTA	342	380	318	337			1377	6	6'52%
IES-PENYAGOLOSA	227	234	253	228			942	5	4'46%
IES-SOSBAYNAT	186	212	190	111			699	3	3'30%
							4222		
Total alumnes per nivell	904	1054	1153	949	120	42	4222		
% alumnes per nivell	21'4	24'9	27'3	22'4	2'8	0'9	99'7		
Nombre de grups a enquestar per nivell	4	5	6	5	0	0			

Dels centres seleccionats per passar l'enquesta hem fet un estudi de la composició de l'alumnat per nivells, que aplicant-hi criteris de proporcionalitat per grups, ens dóna el nombre de grups a passar per centre i per nivell.

El resultat per nivell resulta d'enquestar :

4 grups de 3r de Batxillerat que representen el 21'4 % del total d'alumnes

5 grups de COU que representen el 24'9% d'alumnes

6 grups de 3r d' ESO que representen el 27'3% d'alumnes

5 grups de 4t d'ESO que representen el 22'4% d'alumnes

I la distribució per centres:

IES Miquel Peris, 2 grups, que representen el 8'8% de l'alumnat

IES Vicent Castell, 4 grups, que representen el 19'6 % de l'alumnat

IES F. Ribalta, 6 grups, que representen el 32'6 % de l'alumnat

IES Penyagolosa, 5 grups, que representen el 22'3 % de l'alumnat

IES Sos Baynat, 3 grups, que representen el 16'5% de l'alumnat

2a variable: nombre de grups per llengua: grups de valencià i castellà

Del total d'alumnes objecte d'estudi tenim que 5231, que representen el 85'88%, estan matriculats en grups de castellà, i 860, que representen el 14'12%, estan matriculats en grups de valencià.

Aplicant-hi un criteri de proporcionalitat directa als 20 grups que hem d'enquestar, ens dóna que hem de passar 17 grups en castellà i 3 en valencià.

Després de tenir en compte els criteris de selecció dels grups abans comentats, hem obtingut la taula de grups següent que és representativa de tota la població.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

	3r ESO	4t ESO	BUP	COU	Total grups per centre
IES M.Peris	1 cast	1 cast			2
IES V.Castell	1 cast	1 cast	1 cast	1 cast	4
IES F.Ribalta	1cas+1val	1 cast	1 cast	2 cast	6
IES. Penyagolosa	1 cast	1cast+1val	1 cast	1 val	5
IES. Sos Baynat	1 cast		1 cast	1 cast	3
Total grups per nivell	5cas+1val	4cas+1val	4 cast	4cas+1val	20

1.7 Recollida de dades de l'enquesta

L'enquesta és contestada pels alumnes de forma anònima; se'ls demana que contesten amb sinceritat i tenint en compte sempre totes les possibles respostes que poden triar en cadascun dels ítems.

Es passa durant l'horari escolar, al matí i durant un temps que oscil·la entre els vint i els quaranta-cinc minuts, aproximadament. El nombre d'alumnes que contesta l'enquesta és el total dels presents a l'aula, que va dels vint fins als trentaset. Com que solament se'n necessiten vint per grup, s'aparten les sobrants d'una manera aleatòria, tenint la precaució de guardar-ne algunes per substituir els possibles incomplets o incoherents. Del total de les quatrecentes enquestes tabulades, tan sols n'hem substituït quatre per incoherents.

1.8 Qüestionari

El qüestionari que es presenta és bàsicament el mateix que es va fer servir el 1985. Els canvis són els següents:

(a) Reformular l'enunciat d'algunes preguntes: 8, 15, 18, 21, 27, 28, 29, 30.

(b) Afegir possibles respostes dins les mateixes preguntes: 1, 2.

(c) Substituir algunes preguntes que ara ja no són pertinents: 23, 24.

(d) Afegir preguntes noves que pensem que ara tenen interès: 31, 32, 33.

La lletra en cursiva correspon a les formulacions de l'enquesta de 1985.

L'enquesta que faràs ara és anònima i confidencial. Contesta amb sinceritat les qüestions que es pregunten. Abans de contestar has de llegir totes les possibles respostes i encerclar el número de la teua resposta.

Centre:

Curs:

Grup:

Lloc de naixement del pare:

Lloc de naixement de la mare:

Lloc de naixement de l'enquestat:

Poble/ ciutat on viviu:

Quant de temps fa que hi viviu?:

1.-menys de 2 anys 2. -entre 2 i 5 anys. 3.- més de 5 anys

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

Estudis del pare o tutor

- 1.- Sense estudis
- 2.- Graduat escolar
- 3.- Batxillerat
- 4.- Estudis de grau mitjà
- 5.- Superiors

Estudis de la mare o tutora

- 1.- Sense estudis
- 2.- Graduat Escolar
- 3.- Batxillerat
- 4.- Estudis de grau mitjà
- 5.- Superiors

Professió del pare:

1.- El teu pare, sap parlar valencià?

1.- Sí.

2.- Amb dificultat/ *[s'ha afegit aquesta possible resposta]*.

3.- No.

2.- La teua mare, sap parlar valencià?

1.- Sí.

2.- Amb dificultat/ *[s'ha afegit aquesta possible resposta]*.

3.- No.

3.- Com parlen els teus pares entre ells?

1.- Únicament en valencià.

2. Únicament en castellà.

3.- Amb predomini del valencià.

4.- Amb predomini del castellà.

5.- En les dues llengües per igual.

4.- Com parles amb la teua mare?

1.- Únicament en valencià.

2.- Únicament en castellà.

3.- Amb predomini del valencià.

4.- Amb predomini del castellà.

- 5.- En les dues llengües per igual.
- 5.- Com parles amb el teu pare?
- 1.- Únicament en valencià.
 - 2.- Únicament en castellà.
 - 3.- Amb predomini del valencià.
 - 4.- Amb predomini del castellà.
 - 5.- En les dues llengües per igual.
- 6.- Entens el valencià?
- 1.- Sí.
 - 2.- Sí, però amb dificultat.
 - 3.- No.
- 7.- T'agradaria entendre'l?
- 1.- Sí.
 - 2.- No.
 - 3.- M'és indiferent.
- 8.- Creus que no entendre el valencià pot crear algun problema de relació?
- 8.- *T'ha creat algun problema de relació no entendre'l?*
- 1.- Sí.
 - 2.- No.
- 9.- Saps parlar valencià?
- 1.- Sí.
 - 2.- Sí, però amb dificultat.
 - 3.- No.
- 10.- Parles valencià amb els teus companys de classe?
- 1.- Sí.
 - 2.- No.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

- 3.- Depèn (amb alguns, sí i amb d'altres, no).
- 11.- Parles valencià amb els teus amics i altres companys?
- 1.- Sí.
 - 2.- No.
 - 3.- Depèn (amb alguns, sí i amb d'altres, no).
- 12.- Parles valencià dins un grup de persones que parlen o entenen el valencià?
- 1.- Sí.
 - 2.- No.
 - 3.- Depèn.
- 13.- Quan et dirigeixes a un desconegut, parles generalment en valencià?
- 1.- Sí.
 - 2.- No.
 - 3.- Depèn.
- 14.- Si no el parles, t'agradaria parlar-lo?
- 1.- Sí.
 - 2.- No.
 - 3.- M'és indiferent.
- 15.- Creus que no parlar valencià pot crear problemes de relació amb d'altres persones?
- 15.- *T'ha creat algun problema de relació no saber parlar-lo?*
- 1.- Sí.
 - 2.- No.
- 16.- Saps llegir en valencià?
- 1.- Sí.
 - 2.- Sí, però amb dificultat.

3.- No.

17.- T'agradaria saber llegir en valencià?

1.- Sí.

2.- No.

3.- M'és indiferent.

18.- Creus que no saber llegir valencià pot crear algun problema?

18.- *T'ha creat algun problema no saber llegir-lo?*

1.- Sí.

2.- No.

19.- Saps escriure en valencià?

1.- Sí.

2.- Sí, però amb dificultat.

3.- No.

20.- T'agradaria saber escriure en valencià?

1.- Sí.

2.- No.

3.- M'és indiferent.

21.- Creus que no saber escriure valencià pot crear algun problema de relació?

21.- *T'ha creat algun problema de relació no saber llegir-lo?*

1.- Sí.

2.- No.

22.- Quan escrius a una persona amb qui parles en valencià, li escrius en valencià?

1.- Sí.

2.- No.

23.- Consideres l'assignatura de valencià com:

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

23.- *Has assistit a classes de valencià? [Aquesta pregunta ara l'hem substituïda].*

- 1.- Molt important.
- 2.- Com una altra com ara el castellà, el llatí o l'anglès.
- 3.- Poc important.
- 4.- No serveix per a res.

24.- Creus que es poden estudiar en valencià les mateixes coses que en castellà?

24.- *Hi ha algun professor que t'explique la seua assignatura (Física, Història, Ciències, etc.) en valencià?[Aquesta pregunta l'hem substituïda].*

- 1.- Sí.
- 2.- No.

25.- Llegeixes articles, textos de premsa periòdica, còmics o revistes en valencià?

- 1.- Mai.
- 2.- Alguna vegada.
- 3.- Periòdicament.
- 4.- Diàriament.

26.- Has llegit llibres en valencià que no siguen lectures obligatòries?

- 1.- Cap.
- 2.- D'un a cinc.
- 3.- De sis a vint.
- 4.- Més de vint.

27.- Creus que hi ha d'haver més cinema en valencià?

27.- *Creus que hi ha d'haver cinema en valencià?*

1.- Sí.

2.- No.

3.- M'és indiferent.

28.- Creus que hi ha d'haver més ràdio en valencià?

28.- *Creus que hi ha d'haver més ràdio en valencià?*

1.- Sí.

2.- No.

3.- M'és indiferent.

29.- Creus que hi ha d'haver més premsa –diaris, revistes– en valencià?

29.- *Creus que hi ha d'haver més premsa –diaris, revistes– en valencià?*

1.- Sí.

2.- No.

3.- M'és indiferent.

30.- Creus que la televisió valenciana ha d'emetre tots els programes en valencià?

30.- *Creus que hi ha d'haver una cadena de televisió que emeta tots els programes en valencià?*

1.- Sí.

2.- No.

3.- M'és indiferent.

31.- Quina importància dones al fet que tu tingues la possibilitat de tenir l'ensenyament en valencià?

1.- Cap importància.

2.- Poca importància.

3.- Una importància mitjana.

4.- Molta importància.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

5.- Moltíssima importància.

32.- Quina importància té per a tu que els serveis de les diferents institucions (municipal, autonòmiques i estatals) et siguen oferts en valencià?

1.- Cap importància.

2.- Poca importància.

3.- Una importància mitjana.

4.- Molta importància.

5.- Moltíssima importància.

33.- Perquè tu pugues obtenir una bona feina, quina importància dones al fet que tu et sàpigues comunicar bé en valencià?

1.- Cap importància.

2.- Poca importància.

3.- Una importància mitjana.

4.- Molta importància.

5.- Moltíssima importància.

2. Anàlisi comparativa dels resultats de les dues enquestes

2.1 Coneixement del valencià per part del pare, la mare i el fill

	1985			2000		
	Sap parlar valencià?			Sap parlar valencià?		
	sí	sí, amb dif.	no	sí	sí, amb dif.	no
pare	70'1%		28'1%	pare 67'7%	18%	14%
mare	66'5%		33%	mare 63'6%	20%	16%
fill	43%	15'1%	40'9%	fill 76'1%	23%	1%

Com es pot apreciar, el nivell de coneixement de la llengua ha augmentat espectacularment entre els alumnes: ha passat del 40'9% que en el 1985 afirmava que no el sabia parlar a un 1% que ara diu que no el sap parlar i aquest correspon a estrangers arribats recentment.

Queda palés que l'aplicació de la Llei d'ús i ensenyament del valencià (= LUEV, Llei 4/1983, de 23 de novembre, de la Generalitat Valenciana, DOGV 1-12-83) ha suposat que l'ensenyament del valencià ha arribat a tots els alumnes i que per tant el seu coneixement ara sobrepassa fins i tot el dels pares. Hi ha un 6% d'alumnes que diuen que sí saben parlar-lo, fills de pares/mares que no saben parlar-lo cap dels dos membres del matrimoni.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

El coneixement dels pares sembla que no ha canviat massa. Si tenim en compte que en l'enquesta del 2000 hem incorporat la variable de «amb dificultat», l'índex de pares que sí que el saben hauria disminuït al voltant del 3%; per contra, el nombre dels que «el parlen amb dificultat» hauria restat un percentatge prou important de respostes negatives.

2.2 Ús familiar del valencià

Com parleu a la vostra casa?

	1985		
	en valencià o preferentment en valencià	en castellà o preferentment en castellà	en les dues llengües
els pares entre ells	42'5%	50'8%	4'9%
els pares amb els fills	27%	68'1%	3%
	2000		
	en valencià o preferentment en valencià	en castellà o preferentment en castellà	en les dues llengües
els pares entre ells	32'4%	61'2%	6'1%
els pares amb els fills	27,5%	68'5%	3'5%

La llengua de relació familiar de pares entre ells ha sofert un canvi bastant significatiu, ha augmentat un 10% l'ús del castellà o preferentment castellà i ha baixat un 10% l'ús del valencià o preferentment en valencià. En canvi les dades d'ús de relació entre pares i fills es mantenen amb uns canvis gairebé inapreciables.

El que resulta aclaridor és que solament el 13'9% d'alumnes de línia en castellà parlen en valencià o preferentment en valencià a casa, mentre del grup de línia en valencià el parlen el 74'6%.

Si analitzem les dades pel lloc de residència, ens trobem que dels alumnes que viuen a la ciutat de Castelló parlen en valencià o amb predomini del valencià amb els seus pares el 21'8% i els seus pares entre ells, el 27%. Hi ha un descens de l'ús del valencià d'una generació a l'altra del 6'2%.

En els alumnes que viuen en pobles valencianoparlants les xifres que obtenim són que el 74'35% parlen valencià amb els seus pares i que el 74'4% dels pares parlen valencià entre ells. En aquest cas la transmissió de la llengua és pràcticament del 100%.

D'alumnes que viuen en pobles castellanoparlants només, n'hem registrat un cas, i, per tant, no el podem considerar estadísticament significatiu.

Una apreciació que podem remarcar és que les dades d'alumnes de la línia en valencià i les dades d'alumnes que viuen a pobles valencianoparlants són gairebé coincidents. Per tant l'ús del valencià com a llengua familiar es manté bàsicament en alumnes de línia en valencià i/o alumnes que viuen en

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

pobles valencianoparlants (són molts els alumnes de la línia en valencià que viuen en pobles valencianoparlants). D'altra banda, observem un descens progressiu de l'ús familiar del valencià tant de pares a fills com de pares entre ells en els alumnes que viuen a la ciutat de Castelló.

2.3 Habilitats bàsiques en el domini de l'idioma

Domini del valencià pels alumnes

	1985		
	sí	sí, però amb dificultat	no
l'entenen	77'7%	20'6%	1'2%
saben llegir-lo	51'5%	43'4%	3'8%
saben parlar-lo	42'9%	40'9%	15%
saben escriure'l	15%	69'3%	15%

	2000		
	sí	sí, però amb dificultat	no
l'entenen	95'5%	4'5%	0
saben llegir-lo	91'7%	8'3%	0
saben parlar-lo	76'1%	23%	1
saben escriure'l	73'4%	26%	0'5

Les habilitats bàsiques en el domini de l'idioma també han augmentat significativament i cal atribuir aquest fet a l'ensenyament; això, sobretot, si tenim en compte que ha augmentat més el percentatge d'alumnes que afirmen que sí que saben escriure en valencià (que és el registre més formal i el que s'aprén exclusivament a l'escola).

La resta d'habilitats també ha augmentat substancialment, i en totes elles, el desconeixement total és inexistent: 0% els que no l'entenen o no saben llegir-lo (com a receptors); o gairebé inapreciable: un 1% que no sap parlar-lo i un 0'5% que no sap escriure'l. (emissors).

Ara bé, la percepció que tenen els alumnes sobre les habilitats en el domini de l'idioma segurament no es correspon a una realitat objectiva. L'experiència docent ens fa dubtar molt que els percentatges de saber parlar-lo i escriure'l puguen ser validats mitjançant una prova objectiva. Pensem que en alguns casos haguessen contestat el mateix si els haguessen preguntat pel coneixement d'una altra llengua, com ara l'anglès.

El raonament que formulem és el següent: «Com que hi ha una assignatura (valencià) que hem estudiat sempre i els successius professors ens la van aprovant, això deu suposar que ja tenim un coneixement prou bo/suficient d'aquesta llengua (o d'aquesta assignatura?). Si la parlem i l'escrivim a classe de valencià i el professor ens en confirma amb la nota el nostre coneixement, és perquè realment el tenim».

Si com es desprén dels resultats de l'enquesta la major part dels alumnes fora de la classe de valencià (que la consideren majoritàriament com una altra assignatura) no el tornen

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

a utilitzar més, com l'anglès, la seua impressió probablement siga aquesta.

A la llum dels resultats obtinguts sembla una paradoxa que haja augmentat tant el coneixement de les habilitats bàsiques, o almenys l'autocomplacència de conèixer-les, i l'ús social no augmente.

2.4 Ús públic del valencià

Parles valencià amb...	1985			Parles valencià amb...	2000		
	sí	depèn	no		sí	depèn	no
qui parla/entén	32%	20'8%	46'6%	qui parla/entén	42'2%	32%	26%
amics	10%	28'7%	61'1%	amics	11'8%	39%	50%
companyans	3'8%	29'4%	66'2%	companyans	12'6%	32%	55%
desconeguts	5'2%		93'9%	desconeguts	7'5%	27%	66%

Hi ha un augment del 10% en percentatges totals de l'ús del valencià amb persones que parlen/ entenen el valencià i del 8'2% també amb companyans. Amb amics i desconeguts l'augment és pràcticament insignificant.

Ara bé, aquestes xifres absolutes no afecten tota la població de la mateixa manera. Si analitzem per separat el comportament dels cursos de «Línia en valencià» (PEV) i «Línia en

castellà» (PIP) veurem com són d'antagònics els comportaments lingüístics.

Parles valencià amb un grup de persones que parlen o entenen el valencià?

	Línia en castellà	Línia en valencià
Sí	35%	79'4%
No	30%	3'2%
Depèn	34'7%	15'9%

Els alumnes de PIP que sí que el parlen amb persones que el parlen/entenen es manté en unes xifres semblants a les de l'any 1985; ha augmentat un 10% aquells que contesten que depèn i ha minvat un 12% aquells que contesten que no.

Tot i no suposar un augment significatiu de l'ús del valencià en aquest segment, sembla que aquest ús ara socialment ja no provoca el rebuig que provocava fa uns anys.

Respecte als alumnes de PEV, crida l'atenció que hi haja un 3'2% que no parla valencià. Probablement siguen alumnes que estan en línia en valencià no per convicció sinó per matricular-se en determinat centre on no hi ha places de castellà. També és possible que, atesos els millors resultats acadèmics de les línies de PEV, alguns castellanoparlants han decidit els últims anys incorporar-se a les línies en valencià.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

Parles valencià amb els teus amics i altres companys?

	Línia en castellà	Línia en valencià
Sí	4'2%	52%
No	57'3%	6'3%
Depèn	37'7%	41%

Amb els amics i altres companys els alumnes de PIP han baixat l'ús de la llengua del 10% de l'any 85 al 4'2% actual. Un descens notable si considerem que en aquest àmbit precisament és on tenen més interrelació personal, i marcarà definitivament l'opció lingüística de futur.

També és significatiu que tan sols el 52% dels alumnes de la línia en valencià el parlen amb els amics i companys.

Parles valencià amb els teus companys de classe.

	Línia en castellà	Línia en valencià
Sí	2'6%	65%
No	64%	3%
Depèn	32%	31'7%

El valencià a les aules de línia en castellà pràcticament ha desaparegut; en canvi, a les línies en valencià continua essent majoritari però amb un descens respecte a l'ús familiar que en fan els mateixos alumnes. El centre escolar esdevé el lloc on una majoria aprèn la llengua, però sembla que actua

com a inhibidor de l'ús. En els grups PIP l'ús dels valencià entre companys de classe és fins i tot més baix que amb desconeguts.

Quan et dirigeixes a un desconegut, parles generalment en valencià?

	Línia en castellà	Línia en valencià
Sí	2'7%	33'3%
No	74'5%	17'5%
Depèn	22'8%	49'2%

Notem que en aquest apartat les diferències entre les dues línies s'escurcen en detriment de l'ús del valencià. Les normes implícites d'ús social de la llengua fan que els alumnes de PEV també usen el castellà davant de desconeguts.

Si comparem l'ús del valencià amb companys de classe entre els 3rs d'ESO i els COUs obtenim els resultats següents:

	COU-Val.	COU-Cast.	3ESO-Val.	3ESO-Cast.
Sí	95%	3'7%	35%	3'1%
No	0%	53'1%	5%	77'3%
Depèn	4'5%	42%	60%	19'6%

Notem que la diferència que hi ha respecte a l'ús del valencià entre els alumnes de COU i de 3r d'ESO és molt significativa tant en els grups de PIP com en els de PEV. En els grups de línia en castellà la diferència més notable és que hi ha un

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

24'2% més d'alumnes de 3r d' ESO que de COU que diuen que no parlen en valencià a classe. En els grups PEV hi ha una diferència del 60% d'alumnes que diuen sí més en COU que en 3r d'ESO. Aquests últims es decanten més pel de-pèn.

2.5 Lectures de llibres

quants llibres en valencià has llegit?			quants llibres en valencià has llegit?			
1985			2000			
entre 1 i 5	entre 6 i 20	cap	entre 1 i 5	entre 6 i 20	cap	més de 20
71'8%	7'8%	20'1%	42%	16%	37%	5'3%

En aquest apartat primer cal advertir que la formulació de la pregunta de l'enquesta del 2000 precisa que són lectures no obligatòries. A partir d'aquesta premissa podem comentar que ens sembla molt significatiu que un 37% d'alumnes de més de catorze anys no hagen llegit mai un llibre en valencià per voluntat pròpia. Tanmateix, per donar la dimensió exacta al problema, hauríem d'haver comparat aquestes xifres amb les lectures de castellà.

A l'altre extrem notem que s'ha duplicat el percentatge d'alumnes que han llegit entre sis i vint llibres i n'hi ha un 5'3% que han llegit més de vint llibres.

Si seccionem la població en línia de PIP i de PEP trobem que un 42'6% d'alumnes que no han llegit cap llibre corresponen al grup PIP i un 6'7%, al grup de PEV. Dels que han llegit més de vint llibres, els resultats són: 18'3% del grup de PEV i 2'9% del grup de PIP.

2.6 Lectures de diaris i revistes

Llegeixes diaris o revistes en valencià?			Llegeixes diaris o revistes en valencià?			
1985			2000			
mai	alguna vegada	periòdicament	mai	alguna vegada	periòdicament	diàriament
61'1%	37'2%	1'2%	18'8%	68%	11%	2'3%

La lectura de diaris i revistes en valencià ha augmentat considerablement; ha passat d'un 37% que n'hi llegia alguna vegada a un 68% que ara n'hi llegeix alguna vegada.

Ha minvat un 42% el nombre d'alumnes que no han llegit mai un diari o revista en valencià; també ha augmentat un 10% els alumnes que ara n'hi llegeixen periòdicament i tenim un 2'3% que llegeix diàriament diaris o revistes en valencià.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

2.7 Correspondència en valencià

Escrius cartes en valencià? Escrius cartes en valencià?

1985			2000		
no	sí	no contesta	no	sí	no contesta
80'7%	10'2%	9%	39%	60'7%	0'3%

PIP

no	sí	no contesta
42'6%	51'5%	5'9%

PEV

no	sí	no contesta
10%	88'3%	1'7%

Hi ha un augment molt significatiu d'alumnes que manifesten que escriuen cartes en valencià amb persones que parlen valencià. Hem passat del 10% al 61%, però encara queda un 39% que no escriu cartes en valencià.

Si ho analitzem per línies de PIP i de PEV veiem que la diferència és del 37% d'alumnes de PEV que escriuen més en valencià que els alumnes de PIP.

2.8. Dificultats de relació per no conèixer el valencià

Problemes per no
saber valencià

Problemes per no
saber valencià

	1985				2000		
	sí	no	no contesta		sí	no	no contesta
per no entendre'l	4,3%	39,5%	56,2%	per no entendre'l	47,5%	52,5%	1,5%
per no parlar-lo	4,4%	56,5%	39,1%	per no parlar-lo	36,3%	63,5%	0,8%
per no llegir-lo	7,2%	47,6%	45,1%	per no llegir-lo	57,4%	42,6%	0,8%
per no escriure'l	7,2%	66,7%	26%	per no escriure'l	38,2%	61,8%	1,3%

Abans de comentar les gràfiques hem de dir que la formulació de la pregunta ha variat entre l'enquesta del 1985 i l'actual. En l'enquesta del 1985 es preguntava : «T'ha creat algun problema de relació no saber... ?»; i en l'enquesta actual s'ha preguntat: «Creus que no entendre, parlar...pot crear algun problema de relació?».

La veritat és que la formulació de la pregunta fa difícil la comparació entre les dues enquestes.

La percepció que tenen els alumnes actuals per no saber valencià és, en molts casos, que pot produir problemes de relació. Un 47'5% pensa que pot produir problemes no entendre'l; un 36'3%, no parlar-lo, i un 38%, no escriure'l; aquestes xifres són molt significatives però encara estan dessorats dels que pensen que no hi ha cap problema de relació per no conèixer el valencià en aquests registres. El que encara sembla més estrany és que el 57'4 % pensa que pot haver-hi problemes de relació per no llegir-lo.

Atès l'ús social que els mateixos alumnes fan de la llengua, és possible que pensen més en l'assignatura de valencià que no pas en l'ús real i els problemes de relació que hi poden tenir.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

D'altra banda, com que la majoria dels alumnes contesten que tenen assolit el domini d'aquestes habilitats bàsiques, pensen que aquells que no les tinguen poden tenir problemes.

2.9 Disposició a aprendre el valencià

	T'agradaria... 1985				T'agradaria... 2000				
	sí	no	indife- rent	no contesta	sí	no	indife- rent	no contesta	
entendre'l	23'8%	4'8%	11'2%	60'1%	entendre'l	36%	1'3%	7'3%	55'5%
parlar-lo	24'1%	11'9%	26'6%	37'3%	parlar-lo	31%	6'8%	21%	41'3%
llegir-lo	28'8%	6'4%	17'5%	47'2%	llegir-lo	31'3%	1'3%	5'5%	62%
escriure'l	47'2%	6'7%	21'3%	24'7%	escriure'l	37'5%	3%	6'5%	53'3%

La predisposició a aprendre el valencià ha augmentat en els ítems: entendre'l, parlar-lo, llegir-lo i escriure'l. Les respostes negatives o indiferents també han disminuït en totes les habilitats, excepte en l'apartat: parlar-lo.

2.10 Actituds envers els mitjans de comunicació

Creus que hi ha d'haver en valencià					Creus que hi ha d'haver en valencià més				
	cinema	ràdio	premsa	tele- visió		cinema	ràdio	premsa	tele- visió
sí	33'7%	39'4%	41'8%	48'1%	sí	27'3%	30'1%	34'5%	52'3%
no	20'1%	14'6%	11'4%	15%	no	25%	18%	15%	26%
indiferent	45'7%	45'6%	46'2%	36'4%	indiferent	48%	51%	50%	21%

La televisió és el mitjà de comunicació que ha canviat més. Ha baixat quinze punts la indiferència, dels quals onze han anat al no i quatre al sí.

La resta de mitjans de comunicació han tingut un comportament semblant. Ha augmentat entre tres i cinc punts la indiferència fins a situar-se al voltant del 5% i també ha augmentat entre quatre i cinc punts el no.

També en aquest apartat hi ha una considerable diferència entre les actituds dels alumnes de PEV i de PIP.

	ALUMNES DE PIP				ALUMNES DE PEV			
	Cinema	Ràdio	Premsa	TV	Cinema	Ràdio	Premsa	TV
Sí	21'8%	24'4%	28'5%	47'4%	58'3%	61'7%	67'2%	74'6%
No	28'8%	21'2%	18'2%	30'3%	3'3%	1'7%	0%	5'1%
Indiferent	49'4%	52'9%	52'1%	20'9%	38'3%	36'7%	32'8%	20'3%

3. Conclusions

La població objecte del nostre estudi viu, com la resta de la societat valenciana, una situació de conflicte lingüístic (Aracil 1982, 1983, Ninyoles 1969 i d'altres fa temps que denuncien aquesta situació). Aquest conflicte lingüístic ve determinat per l'existència de dues llengües en contacte (el castellà i el valencià) però amb una competència desigual. Hem vist que la majoria respon que coneix el valencià, però també hem constatat que són majoria els que n'han fet un aprenentat-

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

ge gràcies a l'escolarització i no a la transmissió familiar. La llengua que s'utilitza a la casa materna, i en la qual s'aprèn a parlar, és del tot decisiva en el comportament lingüístic posterior. Els alumnes que tenen com a llengua materna el castellà difícilment tenen un comportament bilingüe. Per contra els enquestats que tenen com a llengua materna el valencià tenen un comportament bilingüe.

A propòsit d'aquesta transmissió familiar hem pogut veure que hi ha un descens significatiu de l'ús familiar entre els pares de l'enquesta del 1985 a l'actual, explicable des de distintes vessants:

- (a) el ritme creixent i constant que hi ha hagut d'immigració de zones castellanòfones des dels anys seixanta, el 24% dels matrimonis són de zones castellanès;
- (b) que els matrimonis mixtos que representen el 28'8%, majoritàriament utilitzen el castellà com a llengua familiar;
- (c) l'abandó de la llengua d'un sector de població de Castelló. Tan sols el 46'7% dels pares parla en o preferentment en valencià a casa, tot i saber-lo parlar el 95% de pares i el 91'7% de mares.

En la nostra enquesta constatem que les dades globals es decanten en tots els ítems a favor del castellà. El valencià

resta com una llengua minoritzada en tots els àmbits, els familiars, els públics i els escolars. I que en la línia PIP, la majoritària, la que representa el 85% del total de la població, tant sols és llengua familiar entre el 15% dels enquestats i llengua de relació amb amics i companys, al voltant del 3%.

És clar que aquest grup està immers en un procés de substitució lingüística gairebé irremissible. Ha assolit uns hàbits de comunicació interioritzats i actualitzats en el procés de socialització i en la pràctica quotidiana.

El comportament lingüístic del grup minoritari (PEV) representa el 15% del total; és el que manté una freqüència d'ús del valencià alta en tots els àmbits: amb companys de classe, el 65%, i amb amics, el 51%. I aquí podríem parlar de la lleialtat rutinària o passiva d'alguns, en què l'ús d'una llengua es deu, si més no, a la falta d'oportunitats per a abandonar-la (Ninyoles 1975; Pitarch 1988).

Respecte a l'autoodi o l'ocultació idiomàtica sembla que els nostres enquestats han anat superant aquest sentiment, i en l'ús públic del valencià han augmentat tant les respostes que sí que parlen valencià en diferents àmbits com el *depèn*. Ara són menys els que s'avergonyeixen de parlar valencià públicament. D'altra banda en les actituds envers els mitjans de comunicació, encara que la formulació és distinta, notem que

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

augmenta el *no* i la *indiferència* al fet que hi haja més mitjans de comunicació en valencià.

L'actual sistema educatiu de divisió dels alumnes en grups de PIP i de PEV ha fet que l'ús real de la llengua es recloga al grup PEV, i que al grup PIP la incorporació progressiva és més al castellà dels alumnes valencianoparlants en l'àmbit familiar que no pas a l'inrevés. Ens sembla que amb aquesta separació de línies s'ha produït el que anomenariem una «guetització» del valencià.

L'actual Llei d'ús i ensenyament del valencià s'ha quedat en llei d'ensenyament. Tots els nostres enquestats han assolit una competència lingüística en valencià (segons les seues opinions). Ara bé, l'ús que fan d'aquesta competència és minso. La normalització ha de suposar l'aprenentatge i el conreu. La llengua ha de ser percebuda com una eina útil i necessària per a la interrelació social i no solament com una assignatura que cal aprovar.

La integració dels castellanoparlants a la comunitat valencianoparlant és pràcticament nul·la en tots els àmbits, i consideren inútil l'ús del valencià. Per contra els catalanoparlants pateixen una *desesperança apresada*, que afavoreix el canvi de llengua.

Per concloure, direm que la població objecte del nostre estudi és possiblement la que ha assolit una competència lingüística més alta en totes les habilitats bàsiques de la llengua de la nostra història, però aquesta competència no n'ha augmentat l'ús. El procés de substitució lingüística continua.

JOAQUIM PRATS I FABRA

Referències bibliogràfiques

- APARICI, A. *et alii* (1994), *L'ús de la llengua a la Universitat*, Castelló, Universitat Jaume I.
- ARACIL, LI. V. (1982), *Papers de Sociolingüística*, Barcelona, La Magrana.
- (1983), «Sobre la situació minoritària», dins *Dir la realitat*, Barcelona, Edicions Països Catalans, pp. 171-206.
- BOURDIEU, P. (1987), *Cosas dichas*, Barcelona, Ed. 62.
- CLEEG, F. (1984), *Estadística fàcil aplicada a la ciències socials*, Barcelona, Crítica.
- IBAÑEZ, J. (1985), *Del Algoritmo al sujeto*, Madrid, Siglo XXI.
- IBAÑEZ, T. (1994), *Por una sociología de la vida cotidiana*, Madrid, Siglo XXI.
- INGLÉS, J. (1990), *Els espais compartits en l'oferta lingüística*, Barcelona, El Llamp.

Estudi comparatiu del coneixement i l'ús del valencià als IES públics de Castelló (1985-2000)

- MOLLÀ, T. & C. PALANCA (1987), *Curs de sociolingüística*, 1, Alzira, Bromera.
- MOLLÀ, T. & A. VIANA (1989), *Curs de sociolingüística*, 2, Alzira, Bromera.
- NINYOLES, R. (1969), *Conflicte lingüístic valencià*, València, Tres i Quatre.
- PITARCH, V. (1983), «Un cas singular de conflicte lingüístic: la situació actual del País Valencià» dins *Treballs de sociolingüística catalana*, 5, València, Tres i Quatre.
- (1984), *Reflexió crítica sobre la Llei d'ús i ensenyament del valencià*, València, Tres i Quatre.
- QUEROL, E. (1999), «Cap a una nou marc teòric per a l'estudi de les variables dels processos de substitució lingüística», Barcelona, Publicacions Universitat de Barcelona, Tesis doctorals microfityxades, 3568.
- WEINRICH, U. (1996), «*Llengües en contacte*», traducció, Alzira, Bromera.

1. Aquest treball fou presentat en un primer avanç al II Congrés Internacional de la Llengua Catalana (1986) i posteriorment publicat per la Generalitat Valenciana en *Miscel·lània 89. Estudis del Valencià Actual* (1989).

Un país de tòpics (els adolescents valencians i els estereotips comunitaris de l'estat)

Tal vegada no es produïsquen canvis reals fins que hi haja més gent que entenga les causes i la naturalesa de l'estereotip. No és prou amb identificar-lo d'una forma crítica. Es podria dir que inclús la identificació de l'estereotip sense una actitud crítica tan sols contribueix a reforçar la seua acceptació. El conèixer com funcionen els estereotips i per què funcionen es fa impres-cindible per a un canvi d'actituds.

(Quin & McMahon 1997: 165.)

Aquesta comunicació recull el resum d'un projecte d'investigació patrocinat pel Servei de Sociolingüística de la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, en el qual s'investiguen els tòpics i estereotips que tenen els adolescents valencians sobre les diferents comunitats autònomes de l'estat espanyol.

1. Primera estació: un aperitiu

Som totalment conscients que resumir en quinze fulls una investigació que en recull al seu si més de mil és en principi una utopia. No obstant, i tal vegada per la nostra formació geogràfica i el costum de cartografiar la realitat abans d'actuar, hem dissenyat un article basat en primer lloc en els mínims fonaments teòrics i en les característiques del treball realitzat. En un segon bloc hem sintetitzat fins a l'extrem les dades obtingudes en la valoració i en els estereotips de les distintes comunitats, així com una primera aproximació als resultats. I, en tercer lloc, una bibliografia molt seleccionada entre els llibres consultats, que possibilita l'ampliació al major nombre possible de persones fent ús del major nombre de llibres en espanyol i en català.

En total han estat siscents adolescents de trentacinc ciutats valencianes distribuïts en grups de deu i repartits per la geografia del país. El qüestionari treballat ha consistit en unes dades estadístiques personals tot i conservant l'anonimat, i les preguntes que han donat origen a aquest treball.

2. Segona estació: orígens i estat de la qüestió

L'objectiu principal d'aquesta investigació és estudiar els factors sociolingüístics en l'evolució social de la llengua: conei-

xement, ús i consciència identitària actuals; així com l'anàlisi dels estereotips valencians respecte a les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol. Es tracta, en definitiva, d'esbrinar com ens percebem a nosaltres mateixos i com percebem els altres, dins de la xarxa de realitats autonòmiques, nacionals i supranacionals en les quals estem inserits.

Com diu el professor Sangrador (1996: 15): «No comptem a l'Estat espanyol amb una llarga tradició d'investigacions empíriques sobre aquestes qüestions, la qual cosa resulta paradoxal en un país com el nostre, ple de singularitats i diferenciacions autonòmiques, i tan prometedor per tant per a aquests tipus d'estudis. » Aquest panorama descoratjador contrasta, com passa a sovint, amb la proliferació dels estudis a l'àrea anglosaxona, tant per les actituds i les imatges puntuals de tot tipus de grups nacionals, minories ètniques, etc., com també sobre el seu grau d'estabilitat o canvi amb el temps.

En aquest sentit i com a revisió bibliogràfica, podem distingir tres etapes. La primera abraçaria del 1960 al 1980, on destacarien alguns breus articles empírics com el de Pinillos (1960), Rodríguez Sanabra (1963) o fins i tot el de Bergua (1934). La segona esdevindria caracteritzada pel creixent interès en aquesta temàtica, amb aportacions ja més específiques i fonamentades com les de Sangrador (1981) amb

una monografia publicada pel CIS titulada «Estereotipos de las Nacionalidades y Regiones de España», on s'investigava sobre les imatges mútues en universitaris de cinc comunitats autònomes: andalusos, castellans, catalans, gallecs i bascos.

Des d'aleshores, tercera etapa, han aparegut estudis sobre identitat dels catalans com el de Barreda (1985), estereotips amb mostres madrilenyes com el de Chacón (1986), el de Rodríguez, Sabucedo & Arce (1991) amb universitaris gallecs, i novament sobre els catalans realitzat per l'equip d'investigadors dirigits per Javaloy (1990). Igualment, el Centre d'Investigacions Sociològiques porta ja diverses enquestes on s'arreglen dades relatives a la identitat i identificació territorial. Tanmateix, no hi ha cap de les investigacions realitzades on s'utilitzen mostres representatives en l'àmbit estatal, a excepció de la de Sangrador (1996), la qual hem utilitzat com a base del nostre estudi.

Avui en dia, quan som ja al segle XXI i ens trobem amb una Espanya «tan autonòmica i moderna», on la tecnologia ens envaeix i els mitjans de comunicació i de transport revolucionen les distàncies, ¿continuen existint estereotips? ¿Són els mateixos? ¿Podem descobrir-los?

És evident que, per poc que siguem receptius a les converses de la gent, ens adonarem de la gran quantitat i varietat d'imatges que tenim respecte dels «altres». Unes imatges que malgrat l'arribada de la democràcia, de l'estat de les autonomies i de l'europèisme, es mantenen en moltes ocasions i àdhuc augmenten de virulència com en el cas de la xenofòbia. L'educació és un àmbit on resulta imprescindible treballar aquestes actituds amb l'objectiu de crear contraimatges per a intentar posar fre a l'activitat manipuladora, que més o menys conscient, provoquen certs sectors de població i determinats mitjans de comunicació. D'exemplificacions n'hi ha moltes, com l'artificial tema de l'enfrontament lingüístic a Catalunya o el continu objectiu d'enfrontar els parlants d'una mateixa llengua diferent de l'espanyol.

3. Tercera estació: les bases de la mostra

El sector de població seleccionat ha estat el comprés entre els setze i els divuit anys, perquè és una etapa situada en la plena adolescència, i en què els alumnes tenen una edat molt propera a la mínima exigida per a exercir constitucionalment el dret a votar. També és aquesta una etapa evolutiva que podríem anomenar de nivell convencional en un estudi moral, en què pesen extraordinàriament les actituds de lleialtat al grup i d'una gran conformitat amb les imatges estereotipa-

des en relació amb el comportament majoritari o «natural» com indica Kohlberg (1971). En definitiva, podríem concloure que és una generació on d'alguna forma es poden veure les futures tendències sociolingüístiques i polítiques i, al mateix temps, un sector de la població sobre el qual hi ha pocs estudis en profunditat especialment en aquest camp.

L'àmbit territorial seleccionat ha estat tot el País Valencià mitjançant la realització d'un qüestionari a diversos centres d'ensenyament mitjà, repartits per tot el territori i que abraça diverses escales: ciutats completes com Alzira, Xàtiva o Alcoi; comarques com la Ribera i zones com les no-valenciànoparlants i les valència-noparlants, prioritzant els aspectes espacials sobre els demogràfics. Respecte a les bases teòriques sobre les quals s'ha fonamentat el present treball es focalitzen al voltant de la Geografia de la Percepció i el Comportament com a tendència geogràfica que intenta congregar l'espai absolut i l'espai relatiu vers l'espai complex, la Sociolingüística centrada en aquest cas més cap a la vessant sociològica i la Didàctica com a ciència focalitzada en el procés d'ensenyament-aprenentatge i condicionada per les relacions entre professorat i alumnat. És el nostre objectiu arribar a una anàlisi que deixe indicat el camí de futures accions en el món educatiu, a fi que no es quede únicament en l'estudi

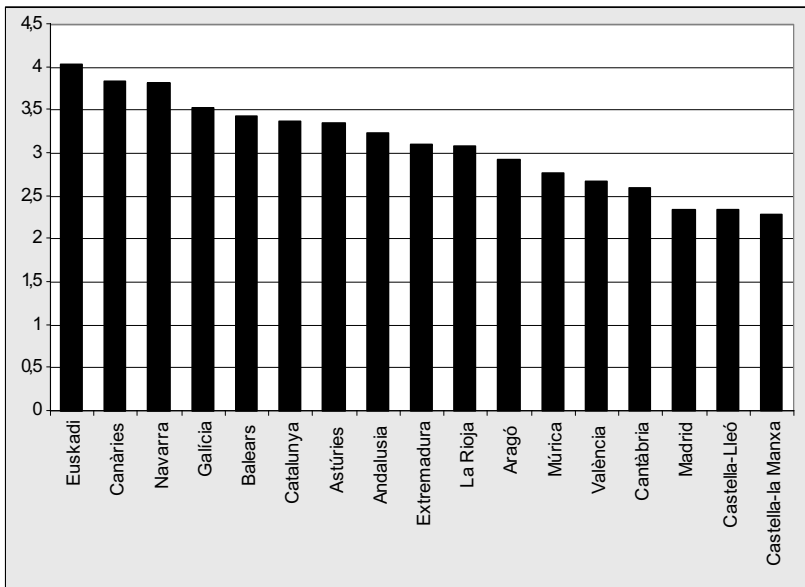
sinó que aquest possibilita una praxi a partir dels resultats i d'un dossier de premsa que el complementa.

4. Quarta estació: la joventut i l'autonomia

Per a un major estudi sobre el tema de la joventut espanyola, adrecem el lector a l'informe del professor Elzo i altres (1994) on trobarà un acurat i detallat estudi segons les diferents tipologies dels joves. La nostra intenció ací és únicament aproximar-nos al pensament dels adolescents inclosos en un àmbit més global, tant en l'àmbit territorial com en l'edat, per poder tindre punts de referència quan analitzem els resultats de la nostra investigació.

A l'Estat espanyol el sentiment autonomista està molt desigualment repartit, i passa igual a les altres agrupacions territorials. Amb totes les dades sobre les particulars identitats nacionals junt amb els sentiments d'autonomisme, s'ha confeccionat el quadre núm. 1, que ens ofereix una comparació entre les dèset comunitats autònomes. Observant aquest gràfic, podem concloure que hi ha un cert paral·lelisme entre l'opinió dels adolescents, en aquest cas dins el marc de la joventut, i els resultats nacionalistes als diferents tipus d'eleccions, independentment de la ubicació ideològica. Insistim que no hi ha correspondència en l'espectre polític tradicional (dreta-esquerra) i el major o menor grau d'autonomisme. Un

altre aspecte a destacar, però que deixem per a analitzar més endavant, és el fort sentiment espanyolista d'una nacionalitat històrica com és el País Valencià.



Quadre 1: sentiment autonomista de les comunitats autònomes de l'Estat espanyol (d'1 a 5)

Font: Reelaborat a partir d'Elzo 1994

5. Cinquena estació: els grups ètnics

L'oposició entre globalització i identitat està donant forma al nostre món i a les nostres vides: la societat xarxa es difon per

tot arreu, sacsejant les institucions, cultures i economia. Junt amb la revolució tecnològica, la transformació del capitalisme i la desaparició de l'estatisme, hi ha hagut unes vigoroses expressions d'identitat col·lectiva. Entre ambdós conceptes, globalització i nacionalisme, es troba l'estat-nació arrossegant en la seua crisi la noció mateixa de democràcia política i perdent cada vegada més competències i raó d'ésser.

Els éssers humans es troben dividits en una sèrie de col·lectius que comparteixen una certa homogeneïtat territorial, cultural, de llengua,...i un sentiment de pertinença comuna. Aquests «pobles» han arribat a distints graus d'organització política, uns al d'estat-nació per mitjans pacífics o no i fins i tot estan immersos en realitats supranacionals; i d'altres estan subjugats políticament i administrativa en estats-nació i continuen reivindicant la seua identitat. En qualsevol cas, independentment del seu estatus políticoadministratiu, allò que permet parlar de «pobles» són dos elements (Javaloy, Bechini i Cornejo 1990): el sentiment de pertinença a un grup, més o menys subjectiu, i algun tipus de semblança objectiva basada en costums, idioma, passat comú, territori compartit...

Sota aquesta concepció, podem anomenar «grups ètnics» els estudiats en el present treball a través de les percepcions

dels valencians: andalusos, catalans, manxecs, bascos, gallecs, mur-cians...I això perquè, per una part, ells així es consideren (Javaloy, Bechini i Cornejo 1990) i, per altra, també els hi consideren els habitants del nostre país, tot i reconèixer que aquesta agrupació no és uniforme, perquè hi ha casos més fonamentals que d'altres. Tanmateix, l'existència mateixa d'aquests col·lectius ètnics genera inevitablement una variada gamma d'interrelacions, tant en sentit vertical com horitzontal. I en aquest context de factors, adquireix una importància singular la percepció que aquests grups tenen dels col·lectius, resultat en la majoria de vegades d'un conglomerat d'actituds, estereotips, imatges...tant dels espais geogràfics com dels seus habitants; i que sovint van impregnats d'elements afectius o emocionals, carregats d'antipatia o simpatia com tindrem ocasió de comprovar en el present treball.

6. Sisena estació: la identitat social

Tanmateix, com a resultat d'aquesta globalització, es genera una situació paradoxal per a l'individu: quan perd les fronteres, perd també el sentit de lloc i la identificació amb el territori es dilueix, de forma que afecta també la seua pròpia identitat personal. Ens trobem davant una persona que podríem definir com un «jo saturat» (Gergen 1992) d'informació i de relacions, un home cosmopolita que habita en un món electrònic

i global més que en una terra o país concret. La identitat es torna un conjunt i l'individu es torna fragmentat i dispers que pot acabar sent estranger per a nosaltres mateixos (Kristeva 1991).

Per a intentar superar aquest sentiment d'inseguretat, moltes persones recorren a noves formes d'identificació amb altres símbols, idees, líders...davant del buit identificador de les societats tradicionals. Eixa incapacitat de viure en realitats ambigües, sense certeses sòlides, provoca l'adopció de veritats fixes, que tendeixen a dividir el món en categories rígides: nosaltres /ells, creients / no creients, pàtria/estrangers...El resultat final és l'aparició de nous moviments

o sectes que amb eixa recerca d'identitats, tornen a fragmentar l'entorn social. De forma similar passa als estats-nació, ja que amenaçats des de dalt per eixa globalització, acaben també pressionats des de baix pels moviments locals que reivindiquen noves identitats.

7. Setena estació: la identitat valenciana

Com hem comentat anteriorment, la identitat és tot un procés obert que té explicació a partir de les característiques del medi social i natural que estem analitzant i que, al mateix temps, influeix en la seua transformació. En conseqüència,

en la identitat no està implicat únicament qui som, sinó què volem ser o arribar a ser. En aquest sentit, partim del fet que qualsevol identitat col·lectiva de base territorial, com són els casos que analitzarem, presentarà un nucli o centre de definició identitària que impregnarà les diferents àrees socioespacials, i que estarà relacionat amb el poder i l'hegemonia social, independentment de la seua ubicació geogràfica. En el cas valencià, segons els estudis del professor Piqueras (1996) aquesta nuclearitat té la base territorial a les comarques de l'Horta i la Ribera valencianes.

Però tota centralitat es defineix en relació a una perifèria amb un procés de mútua designació que admet diferents gradacions, com una mena de cercles concèntrics. En el nostre cas, tindriem una segona pericentralitat amb les comarques valencianoparlants veïnes que arribarien fins a la Plana Baixa i Castelló pel nord i a la part meridional fins a les comarques de l'Alcoià-Comtat, si bé les Comarques centrals tenen un altra forma de valenciania. La perifèria del País Valencià estaria definida per les comarques castellanoparlants i d'altres de llengua autòctona però llunyanes al nucli definidor i properes a d'altres comunitats autònomes, especialment la catalana.

Un país de tòpics

El primer tret bàsic de la identitat valenciana és la llengua. Com diu el professor Piqueras (1996: 37):

si han deixat d'haver-hi monolin-gües en valencià, els unilin-gües en castellà han augmentat contínuament en els últims segles, procés parell al del bilingüisme diglòssic que es produeix al País: sols els valencianoparlants canvien de llengua en la interacció entre ells i persones castellanoparlants. Tot aquest procés és susceptible de tindre una especial repercussió en l'actual conformació de la identitat col·lectiva valenciana, ja que la llengua, a més de suposar freqüentment un element clau en la formació de la consciència identitària d'una societat, consti-tueix per als valencians un factor essencial de diferenciació, condicionador al mateix temps de la seua adscripció identitària.

És a dir, que en aquest procés de substitució i minorització experimentat pel valencià, aquest continua sent la referència identitària més important del país; i així tot i que la vessant d'espanyolitat de les terres valencianes és absolutament majoritària, com veurem més endavant amb detall. Però si haguérem de triar una característica definitòria seria l'ambivalència d'una comunitat enfrontada pel nom de la llengua i fins i tot el seu propi nom com a territori diferenciat: país, regne, comunitat; i que de vegades ha estat qüestionada la seua integritat territorial mitjançant el qualificatiu de *Levante* i diferents adscripcions. En ocasions quedava unida a Múrcia

i Albacete, en altres es separava Alacant, i, de vegades, era Castelló i València els que s'unien a Terol. Aquesta contínua indefinició va lligada històricament al caràcter del tradicional menfotisme amb el qual es qualifica el poble valencià i que molts dels seus habitants assumeixen amb resignació.

8. Vuitena estació: quina necessitat tenim d'analitzar els tòpics i els estereotips?

Podríem definir els estereotips (Col·lectiu Amani 1994) com aquells trets que s'atribueixen a un grup; la imatge mental simplificada que tenim d'ells o les creences que els atribueixen determinades característiques. Les característiques dels estereotips són: que els comparteix molta gent, s'atorguen a una persona per ser membre d'un grup, són molt resistents al canvi, simplifiquen la realitat, orienten i completen les expectatives i recorden amb més facilitat la informació que els corrobora.

Paral·lelament, els prejudicis contenen elements d'emoció i d'acció, de forma que els podríem definir com un judici previ no comprovat, afavoridor o no, al voltant d'una persona o un grup, afavoridor de l'acció en un sentit coherent. Molt lligat a aquest concepte és el de discriminació que fa referència ja a un comportament de prejudicis negatius o animadversió cap a altres persones.

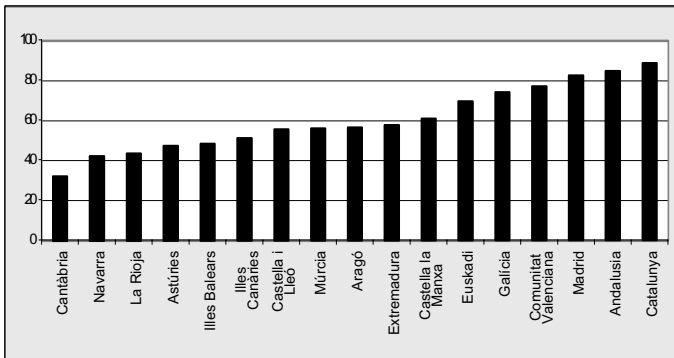
D'aquesta forma, si hem arribat o ens han fet arribar a pensar que els habitants d'una determinada regió són d'una forma de ser «x», difícilment es podrà canviar a menys que utilitzem tots els mitjans necessaris i amb una claredat d'objectius. Si l'estereotip continua justificant les actituds existents, aquestes no canviaran, i els grups que foren jutjats en el passat de forma negativa continuaran sentint-ne les conseqüències. De vegades s'utilitza el perill extern o la maldat d'altres com a boc emissari de la mateixa incapacitat del grup dominant per a aconseguir avanços en la comunitat. És un autodi reflectit en altres per a justificar incapacitats. I un element transmissor són els acudits racistes i xenòfobs que molt subtilment transmeten la forma oficial de discriminació. En aquest sentit, són la família, l'escola, els governants i els mitjans de comunicació principalment els responsables de la seua modificació en un sentit o en un altre. De totes maneres, un pas previ molt important és la necessitat de conèixer els valors que hi ha darrere dels estereotips a fi de poder-los desmuntar més fàcilment.

9. Novena estació: puntuació de les comunitats i

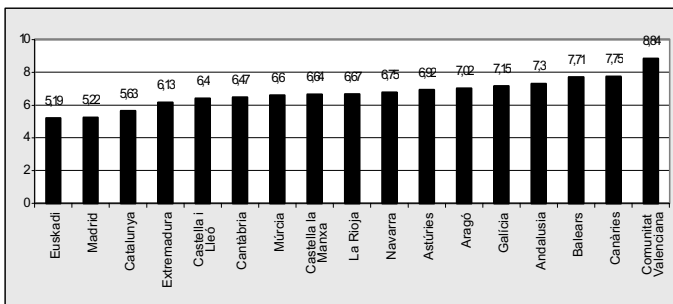
10. Desena estació de paraules i qualificatius

Amb les gràfiques que hem confeccionat, oferim una visió general dels resultats que hem obtingut a partir de les contestacions de la mostra. De forma paral·lela, hem confeccio-

nat els resultats dels tòpics en forma de graella comparativa. Hem evitat qualsevol anàlisi per falta d'espai, però hem extret algunes de les conclusions que complementen aquest apartat en el següent.



Quadre 2: percentatge de presencialitat de les diferents comunitats autò-nomes



Quadre 3: mitjana en la puntuació de les comunitats autònomes per grau de simpatia

Un país de tòpics

LA RIOJA	NAVARRA	LES CANARIES	EUSKADI	PAÍS VALÈNCIA	LES BALEARS
VINS BON VI BORRATXOS 0 LOGROÑO	SANT FERMÍN INDURAIN A MUERTE TOROS 0 VINS	PLÁTANS, TEIDE SOL, VOLCAN, PLAYA PLAYEROS TEIDE CARNESTOLTES	ETARRES I BONA GENT TERRORISTES INDEPENDENTS EUSKERA 0	PAELLES, TARONGES I FALLES FALLES-FESTES FIESTA, MEDITERRÀNEO NARANJOS LA TARONJA	PLATGES ENSAÏMADA TURÍSTICA SOL, TURISME, CATALÀ IBIZA
89	62	56	55	50	49

ARAGÓ	MADRID	CATALUNYA	ANDALUSIA	ASTÚRIES	CASTELLA-LA MANXA
LA JOTA MAÑOS CABUTS, PERÒ BONA GENT 0 PILARICA	CHULOS, CENTRALISTAS CAPITAL, PUTA GIL, PUTA MADRID, PUTA CAPITAL XULOS, CASTELLANS CENTRO CREÏDOS, CHULOS	TACANOS, ORGULLOSOS AGARRATS, TREBALLADORS, SOLIDARITAT BARCA, TACANOS, INDEPENDENTISTAS INDEPENDIENTES NACIONALISTES	SEVILLANS GRACIOSOS, CON MARCHA SIMPATIQUÍSIMA FIESTA ALEGRÍA	SIDRINYA PRINCIPE FABADA VERDOR PRATS I VAQUES	MOLINS DE VENT QUESOS, MOLINOS FORMATGES 0 QUIXOT
46	44	42	38	38	37

GALICIA	MÚRCIA	CANTÀBRIA	CASTELLA-LLEÓ	EXTREMADURA	Comunitat
MARISCO XACOBEO GAITES VERDOR LLUVIAS, RURAL, PESCA	LA HUERTA MURCIANA 0 TOMATES MAR MENOR BASTOS	0 LLUVIAS MAR- PESCATEROS MINES	0 FRÍO, CALOR ACUEDUCTO, UNIVERSIDAD SECANO CASTILLOS	0 POBREZA AGRÍCOLA SECO BELLOTES CALOR	Accepcions més repetides
35	33	32	26	18	% sobre el seu total

Quadre 4: tòpics més repetits per a definir a les comunitats autònomes. Nota: 0 fa referència als grups d'adolescents que puntuaven la comunitat però no sabien expressar una paraula que la definira. S'ha intentat respectar el vocabulari i llengua emprada, i s'han ordenat segons els cinc més repetits. El número indica el percentatge de les accepcions que hi apareixen, de forma que aquesta xifra indica la major o menor repetició de conceptes comuns i, per tant, la major o menor claredat d'imatge de la comunitat autònoma.

11. Onzena estació: unes conclusions per a obrir boca

Com a trets més significatius podem esmentar els següents:

(a) Alta valoració general, per damunt del cinc sobre deu, de totes les comunitats de l'estat.

(b) Una percepció territorial molt diferent per part dels adolescents valencians respecte a Madrid i Catalunya fa entreveure una desvertebració del territori.

(c) Pràctica unanimitat en la màxima enumeració que és la de les comunitats de Catalunya, de Madrid i d'Euskadi per part dels entrevistats, que són anomenades en percentatge superior fins i tot al País Valencià.

(d) Altíssima valoració de l'Espanya insular (les Illes Canàries i les Illes Balears) així com d'Andalusia i de Galícia.

(e) Màxima desviació típica de Catalunya, d'Euskadi, de Madrid i d'Andalusia, i mínima de l'Espanya insular i comunitats uniprovincials on hi ha més consens.

(f) Inexistència de grups extremats que puntuen amb un zero la comunitat respectiva, tret de Madrid, de Catalunya i d'Euskadi.

(g) Elevadíssim grau de xovinisme respecte al País Valencià amb quasi un 60% que la puntua amb un deu sobre deu.

(h) La comunitat que té una imatge més unívoca i clarament identificativa és la Rioja. També Navarra, Euskadi, les Illes Canàries, Catalunya, Aragó i Madrid tenen el seu tòpic molt diàfan per als adolescents.

(i) En general, les comunitats de l'Espanya interior i les comunitats uniprovincials són les que tenen una imatge més difusa, alhora que són les més ignorades.

(j) Si es vol canviar l'enfrontament que segons aquests resultats hi ha amb altres comunitats, o la imatge equivocada que estan creant els mitjans de comunicació entre altres, o si es vol vertebrar el territori d'Espanya, cal crear immediatament contraimatges que faciliten una convivència millor. En cas de no voler-ho, aleshores continuarà el joc dels bons i els roïns. A qui corresponga té la paraula.

12. Dotzena estació: uns recursos a l'abast

No hem estat mai partidaris de les llistes de bibliografia ja que moltes vegades no compleixen la missió adequada. Tanmateix, en aquesta ocasió hem considerat la conveniència d'incloure una llista bibliogràfica perquè entenem que, a més de constituir una porta oberta a la investigació, el predomini dels títols que oferim en espanyol i català incideixen directament en el tema i possibiliten l'anàlisi a un major nombre de persones.

ENRIC RAMIRO

Departament d'Educació Universitat Jaume I de Castelló

Referències bibliogràfiques

- ALVIRA MARTÍN, Francisco & GARCÍA LÓPEZ, José (1998), «Los españoles y las autonomías», *Papeles de Economía Española*, 35, Madrid.
- ANDRÉS ORIZO, Francisco (1991), *Los nuevos valores de los españoles*, Madrid, Fundación Santa María-SM.
- ANDRÉS, Joan, ANDRÉS, Josep & RAMIRO I ROCA, Enric (1998), «Llengua i territori a la Ribera Baixa», *II Jornades d'Història Local*, Ajuntament de Cullera
- ARIÑO, A. & LLOPIS, R. (1995), *La identidad colectiva en la Comunidad Valenciana*, V Congreso Español de Sociología, Granada (mimeo).
- BAREDA, A. (1985), *Dialéctica de la identidad catalana*, Madrid, CIS.
- BERGUA, J. (1934), *Psicología del Pueblo Español*, Madrid, Librería Bergua.
- BUGUEÑO, Jesús & NADAL, Francesc (1995), «La organización territorial de España», dins DD. AA. *Autonomías y problemas territoriales españoles en la integración europea*, València, Nau Llibres, pp. 5-34.
- BUXARRAIS, Rosa M. et alii (1991), *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*, Barcelona, Dossiers de Rosa Sensat.
- CALVO BUEZAS, Tomás (1989), *Los racistas son los otros. Gitanos, minorías y Derechos Humanos en los Textos Escolares*, Madrid, Editorial Popular.

Un país de tòpics

- CASTELLS, Manuel (1998), *La era de la informació: Economía, sociedad y cultura*, dins *El poder de la identidad*, vol. II Madrid, Alianza Editorial.
- CEDON FERNÁNDEZ *et alii* (inèdit), «Actitudes de los estudiantes gallegos hacia su localidad, Galicia y los pueblos españoles: el caso de Tui (estudio empírico y proyección didáctica)», Institut de Batxillerat de Tui, curs 83/84.
- CEP de València (1994), *Bibliografía i materials per treballar la interculturalitat*, València.
- CHACÓN, F. (1986), «Estereotipos regionales madrileños», *Papeles del Colegio. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, any 4, 25, pp. 23-3.
- CLARK, Aminah, CLEMES, Harris & BEAN, Reynold (1996), *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*, Madrid, Editorial Debate.
- COL·LECTIU AMANI (1994), *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.
- COLLER, Xavier & CASTELLÓ, Rafael (1999), «Las bases sociales de la identidad dual: el caso valenciano», *Reis*, 88, pp. 155-183.
- COLOM I ORTIZ, Ferran (1998), *El futur de la llengua entre els joves de València*, Paiporta, Denes Editorial.
- (inèdit), «Actituds lingüístiques en els joves de València», curs 1994-95, València, dossier de treball.

- DD. AA. (1995), *Escola Catalana*, 322, dedicat a Interculturalitat i Ensenyament, Barcelona.
- DÍEZ NICOLÁS, Juan (1999), *Identidad nacional y cultura de defensa*, Madrid, Editorial Síntesis.
- DIMAGGIO, Paul (1997), «Culture and Cognition», *Annual Review of Sociology*, vol. 23, pp. 263-287.
- EDICOMUNICACIÓN (1992), *Chistes regionales*, Esplugues (Barcelona), Edicomunicación S. A.
- ELZO, Javier (1994), «Ensayo tipológico de la juventud española», dins ELZO, Javier *et alii*, *Los jóvenes españoles 94*, Madrid, Fundación Santa María-SM.
- ELZO, Javier *et alii* (1994), *Los jóvenes españoles 94*, Madrid, Fundación SM.
- FERRANDO, Antoni (1980), *Consciència idiomàtica i nacional dels valencians*, Primers premis literaris de la Ciutat de Xàtiva, Ajuntament de Xàtiva.
- FERRANDO, Antoni *et alii* (1990), *Miscel·lània 89*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.
- GALLARO PAÚLS, Beatriz (1995), *Prácticas de Lingüística: psicolingüística, pragmática y conversación y sociolingüística*, València, Nau Llibres.
- GARAI BASTERRETxea, Rebeca (1995), «Identidad social y socialización política en la Comunidad Autónoma Vasca», V Congreso Español de Sociología, Granada.

Un país de tòpics

- GARCÍA FERRANDO, Manuel *et alii* (1988), *Pensar la nostra societat (una introducció a la sociologia)*, València, Gregal Llibres.
- GARCÍA FERRANDO, Manuel, LÓPEZ-ARANGUREN, Eduardo & BELTRÁN, Miguel (1994), *La conciencia nacional y regional en la España de las autonomías*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- GARCÍA, J. (1994), «Nación, identidad y paradoja: Una perspectiva relacional para el estudio del nacionalismo», *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 67, pp. 165-183.
- GELLNER, Ernest (1983), *Nations and Nationalism*, Ithaca, Cornell University Press.
- (1998), *Nacionalisme*, Universitat de València / Editorial Afers.
- GERGEN, K. (1992), *El yo saturado*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- GIDDENS, Anthony (1995), *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Edicions 62.
- GIMENO MENÉNDEZ, F. & MONTOYA ABAD, B. (1989), *Sociolingüística*, Universitat de València.
- GODKIN, Michael A. (1985), «Identidad y lugar: aplicaciones basadas en las nociones de arraigo y desarrollo».
- GARCÍA RAMON, M. Dolores, *Teoría y método en la Geografía Humana Anglosajona*, Barcelona, Ariel Geografía, pp. 242-253.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN adscrito al Departamento de Sociología 2 (CEIC) de la Facultad de CC. SS. y de la Información de la

Universidad del País Vasco (1995), «Identidad política y lengua: la emergencia de nuevas valoraciones y actitudes en torno a la lengua. El caso de la Universidad del País Vasco», *V Congreso español de Sociología*, Granada.

HERRANZ DE RAFAEL, Gonzalo (1996), «Estructura social e identificación nacionalista en la España de los noventa», *Reis*, 76, pp. 9-35.

JAVALOY, F., BECHINI, A. & CORNEJO, J. M. (1990), *España vista des de Catalunya: Estereotipos étnicos en una comunidad plural*, Barcelona, PPU.

KOHLBERG, Lawrence (1971), «From Is to Ought», dins Th. Mishell, comp., *Cognitive Development and Epistemology*, New York, pp. 151-236.

KRISTEVA, J. (1991), *Estranjeros para nosotros mismos*, Madrid, Plaza-Janés.

LABOV, William (1973), *Sociolinguistique*, París, Les editions de minuit.

LANCHEC, Jean-Yvon (1976), *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, París, Presses Universitaires de France.

LINZ, Juan (1989), «Spanish Democracy and the Estado de las Autonomías», dins Robert A. Goldwing *et alii*, *Forging unity out of Diversity*, Washington, American Enterprise Institute for Public Policy Research.

Un país de tòpics

- LINZ, Juan J. (1985), «From Primordialism to Nationalism» a Edward Tiryakian i Ronald Rogowski, eds., *New Nationalism of the Developed West: Toward Explanation*, Boston, Allen & Unwin, pp. 203-253.
- LLUCH, Xavier (1999), *Plural: educació intercultural 12-16 (ESO)*, València, Tàndem Edicions.
- MACKEY, William F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, París, Klincksieck Linguistiques.
- MARTÍ, Félix (1996), *Nacions, estats i fronteres*, Vic (Barcelona), Eumo Editorial.
- MEDINA MEDINA, Antonio (1995), «Un sistema de indicadores socials para España», en *BBV Situación 1992/3-4. La estadística en España hoy*, Madrid, BBV.
- MIRA, Joan Francesc (1984), *Crítica de la nació pura*, València, Tres i Quatre.
- NINYOLES, Rafael Lluís (1976), *Bases per a una política lingüística democràtica a l'Estat Espanyol*, València, Editorial 3 i 4.
- (1996), *Estudi sociològic de les comarques centrals valencianes*, Gandia (la Safor), CEIC Alfons el Vell.
 - (1996), *Sociologia de la ciutat de València*, Alzira (la Ribera-València), Editorial Germania.
- PALLÀS I GUASCH, Josep M. (inèdit), «Mètode i eines per a una enquesta sociolingüística de l'alumnat», *V Tallers de Llengua i Lite-*

ratura catalanes a l'ensenyament secundari, Sant Cugat (Barcelona).

PALLÀS I GUASCH, Josep M. (inèdit), «Aproximació a la realitat socio-lingüística d'un institut: l'I. B. Narcís Oller de Valls», *VI Tallers de Llengua i Literatura catalanes a l'ensenyament secundari*, Sant Cugat (Barcelona).

PINILLOS, José Luis (1960), «Estereotipos raciales de universitarios españoles, ingleses y norteamericanos», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 76, pp. 777-797.

PIQUERAS, Andrés (1996), *La identidad valenciana. La difícil construcción de una identidad colectiva*, Madrid, Escuela Libre Editorial / Edicions Alfons el Magnànim.

Quaderns d'alliberament (1984), «La llengua d'un poble», núm. 8-9, Barcelona, Edicions de la Magrana.

QUIN, Robyn & MCMAHON, Barrie (1997), *Historias y estereotipos*, Madrid, Ediciones de la Torre.

RAMÍREZ, S. (1992), *Hacia una psicología social del nacionalismo*, Madrid, Universidad Complutense.

RAMIRO I ROCA, Enric (1995a), «Les distàncies personals en un planeta real», *BALMA*, 1, Barcelona, Editorial Graó, pp. 99-115.

– (1995b), «Camins entre ciutats: alguna cosa més que quilòmetres», *II Jornadas de Geografía Urbana*, Alacant, AGE-Universitat d'Alacant.

Un país de tòpics

- (1995c), «Coneixement, ús i actituds envers la llengua des de la Geografia de la Percepció», dins *1r Congrés de l'Escola Valenciana*, València, Federació d'Associacions per la Llengua, pp. 321-328.
- (1996a), «Percepció, llengua i Secundària post-obligatòria», dins *Segon Simposi del professorat de valencià de l'ensenyament mitjà i de l'educació secundària obligatòria*, València, Servei d'Ensenyaments en Valencià de la Conselleria d'Educació i Ciència, pp. 367-377.
- (1996b), «Quina imatge es té dels catalans al País Valencià?», *Escola Catalana*, 332, Barcelona.
- (1998), «Tòpics i estereotips: una clau per a treballar l'interculturalitat i els valors», *Actes de la cinquena trobada de sociolingüistes catalans*, Barcelona, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- (2000), «La imagen del País Valenciano: ¿Un turismo típico y típico?», *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, Barcelona, Editorial Graó, pp. 112-119.
- (inèdit), «Llengua i Territori. (Projecte d'investigació al voltant de la consciència nacional dels adolescents)», Projecte aprovat per la D. G. de Política Lingüística - Servei d'Investigació i Estudis Sociolingüístics, València.

RELPH, E. (1976), *Place and Placelessness*, Londres, Pion.

RODRÍGUEZ SANABRA, F. (1963), «Estereotipos regionales españoles», *Revista de Psicología General y Aplicada*, 68-69, pp. 763-771.

- RODRÍGUEZ, M. S., SABUCEDO, J. M. & ARCE, C. (1991), «Estereotipos regionales y nacionales: del conocimiento individual a la sociedad pensante», *Revista de Psicología Social*, 6-1, pp. 2-22.
- ROS, M., HUICI, M. & CANO, I. (1987), «Languages and intergroup relations in Spain», *Journal of Languages and Social Psychology*, 6, 3-4, pp. 225-243.
- SANGRADOR, José Luis (1980), «Categorización lingüística, identidad social y atribución social», dins Gonzalo Musitu, ed., *Procesos psicosociales básicos*, Barcelona, PPU.
- (1981), *Esterotipos de las nacionalidades y regiones de España*, Madrid, CIS.
- (1996), «Estereotipos sociales: Notas sobre sus rasgos definitorios», *Actas del III Congreso Nacional de Psicología Social: Libro de Simposios*, Santiago de Compostela, pp. 270-278.
- SEARLES, H. F. (1960), *The Nonhuman Environment*, Nova York, International University Press.
- Seminari de València* (inèdit), «Enquesta sociolingüística dels cursos tercer i quart de secundària», Institut de Formació Professional i Secundària Obligatòria de Sueca.
- SOLÉ I CAMARDONS, Jordi (1987), *Sociolingüística per a joves*, València, Edició Federació d'entitats Culturals del País Valencià. [Premi Xavier Romeu de monografies per a l'ensenyament.]
- SORIANO BESÓ, Josep Maria (1973), *País Valencià: pels camins del retrobament*, Barcelona, Editorial Pòrtic.

Un país de tòpics

SWERDLOW, Joel L. (1999), «Cultura global», *National Geographic*, agost 1999, vol. 5, núm. 2.

TAYLOR, Charles (2000), «Las fuentes de la identidad moderna», *Debats*, 68, pp. 30-45.

TAYLOR, Peter J., *Geografía política: economía-mundo, estado-nación y localidad*, Trama Editorial.

TEJERINA, Benjamín (1999), «El poder de los símbolos. Identidad colectiva y movimiento etnolingüístico en el País Vasco», *Reis*, 88, pp. 75-105.

THOMPSON, Robert & RUDOLPH, Josep R. (1992), *Política etnoterritorial*, Barcelona, Pomares-Corredor.

TOSCAS, Eliseu (1994), «Sentimiento de pertenencia local y territorio en una colectividad del llano de Barcelona entre el Antiguo régimen y el estado liberal: Sarrià (1780-1860)», *Estudios Geográficos*, tom LV, núm. 216, Madrid.

TUAN, Yi-Fu (1971), «Geography, Phenomenology and the Study of Human Nature», *The Canadian Geographer*, 15, pp. 181-182.

VALLVERDÚ, Francesc (1973), *El fet lingüístic com a fet social*, Barcelona, Edicions 62.

VAUCLAIR, Jacques, «Las imágenes mentales en el animal», *Mundo científico*, vol. 10, 107, pp. 1094-1102.

VENKART, A. (1961), «Regaining Identity Through Relatedness», *American Journal of Psychoanalysis*, 21, pp. 227-233.

ZWINGLE, Erla (1999), «Un mundo unido», *National Geographic*,
agost 1999, vol. 5, 2.

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

1. Pretext

El rètol «Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies» té més punts de debat que no es poden clissar en un primer moment. L'acte de conjuguar no es podrà dur a terme amb èxit si no sabem els objectes que farem voleiar en aquest espectacle malabar. Ajustar el trencaclosques és força complex. Per tant, abans de parlar de com podem conjuguar aquest trio, hi farem una ullada individual. Cal avisar que, a causa del temps disponible per a les nostres paraules i a causa de la complexitat i l'abast dels temes, la imatge que donarem serà, necessàriament, superficial, incompleta i parcial (que no imparcial), però ens permetrà trobar les formes i els volums generals de cada aspecte.

2. L'escola

Parlar de l'escola és un començar i un no acabar. És un tema que dóna molt de joc per a organitzar congressos, per a plantejar fòrums en la xarxa, per a dedicar col·leccions editorials específiques que resulten rendibles, o per a muntar discussions televisives.

I això és així perquè l'escola no és ni serà un *objecte* perfecte, en el sentit d'acabat. L'escola és un organisme viu, format per individus que canvien curs rere curs i dia rere dia; és un sistema de poders, de coneixements i de sentiments immensament ric i dinàmic i de caràcter imperfecte, tant si volem en el sentit etimològic de la paraula o no. Els esforços organitzatius escolars, en el nivell intern o extern de la mateixa institució, pretenen encarrilar tota aquesta munió de forces pels camins de la raó, de la pedagogia, etc. vigents en cada moment. Si una escola és escola és per la particular relació humana que s'hi estableix; i tots sabem que és la comunicació, en les seues múltiples possibilitats de realització, la que fa que una relació s'hi done i siga més o menys estreta i estable.

Després ocorren coses, com que plantegem a classe activitats de treball i d'aprenentatge en grup, reduït o grup-classe, i acabem fent comentaris a la cafeteria o a la reunió d'avaluació sobre la poca capacitat de treball en grup que tenen al-

guns alumnes o algunes classes senceres. Afortunadament, som molts els qui tenim ulls a la cara i ens mirem a l'espill i reconeixem que mals models tenen els nostres alumnes quan, tantes i tantes vegades, som nosaltres mateixos incapços de treballar eficaçment en projectes comuns amb els nostres companys professors. Encara pitjor, perquè les nostres discrepàncies i diferències de punts de vista acostumen a espesseir-se i a radicalitzar-se fins a extrems que dificulten o impedeixen posteriors acostaments de posicions en qüestions laborals i, fins i tot, en el nivell de les relacions personals cordials.

La comunicació és més factible entre els qui es consideren iguals. La falta d'estabilitat d'un percentatge important del professorat en els centres –interinitats, comissions de serveis, destinacions provisionals i desig de canviar de destinació definitiva– fa que part d'aquests docents no es reconega en el projecte d'aquell centre educatiu concret, com a mínim, al mateix nivell que sí que ho pot estar la resta de companys. El sentiment de pertinença, d'identificació, és fonamental per a fer escola.

Es parla de qualitat en l'ensenyament, però la qualitat demana coordinació, bona voluntat i, sobretot, diàleg. El diàleg entre tots els sectors implicats, mares i pares, alumnes i

professorat..., per la integració de tots els elements en una empresa comuna on tots volen i han de guanyar. I haurem d'aprendre a parlar, a comunicar-nos i, sobretot, a escoltar i comprendre. **(nota 1)** És per això que en tot el moviment per la qualitat i per l'excel·lència, que afecta més enllà de l'àmbit educatiu, l'empresa, es parla de líders, de persones que es comuniquen, que organitzen, que saben fer pinya al seu voltant i que són exemple de treball i de comportament social i laboral a imitar i a seguir.

Quan l'escola es planteja com a objectiu l'excel·lència, la metodologia educativa deixa de ser paperassa per a ser un estri útil i funcional. Alhora, també serà possible un procés de reflexió contínua i d'autoavaluació inacabable.

3. La llengua

L'altra pedra de toc en el nostre sistema educatiu és la llengua. I dic en el sistema educatiu però hauria pogut dir també en la nostra societat valenciana. El sistema educatiu és realment un subsistema social. De fet, l'escola és un espai de socialització en els nivells cultural, laboral i de relacions personals. De manera que, en un espai social i educatiu amb una situació de bilingüisme oficial, no seran poques les situacions concretes, individuals o grupals, de desequilibri en l'ús i el perjudici per a una de les llengües (i ja sabem a quina ens

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

referim!). La falta de reconeixement social i de suport dels mitjans de comunicació cap al valencià –per no citar d’altres àmbits– fa que la situació diglòssica perdure i es considere habitual, natural, normal i s’esclerosi amb el pas del temps: que es considere com una situació còmoda respecte a alternatives de normalització lingüística que suposarien canvis estructurals i d’inèrcies empedreïdes.

En aquesta situació, el treball de canvis d’actituds lingüístiques és una tasca complexa, lenta, plena d’entrebancs i d’incomprensions, farcida de tensions i d’ignorància. Si el coneixement de la llengua no es veu com un element de promoció cultural, social i laboral..., perquè en molts casos no ho és, la llengua mantindrà les seues constants vitals gràcies a la respiració artificial. I això tant pel que fa a l’alumnat com als pares. El treball de les actituds s’ha de realitzar en els dos nivells i no com a tasca exclusiva del professorat de valencià, que en certes zones arriba a creure que és un missioner (o una missionera) de la llengua, en disposició de patir un martiri en qualsevol moment. Les tutories, el departament d’orientació, l’actitud de tot el professorat i les activitats de normalització lingüística promogudes des del centre han de ser còmplices en el canvi d’actituds.

Pel que fa al professorat, ja són molts els docents d'àrees lingüístiques que comencen a entendre que ells són també professors de llengua. Entenen que igual com són, tant si es vol com si no, referents (que no models) adults per al jovent en els nivells de comportament, de vestir, de cultura... són també referents de llengua i, per tant, han de mirar pel seu adequat coneixement i ús, més encara tenint en compte que en cadascuna de les àrees s'utilitza habitualment un lèxic específic.

4. Les noves tecnologies

L'embranchida tecnològica que estem vivint, conscientment o no, en les darreres dècades està començant a entrar a l'escola. El primer ordinador que va entrar a l'institut on vaig estudiar va ser, ho dic per als nostàlgics, un Spectrum de 48 Kb connectat a un televisor, i, d'això, encara no en fa ni vint anys. Fenòmens com el de l'efecte 2000 ens evidencien, com a efecte negatiu, l'excessiva dependència, si no total, en què vivim respecte a la informàtica; (**nota 2**) també és cert, com a valor positiu, que les noves tecnologies, entre unes coses i unes altres, han millorat la nostra qualitat de vida en molts aspectes. A partir d'ací, podem arribar a pensar que la introducció en l'escola de la tecnologia hauria de millorar també la qualitat educativa i que, alhora, hauria de ser un procés

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

inevitable si l'escola vol estar contextualitzada i en sintonia amb la societat.

L'arribada de la digitalització a tots els àmbits humans ha canviat els conceptes d'espai i de temps i, amb això, el concepte de tot el que es regeix per aquest dos paràmetres, l'educació inclosa.

Si l'escola ha de preparar els estudiants per viure i conviure en una generació digital, que més que futura és ja present, haurà de ser una institució que, en part i entre d'altres responsabilitats educatives, oriente cap a l'ús de les noves tecnologies perquè els estudiants les puguin usar com a eina de treball, de recerca d'informació i de mitjà de comunicació.

Davant aquest fenomen cultural que vivim, comparable a l'inici de l'escriptura o a l'invent i la difusió de la impremta, hem de mantenir i ensenyar a mantenir, també, una actitud crítica i d'alerta.

Les dades no fan sinó confirmar el que diem. Actualment hi ha més de 2. 200 milions de pàgines en la web i aquest nombre s'està incrementant cada dia que passa en, aproximadament, set milions de pàgines. El nombre d'usuaris d'Internet al setembre de 2000 era de 4'6 milions al nostre estat (**nota 3**) (un 12'4% dels espanyols hi tenen connexió). (**nota 4**)

En algun moment es va formar la imatge que la persona enganxada a l'ordinador era una persona solitària i incomunicada. Són moltes les dades i les proves que assenyalen que això no és cert. Per exemple, un 72% dels usuaris d'internet manté contacte habitual i constant amb amics i familiars a través del correu electrònic, enfront d'un 61% de no usuaris que sols mantenen aquest tipus de contacte a través d'altres vies de comunicació. D'aquells usuaris de correu electrònic, més de la meitat, un 55%, consideren que a través d'aquest nou mitjà de comunicació poden mantenir un contacte més fluid i estret del que tindrien a través d'altres mitjans. **(nota 5)**

Una altra fal·làcia generalitzada és la idea que l'ús d'Internet fa disminuir els hàbits lectors. Ben al contrari, un estudi de la Universitat de Stanford i de l'Institut Poynter assenyala que el percentatge de text llegit en les pàgines web és més del doble que en els lectors de premsa impresa (un 75% davant un 30%) i que l'usuari d'internet és estimulat a la navegació d'una pàgina a l'altra per la informació textual que llig. **(nota 6)**

Alguns escèptics, que també s'autodenominen realistes, diuen que no és factible l'ús de les noves tecnologies (enteses, per reducció, com l'ordinador i internet) a l'escola. Vegem que en diuen i donem-hi alguna resposta.

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

(a) No hi ha aules d'informàtica suficients i convenientment-dotades.

Efectivament. Però això no ha de ser l'excusa per a eximir-nos de l'intent. Fa uns anys no existien ni aules d'informàtica. Qui hauria previst el present? Per altra banda, quan parlem d'introducció de les noves tecnologies a l'escola, no hem de pensar únicament en l'espai físic, en l'edifici. Escola som el professorat, els alumnes i els seus progenitors. La majoria de nosaltres tenim un ordinador a casa i cada vegada més alumnes tenen un ordinador a les seues llars (propietat d'ells o dels pares). Avui la compra d'un ordinador s'entén com la inversió que anys enrere feien les famílies per adquirir una enciclopèdia que ajudara a l'educació dels fills. Si és així, si aquest fet comença a deixar de ser excepcional per a ser normal, les noves tecnologies ja han arribat als qui treballen a l'escola.

(b) El maquinari i el programari es queden desfasats cada vegadamés de pressa, i el cost econòmic que suposa estar actualitzat no pot ser mantingut pel centre.

Entre altres coses, no ens hem d'enganyar, la informàtica i la web és, sobretot, un negoci. La impremta també ho va ser en el seu moment i ara. Quan nosaltres adquirim un ordinador d'última generació o l'última versió d'un producte de progra-

mari, ja està inventat un ordinador que eixirà a la venda d'ací a uns anys i s'està treballant en un *software* que supera, en molt, el que s'acaba de traure al mercat. La massificació de la informàtica respon, principalment, a l'interès de crear un mercat que financie el desenvolupament i la investigació tecnològica. En aquesta espiral, l'eixida és difícil.

Ara com ara no podem més que reconèixer les necessitats reals de maquinari i de programari que tenim al centre, ajustar-nos a patrons estàndards quant al programari i modificar a poc a poc les peces dels ordinadors que demanen una actualització.

Siga com siga, cal no oblidar que hi ha un mercat de segona mà que pot satisfer les necessitats escolars a preus ridículs.

(c) No tots els centres tenen aules d'informàtica amb connexió a internet, i els que en tenen no saben com pagar les factures que els arriben.

Tal com estan les coses en l'actualitat, cada centre haurà d'establir uns mecanismes de control de l'ús d'internet, quant a hores, però també quant a contingut (no parlarem ara de *ciberètica*). **(nota 7)** De tota manera, hi ha programes (WebCopier, Teleport, etc.) que permeten la navegació sense connexió a la xarxa.

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

(d) El professorat no està preparat per a impartir docència en unsentorns tan diferents dels habituals.

Línies amunt hem volgut evidenciar la complexitat de facetes que tenen l'escola i la llengua. Ara hi arriben les noves tecnologies. Les noves tecnologies i l'escola. Les noves tecnologies i la llengua. Alguns ho consideren un problema més: «Mira, el que ens faltava. Encara no ens acabem de creure això de l'ESO i ara ens vénen amb les maquinetes. » Uns altres ho veuen amb por: «No, si al final els professors sobrarem. Si els xiquets s'ensenyen des de casa, haurem de tancar portes. » Uns altres ho esperaven com la solució a tots els mals. **(nota 8)** El fet que se'n parle tant, palesa la seua transcendència.

La nombrosa literatura, digital i en suport imprés, que està generant el tema de la introducció de les noves tecnologies en l'educació no es cansa de repetir-nos que les noves tecnologies han de ser enteses com una eina més, com la pissarra, el retroprojector, el vídeo, el diccionari, la calculadora o el radiocasset. El que ocorre és que aquesta eina té moltes més possibilitats. **(nota 9)** Sols cal que el professorat les conega per decidir convenientment sobre quan cal ferne ús i de quina manera. Les noves tecnologies permeten realitzar un aprenentatge interactiu, autònom i creatiu, i el paper del pro-

fessorat continuarà sent el principal, perquè serà ell qui haurà de preparar els itineraris formatius dels alumnes, guiar-los i ajudar-los. Amb les noves tecnologies és molt més important el procés que el producte final. El professor ha de capacitar l'alumne perquè trobe per si sol tota la informació que li siga necessària, perquè pugua establir criteris de selecció i filtratge en l'allau d'informació i, el que és més important, ha d'ensenyar-lo a pensar i a relacionar la informació perquè esdevinga coneixement. La informació és transmet, el coneixement és un producte intern i individual.

Les noves generacions de professors potser vindran més preparades, no sols perquè han crescut en aquesta voràgine digital, sinó perquè possiblement han cursat crèdits universitaris amb assignatures com «Noves Tecnologies Aplicades a l'Educació», o han realitzat algun curs de postgrau sobre «Disseny de materials didàctics multimèdia per a entorns virtuals d'aprenentatge», o simplement perquè saben fer la presentació d'un tema amb diapositives, gestionar la seua tutoria i la seua assignatura amb una base de dades, o presentar transparències, esquemes o gràfics amb un disseny atractiu. Si som dels qui duem ja uns quants anys en la docència, no hem d'imitar l'estruç. Amb esforç, com tot en aquesta vida, hem d'adquirir uns mínims coneixements d'usuari d'informà-

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

tica i d'internet per a guanyar, com a mínim, en actualització cultural, en rendibilitat professional i en contextualització al nou marc social.

Per acabar aquest apartat, caldria esmentar el Projecte Astrolabi, iniciat per la Universitat Oberta de Catalunya i la Fundació Jaume Bofill. Es tracta d'un observatori de l'evolució de l'aprofitament de les noves tecnologies en l'educació. En concret, s'hi farà una anàlisi del maquinari i programari que hi ha als centres, dels nous plantejaments pedagògics i de les activitats que es realitzen amb els ordinadors, de les actituds i del paper que pren el professorat, i la relació que s'estableix entre els alumnes i les noves tecnologies pel que fa a la gestió de la informació, les habilitats de lectoescriptura, etc. Al juny del 2000 ja van fer públic el «1r informe de l'Observatori sobre la implantació i l'ús de les tecnologies de la informació i de la comunicació a l'ensenyament no universitari». (nota 10)

5. Les noves tecnologies i l'aprenentatge de llengües

En un món marcat per la globalització en tants i tants aspectes, les llengües, el coneixement de llengües, serà una peça clau en els futurs ciutadans del món. Alhora, és cert que les noves tecnologies ofereixen múltiples possibilitats per a facilitar-ne l'aprenentatge.

L'ensenyament-aprenentatge de llengües assistit per ordinador és un fenomen que començà en els anys 60 i que ha patit modificacions metodològiques importants des dels seus inicis a causa de l'evolució de les teories de la lingüística aplicada i de les possibilitats de la informàtica.

En la pràctica diària, la utilització de l'ordinador, internet i el correu electrònic ofereix a l'alumne entorns reals on pot practicar la llengua, i permet una producció lingüística centrada més en la fluïdesa i en els continguts que en la forma i en la correcció.

En els últims anys estan apareixent recursos múltiples que permeten l'aprenentatge del valencià, també, amb les noves tecnologies. És un fet que s'ha de valorar positivament no sols en el nivell didàctic, sinó també des de perspectives socials i psicològiques, perquè és una forma de demostrar que és una llengua que s'adapta a la modernitat i que té perspectives de futur. Caldria, però, tractar d'assegurar que se superen els límits de la testimonialitat per a entrar en el camp de la normalitat.

Per una altra banda, el nou suport de comunicació massiva que dóna la xarxa sembla que serà fatal per a multitud de llengües que es troben en perill de desaparició. La Unesco, el 1998, en el seu «Informe mundial sobre la cultura», pretén

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

que l'intercanvi comunicatiu provoque un enriquiment cultural dels pobles i no l'anul·lació de llengües autòctones. Difícil objectiu quan el 68'39% de les pàgines en internet estan en anglès. El segon lloc és per al japonès (5'85%). El castellà ocupa el 6é lloc (2'42%). En dinové lloc està el català amb 0'14%. **(nota 11)** ¿Quantes llengües no estaran a la web o hi tindran una expressió encara menor que la de la nostra llengua? En aquest sentit, la Unesco publicà el 1999 unes recomanacions sobre la promoció i l'ús del multilingüisme en relació a l'accés al ciberespai.

Molt recentment, la mateixa institució ha iniciat el projecte *Linguapax* per tal de promoure el respecte de la diversitat lingüística i la cultura de la pau a través de l'educació plurilingüe en els programes d'ensenyament. Té com a objectiu l'elaboració de mètodes d'ensenyament, de projectes concrets i de manuals escolars. Al si d'aquest projecte, el 1998 es va decidir la constitució d'un Comité Consultiu sobre el Pluralisme Lingüístic i l'Educació Plurilingüe format per experts en aquest camp de treball.

El Consell de Cooperació Cultural del Consell d'Europa està estudiant des del 1996 el fenomen de la diversitat de llengües en els sistemes educatius europeus i ve plantejant propostes per a millorar el procés d'ensenyament-aprenentatge de

llengües en el sistema escolar. Una de les propostes més conegudes són les ajudes de les diferents accions descentralitzades del Programa Sòcrates.

El panorama és realment complex: unes noves tecnologies que en tots els àmbits socials estan imposant la seua imprescindibilitat, un corrent educatiu que fa ús dels ordinadors per a assegurar l'aprenentatge de llengües i que en alguns dels països més desenvolupats és una realitat més quotidiana que ací, i un sistema educatiu que ha de procurar el domini de les dues llengües oficials a través d'uns programes d'educació bilingüe.

El professorat vol saber com s'ha d'integrar les noves tecnologies en la seua tasca docent, vol saber analitzar i aprofitar les possibilitats actuals que ofereix el centre i l'espai familiar de l'alumne per a introduir l'ús de les noves tecnologies, vol saber seleccionar i prioritzar entre totes les possibilitats de les noves tecnologies, vol treballar les llengües de manera interdisciplinària (a través del treball coordinat amb les àrees lingüístiques i no lingüístiques), vol saber fins a quin punt les noves tecnologies li permeten treballar la diversitat i els temes transversals, vol revisar el projecte curricular del centre i el projecte curricular de la seua àrea, vol aprofitar les noves tec-

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

nologies per a actualitzar els seus coneixements de valencià i per a autoformar-se en les altres llengües del currículum.

El professorat no és, en la seua majoria, contrari a aquestes tendències actuals. Al contrari, està demanant a crits formació adequada a les seues necessitats i recursos tècnics per als centres. La formació ha de donar seguretat i la seguretat exigeix coneixement. Si volem que el professorat opte per uns recursos que hom creu que són molt adequats per a la seua tasca docent, els haurem d'oferir una formació inicial sòlida que considere la diversitat de recursos que hi ha en les noves tecnologies i, en concret, aquells que poden ser útils per a l'aprenentatge de llengües. Alhora, la seguretat també exigeix un elevat grau de qualitat i una línia de continuïtat en la formació a través de seminaris d'actualització tecnològica.

Se'ns ocorre que, al professorat d'àrees lingüístiques, se'ls podria oferir formació tècnica i metodològica sobre:

(a) L'ús d'un processador de textos, la gestió bàsica del sistema operatiu instal·lat en l'ordinador i l'ús de perifèrics com la impressora o l'escàner.

(b) Fonaments sociològics, pedagògics i psicolingüístics de l'educació a través de les noves tecnologies.

(c) Estratègies per a dur a la pràctica un tractament integrat de llengües en el centre.

(d) Disseny d'activitats per a entorns digitals i elaboració d'itineraris educatius, sempre tenint les habilitats comunicatives i el currículum prescriptiu com a referent.

(e) Programari per a l'educació lingüística i tècniques per a poderavaluar objectivament la seua utilitat pràctica.

(f) Espais d'autoformació i cursos a distància en internet per al'aprenentatge de llengües.

(g) Eines bàsiques per a establir criteris de recerca en l'ús dels cercadors.

(h) Comunicació escrita sincrònica: la tertúlia (o xat).

(i) Comunicació escrita asincrònica: el correu electrònic, llistes de discussió, fòrums.

(j) Comunicació oral sincrònica: el xat amb veu i la videoconferència.

(k) Comunicació oral asincrònica: creació i manipulació d'arxius de so.

(l) Assessorament per a la creació i el manteniment de pàgines web.

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

(m) Creació d'activitats a través de programes d'autor: Clic, Malted, Multigestor Windows...

Per anar acabant, vull insistir en el fet que tots els docents tenen una experiència, unes capacitats, una professionalitat, uns recursos... No es tracta de dir ara que no val res d'això, sinó de dir (perquè així és!) que ara, a més, hi ha altres recursos. Integrar les noves tecnologies en la tasca docent particular i en l'aprenentatge de llengües és un camí que s'ha de recórrer necessàriament per a una escola i un institut que miren al futur (i al present).

La introducció de les noves tecnologies en el sistema educatiu demana unes transformacions substancials en tots els nivells del sistema. Seria un greu error confiar en la dedicació i el compromís individual de cert sector del professorat perquè seria una pèrdua de temps i d'esforç. Qui vulga participar en aquesta nova etapa (i hauríem de ser tots) ha de comprendre el lloc que ocupa i els altres factors presents, les relacions de força que s'hi estableixen i participar-hi de forma coherent i cooperativa per tal de sumar esforços. Les institucions educatives, per la seua banda, haurien de procurar facilitar aquests processos posant tots els mitjans i tots els recursos necessaris.

Us deixem amb unes paraules de Noam Chomsky. No importa quan ni on van ser dites. Llegiu-les i reflexioneu:

Si no fem res, internet i el cable estaran monopolitzats en uns deu o quinze anys per les megacorporacions empresarials. La gent no sap que en les seues mans està la possibilitat de disposar d'aquests instruments tecnològics en comptes de deixar-los a les grans companyies. Per això, cal coordinació entre els grups que s'oposen a aquesta monopolització, utilitzant la tecnologia amb creativitat, intel·ligència i iniciativa per a promoure, per exemple, l'educació.

JOSEP-LLUÍS RIBES

Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies

1. Una de les experiències més interessants i més impressionants en aquest sentit és la de les comunitats d'aprenentatge que s'han posat en marxa, principalment, al País Basc i a Catalunya i que tant d'èxit estan tenint. Per a informació introductòria en aquest tema, podeu consultar el núm. 270 de la revista *Cuadernos de Pedagogía* (juny 1998, pp. 36-44).
2. Isaac Asimov va dir: «No tinc por als ordinadors. Tem que algun dia no funcionen. »
3. Per comparar direm que són 136'9 milions als EUA; 26'9 al Japó; 14'8 a Alemanya; 11'1 a Itàlia i 6'5 a França. Dades de Nielsen/NetRatings (<http://www.nielsen-netratings.com/>).
4. Dades de Pro Active International (<http://www.proactive.nl/>).
5. Estudi de Pew Internet and American Life Project. «Tracking Online Life: How Women Use the Internet to Cultivate Relationships with Family and Friends». <http://www.pewinternet.org/reports/toc.asp?Report=11> [consulta 06-11-2000]
6. Stanford Poynter Project. <http://www.poynter.org/eyetrack2000/index.htm> [consulta 06-11-2000]
7. Sobre el tema de beneficis d'internet, riscos, prevenció i consells per als pares, podeu consultar l'apartat «Internet para todos» de l'Associació d'Usuaris d'Internet en http://www.aui.es/padres/ipadres_beneficios.htm [Consulta 06-11-2000]. També l'apartat sobre ciberètica de l'article de Ferrant Morant i Navasquillo «Internet y la deontología de las nuevas tecnologías telemáticas» en les VIII Jorna-

des didàctiques de programari educatiu. Cefire Vinaròs. <http://www.cult.gva.es/cefire/12400640/DOC-JJDD-00.htm> [consulta 06-11-00]

8. «Qui no aplique nous remeis ha d'esperar nous mals, perquè el temps és el màximinnovador», Francis Bacon.

9. Amaya Iríbar, «Los métodos de idiomas por ordenador sólo son eficaces como apoyo, según los expertos», *El País Digital*, 09-03-1999. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/edu0309a.htm> [consulta 15-03-1999]

10. Podreu consultar els objectius del Projecte Astrolabi i els seus informes en <http://astrolabi.edulab.net>

11. Dades actuals en el moment de redactar aquestes línies. Font: Vilaweb. <http://vilaweb.com>

Una metodologia per a l'ensenyament de l'expressió oral

La classe de llengua ha estat tradicionalment centrada en la gramàtica i la lectoescriptura. L'habilitat de l'expressió oral ha estat sempre la gran oblidada, encara que la vida actual exigeix un nivell de comunicació tan alt com de redacció escrita.

La reforma incorpora en els seus programes un tractament extens i variat de la llengua oral. La millora de les capacitats d'expressió oral en valencià i castellà s'esmenta clarament en les lleis i els plans d'estudi com una de les missions principals de l'escola. Els nous currículums separen els objectius i els continguts de la llengua oral respecte de l'escriptura. Açò suposa una valoració dels usos orals i una concepció de la llengua oral com a part del fet comunicatiu.

Una reflexió sobre l'ensenyament de la llengua oral en secundària ha de comportar l'anàlisi de la situació actual a les

aules. Encara que l'oral és present a les classes, podem dir que hi és ensenyat eventualment, amb activitats diverses i poc controlades. Els mitjans didàctics i les indicacions metodològiques són rars. La formació dels ensenyants en l'ensenyament de l'habilitat d'expressió oral presenta llacunes i, tanmateix, pel que fa al currículum, l'oral constitueix un dels dominis prioritaris de l'ensenyament de les llengües.

Hi ha escepticisme per part del professorat respecte al tema. No es treballa d'una manera sistemàtica i no hi ha una definició clara de l'objecte, de les dimensions ensenyables de l'oral, ni de com avaluar-lo.

Per altra banda, no podem oblidar que el valencià és la segona llengua, almenys teòricament, de gran part del nostre alumnat. Hi ha, per tant, un bon nombre d'alumnes que poden dir ben poca cosa en valencià, encara que alguns d'ells són capaços d'escriure amb poques faltes d'ortografia. Aquests alumnes han estat víctimes d'un ensenyament gramaticalista que ha sacrificat els objectius comunicatius a la teoria lingüística.

Als estudiants de secundària se'ls exigeix que sàpiguen expressar-se adequadament en situacions formals relacionades amb el món acadèmic i laboral (un examen, una exposició, una entrevista de treball, un debat...). La producció d'aquest

Una metodologia per a l'ensenyament de l'expressió oral

tipus de discursos demana el domini d'una sèrie d'habilitats que s'han de treballar en el marc escolar. Pensem que l'escola és el lloc idoni per a fer una reflexió metalingüística i metadiscursiva sobre els diversos usos de la llengua.

Per altra banda, cal tenir present que el desenvolupament de les habilitats orals és un procés llarg i complex. Per això s'han de planificar i avaluar els resultats a mitjà i llarg termini. El desenvolupament de l'expressió oral requereix pràctica i exercitació i es consolida amb l'experiència i la continuïtat.

La seqüència didàctica

Un ensenyament de l'oral en secundària hauria d'estar dirigit a preparar l'alumnat per a conèixer i dominar la seua llengua en les situacions més diverses –escolars, culturals, professionals, de la vida ciutadana, etc. Es tracta de fer passar els alumnes de formes de producció oral espontànies i immediates a formes més controlades, formals i mediates. Més que parlar d'un oral formal caldria parlar de gèneres orals públics, les característiques dels quals poden ser molt diferents (descripció d'un itinerari, entrevista professional, debat, conferència, etc.). El domini d'aquests gèneres implica un control conscient i voluntari del comportament lingüístic propi i constitueix un punt de referència concret per als alumnes.

L'objectiu del treball escolar en una seqüència didàctica és l'activitat lingüística a partir d'un gènere determinat i en el context d'un projecte de classe. Es tracta de desenvolupar les capacitats específiques en les formes verbals complexes, a les quals molts alumnes sense un treball intensiu a l'escola difícilment tindrien accés.

La metodologia basada en la seqüència didàctica se centra en la fase de planificació del discurs que considerem cabdal en el tractament de la llengua oral.

L'estructura de la seqüència respon a l'esquema següent:

- (a) *posada en situació*: introdueix els alumnes dins la seqüència;
- (b) *producció inicial*, on es precisa l'objecte de la seqüència i es pren consciència del que es farà;
- (c) *els tallers*, on s'aborden els problemes i les dificultats lligades a la seqüència;
- (d) *la producció final*: el lloc on desemboca la seqüència i on els sabers i útils apropiats apareixen en una activitat real de comunicació oral.

Un seminari sobre la seqüència didàctica

La nostra experiència es basa en un seminari que va tenir lloc el curs 1999-2000, en el qual participaren professors dels IES

Una metodologia per a l'ensenyament de l'expressió oral

de Benidorm, Altea, Elx i Benejússer, i que es va centrar en la seqüència didàctica al voltant del gènere de l'exposició oral.

L'exposició constitueix un instrument privilegiat d'aprenentatge i de transmissió de continguts diversos que s'han d'estructurar a partir d'un model definit pel gènere textual.

Els alumnes havien de triar una sèrie de temes que després exposarien als seus companys passant a convertir-se en experts d'un tema determinat.

El treball dels professors va consistir a fabricar, en primer lloc, uns models d'exposició que serviren de models de referència als alumnes (no sempre és possible utilitzar i treballar els textos orals empírics tal com es produeixen en la realitat). A continuació es va treballar seguint l'esquema de la seqüència didàctica en successius tallers, fins a arribar a les produccions finals, que foren les exposicions dels mateixos alumnes. Les intervencions es van gravar amb suport de vídeo.

MIQUEL RODA

SUSANNA PÉREZ

*Assessoria de Valencià de Secundària
Servei d'Ensenyaments en Valencià*

Noves tecnologies, literatura popular i ensenyament de la llengua

1. Introducció

Recuperar els jocs i els contes populars és un objectiu que ens hem de proposar fermament, ja que formen part del nostre patrimoni cultural i nacional; a més a més, contenen un cabal lingüístic força interessant, no sols per a estudiar-lo, sinó –i el més interessant– per a veure de quina manera podíem recuperar-lo, integrar-lo, actualitzar-lo o *reactivar-lo*. Un lloc idoni per a aquesta tasca és l'escola. A més a més, les característiques pròpies de la reforma actual del sistema educatiu fan aconsellable proposar-nos aquest projecte. L'experiència que ací presentem forma part d'una línia de recerca que les autores desenvolupen del 1994 ençà i que vam iniciar amb «Els jocs populars i els contes tradicionals de les valls del Guadalest i de l'Algar», projecte de recerca per a la Institució Valenciana d'Estudis i Investigació (IVEI)

(DOGV 20-4-1994), i que hem desplegat en altres treballs. Les autores hem engegat aquesta línia en els col·legis públics Mirantbò de Callosa d'en Sarrià, Joanot Martorell d'Elx i Raspeig de Sant Vicent del Raspeig, i en l'Institut d'Ensenyament Secundari Canastell de Sant Vicent del Raspeig.

2. L'escola, un lloc per a treballar la cultura popular

En general, hi ha quatre enfocaments a partir dels quals qualsevol docent o equip docent pot treballar els continguts derivats de la cultura popular a l'escola:

(a) Implicar tot el centre escolar mitjançant un projecte curricularinterdisciplinari.

(b) Realitzar unitats didàctiques en alguna de les àrees curriculars.

(c) Organitzar i desplegar un projecte al voltant de la cultura popular, centrat en els aspectes en què vulguem aprofundir. Es tractaria d'organitzar un seminari o un taller on es programarien activitats destinades a distints nivells educatius i que tindrien com a base el coneixement de la cultura popular de l'entorn del centre.

(d) Realitzar activitats aïllades, però, a desgrat que aquesta opcióés factible com a proposta educativa, no és suficient

donar-li aquest tractament secundari, ja que altres continguts aliens a la nostra cultura els substituirien a poc a poc.

Per elegir una opció o una altra, hem de tenir en compte el context escolar de cada centre, ja que cadascun té unes característiques que permeten un tipus d'enfocament concret. Per una altra banda, cal tenir en compte que, quan incloem la cultura popular a l'escola, portem a terme tot un treball d'investigació etnogràfica. Així doncs, el docent que vulga incloure en la seua programació aquest tipus de continguts haurà de considerar els aspectes següents:

(a) Explicar als alumnes l'objectiu a desenvolupar i quina en serà la funció. Caldrà animar-los perquè busquen informació i pregunten als seus familiars –pares i avis.

(b) Organitzar l'horari de classe que es dedicarà a aquestes activitats.

(c) Organitzar el treball de camp. Segons el nivell de l'alumnat, caldrà omplir fitxes més o menys complexes.

(d) El docent en tot moment orientarà –que no dirigirà– el procés d'ensenyament-aprenentatge.

Les fases que hom pot seguir per a un treball d'investigació amb alumnes són les següents:

(a) Distribució de les plantilles de la fitxes-model per a l'aplec dedades.

(b) Anàlisi de les fitxes a classe.

(c) Treball curricular sobre els continguts segons l'àrea curricular en la qual actuem.

4. Descubrim el nostre passat, un projecte a l'escola

L'experiència que presentem va començar amb un treball d'investigació de camp per a «descobrir el nostre passat». Es tractava que l'alumnat arreplegués, mitjançant fitxes, els jocs i els contes dels seus avis i àvies i, en general, de la gent gran. A partir de l'anàlisi d'aquestes fitxes vam desenvolupar les activitats següents:

(a) A classe d'Educació Física vam dissenyar una unitat didàctica *especial*. Per a cada cicle de primària vam seleccionar una sèrie de jocs que s'ajustaven als continguts del projecte curricular de l'àrea. A més, vam realitzar activitats d'expressió corporal i de dramatització relacionades amb els contes arreplegats.

(b) En les dues hores setmanals dedicades a Educació Artística, vam crear el Taller de Cultura Popular. Val a dir que, en aquest centre, aquestes hores són comunes en la mateixa franja horària per a tots els cursos. Així, doncs, podíem com-

binar l'agrupació de l'alumnat. Les activitats que vam realitzar van ser: taller de narració oral, taller «escoltem un conte», taller «treballem amb els contes», taller de la joguina antiga, taller «feste una joguina», taller del joc popular, taller del llibre «els nostres jocs i contes».

A banda d'aquestes activitats amb el grup classe, vam realitzar dues activitats col·lectives on va participar tot el col·legi: diada del joc popular i dansa popular.

Finalment, val a dir que es va crear «el prestajocs». Amb això preteníem assolir l'objectiu d'incloure els jocs populars dins el bagatge que l'alumnat tenia respecte dels jocs en el temps d'esplai. Aquest era un servei de préstec –controlat per alumnes– de material necessari per a poder jugar diàriament a diferents jocs populars durant l'estona d'esbarjo.

Una part important de l'experiència ha estat la conjugació que hem fet de les noves tecnologies amb l'ensenyament de la llengua a través de la literatura popular. Vam realitzar activitats aïllades amb l'ordinador i vam pensar les possibilitats que podia tindre per a treballar la cultura popular d'una forma motivadora per a l'alumnat. Va ser així com aqueixa tasca ha esdevingut un nou projecte per a desenvolupar a l'escola.

4. Conjuguem noves tecnologies i cultura popular

Hem utilitzat internet i la creació d'una pàgina web a fi de posar l'alumnat en una situació de comunicació i, per tant, en una situació on ha hagut de desenvolupar determinades estratègies comunicatives. Aquesta pàgina web, l'hem anomenada *Beleta.com* i hi hem volgut penjar continguts sobre la cultura popular de la nostra terra treballats a classe o que es poden treballar-hi. La pàgina principal d'aquesta pàgina web mostra dues icones que representen la figura d'una mestra i les figures d'alumnes. La primera figura ens porta a una subpàgina dedicada a temes dels ensenyants; la segona, a temes que poden treballar els alumnes. Per al mestre hem volgut dissenyar un portal des d'on es pot accedir al correu electrònic, als arxius de treball, a internet, a programes informàtics de disseny, de processament de textos, etc. Per a l'alumnat, es presenta una pàgina amb dibuixos que representen un determinat aspecte de la cultura popular.

Els elements que es poden triar són: oficis tradicionals, música folklòrica, receptes de cuina tradicional, fotografies antigues, visites a llocs relacionats amb la vida quotidiana tradicional i contes populars. Omplir de continguts aquestes opcions ha significat –i significa– escollir el material gràfic i textual més adient a la temàtica que es vol treballar. Així, respecte als

oficis tradicionals hem començat per l'ofici de ferrer; respecte a les fotografies, les relacionades amb les joguines; respecte als llocs tradicionals, els molins fariners; respecte als contes populars, hem tractat contes pròpiament anomenats populars i d'altres que han resultat del treball a classe sobre contes populars. El conte d'«El mig pollastre» ha estat el conte que es relata a través de les diferents pantalles de la pàgina web amb suport visual, gràfic i sonor. Per a tal cosa, hem escrit el conte, hem buscat dibuixos adients al text i hem gravat en arxius de so aquest text. A més, el lector pot treballar el vocabulari del conte amb pàgines secundàries.

Per al nivell de primer cicle de primària i infantil hem utilitzat el programa informàtic Power Point i aplicacions multimèdia per a confeccionar contes interactius –amb les aplicacions d'hipertext– a partir dels contes treballats. Hem escrit contes amb diferents trames, segons l'opció que es trie cada vegada que avança el conte. El final –amb tres opcions diferents– l'hem fet amb embarbussaments elaborats per l'alumnat a classe. Es tracta, en definitiva de presentar la literatura popular d'una forma interactiva, que sols ens permet de fer l'ordinador.

En definitiva, totes aquestes activitats són un exemple del que podem fer amb la cultura popular. Seria molt llarg parlar de totes les possibilitats que té la nostra tradició oral: oficis, cultura

Noves tecnologies, literatura popular i ensenyament de la llengua

material, festes, indumentària, vida quotidiana, etc. però, de segur, si les incloem en la nostra tasca educativa, la resposta que obtindrem del nostre alumnat serà força positiva.

ROSABEL ROIG
Universitat d'Alacant

MARI ROIG
CP Mirantbò

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

1. Introducció

Si fem un cop d'ull al programa veurem que en aquest congrés hi ha hagut ponències i comunicacions sobre models de llengua i sobre llengua i informàtica. **(nota 1)** És evident, doncs, que aquests dos temes (l'adequació morfològica de l'estàndard, d'una banda, i la relació entre la llengua i la informàtica, de l'altra) preocupen els professionals de la llengua i els docents. En aquesta comunicació abordarem un tema que toca de ple en aquests dos camps: les *eines lingüístiques* informàtiques[= ELI] i la seva adaptabilitat a un estàndard polimòrfic. **(nota 2)**

2. Estat de la qüestió

Hi ha una premissa de partida que em sembla inevitable: les ELI tindran un paper cada cop més important en l'assistència en la producció de textos.

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

D'una banda, la informatització de les eines de consulta lingüística obre noves perspectives pel que fa al seu ús. La primera conseqüència –i més important– és que les consultes per part d'un usuari mitjà (el que produeix el text, no pas el tècnic lingüístic) poden augmentar, si més no potencialment. Són diversos els condicionants que fan que això sigui així: la comoditat de la consulta, la rapidesa amb què s'efectuen les cerques, la navegació... Si una eina lingüística en suport informàtic és prou atractiva i resulta eficaç, pot acabar sent més consultada del que ho havia sigut fins llavors qualsevol altra eina en paper. (Deixem estar ara un altre fenomen que s'hauria de tindre en compte: la manca d'hàbit dels usuaris a l'hora de fer servir eines informàtiques. Tot apunta que tard o d'hora hom recorrerà com més va més a la consulta informatitzada.)

De l'altra, una societat moderna no pot prescindir d'eines d'aquesta mena, i menys en el cas d'un procés de normalització com el que viu el català. Si durant el primer terç del segle XX es va fer necessària la codificació ortogràfica i gramatical –van haver d'editar-se obres d'importància cabdal com el *Diccionari ortogràfic* (1917), la *Gramàtica catalana* (1918) i el *Diccionari general de la llengua catalana* (1932), totes tres obres tasca de Pompeu Fabra; aquestes eines eren impres-

cindibles per a fer del català una llengua moderna—, avui, a les portes del tercer mil·lenni, si volem un idioma que continuï sent apte per a fer cultura, cal dotar-lo irremeiablement d'ELI d'accés general. Dit d'una altra manera: si no produïm ELI, pleguem.

Ara bé, l'existència d'ELI planteja un problema: la composicionalitat. En efecte, en català hi ha hagut el debat sobre fins a quin grau s'ha de permetre una certa variació en la llengua estàndard (bàsicament, morfològica). **(nota 3)** Entre aquests temes podem llistar:

- i. la 1a pers. del pres. ind.: *penso/ pensi/ pens/ pense*
- ii. el pres. subj.: *pensi/ pense*
- iii. el pret. imp. subj.: *cantés/ cantàs/ cantara*
- iv. el pret. ind.: *vam fer/ vàrem fer/férem*
- v. la forma de l'increment de la III conj.: *patesc/patisc/pateixo/ patixo / patixc* (i, també, la presència optativa de l'increment: *visto/ vesteixo, llig/ llegeix*)
- vi. la 4a i la 5a pers. del pres. ind. de la I conj.: *cantam/ cantem*
- vii. posició de l'accent en verbs de la II conj. amb /v/: *ria/ reia, dia/ deia, creia/ creiai coïa/ coia*
- viii. sons que, segons els dialectes, poden caure: *car(a)gol, ma(n)grana*

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

- ix. el demostratiu: *aquest/ este*
- x. el possessiu femení: *seua/seva*
- xi. l'article personal: *en-na/ en-la/ el-la/ ø*
- xii. la concordança del participi de passat: *l'he vist(a)*
- xiii. la variabilitat en la combinació de pronoms febles: *li'n/ n'hi, li'l/ l'hi*
- xiv. els ordinals: *sext/ sisè*
- xv. les alternances *a/ e* de certes arrels verbals: *nà/ èixer, ja/ eure, lla/ ençar, na/ edar*
- xvi. participis regulars o irregulars: *establert/ establít, ofert/ oferít*
- xvii. altres formes alternatives de l'infinitiu: *caldre/caler, es-ser/ ésser/ ser, tenir/ tindre*
- xviii. plurals de nasals latents: *térmens/ termes*
- xix. l'accent obert / tancat en efectats per la Llei Fabra (*francès/ francés*)
- xx. tria lèxica: *últim/ darrer, hui/ avui, mitat/ meitat, dos/ dues, etc. (nota 4)*

La reflexió que podem fer resulta evident: les eines informàtiques (de tractament lingüístic o no) tenen els mateixos problemes que l'edició d'altres textos (instruccions d'ús, col·leccions, manuals escolars, guies telefòniques, etc.): el model de llengua i la tria morfològica.

Per exemple, Sotfcatalà, que és una associació que es dedica a traduir programari al català per iniciativa pròpia –atesa la situació desèrtica de la llengua en aquest camp–, diu, en el primer paràgraf de la seva *Guia d'estil* per a la traducció d'aplicacions informàtiques (versió 00. 09. 27, de 2000):

Per raons pràctiques i de coherència, i sense que això indiqui cap mena de menyspreu envers als altres dialectes del català, el dialecte que s'utilitzarà sempre serà el central, és a dir, el que es parla a la major part de Catalunya:

No utilitzarem: *imprimi'l, es fitxer, aparega, a vore*

Utilitzarem: *imprimir-lo, el fitxer, aparegui, a veure*

Aquesta instrucció és reveladora dels problemes amb què es troba una entitat que elabora productes en què el model de llengua s'ha de definir.

Certament, el problema de la morfologia va quedar sense resoldre dins del treball de codificació que va fer Pompeu Fabra. Bibiloni (1987) considera que és un dels aspectes que Fabra va deixar irresolts, i convindria usar solucions úniques per a tots els parlants (el problema, però, és definir quines han de ser aquestes solucions úniques). Ara bé, altres autors consideren que la morfologia és un aspecte en el qual podem permetre'ns el luxe de tindre-hi variació en textos formals, atès que és l'única marca geogràfica distintiva (tret de la fonètica,

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

que només podem tindre-la en compte en textos orals), i es manifesta en pocs casos (*seua, pugua, poguera*). (nota 5)

Les eines lingüístiques (manuals d'estil, gramàtiques, llibres per a l'aprenentatge, etc.) es troben amb aquest problema; i les ELI hereten aquestes qüestions, perquè no deixen de ser això, eines lingüístiques (només hem canviat la manera d'accedir a la informació i de determinar la forma que ha de tindre el text).

El lingüista i l'informàtic que es posin a treballar en l'elaboració d'una ELI s'han de plantejar quin tractament donen a aquests temes. Les preguntes que ens hem de fer són:

(a) ¿La variabilitat morfològica de la llengua normativa pot ser un entrebanc o una dificultat per al disseny d'ELI? ¿En complica –i, per tant, n'encareix– la confecció?

(b) La variabilitat morfològica en complica l'ús per part del usuari?

(c) Vist des d'una perspectiva de producció editorial, ¿la variabilitat morfològica pot significar un fre per al desenvolupament d'ELI i, per tant, pot significar una dificultat afegida per a la recuperació de la llengua? (Si responguéssim afirmativament a aquesta pregunta, potser hauríem de renunciar a un estàndard polimòrfic.)

Ara bé, vist des d'una altra perspectiva, les preguntes que ens hem de fer els tècnics lingüístics és:

(d) Contràriament a tot això, ¿la versatilitat i l'arquitectura norígidada d'aquestes eines pot ser precisament la solució per a salvar aquest entrebanc d'una manera efectiva? Dit d'una altra manera: si a una eina lingüística en paper li costa reflectir la varietat morfològica (conjugació verbal, combinació de pronoms febles, etc.), **(nota 6)** no és la versió informàtica d'aquests mateixos productes una via per a resoldre aquesta qüestió? En definitiva, ¿poden ser les ELI el millor marc per a vehicular-hi aplicacions d'una gramàtica versàtil i composicional com és el cas català?

(e) Si responem afirmativament aquesta pregunta, en sorgeix una altra d'obligada: en cas que les eines informàtiques puguin recollir la variabilitat morfològica, com es gestiona això? ¿Com resolen els editors i els informàtics totes aquestes qüestions? Dit d'una altra manera: ¿com presenta l'ELI aquesta variabilitat a l'usuari sense que s'hi perdi, sense que hi hagi incoherències i sense que el producte final se'n ressenti?

Totes aquestes preguntes poden semblar massa rebuscades: ¿cal complicar-se tant la vida? ¿No fóra més pràctic prescindir d'ELI amb variació morfològica, que al capdavall funcionen igual?

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

Crec que el tema mereix tota l'atenció. Ferran Fabregat, de la Universitat de València, va fer una anàlisi dels verificadors ortogràfics existents en català i constatava que el WordCorrect només donava com a bons plurals moderns –i més generals– del tipus *boscós, textos, assajos, desitjos*, etc. i, per tant, no considera bons els clàssics (*boscs, texts, assaigs, desigs*, etc.); però, alhora, només dóna com a bodiscs i condemnadiscosi, a més, dóna com a bo tantrajos comraigs. És evident que aquesta qüestió no està ben resolta (altres correctors, com el Wordver o el que incorpora el Word, són igualment incoherents, i donen com a bones formes que un altre corrector considera incorrectes i al revés). **(nota 7)**

En aquesta comunicació miraré d'analitzar totes aquestes qüestions. Analitzaré quins tipus d'ELI hi ha; quin tractament fan d'aquest tema les que avui hi ha al mercat; i quines propostes es poden fer per mantindre l'equilibri entre la variació morfològica, d'una banda, i l'efectivitat i la rendibilitat de les ELI, de l'altra.

3. Tipus d'ELI

Els tipus d'ELI que hi ha són:

(a) Aplicacions que incideixen en l'elecció de l'autor

i. Diccionaris i vocabularis (en CD-ROM o en línia): DIEC(web), GDLC(web), *Diccionari d'auditoria i comptabilitat* (CD-Multi-

Term), *Diccionari d'assegurances* (CD-Adobe), Construlex (disquet), *Odontolex* (disquet).

ii. Fitxers gramaticals en línia: SALT (Generalitat Valenciana), *Fitxer lingüístic* (UPC), *Recursos en català* (DGPL Cat).

iii. Atles: *Toponímia Alcoi* (CD).

iv. Models de documents i altres eines: *Manual de comunicacions escrites de l'empresa* (llibre amb dos disquets, Interactiva).

(b) Aplicacions que incideixen directament en el text.

i. Correctors gramaticals i ortogràfics (també dits *verificadors*) WordCorrect 4 (DGC).

ii. Traductors automàtics: **(nota 8)** *Salt* (Servei d'Assessorament Lingüístic i Traducció, Generalitat Valenciana), *Internostrium* (Universitat d'Alacant), *Ara* (Autotrad), *Incyta*, *Traductor d'El Periódico* (SoftLibrary). **(nota 9)**

(c) Aplicacions per a combinacions morfològiques i productes sanàlegs

i. Conjugadors: *Hiperdiccionari* (CD, Enciclopèdia Catalana), **(nota 10)** *Winverbs* (Generalitat Valenciana), *Conjugué*, *Verbix* i *Logos* (tots tres en línia, multilingües, inclouen el català).

ii. Escriptors de nombres: *Hiperdiccionari* (CD, Enciclopèdia Catalana, multilingüe [conté el català, l'espanyol, l'anglès, el francès, l'italià i l'alemany]).

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

iii. Llistes d'abreviatures, sigles i símbols: *CATCUB* (SLC UB, en línia).

iv. Combinadors de pronoms febles (que jo sàpiga, encara no sen'ha inventat cap).

(d) Aplicacions de parla

i. Reconeixedors de parla: **(nota 11)** La Generalitat de Catalunya ha negociat amb l'empresa Philips Speech Processing perquè el *Free Speech* inclogui el català.

ii. Sintetitzadors de parla, com ara el Montserrat. Segons un comunicat de premsa emès el quatre de desembre del 2000, la Generalitat de Catalunya ha signat un conveni amb l'ONCE perquè el sintetitzador de parla que elabora permeti la comunicació entre persones cegues i ordinadors, parlant en català.

L'edició en suport paper només serveix per a les modalitats (a) i (c) –els que incideixen en l'elecció de l'usuari–: és el cas de diccionaris, manuals d'estil, etc. En canvi, el paper no pot servir per als materials de modalitats (b) i (d).

Deixo fora d'aquesta classificació les eines per a l'aprenentatge de llengües i altres eines (gestors terminològics, reconeixedors de caràcters per a escàners, etc.), que són d'una altra índole i no afecten –si més no, directament– la producció de textos.

4. ¿Què demanen els experts?

Els tècnics lingüístics que han opinat sobre el tema generalment s'han decantat per demanar que les ELI tinguin en compte la variabilitat morfològica (això a vegades es diu explícitament o a vegades només es parla de «respecte», de «reconeixement de les varietats», etc., però al capdavant és el mateix).

Així, per exemple, Areny (2000: 50) explica, parlant d'obres pedagògiques en CD-ROM, que «atès que el producte multimedia inclou també el llenguatge parlat, és desitjable que els diferents materials cobreixin la diversitat de varietats orals de la llengua», i citen un exemple (el CD *Quina colla tan divertida*, de Dissenys Interactius, que permet escollir entre quatre modalitats de parla: valencià, central, balear i alguerès).

El fet és que hi ha professionals que s'han trobat amb manca d'eines (informàtiques, però també audiovisuals) adequades per a la seva activitat. És el cas d'Esteve (1995: 86-87), que explica la seva experiència al capdavant del Centre d'Autoaprenentatge de Llengües de la Universitat de València:

La Universitat de València mitjançant el Servei de Normalització Lingüística es posà en contacte amb el Gabinet de Didàctica de la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya i pocs mesos després se signà un conveni de col·laboració

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

entre les dues institucions el qual va permetre a la Universitat de València disposar del material necessari per tal d'obrir un CAL a finals del 93.

En la preparació i ordenació del material, abans d'obrir el CAL, ja es va detectar la manca de materials per a l'expressió oral adequats per a la nostra àrea lingüística la qual cosa ens preocupà ja que des de sempre hi ha hagut una forta demanda per part dels nostres alumnes.

5. ¿Com són i com han de ser les eines?

Per això, molts tècnics, a l'hora de dissenyar ELI, han optat per recollir la variació fonètica o morfològica pròpia del registre estàndard català, o per adequar les eines a les necessitats específiques.

Per exemple, Yzaguirre (2000) especifica que per a l'elaboració del *Diccionari ortològic català* (un projecte de la Universitat Pompeu Fabra) establiran una transcripció fonemàtica i no pas fonètica: d'aquesta manera cada locutor ha d'adaptar a la seva pròpia fonètica un mot.

Un altre cas és a la inversa: un mitjà de comunicació específica al programador com vol que sigui l'ELI que li compra. És el cas del diari *Segre*, publicat a Lleida, i que té edició en català i espanyol. Segons Albert Samper, responsable de l'edició en català d'aquest diari, es va demanar a l'empresa que els

va elaborar el traductor que algunes de les formes havien de ser unes i no unes altres (per exemple *seua* i no *seva*, o *roig* i no *vermell*, etc.; això està en actualització permanent).

(nota 12)

Un darrer exemple és la *Base de dades de formants*, un diccionari consultable en línia (actualment, en elaboració) que recull els formants cultes del català. Aquest diccionari permet trobar el formant culte de qualsevol concepte entrant la paraula catalana (per exemple, *cefal(o)-*, que es troba consultant a partir de *cap*). En aquest diccionari s'ha previst posar les variants sinonímiques perquè tot parlant pugui accedir a la informació sense plantejar-se si ha de fer la cerca a partir d'una forma lèxica o d'una altra. Així, per exemple, al formant *gips(o)-* s'hi pot arribar a través de *guix* (forma del Principat), *algeps* (forma valenciana) i *ges* o *gessa* (formes del Pallars). Igualment, en aquest diccionari hi ha la possibilitat de consignar la pronúncia normativa dels formants més complexos (per exemple, *electr(o)-*). De moment aquesta informació és previst donar-la amb transcripció fonètica, tot i que la natura del suport permet afegir-hi arxius sonors. Actualment s'hi posa la pronúncia occidental i l'oriental (cal veure si és necessari consignar-hi la baleàrica, per les seves especificitats).

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

En definitiva: els lingüistes sembla que prefereixen una ELI que prevegi la variació morfològica d'alguna manera o altra; en tot cas, que l'usuari tingui una certa llibertat per a escollir variants (en els textos orals que ha de fer treballar a classe, en el corrector del text, en el conjugador de verbs, etc.). o de tenira tindre és molt complicat, i el que es fa és canviar després aquestes peces a mà.

Així, doncs, ja podem avançar una primera conclusió –que en prenguin nota els editors de productes informàtics–: una ELI està destinada a un públic molt heterogeni (en què una part dels possibles usuaris pot optar per unes variants diferents de les que escollirien altres possibles usuaris), i ha de preveure la variació morfològica si vol fer negoci. És evident que la variació morfològica implica una despesa superior en el procés d'edició (pensem, per exemple, en la morfologia verbal): però si recull aquesta possible variació morfològica podrà vendre's amb més facilitat a tot el domini lingüístic (Catalunya, Catalunya Nord, Andorra, Aragó, País Valencià, Illes, l'Alguer). Per tant, si una ELI preveu la variació (sempre dins de l'estàndard, és clar) té més possibilitats d'èxit comercial que la versió d'aquella ELI sense variació.

Un altre problema diferent és com es gestiona i presenta això: quan l'usuari fa servir l'ELI s'hi ha de moure amb comoditat, i

és cert que la variació morfològica pot representar una complicació de funcionament. En aquest sentit, els editors han de resoldre aquesta qüestió satisfactòriament. Per exemple, adés esmentàvem la Base de dades de formants, i dèiem que qualsevol geosinònim podia ser la porta d'accés al formant cercat. Cada fitxa d'aquest diccionari conté totes les entrades geosinonímiques possibles (*gessa, ges, algeps, guix*) però només es visualitza, quan s'ha trobat la informació, la paraula que l'usuari ha emprat per a fer la consulta (al costat, és clar, del(s) formant(s) que cercava). Així, doncs, encara que una fitxa contingui fins a vint geosinònims, això no és cap problema per a la gestió: l'usuari només en veu un (el que ha triat per a fer la consulta).

Sembla que els mateixos editors s'han adonat d'aquest fet i les ELI que s'editen tenen en compte això... si més no, les que s'editen fora del Principat. Les que es fan a Barcelona (com veurem) no solen tindre en compte aquest fet: es limiten a recollir el sistema morfològic fabrià (que coincideix amb el central).

Sense anar més lluny, i a banda dels exemples reportats (traductor del diari *Segre*, *Base de dades de formants*, etc.), el Departament de Llenguatges i Sistemes Informàtics de la Universitat d'Alacant ha presentat fa poc l'*Internostrum*, un

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

traductor català-espanyol per a la Caja de Ahorros del Mediterráneo. Segons la notícia publicada a *Vilaweb* (23-5-2000), aquest traductor genera traduccions «a les formes insular, central i valenciana de la llengua catalana» (de moment només està operativa la valenciana, però s'està treballant en les altres). La necessitat del traductor amb variació morfològica incorporada és evident: la CAM té intenció d'expandir-se pel Principat i per les Illes, i en aquests territoris cal adaptar la morfologia pròpia del valencià (*puga, seua*) a la variant oriental (*pugui, seva*). Ens hem de preguntar, però, si per als textos de les oficines de Tortosa o de Lleida posaran *seua* o *seva*. Les dificultats tècniques sembla que aconsellen de posar-hi *seva* (seguint el principi que al Principat s'implantaria un únic model de llengua), però esperem que tinguin més sensibilitat lingüística que tècnica i que hi posin *seua* (i idènticament amb subjuntius).

Un altre traductor que, en aquest sentit, és exemplar, és el Salt, de la Generalitat Valenciana (molt anterior en el temps a l'*Internostrum*). Aquest traductor permet optar per diverses solucions morfològiques dialectals. Per exemple, a la primera versió oferia una finestra en la qual l'usuari podia optar per formes més barcelonines o més valencianes, que a més es poden combinar (per exemple, es podia escollir *hui* i *així* o

avui i *aixina*). Això és positiu perquè hi ha més versatilitat. Per exemple, un tortosí pot posar *meua* i *veure*. Ara bé, també és cert que comporta un cert risc que es creïn textos criolls (p. e., que hi convisqui *meva* i *vore*).

S'ha de dir que el *Salt* no preveu tota la possible variació que podem trobar a l'estàndard: a la primera versió els subjuntius només poden ser els valencians (*cante, pugua, façai no canti, pugui i faci*). Això vol dir només que el *Salt* està pensat exclusivament per a valencians (només permet variació en els casos en què el mateix valencià ha variat: increment amb *-ix-*, ús d'*este* o *aquest*, etc.) i, per tant, no deixa de ser tan poc versàtil com una ELI feta des de Barcelona sense possibilitat de variació. Ara bé, el testimoni és valuós perquè, així com a Barcelona en general no es plantegen la possibilitat d'escriure segons la seva pròpia forma o segons una altra, a València sí que s'ho plantegen: hi ha casos –com l'extensió *-ix-*, el demostratiu, l'accent de les *ee*, etc.– en què el mateix usuari de la llengua pot decantar-se per la solució més propera (la valenciana) o la que la pràctica ha convertit en més general (la barcelonina).

6. Conclusions

Un cop fet aquest repàs del panorama català actual pel que fa a les ELI (evidentment, l'any 2010 aquesta anàlisi serà ob-

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

soleta), mirem de respondre les preguntes que ens formulàvem al principi:

1. És evident que tècnicament és possible que les ELI reflectixin la variació morfològica. Josep Lacreu, a la presentació del traductor *Salt* en una trobada de serveis lingüístics (dins del llibre *Actes...*, pàg. 37), afirma que

L'ús de la informàtica no té per què actuar anul·lant la diversitat de variants lingüístiques plenament respectables. I menys encara en una societat com la nostra, on la llengua té una càrrega de conflictivitat massa gran associada sovint a determinades paraules.

2. També és evident, però, que fer-ho implica una complicació en l'elaboració de l'eina, un cost addicional en l'elaboració i una potencial complicació en el maneig de l'eina. Ara bé: s'ha de dir que les ELI tenen l'avantatge que la representació de la variació és més factible que en les eines en paper.

3. El tractament de la variació pot ser optatiu en el cas de la morfologia i, sobretot, del lèxic, però no en altres camps en què les diferències dialectals –fins i tot en un nivell de parla formal– són insalvables. Pensem en la fonètica: els programes de reconeixement de parla (per a donar instruccions als ordinadors, per a dictar, etc.) han d'entendre tant un gironí com un valencià com un menorquí.

Aquest fet és insalvable si es vol vendre el producte més enllà de les províncies de Barcelona i Girona.

4. Tot i així, per a un editor li és més rendible recollir, a les ELI que produeixi, la variació morfològica, atès que, d'aquesta manera, eixampla notablement el mercat potencial. Dit en terminologia econòmica, preveure la variació morfològica és una inversió: a la llarga podrà vendre a més gent el producte.

5. Hem constatat que les ELI que van sorgint tenen en compte totaixò, tret, potser, d'algunes de les produïdes a Barcelona, com ara el conjugador verbal de l'*Hiperdiccionari* d'Enciclopèdia Catalana (1993). Però no hem de perdre de vista que a Barcelona rarament es plantegen si la seva varietat s'adequa a l'estàndard, mentre que a la resta de regions del domini lingüístic aquesta pregunta és permanent.

6. Convé que, si una ELI reflecteix la variació morfològica, no resulti complicada d'utilitzar per part de l'usuari. En aquest sentit, convé que els editors s'ho pensin molt bé (el funcionament del *Salt* és un bon exemple en aquest sentit).

7. Sembla evident, doncs, que la variabilitat morfològica no significa un fre o un impediment per al desenvolupament d'ELI; ni tècnicament (perquè és possible incloure-la), ni comercialment (perquè el cost afegit es veu àmpliament superat per l'engrandiment del mercat potencial).

8. Aquest fet pot obrir noves portes en el tractament del model de llengua estàndard, que tant preocupa els tècnics lingüístics. Si les ELI vehiculen la variació morfològica de l'estàndard –

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

cosa que no s'havia fet fins ara amb els mitjans de comunicació i l'escola del Principat—, els sociolingüistes disposen d'un aliat molt poderós per a treballar en l'ecologia lingüística. Cal tindre present que les ELI són les eines de consulta del futur: les gramàtiques i els diccionaris del futur.

XAVIER RULL

Servei Lingüístic Universitat Rovira i Virgili

Referències bibliogràfiques

ABRIL ESPAÑOL, J. & BOFIAS, J. (1995), «Els diccionaris electrònics: una font per rendibilitzar consultes lingüístiques», *Llengua i Ús*, 4, pp. 35-37.

Actes de la IX Trobada de Serveis Lingüístics Universitaris. Recursos informàtics aplicats als serveis lingüístics: assessorament, formació i dinamització(1998), Barcelona, Universitat Pompeu Fabra.

ARENY, M. *et alii* (2000), «Panoràmica de les obres de caràcter lúdic i educatiu en suport CD-ROM», *Llengua i Ús*, 18, pp. 9-52.

AULA, M., ORTEGA, J. & GIMENO, A. (1994), «Conjuga: un intent d'adaptar la problemàtica dels treballs lingüístics a les noves tecnologies», *Com*, 29, Barcelona, pp. 15-17.

BIBILONI, G. (1987), «L'estandardització de la llengua catalana. La tasca feta i la tasca a fer», *Papers de sa Torre*, 33, pp. 5-15.

- BOVÉ, C. (1998), «De multimèdia a multimèdia. Les aplicacions multimèdia educatives», *Llengua i Ús*, 11, pp. 44-51.
- CODINA, L. (1996), *El llibre digital. Una exploració sobre la informació electrònica i el futur de l'edició*, Generalitat de Catalunya.
- CORREIRA, M. (1996), «Terminologia e lexicografia computacional» dins *Jornada panllatina de terminologia*, Barcelona, Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, pp. 83-91.
- ESCOLÀ, A. & MATAIX, T. (1998), «Un nou recurs per a l'aprenentatge de català: Català multimèdia», *Llengua i Ús*, 11, pp. 53-54.
- ESTEVE, A. (1995), «Els grups de conversa al CAL de la Universitat de València» dins *Jornades sobre llengua i ensenyament II*, Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, 4 vol., pp. 86-91.
- FONTOVA, G. ; MONTES, D. (1998), «Detecció de necessitats i estratègies de difusió terminològica», *Llengua i Ús*, 11, pp. 37-41.
- FREIXA, F. (1995), «Anàlisi lingüística dels verificadors ortogràfics i dels diccionaris informatitzats en català», *Llengua i Ús*, 2, pp. 31-35.
- GARCIA, A. -L. & PRATS, E. (1989), «Noves vies en l'ensenyament del català», *Com*, 20, pp. 4-7. Primera trobada de serveis lingüístics(1991), Barcelona, Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- TORNÉ, S. & MATAIX, T. (1999), «Diàleg multimèdia – Català bàsic» [ressenya], *Llengua i Ús*, 16, p. 66.

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

- VILA, A. (1997), «Què podem esperar d'un corrector gramatical?», *Llengua i Ús*, 9, pp. 32-35.
- VILLALBA, À. (1992), «La informàtica: una eina per a la terminologia» dins *La terminologia en el seu entorn*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- YZAGUIRRE, L. de *et alii* (2000), «Diccionari ortològic català» dins Julià, J. *et alii*, eds., *Llengua i mitjans de comunicació*, Lleida, Pagès, pp. 315-320.

1. En concret, sobre el model de llengua hi ha les aportacions de J. Carles Martí («Aportació dels traductors perifèrics a l'estàndard»), Clàudia Pons («Estàndard i dialectes en els mitjans de comunicació social de les Illes Balears») i Teresa Izquierdo («Els xiquets i xiquetes de Tortosa diuen neni nena»). Sobre llengua i informàtica hi ha les aportacions de Josep Tió («Informàtica i ensenyament de llengües»), Josep-Lluís Ribes («Conjuguem llengua, escola i noves tecnologies») i Maria E. Roig i Rosabel Roig («Noves tecnologies, literatura popular i ensenyament de la llengua»).

2. Quan parlem de la relació entre la llengua i la informàtica obrim diversos fronts, d'índolemés aviat sociolingüística:

(a) L'existència al mercat de programes informàtics (per exemple, un gestor de comptabilitat) en català.

(b) La presència i vitalitat del català en l'edició electrònica (webs, enciclopèdies en CD-ROM) i en la comunicació electrònica (xats, fòrums, llistes de correu, etc.) i, sobretot, en els serveis oferts per internet (banca electrònica, comerç electrònic, mitjans de comunicació, biblioteques i centres de documentació, etc.).

(c) L'existència d'una terminologia pròpia, normalitzada i implantada dins del món de l'informàtica (*emoticones* en comptes d'*emotícol* o *smiley*, programari en comptes de software, fer un xat en comptes de xatejar, correu en comptes de mail, etc.).

(d) La qualitat lingüística i/o el model de llengua de les aplicacions informàtiques i dels textos que es vehiculen per les xarxes.

(e) Les eines informàtiques que ajuden en el processament de textos i que tenen el català com a llengua de treball. (Aquest és el camp que tractaré en aquesta comunicació.)

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

3. Si més no teòrica. En paraules del responsable de l'edició catalana del diari *Segre* de Lleida (comunicació personal), «tot això es queda en la teoria, perquè l'estàndard en ús és força uniforme. El parlant projecta un seguit de prejudicis sobre determinades opcions morfològiques, cosa que les exclou de l'estàndard en ús. Et posaré un exemple. A *Segre* aviat farà tres anys que cada dia escrivim *meua*, *teua*, *seua* (i el mateix et puc dir de la resta de formes característiques del nord-occidental que tenen cabuda a les nostres pàgines). Si mirem els textos dels col·laboradors externs i de les cartes al director que ens arriben en català, no n'hi ha ni un de sol que hagi utilitzat aquestes formes (excloc alguna carta de [...] coneixedors del tema i defensors militants de determinades opcions). La formació lingüística dels parlants en general, orientada cap a la uniformitat, ha propiciat aquest rebuig. Amb això vull indicar que si la premissa de què parteixes al plantejar el tema (permissivitat de la variació morfològica en l'estàndard) és plenament vàlida en el pla teòric, al passar al pla pràctic (pas necessari ja que cal referir-se a aplicacions informàtiques existents) perd una part de validesa perquè la permissivitat si no desapareix totalment, minva de forma considerable. »

4. No entren en aquesta llista solucions que han sigut bandejades de la llengua estàndard. Ensón mostres infinitius com *quebre*, l'article *lo* o el subjuntiu amb *-o*.

5. S'ha de dir, d'altra banda, que si existeix variació morfològica en l'estàndard és en certamanera comprensible: es tracta de manifestacions parlades reals. Si comparem aquesta opció del català (variació morfològica en l'estàndard) amb la variació ortogràfica de l'anglès,

entendreu el que dic: en anglès pot ser *maximize* i *maximise*, *colour* i *color*, *centre* i *center*, etc.; aquestes diferències gràfiques són del tot innecessàries, i existeixen.

6. Vegeu, en aquest sentit, el llibre *Alfa*, de la Universitat de les Illes Balears (1995), que intenta reflectir en paper aquesta variació. La quantitat de notes és ingent.

7. Les incongruències es repeteixen en dobles possibilitats d'infiniutius, com ara *cabre/caber*, *valdre/valer*, etc. L'esmentada aportació analitza altres temes, com ara el femení de determinats oficis que encara són —cada cop menys, però— vacil·lants.

8. A banda dels traductors pròpiament dits, hi ha diverses aplicacions que hi estan emparentades. Una modalitat són els *pretraductors*, amb els quals els mots gramaticals més corrents són canviats automàticament pel seu equivalent de la llengua d'arribada (per exemple, el verb anglès *use* pot reemplaçar-se sistemàticament per *usar*, *emprar*, *fer servir*, etc.). També existeixen aplicacions que consisteixen en l'ús de macros de Word (per exemple, Tomàs Baiget n'ha desenvolupat una català-espanyol i a la inversa). Una altra modalitat són les *memòries de traducció*, que es poden equiparar a grans magatzems de frases usades d'una manera constant en textos especialitzats. Aquesta aplicació és sobretot útil en llenguatges d'especialitat molt rígids que recorren a les mateixes estructures fraseològiques, com ara el llenguatge jurídic, l'administratiu, etc. (Convé remarcar que les memòries tenen una sèrie de limitacions, com ara que detecta només allò que té introduït prèviament; és a dir, una frase no reconeguda no té traducció. Per tant, les memòries són útils després de la segona o tercera traducció,

¿Són compatibles la variació morfològica i les eines lingüístiques informatitzades?

ja que a les primeres hi ha la feina artesanal de traduir tot el text a mà.) Una darrera modalitat és la *traducció assistida per ordinador*, que consisteix en eines informàtiques que assessoren un traductor en la seva tasca, combinant diversos elements. Com més evolucioni la traducció automàtica i més ben fets estiguin els traductors, aquestes modalitats aniran desapareixent.

9. Aquesta és la llista de traductors català-espanyol. El 8-11-2000 (la mateixa setmana del congrés) es va anunciar que la Generalitat de Catalunya i el Govern d'Andorra han arribat a un acord per a confeccionar un traductor català-espanyol, un de català-francès i un de català-anglès.

10. Els diccionaris en CD-ROM solen incorporar conjugadors; el *Gran diccionari de la lengua española de Larousse*, per exemple, també en té un.

11. Pensem en els programes que permeten dictar un text al procesador de textos, però, de fet, qualsevol programa informàtic que pugui rebre instruccions amb la veu té la mateixa problemàtica.

12. El traductor, però, és limitat quant a les possibles modificacions que demana l'usuari. Així, si bé és fàcil canviar *meva* per *meua* o *roig* per *vermell* (tinguem en compte que el programa original té les formes centrals), no és tan fàcil tocar els incoatius (*servixo* per *serveixo*). Els canvis de les formes verbals centrals a les nord-occidentals són costoses: passar d'*estat* a *sigut* o de *tenir* a *tindre* és molt complicat, i el que es fa és canviar després aquestes peces a mà.

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

Introducció

Aquesta comunicació és el resultat de l'experiència diària a l'aula i parteix d'un curs de 1r de Batxillerat dedicat a l'ensenyament-aprenentatge de la literatura i als discursos propis de l'àmbit acadèmic. Respon a la recerca de solucions per a canviar una manera poc satisfactòria d'avaluar els continguts literaris d'aquest nivell. Així doncs, la proposta de la comunicació consistirà a presentar els exàmens de literatura, últimament bastant devaluats, com un tipus de discurs formal, en el qual l'alumnat ha de posar en pràctica una habilitat intel·lectual i lingüística, a més dels coneixements literaris adquirits. Per això proposaré algunes activitats que poden ajudar els estudiants a superar de forma adient aquest instrument avaluador i, al mateix temps, els poden ensenyar a redactar tot tipus de textos formals. Però

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

abans de centrar-me en aquest punt, crec convenient repassar el marc que envolta l'avaluació actual. En primer lloc, faré una ràpida ullada a la situació en què es troba l'ensenyament de la literatura amb les darreres aportacions metodològiques i al que implica l'avaluació des d'un vessant comunicatiu. El segon aspecte previ que tractaré serà l'enfocament que fins ara solem donar als exàmens.

D'entrada, em faig ressò d'una afirmació que ja sembla tòpica a força de repetir-la, però que respon a la realitat. Quasi tot el professorat estem d'acord que, «en la societat actual, la majoria dels joves se senten poc atrets per la lectura i la cultura literària». I adduïm, com a una de les causes, el paper que desenvolupen els mitjans de comunicació de massa, que fomenten principalment una cultura molt *popularitzant*, materialista i superficial. Malgrat aquest panorama tan poc encoratjador, o precisament per aquest motiu, el professorat de literatura no ens hem *acovardit* i hem assajat noves propostes didàctiques que responguen al context actual.

En efecte, a casa nostra, d'ençà dels anys vuitantes –i encara més des dels nous dissenys curriculars proposats per la LOGSE–, l'ensenyament-aprenentatge de la literatura ha canviat molt respecte a la metodologia tradicional i historicista, en la qual la tasca de l'alumnat es reduïa a memorit-

zar les biografies d'uns autors i les característiques de les obres. Les aportacions metodològiques a l'ensenyament de la literatura en les dues últimes dècades tenen en comú, en major o menor mesura, el fet de presentar la literatura com una matèria aparellada a l'ensenyament-aprenentatge de la llengua i amb un enfocament comunicatiu. El segon aspecte compartit pels nous mètodes de l'educació literària és el fet de donar a l'alumnat un protagonisme major i més actiu en el seu aprenentatge (Bordons 1994).

Per consegüent, hem progressat en molts dels aspectes de la didàctica de la matèria literatura-llengua. N'hem ampliat els continguts: ara és tasca del professorat, a més d'ensenyar uns conceptes, fomentar unes actituds positives cap als continguts i fer que els nostres alumnes aprenguen uns procediments que tenen com a base el desenvolupament de les habilitats de comprensió i d'expressió, oral i escrita. També, com he dit, hem millorat la metodologia per a ensenyar aquests continguts, de manera que és l'alumne qui els reelabora mitjançant activitats. El problema es presenta en l'avaluació. Com podem avaluar aquests continguts de forma que no contradigui aquesta metodologia comunicativa i activa?

Igualment aquests últims anys, ens han arribat els resultats de les darreres investigacions sobre l'avaluació, les quals n'am-

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

plien el concepte (Ribas 1997). En línies generals, aquesta ja no consisteix sols a emetre un judici de valor sobre l'aprenentatge de l'alumne al final d'un període –la qual cosa s'anomena «avaluació sumativa»–, sinó que sobretot és un procés en el qual l'important és que oferisca, al professor i a l'alumne, informació sobre la situació en què es troba l'ensenyament-aprenentatge en tot moment: dades dels progressos i, sobretot, de les dificultats. Així, el professor podrà reajustar l'ensenyament i proporcionar les ajudes necessàries a cada alumne en la consecució dels objectius; l'alumne serà conscient del seu procés d'aprenentatge perquè pugui regular-lo si li cal. Aquesta nova concepció de l'avaluació s'anomena «avaluació formativa». A més a més, segons aquestes teories, perquè el procés avaluatiu siga efectiu, el professorat hem de delimitar l'objecte que volem avaluar, els criteris que tindrem en compte a l'hora de fer-ho i els instruments que hi farem servir (Jorba i Sanmartí 1993).

Ara bé, respon la realitat a les aportacions teòriques sobre l'avaluació? És cert que en l'ensenyament secundari obligatori –ESO– hem fet avanços en la manera d'avaluar els nostres alumnes a fi d'ajustar-la als nous enfocaments didàctics de la literatura. Hui la majoria dels professors no basem l'avaluació dels alumnes d'ESO només en el resultat d'una única prova,

sinó que creiem que l'avaluació ha de ser la suma de molts aspectes. Tampoc la majoria de nosaltres no concebem l'avaluació com a única uniforme per a la diversitat d'alumnat, sinó que pensem que ha de tenir en compte els progressos de cadascú.

Quan avaluem *llengua* des d'un enfocament comunicatiu, ens pot resultar fàcil que l'avaluació siga formativa. Per una banda, fem aquest tipus d'avaluació quan entenem la composició d'un text com un procés en el qual intervenen principalment tres operacions bàsiques: preparació, textualització i revisió (Groupe de recherche d'Ecouen, Jossette Jolibert 1992). Aleshores, podem aplicar les operacions de revisió –o avaluació– en els diferents moments de composició del text. D'aquesta manera, l'avaluació *forma*, és a dir, és un component del procés d'aprenentatge, ja que té com a finalitat que l'alumne controle les seues dificultats i autoregule els errors. També serveix al professor per a conèixer què no saben els alumnes, les causes i intervenir-hi amb les ajudes adequades (Cassany 1993). Per altra banda, l'avaluació també és formativa quan seguim una metodologia per projectes o seqüències didàctiques: proposem i consensuem amb els alumnes l'objectiu on volem arribar i aquests fan les activitats necessàries per a arribar a l'objectiu final (Colomer, Ribas i Utset 1993).

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

Al llarg de tot el procés, la revisió-avaluació en cada operació serveix al professorat i a l'alumnat per a controlar l'ensenyament i l'aprenentatge i modificar-los si cal (Camps 1994).

Però, ¿com avaluem els continguts estrictament literaris? Evidentment podem fer-ho de la mateixa manera que per als de llengua i entrelaçats amb aquests, és a dir, mitjançant treballs i projectes en què els alumnes posen en pràctica diferents classes d'habilitats intel·lectuals i lingüístiques. També podem emprar fitxes d'observació, diari de classe, etc. Tot i això, ¿per què no podem fer servir el tradicional i desacreditat examen? ¿No resulta aquest un instrument vàlid en una avaluació formativa? ¿Com podem dur a terme una avaluació formativa a la classe de literatura de batxillerat?

L'examen: estat de la qüestió

En qualsevol aportació didàctica sobre l'ensenyament secundari obligatori, sembla com si el terme *examen* s'hi hagués *evaporat*. No apareix com un instrument d'avaluació ni en les guies de recursos de les diferents editorials, ni en les revistes o llibres especialitzats en pedagogia. I si hi figura, ho fa amb timidesa i dissimulat amb els noms de *prova* o *control*. És com si el fet de presentar l'examen com un instrument d'avaluació més fos tornar a les cavernes de la pedagogia, retrocedir a

l'època de les nits d'insomni en què l'estudiant memoritzava una llarga llista de noms i es jugava el futur a una carta.

Però el ben cert és que l'examen és un instrument d'avaluació en qualsevol etapa educativa. En l'ESO tots els professors els fem servir, junt amb els altres recursos avaluadors de què disposem. Emprem l'examen al llarg del curs per a saber si l'alumne ha assolit uns determinats objectius i per a regular estratègies d'ensenyament i d'aprenentatge. Ara bé, a més d'aquest vessant pedagògic o formatiu, l'avaluació també té un component social: l'avaluació és una informació valorativa, un judici de valor que fem els professors sobre l'aprenentatge que l'alumne ha assolit, i que comuniquem a l'alumne mateix, a la família i a la institució escolar. Tot i que la majoria del professorat basem l'avaluació sumativa d'un alumne d'aquesta etapa en diversos factors ajustats al que la realitat educativa demana, sembla que encara l'alumne, la família i la institució escolar troben que els resultats dels exàmens són una de les millors garanties de fiabilitat.

Pel que fa al Batxillerat de la LOGSE, el Disseny Curricular de la Conselleria marca que el bloc de continguts literaris s'ha d'estudiar seguint un eix diacrònic. Els blocs dedicats a la llengua s'han de centrar en els discursos formals, entre ells, els de l'àmbit acadèmic. Així i tot, com assenyala aquest cur-

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

rículum, aquesta visió històrica de la literatura no ha de tenir res a veure amb l'estudi memorístic i tradicional, sinó que el professorat, des del punt de vista comunicatiu de la literatura, hem d'emprar una metodologia activa.

En canvi, malauradament i en moltes ocasions, l'avaluació en aquesta etapa és encara tradicional. Preferentment basem la nota de l'avaluació en l'examen –o exàmens– i demanem algun treball per arredonar la nota. A més, solem dividir en dos compartiments separats l'avaluació dels continguts literaris i la dels lingüístics. Fins i tot, en el pitjor dels casos, plantejem exàmens poc adients a la nostra forma d'ensenyament i sols formulem preguntes que exigeixen una resposta descriptiva o una simple definició. Però també és un problema quan plantejem exàmens coherents amb una metodologia que potencia el raonament i l'esperit crític de l'alumnat. Si pretenem que els alumnes responguen preguntes en què han de practicar una habilitat cognitiva i lingüística més complexa que la simple definició o descripció, l'alumnat falla i no contesta al que li hem preguntat. És igual si demanem una comparació entre conceptes, una anàlisi o una interpretació, els estudiants responen de la mateixa manera: hi aboquen uns coneixements sense que hi haja una reelaboració personal adequada a la pregunta.

Així doncs, hauríem d'ensenyar els nostres alumnes a fer exàmens. L'aprenent hauria de saber interpretar el metallenguatge –per exemple: *relaciona...*, *resumeix...*, *justifica...*–, perquè pogués redactar la resposta segons el que l'enunciat de la pregunta proposa. I amb açò hem arribat a un mot clau: redacció. Justament la dificultat major que tenen els joves en el seu aprenentatge es troba en l'expressió correcta dels textos, sobretot dels formals. Aquest entrebanc –i *camp de batalla* del dia a dia del professorat de llengua i literatura en l'aula– augmenta en un examen, ja que, en un temps limitat i sota tensió, la preocupació prioritària que l'alumne té en aqueixos moments és demostrar que ha estudiat uns conceptes, i aleshores oblida els aspectes textuais.

L'examen de literatura: una manera d'aprendre a redactar un text acadèmic

Sovint diem que els escrits que hagen de redactar els alumnes haurien de tenir una finalitat i un destinatari real. Però el cert és que l'interlocutor real dels textos escolars és el professor –i de vegades, els companys–, i el fi últim d'aquests és comprovar si l'alumne ha après una habilitat o un concepte. Per tant, la realitat dels textos escolars és ser avaluats (Milian 1997: 111). Llavors, ¿per què no podem plantejar la redacció de textos formals des del punt de vista d'ensenyar a superar

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

un instrument d'avaluació com ara els exàmens? Això sí que pot implicar una motivació veritable: és una situació real i té un objectiu immediat i important per a l'alumne.

Per tant, si ensenyem els alumnes a respondre correctament els exàmens de literatura, els ensenyem també a millorar la competència lingüística en àmbits formals i amb un veritable enfocament comunicatiu. Es tractaria de plantejar-los un projecte o seqüència didàctica, en què l'objectiu o tasca global seria l'examen *definitiu* per a l'avaluació sumativa. Per aconseguir un resultat satisfactori en aquesta activitat final, al llarg del projecte farien activitats preparatòries, que els ensenyarien com s'han de redactar les respostes possibles.

Amb aquesta metodologia, la simbiosi entre literatura i llengua és real i efectiva. Els alumnes hauran d'aprendre, d'una forma pràctica, que les respostes d'un examen de literatura tenen les mateixes fases que la composició de qualsevol text: preparació, textualització i revisió. Igualment, d'una forma interactiva, aprendran que els exàmens són textos formals de l'àmbit acadèmic i que, per això, presentaran principalment una forma expositiva i argumentativa. Sabran que, fins i tot, pot haver-hi respostes que continguin parts o seqüències diferents; per exemple, pot tractar-se d'un text bàsicament argumentatiu i tenir alguna part narrativa o descriptiva. També

sabran que les respostes han de respectar les tres propietats textuais essencials perquè siguin comunicatives: adequació, coherència i cohesió.

Respecte a la primera propietat, com que es tracta d'un text formal, els alumnes aprendran que la resposta haurà d'incloure un registre estàndard-formal, un to neutre i els recursos d'impersonalització escaients. Quant a la coherència, hauran de tenir en compte que, si la resposta és bastant extensa, ha de seleccionar les idees pertinents i les ha d'organitzar en la macroestructura més idònia: és a dir, ha de presentar les idees relacionades, de manera que es puguin captar les idees principals i distingir-les de les secundàries i que hi haja una progressió en la informació; ha de presentar aquesta jerarquització de les idees distribuïda en paràgrafs. A més, ha de tenir una superestructura (o estructura estereotipada) que resumesc, per raons didàctiques, en tres parts: introducció, desenvolupament i conclusió. Així mateix, organitzarà les idees connectades lògicament ara mitjançant un esquema d'addició d'elements en el mateix nivell d'importància o per successió cronològica, ara amb un esquema de comparació, o ara mitjançant la relació de dependència d'unes idees d'una altra de principal –la causa i les conseqüències que es deriven o el problema i les possibles solucions. Finalment, els

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

alumnes entendran que la resposta ha de ser un text cohesionat –amb connectors, procediments anafòrics...–, ajustat a la norma gramatical i de presentació corresponent (Castellà 1992; Cuenca 1999; Ferrer i Zayas 1998).

D'aquesta manera, també aconseguim dur a terme una avaluació formativa (Mendoza 1996), perquè el procés del projecte seria com segueix. En primer lloc, els alumnes fan activitats en les quals aprenen en què consisteixen les diferents destreses que han de demostrar en un examen –*analitzar, argumentar, classificar, comparar, definir, enumerar, esbossar, explicar, exemplificar...*– i quines són les estratègies de redacció més adequades per a cadascuna –segons els aspectes textuais comentats més amunt. En segon lloc, ho practiquen amb la redacció de textos que són les respostes a possibles preguntes de literatura. Després, estableixen els criteris de correcció d'aquestes respostes mitjançant una mena de plantilles o graelles. Aquestes han d'incloure tot tipus de continguts i la seua valoració o puntuació: els literaris que demana la pregunta i també els lingüístics i discursius –ja esmentats adés. La confecció de la graella és una aïna molt valuosa ja que, a més d'avaluar els escrits, serveix perquè els alumnes tinguen clars els conceptes i procediments que han de fer servir quan redacten la resposta. A l'últim, corregeixen aques-

tes respostes o *exàmens d'entrenament* d'acord amb la gralla de correcció (Cassany 1996).

En definitiva, no sols és possible l'ensenyament-aprenentatge de la literatura des d'un punt de vista comunicatiu i entrelaçat amb la llengua, sinó que també és possible l'avaluació. A més, això es pot fer efectiu amb un instrument d'avaluació tan desprestigiad actualment com són els exàmens. Els professors podem fer-los servir per a ensenyar a redactar textos formals de l'àmbit acadèmic dins de tot un procés d'avaluació formativa. Un projecte de redacció d'exàmens i les habilitats cognitivolingüístiques que aquests demanen, siguen simples o complexes, proporciona informació sobre la situació en què l'aprenentatge es troba en tot moment, tant de conceptes literaris com d'expressió. Així, professorat i alumnat podem regular-lo per a la consecució dels objectius del currículum, que és, al cap i a la fi, el punt d'arribada de l'assumpte.

Com a mostra, un *botó*

A continuació explicaré, pas a pas, una de les diferents possibilitats de presentar als alumnes de primer de Batxillerat una seqüència didàctica sobre la redacció d'exàmens. Aquesta seqüència o projecte consta, a més d'una activitat prèvia de contacte, de dues parts amb les activitats corresponents: la primera, sobre les fases de redacció en les respostes dels

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

exàmens; la segona, dedicada a l'aplicació pràctica del que els alumnes han après en la part anterior (Gómez, Martines i Tomàs 2000).

Abans de començar, com en tota activitat escolar, és convenient que motivem els alumnes favorablement cap a la seqüència didàctica. Per aquest motiu, podem demanar-los on es troba la dificultat dels exàmens quan els porten preparats, fins que, amb aquesta posada en comú, els aconduïm al nostre plantejament: moltes vegades fallen en les respostes perquè no saben fer servir l'estratègia de redacció adequada a l'habilitat cognitiva i lingüística que demana cada pregunta (Lasterra 1996).

Una vegada reconeixen una redacció deficient o inadequada com una de les principals causes del *fracàs* en els exàmens, podem proposar-los el nostre projecte: un conjunt d'activitats preparades per a ensenyar-los a superar aquesta dificultat. La primera part d'aquest projecte consisteix a facilitar-los les fases que han de seguir per a redactar correctament els exàmens, d'acord amb les destreses que demanen les preguntes.

En la primera d'aquestes fases, els estudiants han de saber reconèixer la destresa intel·lectual i lingüística que cal aplicar en la resposta d'un examen, per a la qual cosa hem de

proporcionar-los una llista de les habilitats que amb més freqüència se solen demanar en els preguntes –explícitament o ímplicitament. Aquesta llista podria incloure les destreses següents: *analitzar, argumentar, avaluar–ovalorar–, classificar, compararocontrastar, criticar, definir, descriure, enumerar, esbossar, explicar, exposar, il·lustraroexemplificar, interpretar, justificar, reconéixeroidentificar, reconstruir, relacionar o resumir* (Bloom 1971). Cadascun dels ítems anteriors ha d’anar acompanyat de dos tipus d’informació. Una és la definició corresponent; per exemple, el mot *analitzar* podria tenir la definició; «examinar les parts constituents d’un tot i esbrinarne l’estructura, per a la qual cosa ens hem de basar en un sistema de referències o en un mètode». La segona informació és sobre els tipus de seqüències textuais dominants en les respostes que exigeix aquesta habilitat (Gómez, Jorba i Prat 1997; Lasterra 1996). En el cas *d’analitzar* es tracta de les seqüències expositives i les argumentatives –vegeu quadre 1. Si els alumnes no saben res sobre seqüències textuais –definició, classificació i les principals característiques discursives–, és el moment d’explicar-ho.

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

Quadre 1. Les definicions i el tipus de seqüències textuales d'algunes habilitats que exigeixen les preguntes d'un examen (Gómez, Martines i Tomàs 2000)

Habilitat	Definició	Tipus de seqüències
<i>Analitzar</i>	Examinar les parts constituents d'un tot i esbrinar-ne l'estructura, per a la qual cosa ens hem de basar en un sistema de referències o en un mètode.	Expositives Argumentatives
<i>Argumentar</i>	Presentar raons destinades a provar o a refutar una proposició donada. És bastant personal.	Argumentatives
<i>Avaluar o valorar</i>	Determinar, especialment d'una manera aproximada, la vàlua d'alguna cosa, segons la utilitat, la veritat, la magnitud o l'assoliment d'uns objectius proposats. Interessa poc l'opinió personal.	Descriptives Expositives Argumentatives
<i>Classificar</i>	Identificar i distribuir uns elements en categories i classes.	Descriptiva
<i>Comparar o contrastar</i>	Establir les semblances i les diferències entre dos o més conceptes, objectes, fets, persones, etc.	Expositives Descriptives
<i>Criticar</i>	Expressar una opinió raonada sobre una obra, jutjant-ne els valors i els defectes. És molt personal.	Argumentatives
<i>Definir</i>	Fixar el sentit exacte d'un concepte.	Expositiu Descriptiu

Marisa Tomàs Roselló

<i>Descriure</i>	Enumerar les característiques d'alguna cosa, és a dir, representar-la en paraules.	Descriptives
<i>Enumerar</i>	Dir una per una totes les parts d'un tot, les coses que formen una sèrie, etc.	Descriptiva
<i>Ebossar</i>	Indicar només els trets més principals d'alguna cosa, però remarcant-ne l'estructura.	Descriptiva
<i>Explicar</i>	Fer aclariments o donar raons sobre alguna cosa <i>diffícil</i> , de manera ordenada, amb pa-raules clares, amb els desenvolupaments necessaris, amb exemples, etc., a fi de fer-la comprendre o donar-la a conèixer a algú.	Expositives Descriptives
<i>Exposar</i>	Fer pública, manifestar una explicació, una opinió, una justificació... en un determinat lloc.	Depén del que s'haja d'exposar
<i>Il·lustrar o exemplificar</i>	Aclarir un concepte amb exemples concrets, comentaris o anècdotes, figures, diagrames, etc.	Expositives Narratives
<i>Interpretar</i>	Declarar el contingut o el sentit d'una obra que oferisca dubte, o d'explicar els caràcters profunds, en funció d'un sistema de valors propi o d'altri.	Argumentatives
<i>Justificar</i>	Provar, de forma raonada o argumentada, que alguna cosa és real, certa.	Argumentatives

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

<i>Reconèixer o identificar</i>	Examinar algú o alguna cosa per assabentar-se de la seua identitat, naturalesa, cir-cumstàncies i establir les semblances i diferències amb el model o classe.	Expositives Descriptives
<i>Reconstruir</i>	Seguir el desenvolupament o procés d'un tema a partir d'un punt d'origen o conegut.	Narratives
<i>Relacionar</i>	Establir els lligams o connexions entre dos o més conceptes, objectes, etc. i mostrar fins a quin punt són semblants.	Expositives Descriptives
<i>Resumir</i>	Exposar breument els punts essencials d'una teoria, d'un fenomen, etc., ometent-ne els detalls i els exemples.	Expositives Narratives Descriptives

En segon lloc, una vegada han identificat l'habilitat, han de decidir la forma més convenient d'estructurar lògicament les idees i les seqüències, segons el tipus de pregunta. Per diferents motius –l'explicació dels quals trencaria el fil de l'exposició–, reduesc aquestes estructures a tres: la primera és l'additiva, descriptiva o seqüencial –quan afegim lògicament un enunciat a l'anterior segons una ordenació temporal, una enumeració lògica o una descripció–; la segona, la dialèctica o de contrast –quan organitzem les idees oposant punts de vista diferents o comparant semblances i diferències–; l'última és la causal-consecutiva –si connectem les idees per causes i conseqüències o, en els textos expositius, sota la

forma de problema i solucions. Així, és convenient fer servir una estructura additiva si les habilitats que s'han de demostrar són: *definir, descriure, enumerar, il·lustrar, resumir, reconèixer i identificar, reconstruir, esbossar i classificar*. Per contra, s'adiuen amb una estructura de contrast les habilitats de comparar, contrastar, reconèixer i identificar, relacionar i explicar. Finalment, exigeixen una estructura de causa i conseqüència les destreses *d'explicar, analitzar, avaluar –o valorar–, interpretar, criticar, justificar i argumentar* –vegeu quadre 2.

Quadre 2. Formes d'estructurar lògicament les idees en cada habilitat (Gómez, Martines i Tomàs 2000)

Quan l'habilitat que has de demostrar és:	La forma més convenient d'estructurar lògicament les idees és:
<i>Definir, descriure, enumerar, il·lustrar, resumir, reconèixer i identificar, reconstruir, esbossar, classificar</i>	L'additiva (o descriptiva i seqüencial)
<i>Comparar, contrastar, reconèixer i identificar, relacionar, explicar</i>	La de contrast o dialèctica
<i>Explicar, analitzar, avaluar –o valorar–, interpretar, criticar, justificar, argumentar</i>	La causal-consecutiva

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

La tercera fase és la més important. Es tracta d'ensenyar els alumnes l'estratègia concreta de redacció que han de seguir en les respostes, per a la qual cosa classifiquem les habilitats en sis grups, segons el grau de dificultat intel·lectual i lingüística que requeresquen (Lasterra 1996). Per tant, els expliquem sis estratègies amb les pautes que han d'aplicar, seguides d'un examen model que els aprenents han d'analitzar per corroborar-hi l'estratègia explicada.

La primera estratègia de redacció agrupa les operacions cognitives i lingüístiques més senzilles, com ara les que demanen *definir*, *descriure*, etc. El segon grup d'habilitats també són bastant senzilles –*enumerar*, *reconstruir*, etc. –, perquè l'alumnat ha de posar en pràctica una ordenació lògica –una sèrie– o una ordenació cronològica –la narració d'un procés o d'uns fets. A continuació s'expliquen les estratègies de redacció per respondre a preguntes que proposen *reconèixer* o *identificar*, ja que aquestes poden ser molt simples –per exemple, quan es tracta d'assenyalar– o poden requerir unes destreses mentals i lingüístiques amb una mica de dificultat. Açò passa quan, a més, els estudiants han de *justificar* la resposta –com ara quan l'enunciat demana *analitzar*... La quarta estratègia de redacció és per a les preguntes en què s'ha de *classificar* –o distribuir uns elements en categories o

classes–, les quals també presenten una dificultat mitjana. En cinqué lloc agrupem els enunciats que proposen les habilitats de *comparar*, de *contrastar* o simplement de *relacionar* conceptes. I, finalment, descrivim la manera de redactar les respostes a preguntes que exigeixen un grau de dificultat major, que són les que proposen una argumentació o relació de causa-conseqüència –*analitzar, avaluar, criticar, interpretar, justificar...*(Giménez i Velilla 1991).

Tot seguit exemplifique el que podrien ser les orientacions de redacció perquè els alumnes sàpien com poden contestar preguntes amb les destreses *d'enumerar, reconstruir, ordenar, fer una sèrie, narrar*, etc. –les agrupades en segon lloc– (Gómez, Martines i Tomàs 2000: 387):

Escriu l'aspecte o matís que defineix la sèrie, el procés, la narració de fets, etc. Després, enumera, descriu o narra –dependrà de l'enunciat de la pregunta– cada element, fase o esdeveniment. Has de fer aquesta operació seguint l'ordre lògic o cronològic sota el qual has definit la sèrie, és a dir, has d'explicar les fases successives en què es desenvolupa un fenomen natural o una operació artificial, la successió d'uns fets històrics, culturals, etc. Finalment, relaciona els elements amb una estructura additiva. Quan calga, agrupa en un mateix paràgraf diverses fases amb connectors metadiscursius d'ordre.

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

En tots els exàmens models que acompanyen les sis estratègies de redacció, els aprenents hauran de justificar-hi si l'estratègia de redacció de la resposta és la més convenient per al que han preguntat i la destresa que es demana. Per altra banda, aquests models d'exàmens presentats poden ser de literatura, però també poden ser d'altres disciplines. Si és així, augmentem una mica la dificultat, ja que després els estudiants han de ser capaços de traslladar el mateix esquema a un examen de literatura. A més, aconseguim un doble objectiu: diversificar els temes i, el que és més important, fer que els alumnes siguin conscients que el que aprenen en les nostres classes de literatura és aplicable a les altres assignatures del currículum. Per exemple, el text que hi ha a continuació podria ser un examen model que acompanyés l'estratègia de redacció del segon bloc d'habilitats, perquè l'alumne l'analitzi. Es tracta de la resposta d'un examen de biologia, en què es demana a l'alumnat que explique el recorregut –o enumere els passos– d'una molècula d'oxigen des de les fosses nasals fins que arriba al miocardi (Gómez, Martines i Tomàs 2000: 387):

L'oxigen, gas present en l'aire que respirem, és necessari per al funcionament de les cèl·lules. Per això ha de seguir un trajecte des que entra en el nostre cos fins que arriba a qualsevol punt de l'organisme, en aquest cas al miocardi.

En primer lloc, ha d'arribar als alvèols pulmonars. Per tant, ha de passar per les fosses nasals, faringe, laringe, tràquea, bronquis, bronquíols i els alvèols. Ací, en els alvèols, es produeix la *difusió*. Aquest procés consisteix en el fet que, gràcies a un gradient de pressió, l'oxigen passarà de l'aire alveolar a la sang, i el diòxid de carboni farà el sentit contrari, de la sang a l'aire alveolar.

Una vegada la molècula d'oxigen es troba en la sang dels capil·lars pulmonars, aquests s'ajunten i formen venes cada vegada més grans. La molècula ix dels pulmons per les venes pulmonars, que desemboquen en l'aurícula esquerra, des d'on passa al ventricle esquerre, a l'artèria aorta i, finalment, a l'artèria coronària. Aquesta última és la que irriga el miocardi, punt d'arribada des que la molècula d'oxigen va entrar en el nostre organisme per les fosses nasals.

Per acabar les recomanacions sobre les fases de redacció, hauríem de recordar als nostres alumnes aquells aspectes que ja deuen saber però dels quals no sempre se'n recorden: que estructurin l'escrit en introducció, desenvolupament i conclusió, si la resposta és de certa extensió; que facen servir els recursos característics d'un text formal pel que fa a l'adequació, a la coherència i a la cohesió; que es fixen en la correcció gramatical, en la presentació, etc.

Una vegada ja hem explicat i analitzat les fases de redacció, seria el moment de passar a la pràctica. Els alumnes poden

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

començar amb un exercici molt bàsic, on hagen d'identificar el tipus d'habilitat que demanen les preguntes de literatura d'una llista, l'estratègia de redacció per a respondre-les i el tipus de seqüències textuais dominants. A tall d'exemple, aquests en podrien ser alguns: «La poesia d'Ausiàs March i la de Roís de Corella: tradició i innovació respecte a la lírica trobadoresca»; «Per què podem dir que *Tirant lo Blanch* és una novel·la cavalleresca d'aspiració pragmàtica?»; «Distribueix les obres de Ramon Llull per gèneres»...Una altra mena d'activitats que els estudiants poden fer en un primer estadi de pràctica és la d'escriure la pregunta corresponent a una resposta que els professors els facilitem. Per solucionar-ho, és clar, han de tenir en compte com està redactada la resposta.

A continuació l'alumnat ja hauria d'estar en disposició de redactar correctament respostes d'exàmens de literatura. Pot iniciar-se en la redacció de les respostes de l'activitat anterior, és a dir, d'aquelles preguntes sobre les quals havia hagut d'identificar l'habilitat, les seqüències discursives i l'estratègia de redacció més adequada. Però abans, ha de confeccionar una graella de correcció que incloga tots els aspectes de contingut, d'expressió i de presentació que són importants, amb la valoració corresponent. Quan cada alumne haja contestat l'examen, l'intercanvia amb un company per corregir-lo. Un

últim exercici podria ser que els mateixos alumnes, en grups, redactessin les preguntes i les passessin a un altre grup, que les hauria de contestar. Després, el primer grup hauria de corregir les respostes segons la graella de correcció que hagués confeccionat (Gómez, Martines i Tomàs 2000).

Finalment, l'esquema següent resumeix la proposta del projecte didàctic sobre els exàmens explicada al llarg d'aquest últim apartat de la comunicació:

0. Motivació

1. Fases de redacció

1.1 Identificació de la destresa cognitivolingüística: llista de destreses amb definicions i seqüències textuais corresponents

1.2 Estructura de connexió lògica d'idees

1.2.1 Additiva

1.2.2 Dialèctica

1.2.3 Causal-consecutiva

1.3 Estratègia de redacció quan la pregunta demane fer:

1.3.1 Descripció + examen model de llatí

1.3.2 Ordenació –narració o enumeració– + examen-model de biologia

1.3.3 Identificació + examen model de geografia

1.3.4 Classificació + examen model de filosofia

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

1.3.5 Comparació + examen model d'història

1.3.6 Interpretació o anàlisi + examen model d'història de l'art

1.4 Recomanacions finals: parts de l'escrit; propietats textuals; norma gramatical i presentació

2. Aplicació pràctica

2.1 Identificar l'habilitat, l'estratègia de redacció i les seqüències textuals de preguntes de literatura

2.2 Escriure la pregunta a una resposta d'un examen de literatura

2.3 Confeccionar una graella de correcció per al 2.1

2.4 Escriure les respostes a les preguntes del 2.1

2.5 Correcció de l'examen anterior

2.6 Confecció d'exàmens complets de literatura, de gralles de correcció; redacció de les respostes adients i correcció

MARISA TOMÀS ROSELLÓ

IES Francisco Figueras Pacheco Alacant

Referències bibliogràfiques

BORDONS DE PORRATA-DÒRIA, G. (1994), «Visió sincrònica sobre didàctica de la literatura», *L'ensenyament de la literatura avui: Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 1, Barcelona, Serveis pedagògics, pp. 27-36.

- BLOOM, B. S. (1971), *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Buenos Aires, El Ateneo.
- CAMPS I MUNDÓ, A. (1994), «Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica», *Projectes per aprendre llengua: Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 2, Barcelona, Serveis Pedagògics, pp. 7-20.
- CASSANY, D. (1993), *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó («Biblioteca d'Aula»).
- (1996), «La formación de revisadores de textos» dins *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI: Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 193-201.
- CASTELLÀ, J. M. (1992), *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*, Barcelona, Empúries.
- COLOMER, T., RIBAS, T. & UTSET, M. (1993), «La escritura por proyectos: "Tú eres el autor"», *Aula de innovación educativa*, 14, Barcelona, Graó, pp. 24-25.
- CUENCA, M. J. (1999), «La connexió i construcció del text», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 17, Barcelona, Graó, pp. 77-89.
- FERRER, M. & ZAYAS, F. (1998), «Connectors i textos expositius», *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 14, Barcelona, Graó, pp. 105-118.

L'examen de literatura, discurs globalitzador de tots els gèneres de l'àmbit acadèmic

- GIMÉNEZ MARTÍN, M. C. & VELILLA BARQUERO, R. (1991), *Taller de escritura 1. Operaciones lógicas. Materiales para la reforma: la expresión escrita*, Barcelona, EDUNSA (Ediciones y Distribuciones Universitarias, S. A.).
- GÓMEZ, G., MARTINES, V. & TOMÀS, M. (2000), *Auques. Literatura i llengua*, 1r Batxillerat, Alcoi, Marfil.
- GÓMEZ, I, JORBA, J. & PRAT, A. (1997), «L'ús de la llengua en situació d'aprenentatge des de les àrees curriculars», *Textos acadèmics: Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura*, 13, Barcelona, Graó, pp. 79-90.
- GROUPE DE RECHERCHE D'ECOUEN, JOSETE JOLIBERT (1992), *Formar infants productors de textos*, (traducció i adaptació: CAMPS, M. & FABRES, N.), Barcelona, Graó («Punt i Seguit»).
- JORBA, J. & SANMARTÍ, N. (1993), «La función pedagógica de la evaluación», *Aula de innovación educativa*, 20, Barcelona, Graó, pp. 20-30.
- LASTERRA, J. (1996), *Estrategias para estudiar*, Madrid, Alhambra Longman.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1996), «La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo» dins *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI: Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona, pp. 87-104.

MILIAN GUBERN, M. (1997), «Avaluar els textos escrits» dins Ribas, T. coord., *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó, p. 111.

RIBAS I SEIX, T., coord. (1997), *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*, Barcelona, Graó («Biblioteca d'Articles»).

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

El propòsit d'aquesta comunicació és presentar la cronologia del procés d'abandonament del valencià a la ciutat d'Elx, a partir d'un estudi basat en qüestionaris i entrevistes a famílies d'aquesta ciutat. Hem centrat la nostra anàlisi en els barris de la Vila Murada (el centre d'Elx, que acull la burgesia benestant d'antiga arrel de la ciutat, i seguint pautes ben conegudes de mimetisme social, abandona el català), i el Raval, l'antic barri musulmà d'Elx que ha acollit en un lent degoteig gent de determinades partides rurals que s'instal·lava a la ciutat o elxans d'economia modesta. La raó d'aquesta tria es fonamenta en el contrast de dades que ens poden oferir aquests barris, físicament tan pròxims però tan allunyats sociològicament, tant pel que fa a la cronologia de la interrupció generacional del català com pel que fa a les motivacions que dugueren els il·licitans a abandonar la seua llengua.

Seguint la metodologia aportada per Montoya (1996: 77), hem utilitzat per a recopilar les dades qüestionaris tancats. Aquest tipus de qüestionari ens ha permès d'esbrinar les raons que han dut les persones entrevistades o els seus avantpassats a interrompre la transmissió de la llengua i, sobretot, a establir la cronologia del fenomen; a més a més, hi hem afegit un apartat sobre la percepció subjectiva dels usos generals a la ciutat d'Elx.

1. El fenomen de la substitució lingüística

La sociolingüística actual no ha pogut resistir-se al fenomen mundial d'ecologització de les ciències. És per açò que les llengües tendeixen a estudiar-se en una polarització que va de l'individu a la col·lectivitat. Per tant, els estudis sociolingüístics actuals s'emmarquen en una visió de la llengua com a producte dels parlants, com a sistema viu, dinàmic, en contínua reacció amb l'entorn que l'ha creat. En paraules de Bastardas (1996: 42):

Les varietats lingüístiques no existeixen com a tals sinó en la ment i en l'acció dels individus en societat. [...] La determinació de la seva existència, reproducció i canvi no depèn, precisament, d'elles mateixes sinó dels individus i dels comportaments i les idees que aquests vulguin practicar i sostenir. Per entendre, doncs, la vida de les varietats ens cal entendre globalment la vida sociocultural.

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

Així doncs, qualsevol investigador que gose capbussar-se en el fenomen del *contacte de llengües* i les conseqüències que se'n deriven cal que tinga en compte que la diversitat i el contacte lingüístics han de ser explicats en un marc de relacions ecosistèmiques entre el fenomen lingüístic i els altres factors de la realitat. Fet i fet, el canvi de conducta lingüística s'explica sempre com a conseqüència de nous esdeveniments socioculturals (Bastardas 1996: 44).

El contacte de llengües en un mateix territori (unificat políticament) és un fenomen estés arreu; de fet, hom sap que hi ha més llengües que no pas estats. D'aquest contacte se'n deriva, com a conseqüència fonamental, el bilingüisme. Per a Ninyoles (1971: 51), el bilingüisme implica un mateix estatus de poder o prestigi en tots dos idiomes; per tant, implica un equilibri per als dos sistemes. Realment, aquesta situació és més hipotètica –potser una fal·làcia política– que no pas real, perquè actualment s'ha comprovat que les varietats en contacte experimenten un desequilibri funcional que els investigadors han anomenat situació de *bilingüisme asimètric*. Si seguim amb la idea ecològica, podríem dir que la imposició d'una llengua aliena reestructura l'ecosistema vital de la llengua pròpia; així, anomenar em *situacions de bilingüisme asimètric* aquelles en què la llengua de l'Estat (llengua Y) ocupa

les funcions més prestigioses i la llengua pròpia (llengua X) les pròpies de l'àmbit col·loquial o familiar.

Meillet (**nota 1**) ha comprovat l'existència de llargs períodes de bilingüisme i considera que, tot i que és possible una situació de recuperació, el canvi de llengua, la desaparició de la llengua X, gairebé sempre arriba a consumir-se. El terme *canvi lingüístic* (*Language shift*) aplicat al contacte entre dues llengües en un mateix Estat va ser encunyat per primera vegada per Weinreich (1953), que estudià la situació del reto-romànic i l'alemany al cantó dels Grissons. Com ens indica Montoya (1986: 115), Weinreich no distingeix entre el canvi parcial o total. Si el canvi és total, Aracil (1982: 115) aposta per anomenar-lo *substitució lingüística*: (**nota 2**)

Una varietat lingüística (dominant) guanya «terreny» en detriment d'una altra (recessiva) que en perd, i en el desús d'aquesta pot ben bé menar-la a la seva extinció total. [...] El desplaçament és quantitatiu (en terme de nombre de parlants i freqüències d'ús) i/o qualitatiu (en termes d'àmbits diferencials i normes d'ús).

Segons aquest mateix autor, la substitució lingüística ha de ser entesa com un procés, «una concatenació alternant d'etapes (relativament estables) i transicions (làbils) que, naturalment, apareixen imbricades. [...] El procés consisteix precisament en canvis que redueixen les tensions en alguns àmbits

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

mentre en produeixen en d'altres, i aqueix desplaçament de tensions és el centre de la dinàmica del procés» (Aracil 1982: 116). El final d'aquest procés és el que Carme Junyent ha anomenat la mort d'una llengua. (nota 3)

Com ens indica Bastardas (1996: 117), «arribar a l'abandonament complet de les formes lingüístiques orals del propi grup social no és un fenomen fàcil ni senzill, sinó complex i multidimensional i només comprensible en la seva dinamicitat». Considera que hi ha dues classes de factors que influeixen directament en el fenomen de la substitució lingüística. D'una banda, els anomenats factors estàtics i, de l'altra, els factors dinàmics. Entre els primers cal tenir en compte la classe social. Normalment, el canvi es produirà per l'accés de les classes altes a la llengua afavorida per l'estat –que serà també la llengua de l'escola–; aquest accés comportarà finalment l'adopció de la llengua Y com a llengua familiar. La substitució es desplaçarà verticalment de les classes poderoses cap a les classes humils, que n'emularan el comportament. Un factor que ajuda a aquest procés és la urbanització (Bastardas 1996: 118) i el consegüent transvasament de població del camp a la ciutat (factor dinàmic):

Si el procés de substitució era ja força avançat en les capes altes i la població nouvinguda adoptava la representació cognitiva que associava ascensió social amb abandonament d'ús de les

varietats de la llengua pròpia, aquestes anirien tendint cap a la desaparició de tots els àmbits, formals i informals.

Esdeveniments com ara la industrialització i la urbanització tindran, doncs, una importància cabdal en la creació de les condicions afavoridores de la substitució. A més a més, el canvi es desplaçarà dels nuclis centrals cap a la perifèria. D'aquesta manera, el comportament de les capitals o dels centres de les ciutats serà imitat gradualment pels pobles veïns o barris perifèrics, respectivament.

Finalment, és importantíssim el factor immigració. Aquest contacte horitzontal, en llocs on la llengua oficial és la dels immigrants, suposarà que els autòctons augmenten encara més la competència en la llengua del immigrants.

L'ecosistema de la llengua dominada anirà variant i, sobretot, reduint-se. Primer deixarà de ser la llengua d'ús a les escoles i als mitjans de comunicació, seguidament desapareixerà de les relacions socials i quedarà reduïda a l'àmbit familiar. Però és en el moment en què parlants de la llengua dominada decideixen parlar als seus fills en la llengua dominant quan el procés de substitució lingüística arriba a la fase més crítica. És el que hom ha anomenat el fenomen de la interrupció generacional (Bastardas 1996: 122):

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

El moment fonamental de la desaparició dels codis serà la interrupció de la seva nativització en la pròxima generació. [...] Els pares ja bilingüitzats en la llengua dominant decidiran de transmetre aquesta i no pas la pròpia del grup als seus fills, per tal com pensaran que els serà més avantatjosa per a la supervivència econòmica o per a l'ascensió o acceptació social.

2. Objectiu del treball. procediments

El propòsit d'aquest treball és datar dos moments clau dins el procés de substitució lingüística que ha afectat i afecta la ciutat d'Elx: d'una banda, determinar el moment en què la burgesia benestant il·licitana deixà d'educar els fills en català, la llengua que li era pròpia; de l'altra, establir la data en què les classes populars adopten el castellà com a llengua de la família, moment en el qual podem dir que comença a tancar-se el procés de substitució lingüística a la ciutat.

No ens ocupem, per tant, del primer estadi de la substitució lingüística a l'Elx d'època moderna, que ha estudiat a bastament el professor Antoni Mas i Miralles, en el qual estarien implicades les classes dominants d'aleshores, aristocràcia i alt clergat, sinó d'un segon moment que tindrà conseqüències més greus per a la presència del català a la ciutat.

En efecte, com afirma Rafael Ninyoles (Ninyoles 1969) per al conjunt del País Valencià, a les acaballes del segle XVII l'aris-

toocràcia i l'alt clergat il·licitans estan ja castellanitzats, amb l'arrelament un segle abans a la ciutat de famílies castelles com els Cárdenas i d'altres. Tanmateix, aquest moment en el procés de substitució presentà una direcció horitzontal i selectiva que no implicà en absolut la castellanització de la societat, atesa la poc significativa quantitat de persones totalment castellanitzades.

Ara bé, durant el segle XIX assistim a una època de reestratificació de la societat valenciana, que a grans trets es manifesta en el destronament de l'aristocràcia com a classe dominant i la substitució aquesta per la burgesia. Es produeix en aquest moment una reactivació del procés de castellanització que ara no serà selectiu sinó més aviat espontani, i en direcció descendent: la gran mobilitat social en poblacions com Elx propiciarà que les classes en ascens copien actituds i comportaments propis de les classes dirigents i, com veurem, el fenomen de l'abandó de la llengua pròpia s'estendrà en poques generacions al conjunt de la societat.

Considerant el propòsit del treball, doncs, les persones entrevistades havien de pertànyer a barris il·licitans significatius en els dos sentits: d'un costat, el centre d'Elx, dins el qual integrem no sols el que comprén la Vila Murada, sinó també el barri del Salvador, llocs on tradicionalment ha anat

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

instal·lant-se la burgesia d'Elx; de l'altre, el barri del Raval de Sant Joan, l'antiga moreria, el barri de les classes populars il·licitanes per excel·lència. Ambdós són espais urbans molt antics i poc afectats per les allaus immigratòries foranes que ha rebut la ciutat en diferents èpoques de la seua història contemporània, cosa que els feia especialment aptes per a la nostra investigació.

Partiem de la notícia apareguda en un treball anterior de Joan Carles Martí (1999: 9-16), en el qual citava el cas de dos il·licitans nascuts els anys 1933 i 1935 al si de famílies burgeses i educats pels seus pares en castellà. Es tractava, doncs, de buscar en principi persones nascudes al llarg de la dècada dels 30 al centre d'Elx, que tingueren ja des del seu naixement un estatus socioeconòmic elevat. Les persones entrevistades havien de complir certs requisits: tenir 61 anys o més (per tant, haver nascut abans de 1940), haver estat educats pels pares en castellà i pertànyer a la burgesia il·licitana que tradicionalment ha habitat el centre de la ciutat. A més, no ens servien per al nostre propòsit fills de matrimonis mixtos, en què un dels dos cònjuges no fóra valencià, ja que en aquests casos la fàcil argumentació per a explicar l'abandó de la llengua podia condicionar tota l'entrevista.

Un altre aspecte que ens ha interessat, tot i que secundàriament, és el de les causes de l'abandó de la llengua. Si bé podem acceptar que, en termes generals, la imitació és una de les causes que activen el mecanisme, en bona mesura inconscient, del canvi lingüístic (K. Marx: «Les idees dominants són les idees de la classe dominant»), hem cregut necessari aprofundir-hi. Ho hem fet a partir dels arguments que han utilitzat les persones entrevistades, però també a partir d'allò que no diuen o que expressen veladament.

Tant fa que parlem amb els actors del canvi o amb els receptors: en molts casos les raons adduïdes són resultat d'una interpretació personal, probablement reelaborada a partir dels propis records o de comentaris expressats per persones pròximes. Quan els receptors del canvi que, malgrat tot, tenen competència en valencià es converteixen en actors amb els seus fills, el fenomen està ja tan estès que la resposta és unànime: parlaven castellà amb els seus fills simplement perquè tot el món ho feia.

Considerem que l'ús del castellà fou, primer per a l'aristocràcia i el clergat, més tard per a la burgesia, una qüestió de distància (com que les classes superiors usaven el castellà, l'adopció d'aquesta llengua per part dels individus de nivells inferiors comportava una reducció psicològica de la

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

distància social) i un element clau en la consolidació de la seua estructura de domini. «Elevat-se» dins l'escala social semblava que requeria l'adopció d'un idioma «elevat». Però també creiem que l'abandó de la llengua pròpia no es fa sense apel·lar a mecanismes psicològics que desencadenen en el pla inconscient sentiments enfrontats. L'abandonament de l'idioma exigeix la deslleialtat respecte al grup social i cultural originari, cosa que provoca en l'abandonador un conflicte que generalment es negarà a reconèixer.

Més avant ens estendrem en aquest punt. De qualsevol manera, caldrà no oblidar que, per a la mentalitat de l'època, no canviar de llengua, rebutjar la llengua «superior», era tant com negar-se a progressar en la vida.

Si parlem de les entrevistes realitzades, **(nota 4)** és obligada la referència al professor Brauli Montoya, de qui hem pres el model quasi al peu de la lletra. Hem elaborat un qüestionari parcial conforme als nostres interessos, sempre tenint en compte les limitacions del nostre treball, fet pel qual hem seleccionat solament catorze preguntes entre totes les que Montoya mateix planteja als entrevistats en el seu llibre sobre la substitució lingüística a Alacant (Montoya 1996).

3. Interrupció generacional en el centre de la ciutat

3.1 Elx durant el primer terç del segleXX: el centre de la ciutat

L'any 1910, Elx té 30. 511 habitants, dels quals quasi el 50% viuen al camp. L'evolució de la població il·licitana a partir d'aleshores presentà un augment de la diferència entre població urbana i rural, amb un saldo negatiu per a aquesta última. El 1910, la ciutat és la sisena valenciana en població, per darrere de les capitals, València, Alacant i Castelló, i d'Oriola i Alcoi. El 1940 Elx té 46. 876 habitants i és la tercera ciutat del País Valencià després de València i Alacant, un lloc que ja no abandonarà.

Aquestes dades ens demostren que Elx segueix la tendència del panorama demogràfic i territorial de la societat valenciana del primer terç de segle. En els anys 20 s'inicia el trànsit cap a un règim demogràfic modern, de natalitat i mortalitat moderades.

Quant a la composició de la població, Elx no és receptora d'emigració en aquests anys, sinó tot el contrari: els il·licitans marxen en cerca de millors condicions de vida, a causa de les sequeres constants i les epidèmies (grip, 1918) que pateixen la ciutat i el camp. Viatgen fonamentalment al nord d'Àfrica, a

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

l'Alger i a Orà. Fins als anys 20, i sobretot la dècada posterior, no es pot parlar d'immigració a Elx de persones que no vingueren de les partides rurals. Aquesta nova immigració, forana, busca a partir d'aquests anys ocupar-se en algun dels tallers o fàbriques que, en un nombre ja considerable, havien sorgit al voltant de la florent indústria espardenyera. Això té implicacions pel que fa a la llengua del poble, perquè podem afirmar que la població castellana de l'Elx del primer terç dels anys 30 no té pes específic en el conjunt de la població i, per tant, no pot considerar-se significativa com a factor de canvi lingüístic.

A Elx, les parròquies de Santa Maria i el Salvador apareixen com una àrea de major nivell socioeconòmic que, junt amb la gran part dels altres serveis, acaparen la totalitat del servei domèstic, pràcticament l'única professió que, com que era la raó de la convivència amb un altre nucli familiar, sí que era declarada regularment per qui l'exercia.

El paper dominant fet en el passat per la noblesa d'Elx, amb la seua riquesa procedent del sector primari, es veu desplaçat, a principis de segle, per la força creixent de la indústria. Ja a finals del XIX comencen a ocupar els llocs dirigits de la societat il·licitana homes procedents de la indústria espardenyera o del calçat, que en molts casos posseïen també ter-

res o negocis diversos: el pes dels industrials entre la classe dominant d'Elx és absolutament decisiu, a diferència del que ocorre en altres pobles de la província d'Alacant en aquells anys.

Aquests homes, les «forces vives» d'Elx, ens els trobem enquadrats en les organitzacions patronals que defensaven interessos dels industrials, propietaris o comerciants; en els partits dinàstics o en els grups de pressió que apareixen més o menys circumstancialment a Elx; són els propietaris, o en tot cas col·laboren en les nombroses publicacions periòdiques existents aleshores i exerceixen els càrrecs més alts en l'ajuntament o en altres institucions públiques de la ciutat.

Creiem interessant destacar, perquè influeixen notablement en l'acceleració o en la ralentització del procés de substitució lingüística, l'índex d'alfabetització a Elx en aquells temps. En iniciar-se el segle XX, el 82% de la població il·licitana, 10.178 homes i 12.450 dones, no saben llegir ni escriure, set punts per damunt de la mitjana de l'Estat. L'any 1920, l'índex s'havia reduït al 64% de la població, i per a 1930 la província d'Alacant dona un 53% d'analfabets, per damunt de la mitjana de l'Estat. És clar que l'índex d'analfabetisme barraria el procés de substitució, ja que, com que la influència dels mitjans de comunicació escrits o de l'escola seria molt poca,

el castellà només se circumscriu a la classe dominant, els forasters i, en tot cas, els buròcrates.

3.2 Cronologia de l'abandó

Per a la confecció d'aquest treball hem entrevistat directament quinze persones, d'edats compreses entre els vuitan-tis i els seixanta anys. **(nota 5)** Tot i que quinze individus poden semblar ben pocs per a arribar a conclusions definitives sobre els inicis de la interrupció de la transmissió genera-cional del català a Elx, les abundants notícies sobre familiars, amics o coneguts que aquests entrevistats ens han facilitat ens permeten aventurar ja algunes idees i entreveu-re l'enorme abast de la investigació que hem encetat.

El primers casos que tenim de persones de família il·licitana educades en castellà daten de 1914, 1916 i 1918. Aquestes persones tenen hui, per tant, huitanta-sis, vuitanta-quatre i vuitanta-dos anys. Hem donat per bons els casos en què al-gun dels avis era de procedència forana, si malgrat això els pares o tutors de la persona entrevistada parlaven valencià entre ells.

Les notícies de germans o familiars de primera línia educats també en castellà es remunten a 1912, extrem que encara hem de confirmar.

Pel que fa al decenni següent, hem parlat pràcticament amb persones nascudes en cadascun dels anys de la dècada dels 20, i ens hem trobat amb cognoms tan il·licitans com Fenoll Tarí (1925), Bru Brotons (1922) o Brotons Anton (1929).

Finalment, les persones amb qui hem parlat nascudes en els anys 30 ens confirmen que en la seua època era ja un fet ben normal que els xiquets i els joves de l'alta burgesia il·licitana parlaren castellà a casa i pertot arreu.

A partir d'aquestes dades podem apuntar que, ja en la dècada dels 20, parlar als fills en castellà a Elx comença a ser un fet observable i gens qüestionat entre les classes més acomodades que viuen al centre de la ciutat. Fins i tot si filàrem molt prim i considerarem factor d'interferència l'existència d'avis de procedència castellana en la família, tenim un bon nombre de casos on no hi ha elements que puguem justificar el canvi lingüístic.

Considerarem de moment puntuals o aïllats els casos trobats de persones nascudes el decenni anterior, a falta d'una recerca més àmplia que ens confirme les notícies que tenim en aquest sentit.

Tot això ens duu a revisar l'opinió de Martí, quan afirma en el treball esmentat més amunt que a Elx «abans de 1939 era

pràcticament impensable que algú que fos de família valenciana parlés una altra llengua a casa, fos de la classe social que fos». Ben al contrari, sembla que els casos «aïllats» que aquest autor troba en la dècada dels 30, no ho són en absolut, i que la burgesia d'Elx comença la castellanització (molt tímidament encara, potser) de la societat il·licitana ja en la dècada anterior. A partir de la II República i, sobretot després de la Guerra Civil, el fenomen sembla generalitzat al centre de la ciutat, des d'on s'estendria als barris limítrofs.

3.3 Els arguments del canvi

Hem trobat fonamentalment dos tipus de causes: en primer lloc, les desresponsabilitzadores, que tendeixen a responsabilitzar del canvi lingüístic agents externs a la família: generalment s'addueix que són les dides, o les criades castellanes, les causants que la família comence a parlar castellà. També l'escola —els casos que hem tractat han rebut una educació de col·legis religiosos, on freqüentment els xiquets anaven interns— s'ha indicat com a factor d'importància en aquest sentit.

Però, sobretot, el que més ens hem trobat entre aquesta classe ascendent que és la burgesia il·licitana de principis de segle, catòlica, conservadora i d'extracció industrial o comercial, han sigut actituds d'autoodi, de rebuig de la llengua

dels seus ancestres. Algunes persones pròximes als vuitanta anys es declaren incapaces d'articular un discurs en valencià, simplement perquè han fet bandera d'aquesta qüestió. Molts entrevistats han adoptat el nacionalisme espanyol com a ideologia i, conseqüents amb la seua tria (provocada, pensem, per la necessitat de justificar la deslleialtat lingüística i cultural envers el grup originari) l'han practicat tota la vida.

4. El raval

4.1 El Raval a mitjan segleXX. Població, economia i característiques socioculturals

El barri del Raval d'Elx, en sentit estricte, es troba situat tot just a tocar del centre d'Elx, dels barris de la Vila i el Salvador, entre el barri del Pla i les Portes Encarnades –conegut també com Migdia del Raval.

Els habitants d'aquest barri pertanyen a la classe baixa. D'una banda, són una classe social nascuda a principis del segle XX gràcies al gran impacte de la irrupció de la indústria espardeñera, que va substituir el vell artesanat (Martín Sevilla 1986: 254). És una classe obrera, fonamentalment treballadors dels tallers de calçat, amb un índex molt elevat de treballadors d'aquest sector que fan la faena a casa i, d'una altra banda, hi resideixen també agricultors. A principi de segle, el barri

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

del Raval es nodrirà de gent provinent del camp d'Elx, que es veien abocats al treball parcial, a causa de les sequeres que assolaven la terra. És la manca de mà d'obra en aquest sector el que produeix que cap als anys 20-30 comence a venir gent procedent, sobretot, de Múrcia, d'Andalusia i del sud de la província. Aquesta immigració fa créixer la ciutat d'Elx, que l'any 1950 ja tenia (sense comptar el camp) 34.717 habitants. Durant els anys 50 i 60, a la brillant carrera del sector del calçat, s'hi afegí el sector de la construcció. Els llocs de treballs es multipliquen i es produeix l'onada immigratòria més espectacular que ha experimentat mai la ciutat d'Elx. L'any 1960 es comptabilitzen 49.342 habitants. Vora els anys 60, el barri del Raval –com a tot Elx– s'omplirà de treballadors procedents d'Andalusia i de Castella. La immigració al Raval va ser poc important (1970-29%) si la comparem amb la d'altres zones (el Carrús +60% i el pont Nou 32-36%). El 1997 el barri del Raval té 3669 habitants.

Pel que fa a les dades lingüístiques, *El Temps* (1997: 29) ens informa que actualment és el Raval el barri amb l'índex més alt de valencianoparlants, juntament amb les Portes Encarnades, entre un 60% i un 67% parlen normalment el valencià i un 98% dels veïns d'aquest barri l'entenen.

4.2 Cronologia de l'abandó

L'arreglega de dades va seguir els passos següents. En primer lloc, vam establir quin era el subjecte ideal per a la nostra entrevista.

Necessitàvem aquells matrimonis d'edat més avançada que haguessen parlat en castellà als seus fills per a poder datar el fenomen de la interrupció generacional. En aquest sentit, ens han interessat els actors i no els receptors del fenomen, perquè semblaven més fiables quant a l'explicació de les causes de l'abandó de la llengua. La persona entrevistada havia d'haver nascut i viscut sempre al barri del Raval i tenir pares nascuts al Raval o bé a Elx o al camp. Així mateix, havia d'estar casat/-da amb un valencià-parlant (hem enquestat 15 persones, però hem trobat set persones que responen al nostre esquema exactament):

Enquestats:

(P) Clara Pastor, nascuda al Raval l'any 1940, de mare del Raval i pare d'Elx (no sap determinar on ha nascut, però molt a prop del barri). Sense estudis. Sempre ha viscut al Raval i encara hi resideix hui. Té quatre fills, de 39, 37, 27 i 21 anys. Tots parlen en castellà.

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

(A) Antonia **Aznar** Asensio, nascuda al Raval, té 48 anys. Dóna notícies dels seus pares com a responsables del canvi, ja que parlaren castellà a la filla menuda de 37 anys. Té una filla amb 27 anys, un fill de 20 i una filla de 21 anys. Tots parlen en castellà.

(T) Rosa **Torres** Sempere, nascuda al Raval, té 67 anys. Jubilada. Abans aparadora. Té tres fills. Una filla de 41, una filla de 37 i un fill de 28 anys. Tots parlen en castellà.

(S) Fuensanta **Soro** López (80 anys), nascuda a Múrcia, però resident del Raval des dels 6 anys. Té tres fills. Parla en valencià a la primera filla (56 anys) i al tercer fill (49 anys) i en castellà a la segona filla (53 anys).

(F) (M) Anna Ferrandis i José Miralles (matrimoni). Anna **Ferrandis** nascuda al Raval l'any 1946. Modista. José **Miralles** nascut al Raval el 1941. Tenen una filla de 32 anys i un fill de 26. Tots parlen castellà.

(E) Isabel **Esclapez** Antón, nascuda al Raval, té 56 anys. Té un fill de 31 anys que parla en castellà.

Martí (1998: 71), en l'estudi sobre la transmissió intergeneracional a Elx, considera que la substitució lingüística interna –valencians fills de valencians– «s'estengué des de la Vila cap a la perifèria, sense arribar a generalitzar-se totalment

en cap dels districtes, ja que d'altra manera seria difícil d'entendre la represa dels anys 80 i 90». De fet, els parlants del Raval també recorden que són els rics del centre de la ciutat els que canviaven de llengua des de fa molt de temps i no pas els pobres.

Pel que fa al barri del Raval, Martí (1998: 71) considera que el fenomen de la interrupció generacional pot datar-se entre el 1947-1956. Actualment, entre els nostres enquestats trobem un cas aïllat en l'any 1947, però la major part de casos es donen a mitjan anys 50 i el fenomen es generalitza en els anys 60; de fet, els enquestats amb fills de 40 i 30 anys ja tenen el castellà com a llengua materna. Comptat i debatut, el fenomen s'inicia a finals dels anys 40 i es consolida en els anys 60 i 70. Les enquestades afirmen que gairebé totes les mares de la seua edat han fet el mateix.

4.3 Les causes de l'abandó

Hi ha diversos factors que contribueixen a l'abandó de la llengua, tots, és clar, externs al propi sistema lingüístic. Seguint l'estudi de Montoya (1996: 174) sobre la interrupció lingüística a Alacant, podem constatar que entre les raons que adueixen els actors d'aquesta interrupció generacional al barri del Raval d'Elx, trobem:

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

- 1) Raons utilitaristes: el mercat laboral.
- 2) Desresponsabilització: la influència escolar i l'atribució al factor d'immigració.
- 3) Penediment del canvi: del mateix subjecte, influït, en ocasions, pels retrets dels familiars.

Estudiarem cadascuna d'aquestes justificacions pam a pam.

4.3.1 El mercat laboral

A partir de la guerra civil la llengua vehicular de l'escola és el castellà. Això afecta tan sols les classes altes, perquè eren les úniques que podien accedir als estudis. És per aquesta raó que les famílies del centre, burgeses majoritàriament, començaran a canviar de llengua. En els barris pobres l'escola no era accessible, perquè hom començava a treballar de menut; per aquesta raó la castellanització no s'iniciarà fins que l'escola començarà a ser a l'abast de tothom, vora els anys 50, 60 i 70. Com abans havia succeït a les famílies benestants (en els anys 30 i 40), ara els fills de les famílies humils comencen a tenir unes perspectives en el mercat laboral més prometedores, aquestes perspectives, però, es vehicularan sempre en castellà. Els pares que decideixen parlar als seus fills en la llengua no pròpia, justifiquen aquest comportament a partir del fet que parlar-los en castellà els facilitarà la inte-

gració a l'escola i, sobretot, a aquest nou i prometedor mercat laboral.

4.3.2 Desresponsabilització

(a) La influència de l'escola

En realitat, les persones que hem enquestat han expressat veladament la justificació anterior. S'estimen més considerar-se no responsables de la interrupció generacional i asseguren que és l'escola i, de retop, els propis fills, allò que ha fet que ells canvien de llengua. Així, afirmen que, tot i que en la primera infància els pares els parlaven en valencià, en arribar a l'escola la situació va canviar, perquè els xiquets i les xiquetes venien a casa parlant en castellà, això produïa dubte, entre els pares, sobre quina llengua els havien de parlar. Així la primera enquestada ens comenta:

P- ha segut que mira, as dos anyets, aquí enfront es llevavem al col·lege es, es xiques començaven a parlar en la mestra en castellà i luego tenia es amiguets, la majoria dels amiguets d'ells que parlaven en castellà, jo els parlava en valencià, pero es xiquets venien i te parlaven en castellà, perquè venien es amiguets, en l'escola i ha segut aixina en tots.

La segona enquestada afirma també que el canvi el fan els fills abans que les mares:

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

A- a la xiquica en valencià, lo que passa que [...] i quan va entrar a es Carmelites, com allí l'època, totes parlaven en castellà i venia te dic una en valencià i una en castellà i la veritat és que pareixia de Guardamar, perquè aquí els que parlen mig castellà els diuen mira de Guardamar, entonces van començar ja a parla-li en castellà.

En aquest sentit, el canvi de llengua es veu com un procés normal, sense conflicte, resultat d'unes circumstàncies no analitzades per part dels enquestats:

P- sense dona-te conte han anat parlant en valencià i en castellà.

Tanmateix, el raonament de l'enquestada és contradictori. En un altre moment de l'enquesta afirma que parlava castellà als xiquets abans que anaren a escola:

E- aleshores, vosté els parlava valencià abans que anassen a escola?

T- no, jo es ha parlat sempre en castellà.

Aquesta darrera resposta confirma que les primeres afirmacions responien a una actitud desresponsabilitzadora.

La informant F també ens ofereix una informació sorprenent respecte del canvi de llengua dels seus fills:

F- mira, jo i el meu home parlem en valencià, mos fills senten el valencià i parlen en castellà.

E- però vosté en quina llengua els ha parlat?

F- jo els he parlat sempre en valencià.

E- però a ells com els ha parlat?

F- en valencià.

E- i ara ells parlen en castellà.

F- i ara ells parlen en castellà [...] i ara lis parle a ells en castellà, perquè no parlen en valencià.

Concretament, per a les dones entrevistades ha estat molt important en el canvi de llengua l'actitud dels mestres de l'escola privada que recomanaven l'abandó del valencià, per motius de «salut», tot i la inicial resistència dels pares:

A- la mestra va dir: haga el favor porque esto le está perjudicando para el colegio, i ma mare dia: pos tots parlen en valencià i a esta vaig a parla-li... i van tindre per ella, pel bé d'ella.

L'escola hi ha influït molt, ja que ha establert el barem de prestigi per al castellà i de llengua de les classes baixes per al valencià; d'això, en són conscients els habitants del barri, però l'actitud que se'n deriva no és autodi. En principi, els enquestats afirmen que aquestes opinions no hi influïen.

E- ací heu sentit opinions del tipus «el castellà és millor, perquè és més fi» o...

E- no se dien eixes opinions, no mos preocupàvem d'això; la gent parlava com volia.

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

Ara bé, l'enquestada F indica que aquest és el motiu que ella canviara de llengua. Tot i que critica l'actitud dels rics del barri del centre d'Elx, ella va actuar de la mateixa manera:

F- i entonces por eso nosotros cuando nacieron los chiquitos [...] pos parecía que hablarles en castellano parecía que estaba mejor visto y entonces pues nos dedicamos más [...] pero ara mateixa ja no.

Fet i fet, podem dir que sí que eren conscients que el castellà era la llengua vehicular d'un mercat laboral més prometedor, però d'aquest fet no es deriva un autoodi marcat cap a la llengua pròpia, perquè el valencià és una marca identificativa del Raval i fins i tot del fet de ser valencià. A això, hi pot contribuir força la ideologia. Tot i que alguns xiquets nascuts en els anys 50 ja seguien l'escola en castellà, la influència dels avis i els pares que havien viscut la guerra va permetre que la llengua no desapareguera. El Raval, com ens explica una de les informants, ha estat tradicionalment d'esquerres, i la llengua, prohibida en l'època franquista, és un símbol d'identitat:

T- el meu agüelo em dia: *en pujar este portal ha hi que parlar en valencià, en l'escola parla com vullgues.*

(b) La immigració

Hi ha un altre factor que, tot i no ser principal, impulsa i as-senta el fenomen: la immigració. El Raval era un barri va-

lencianoparlant fins a la immigració dels anys 60. A partir d'aquest moment es comença a sentir el castellà arreu. En aquests anys, com ja hem indicat, la majoria de xiquets anaven a escola i sabien castellà, de manera que els castellans que hi arribaren immigrants es van trobar amb una part de la població gairebé bilingüe. Els valencians van parlar en castellà als immigrants per «educació», però també per llàstima i respecte. Els habitants del Raval recorden que els castellans vinguts per aquella època eren molt pobres. L'opinió sobre aquests immigrants és bona en aquest barri. Els consideren gent molt pobra que ha treballat molt i que ha ajudat a fer del poble d'Elx la ciutat que és ara. També són conscients que la immigració ha provocat que el valencià es parle menys, perquè hi ha molt poca gent autòctona i aquesta immigració no ha fet, en general, molts esforços per aprendre la llengua. La immigració va ajudar a afermar la interrupció que havia provocat l'escola, perquè al carrer el castellà comença a ser la llengua dels xiquets:

P- totes es amiguetes [parlaven] també en castellà, perquè anava en es amiguetes a la guarderia, quan entonces anaven a la guarderia [...] i tots eren castellans, entonces va ser quan va vindre eixa plaga de castellans que aquí en el Raval [...] era tot castellà, van vindre tots de Cartagena [...] i astò, tot en castellà.

4.3.3 *Penediment del canvi*

Cinc dels informants ens indiquen que hui parlarien als seus fills en valencià. Aquest punt és interessant, perquè ens demostra que la identitat dels habitants del Raval es basa força en la llengua que parlen (veg. 2. 6). Pel que fa a les cinc enquestades que es penedeixen d'haver protagonitzat aquesta interrupció, la primera hui parlaria als seus fills en valencià:

P- perquè com està la cosa jo ja també els ensenyaria de moment crec el valencià.

Es refereix a la situació actual del valencià a l'escola, la promoció que se'n fa en la universitat i, sobretot, l'obligatorietat en alguns tipus de treball. La raó és més utilitarista que no pas sentimental. Aquesta raó té molta relació amb l'actitud dels fills. Ens informa que aquests li han recriminat que no continuara la tradició, perquè ara necessiten el valencià per a la feina i els costa aprendre'l.

A indica que la seua filla també li ha recriminat aquest fet. Fins i tot, aquesta filla de 21 anys fa esforços continuats perquè la mare li parle en valencià, però ella es justifica dient:

A- és que és com si no estiguera parlant en ella, com si estiguera parlant en una estranya, i no puc.

Tot i això, és fàcil descobrir que A ha descobert la vàlua del seu idioma gràcies a les explicacions de la filla de 21 anys. Hui, si tingués fills, els parlaria sens dubte en valencià:

E- si tingués ara un fill, què faria?

A- parla-li en valencià.

És interessant d'observar que, tant si consideren que el valencià ha de ser la llengua dels fills com si no en tenen una opinió formada, totes coincideixen a mostrar pel valencià una actitud positiva. No senten autoodi, ni el consideren menys prestigiós que el castellà, perquè per a la gent del Raval, la llengua és una eina d'identificació, respecte d'altres barris, en realitat, respecte dels rics i dels no nats a Elx. (nota 6)

5. Conclusions

A partir de les enquestes realitzades pels rebedors del canvi de llengua dins l'àmbit familiar, podem datar el fenomen de la interrupció generacional en el centre d'Elx en els anys 20. Aquest canvi és el resultat directe d'un sentiment d'autoodi per la llengua pròpia provocat pel prestigi del castellà, parlat per les classes nobles. La necessitat de mobilitat social fa que la nova burgesia imite els comportaments de la noblesa rica, i, entre aquests comportaments, hi trobem el canvi de llengua, que en aquesta classes social ja s'havia produït molt abans.

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

A partir de les enquestes realitzades als actors del canvi de llengua dins l'àmbit familiar, podem datar el fenomen de la interrupció generacional al barri del Raval a finals dels anys 40 i principis dels 50, i es generalitza als anys 60. És una interrupció generalitzada, és a dir, la majoria de la gent que tingué fills en aquells anys va canviar de llengua. Aquest fet coincideix amb les dades exposades per Martí (1998).

El principals motius que addueixen les enquestades a aquesta decisió d'interrompre la tradició són principalment dos: l'escola i la immigració. El primer factor és exculpatori, perquè trasllada la responsabilitat als fills, que vénen parlant en castellà des d'una escola totalment castellana, i també al professorat que aconsellava parlar als nens en castellà «pel seu bé». El segon factor, la immigració, ha ajudat a assentar el fenomen, la llengua del carrer començava a ser el castellà, ja que els nens dels pares i els nens del barri ja han tingut contacte amb el castellà, per l'escola i per la castellanització d'altres barris, i propiciaran que els immigrants no s'hi integren lingüísticament.

En realitat, però, hi ha un factor principal que queda potser amagat pel fet que actualment no consideren el valencià una llengua desprestigiada. La gent que va abandonar la llengua ho va fer perquè el valencià no era una llengua amb futur,

no era la llengua de les classes altes econòmicament més fortes. El castellà era la llengua que podia ampliar les possibilitats d'una vida millor per als fills del Raval. Ara bé, d'això, no se'n desprén una actitud negativa envers la pròpia llengua, possiblement perquè és un símbol d'identificació de la gent del Raval (vinculada, majoritàriament a una ideologia d'esquerres) i, fins i tot, de la gent il·licitana. Això i l'escola potser han propiciat que al Raval hi haja una bona predisposició per a recuperar la llengua.

CRISTINA TORRES I SELVA
SANDRA MONTSERRAT I BUENDIA
Universitat d'Alacant

Referències bibliogràfiques

- ARACIL, Lluís V. (1982), *Papers de sociolingüística*, Barcelona, La Magrana.
- (1983), *Dir la realitat*, Barcelona, Ed. Països Catalans.
- BASTARDAS, Albert (1996), *Ecologia de les llengües. Medi, contactes i dinàmica sociolingüística*, Barcelona, Proa.
- FERRANDO, Antoni (1991), «Les perspectives de normalització lingüística al País Valencià», dins Martí J., ed., *Processos de normalització lingüística: l'extensió d'ús social i la normativització*, Barcelona, Columna, pp. 103-137.

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

HUGUET, Jesús (1994), «Un vèrtex Europeu: Alacant-Elx» dins *Espais Culturals, Economia i Territori: Elx-Alacant*, Actes del I Seminari Ajuntament d'Elx-Generalitat Valenciana.

JUNYENT, M. C. (1992), *Vida i mort de les llengües*, Barcelona, Empúries.

KAPLOV, Theodore (1997), *La investigació sociològica*, Barcelona, Laia.

MARTÍ I CASANOVA, Joan-Carles (1997), «Redreçament lingüístic i cultural a la ciutat d'Elx 1968-1997», *El Temps*, 10-11, pp. 6-13.

– (1998), «La transmissió intergeneracional del català a Elx», *Festa d'Elx*, pp. 53-75.

– (1999), «La transmissió intergeneracional del català a Elx», *El Temps*, 16, pp. 9-16.

MONTOYA ABAT, Brauli (1986), «Al voltant de la substitució i el canvi lingüístic. Els casos d'Elx i Alacant durant la segona meitat del s. XIX», *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 6, Eliseu Climent Editor, València.

– (1996), *Alacant, la llengua interrompuda*, Editorial Denes, València.

– (1997), «La desertització lingüística a la regió d'Elx-Alacant i l'acció de les associacions cíviques per la normalització del valencià», *El Temps*, 10-11, pp. 21-23.

NINYOLES, R. L. (1969), *Conflicte lingüístic valencià*, València, Tres i Quatre, 1978.

- NINYOLES, R. L. (1971), *Idioma i prejudici*, Palma de Mallorca, Moll, 1975.
- RODES JUAN, Antonio (1986), «Elche: un siglo de historia social», dins *Cien años de historia de Elche y de su Caja de Ahorros (1886-1986)*, Caja de Ahorros de Alicante y Murcia, Alacant.
- SERRANO I JAÉN, Joaquim (1995), *De praticis a burgesos (Les transformacions d'una oligarquia terratinent; Elx 1600-1855)*, Institut Juan Gil Albert, Diputació d'Alacant, Ajuntament d'Elx, Alacant.
- TORRÓ I FERRERO, Tudi (1997), «Els programes d'immersió lingüística a Elx (1985-1997). Un projecte que avança?», *El Tempir*, 10-11, pp. 14-16.
- WEINREICH, U. (1953). *Lenguas en contacto. Descubrimientos y problemas*, Caracas, Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central, 1974.

La interrupció generacional del català a la ciutat d'Elx

1. Antoine Meillet, «Linguistique historique et linguistique générale», v. II. *Sur le bilinguisme et le développement des langues*, p. 77. Citat per Ninyoles (1971: 49).
2. Montoya (1986: 118) hi afegeix com «quan aquest fenomen només tinga un abast parcial quedarà en *desplaçament*».
3. Seguint amb aquesta línia ecològica, l'autora (Junyent 1992: 18) afirma que «cal tenir present que la substitució lingüística –tingui formes més dramàtiques o més subtils– és l'amenaça més greu per al nostre ecosistema, per això em sembla adient afegir al terme “ecolingüística” el vessant reivindicatiu de l'ecologisme».
4. Trobareu les enquestes en <http://www.ua.es/personal/sandra/LES.htm>
5. Per problemes d'espai, no reproduïm ací les entrevistes. Podeu consultar-les en <http://www.ua.es/personal/sandra/centreciutat.htm>
6. No hi ha una negació cap al grup d'origen, tot i que el canvi de llengua ens indica que sí que n'hi ha un allunyament important (Ninyoles 1969: 83).

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

1. Introducció*

La utilització dels nous mitjans de comunicació interpersonal de mode escrit que tenim a l'abast gràcies a les noves tecnologies, ja sigui els mediatitzats per ordinador (xats i missatges de correus electrònic –a partir d'ara ens prendrem la llicència d'anomenar-los *correus electrònics* o senzillament *correus*–), ja sigui els missatges de text entre telèfons mòbils, s'ha generalitzat entre els joves en edat escolar. Aquest sector social s'expressa amb normalitat i en català en els nous escenaris virtuals sense necessitat d'un aprenentatge previ. Així, a l'escola, d'una banda, s'hi aprèn a escriure un model de llengua estàndard que s'usa en diferents registres formals (exàmens, treballs, cartes, etc.), però, d'una altra banda, s'hi desenvolupen les varietats informals

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

que els alumnes empen espontàniament en mitjans socio-tècnics (**nota 1**) com xats, correus electrònics i missatges a mòbils. (**nota 2**) Intentarem descriure, encara que de manera esquemàtica, una varietat que podem etiquetar d'emulació escrita de l'oral però que a l'hora té, com veurem, recursos propis.

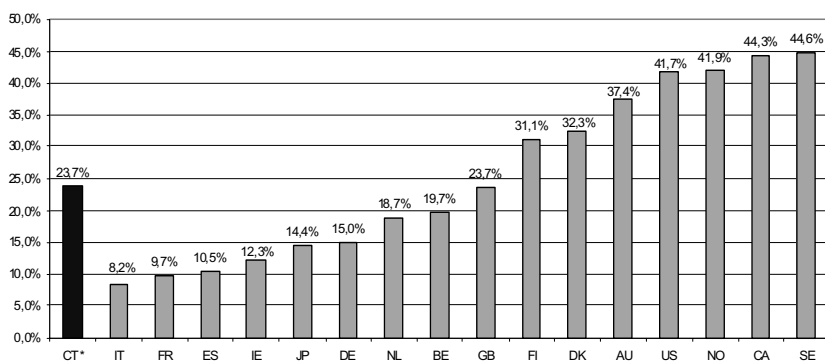
Volem destacar en aquest article que els participants en aquests nous sistemes de comunicació donen mostres constants d'innovació lingüística, fet que es pot interpretar com un índex de vitalitat de la nostra llengua. D'aquest fet, se'n desprèn que els catalanoparlants ens hem incorporat a la societat digital sense la necessitat d'haver de practicar un canvi de codi sistemàtic a favor de l'anglès, llengua dominant a la xarxa.

Tot i que, evidentment, hi ha diferències notables entre les varietats lingüístiques dels xats, els correus electrònics (Herring 1996) i dels missatges de text dels mòbils, en destacarem alguns punts en comú, com ara unes estructures sintàctiques i un lèxic col·loquial propi de la conversa presencial, trets que unifiquen aquestes diverses varietats i fan possible que les agrupem sota una sola àrea. Finalment, entrarem en la caracterització particular de cadascun d'aquests mitjans socio-tècnics.

2. Dades generals

Abans d'entrar en matèria, voldríem oferir unes xifres que resulten rellevants. En concret, i primer de tot, la taxa de penetració d'ús d'Internet a Catalunya és del 23'7% (abril del 2000). Per sobre d'aquest nivell, hi ha els EUA i Canadà, que voregen el 50%, i per sota es troben països veïns com Itàlia, França o Espanya, a la franja del 10%.

USUARIS D'INTERNET -1999



Font: Computer Industry Almanac Inc (<http://www.c-i-a.com/199911iu.htm>), NUA (www.nua.net/surveys/how_many_online), *European Information Technology Observatory 2000*.

* Enquesta sobre la penetració de les TIC a Catalunya, abril 2000. SSI /IDESCAT.

Figura 1: Usuaris d'Internet l'any 1999

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

Cal afegir que la llengua catalana té força presència a la xarxa. Així, pel que fa al nombre absolut de webs, el català es troba en el 19è lloc del món mentre que en relació amb el nombre de webs per parlant, n'ocupa el 15è lloc (Font: Vilaweb).

D'altra banda, les estadístiques diuen que, de l'ús que es fa d'Internet a Catalunya, el 60% té finalitats informatives o comunicatives (Font: Secretaria per a la Societat de la Informació). Per tant, és evident que està ben justificada la necessitat d'estudiar la comunicació que s'estableix a la xarxa, en particular de fer-ho des d'una perspectiva interdisciplinària que inclogui la lingüística.

3. Context situacional

L'esquema de Biber (1994) recollit per Payrató (1998) facilita l'anàlisi dels factors relatius al context situacional dels xats, correus electrònics i missatges a mòbils, agrupant-los al llarg de set punts: estructura comunicativa, relacions entre els participants, lloc i temps, canal, relació amb el text, propòsit i tema.

3.1 Estructura comunicativa

L'estructura comunicativa dels missatges a mòbils i de la majoria de correus electrònics és d'un sol emissor a un sol receptor, tot i que també es pot enviar un correu a més d'una

adreça o a una llista de distribució a partir de la qual arribarà a tothom que hi estigui subscript. Als xats, en canvi, podem trobar dos tipus de missatges: els públics (d'un a tothom) i els privats (d'un a un). Els primers els visualitzaran totes les persones connectades al mateix canal que l'emissor, independentment que vagin adreçats a tots els participants o només a un de sol –en aquest cas, solen anar encapçalats per un vocatiu que explicita a qui va dirigit el missatge. Els segons, apareixeran en una finestra visible només per a dos participants. Es tracta de missatges privats d'un emissor a un sol participant. Per tenir present la complexitat de la interacció en els xats, afegirem que una particularitat d'aquest sistema és que permet que es mantinguin converses privades paral·leles entre dos o més participants al mateix temps que tots plegats participen en la conversa que es duu a terme en el canal general (cf. figura 2). Per comparar-ho amb una conversa presencial, imaginem nos un sopar amb vuit comensals en un restaurant sorollós: no és estrany que es mantingui una conversa principal mentre dues persones mantenen una conversa paral·lela, però sense deixar d'escoltar la principal (encara que sigui tangencialment) i amb la possibilitat de reincorporar-s'hi en qualsevol moment.

3.2 Relacions entre els participants

Com es desprèn del títol d'aquest, hem triat com a objecte d'estudi la llengua dels joves que utilitzen la telefonia mòbil i els sistemes de comunicació mediatitzada per ordinador (CMO) que la xarxa ofereix. Es tracta, doncs, d'una varietat dialectal d'un grup d'edat determinat que, a més, comparteix una sèrie d'habilitats o coneixements tècnics que els permeten desenvolupar-se en els nous entorns comunicatius de les noves tecnologies (per exemple, saben usar els programes client d'accés als xats o teclegen amb celeritat els missatges a mòbils).

3.3 Lloc i temps

Pel que fa a les variables de lloc i temps, és pertinent parlar dels límits d'extensió del missatge, de la comunicació a distància i dels conceptes de sincronia i asincronia. L'extensió del missatge varia en funció del mitjà sociotècnic. Els missatges a mòbils, en general, no poden superar els cent seixanta caràcters mentre que els dels correus electrònics poden ser, en principi, il·limitats (sempre i quan el receptor ho accepti!). En els xats, les mesures de la finestreta en la qual s'escriu el text i el tipus d'interacció condicionen la llargada del missatge, que sol ser breu (d'una o dues línies). Tot i que res no impedeix que sigui més extens, les normes de la *netiqueta* (**nota 3**)

aconsellen que no sigui excessivament llarg (cf. Torres, en premsa).

En els tres sistemes que tractem (xats, correus electrònics i missatges a mòbils) s'estableix una comunicació a distància. Això implica que no es disposa dels recursos paralingüístics i gestuals propis de les interaccions cara a cara, com els elements vocals, els gestos, la proxèmia, les pauses conversacionals, etc. Com veurem més endavant, un dels recursos més populars per a intentar emular les expressions facials és l'ús de les emoticones.

El concepte de *sincronia* es relaciona amb la recepció immediata del missatge tan bon punt s'envia. Requereix, doncs, que emissor i receptor estiguin connectats o en línia en el moment de la interacció, com succeeix en els xats o en una conversa telefònica. Parlarem d'*asincronia* quan el decalatge temporal entre l'enviament i la recepció dependrà del nivell de connectivitat del receptor, és a dir, els missatges de text es reben gairebé a l'instant si el mòbil del receptor té cobertura o accés a la xarxa mentre que la recepció dels correus està en funció de la freqüència amb què el consultem. En qualsevol cas, l'intercanvi de missatges demana un lapse superior al dels xats. Sovint, els usuaris no tenim en compte aquesta variable, però les indicacions de l'hora i la data que sempre

apareixen en els correus i en la majoria de missatges a mòbils poden ajudar a evitar malentesos.

3.4 Canal

Els tres sistemes que analitzem es valen del mode escrit, i en conseqüència podem parlar d'una permanència del text superior a la de la comunicació oral. Els correus electrònics i els missatges a mòbils s'emmagatzemen en la memòria, de manera que poden ser consultats tants cops com calgui. La permanència del text contribueix a una coherència més gran amb el missatge de resposta –no s'esvaeix com l'oral i l'emissor el pot rellegir en el moment d'elaborar el text de resposta. Per aquest motiu, la permanència facilita que el missatge de resposta es regeixi per la màxima de pertinència atès que permet satisfer les expectatives de resposta del nostre interlocutor. A l'apartat dedicat al correu electrònic, reprendrem aquesta qüestió quan parlem de la cohesió textual entre els correus.

En els xats, el text perdura a la pantalla i, a més, hi ha la possibilitat de desar el document en un fitxer de text. Si volem rellegir alguna part de la conversa només cal que ens desplacem a les línies de text que desitgem. L'existència d'una transcripció de la conversa, a més de ser una font inesgotable de corpus d'anàlisi que es genera a temps real, pot evitar

malentesos, com ho demostra el fet que aquest sistema s'usi per a mantenir debats o reunions de treball d'empreses amb seus a diferents punts geogràfics.

El fet que els tres sistemes utilitzin el canal escrit els allunya clarament de la varietat col·loquial prototípica, oral per definició (Payrató 1996). En contrast amb molts escrits, però, el grau d'espontaneïtat dels missatges que ens ocupen sol ser més alt (o, dit a la inversa, el grau de planificació és més baix).

3.5 Relació amb el text

Una de les característiques que, d'entrada, sobta més quan s'accedeix per primer cop als sistemes que tractem és l'ús d'una varietat simplificada en els missatges. No es tracta, però, d'una transgressió de la normativa per desconeixement, atès que els joves tenen coneixements de català, sinó de l'ús d'un codi simplificat amb abreviatures, elisions, absència d'accentos, etc., que permet un guany en la velocitat de producció del missatge (recordem que, en termes temporals, escriure és més costós que parlar) i evita el cansament físic que produeix teclejar. A més, la capacitat del *buffer* (*memòria intermèdia de teclat* segons el Termcat), és a dir, l'espai per a escriure en els missatges a mòbil i xats, és limitat, fet que obliga a escurçar el missatge.

3.6 Propòsit

El propòsit de la majoria de missatges que hem analitzat és la interacció social entre els participants, en combinació amb l'intercanvi informatiu, regit per parells adjacents bàsics de pregunta-resposta com els que es donen en la conversa presencial i que es poden exemplificar amb els que es presenten a continuació:

(1) in_out: pelut

in_out: vas tornar be a granollers?

|PeLuT: si si

|PeLuT: gracies al pepma :)) (M 10, 1473-6)

De vegades, les possibilitats de transmissió de dades dels mitjans que estudiem poden superar amb escreix l'àmbit de la conversa amb l'enviament de grans blocs d'informació. Així, per exemple, amb un correu electrònic es pot enviar un document adjunt amb gran quantitat de text o imatges. En aquests casos la dimensió predominantment interactiva queda substituïda per la transaccional o informativa.

3.7 Tema

Es fa difícil sintetitzar en poques paraules quin és el tema dels tres sistemes que analitzem, però podríem dir que en els xats es parla de tot allò que gira a l'entorn del coneixement dels

participants (s'intenta esbrinar l'edat, el sexe i la localització de l'interlocutor, etc.), en els correus es tracten qüestions bàsicament informatives, explicatives i argumentatives, i en els missatges a mòbils predomina el camp informatiu quotidià (cites, propostes, etc.).

4. Recursos comuns d'una nova varietat

Com s'ha avançat més amunt, cadascun dels sistemes de comunicació mediatitzada per ordinador presenta particularitats. Ara bé, una anàlisi transversal de la nova varietat funcional que predomina en els tres sistemes que analitzem ens permet acotar quatre recursos comuns:

1. Ús d'un codi simplificat que contribueix a la disminució del cost de producció del missatge. Com es veu a l'exemple (2), el grup que transcriu amb *k*, s'elideix la *a*, com succeeix en els contactes vocàlics de la llengua oral i s'eliminen les vocals de quedada(*kdd*), tot plegat sense posar en perill que els usuaris entenguin el missatge.

(2) *ei, ki va nar a la kdd? 'ei, qui va anar a la quedada?' (M 10, 268)*

2. Ús de marcadors propis, que ens permeten parlar d'una varietat social donat que es poden interpretar com a marques de pertinença a un grup. Aquest codi, sovint críptic per als

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

forans, esdevé un factor de cohesió entre els participants i es fonamenta en un joc de complicitats.

(3) *holes*= salutació a tots els participants connectats al xat
a10= acrònim del comiat, homòfon d'*adéu*

3. Ús d'emoticones com a recurs per a transmetre afectivitat, com per exemple, *ke be, vens al cine*:), però també per a guiar inferències: *ke be, no vens al cine* ;). Així, en el segon exemple, si fem l'ullet, el nostre interlocutor no s'ofendrà i interpretarà que fem broma; dit d'una altra manera, desapareixerà l'acte d'amenaça a la imatge de l'interlocutor que implicava que ens alegréssim de la seva absència. **(nota 4)** L'èxit de l'ús de les emoticones va en augment, fins al punt que, darreument, hem pogut constatar que alguns models de telèfons mòbils demanen a l'usuari si vol incorporar emoticones preestablertes quan envia un missatge de text. D'altra banda, la majoria de programes client d'IRC preveuen l'enviament d'emoticones i d'accions (*estic rient, t'envio un petó*, etc.). Algunes de les emoticones més usades són les següents:

(4) : -) 'ric', : -('estic trist', ;-) 'pico l'ullet', : -* 'un petó', etc.

4. Ús freqüent de marques d'expressivitat, com ara repeticions (*holaaa*), exclamacions, interjeccions i fer servir majúscules per a simular que estem cridant. L'ús constant d'aquest recursos contradiu les tesis que a la dècada dels 80 (i fins i

tot encara avui, potser per desconeixement del medi) titllaven la CMO de freda, impersonal i, en definitiva, pobra per a la interacció social (Kiesler *et al.*, 1984).

5. Mitjans sincrònics: xats

Els torns de parla truncats i la separació de parells adjacents del tipus pregunta-resposta són fenòmens originals dels xats. La possible incoherència textual que això provoca es resol amb l'ús d'interjeccions conatives i de vocatius, pràctica que Werry (1996) va batejar amb el nom d'*adressivitat* (*addressivity*). Així, com es pot veure a l'exemple (5), Caco enuncia que demà acabarà els exàmens. Meguins profereix un torn de parla constituït per una interjecció conativa amb la finalitat de cridar l'atenció (línia 3: *eh!*) i un retret cap a Caco (línia 5: *vocabulari!*). Entre les seves intervencions apareix la primera part de la salutació que Lestie dedica a Meguins (línia 4: *meguins??*), que continua a la línia 6 (*paixa nanu?*, és a dir, *què passa nano?*). Finalment, Nina reprèn el discurs de set línies més amunt amb un vocatiu (línia 9: *caco*) que ens desambigua el *jo tb*, que s'ha d'entendre com a *jo també acabo els exàmens*, seguit d'una emoticona de complicitat.

- (5) 1. <Caco>: *demà putu examen final*
2. <Caco>: *demà acabo d'una santíssima vegada*
3. <Meguins>: *eh!*

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

4. <Lestie>: *meguins??*
5. <Meguins>: *vocabulari!*
6. <Lestie>: *paixa nanu?*
7. <Meguins>: *dona'm OP*
8. <Meguins>: *plis!!!*
9. <Nina>: *caco, jo tb :)*

A la figura següent, es pot comprovar com s'estructura la interacció en un xat i quins elements intervenen en la comunicació que s'hi duu a terme:

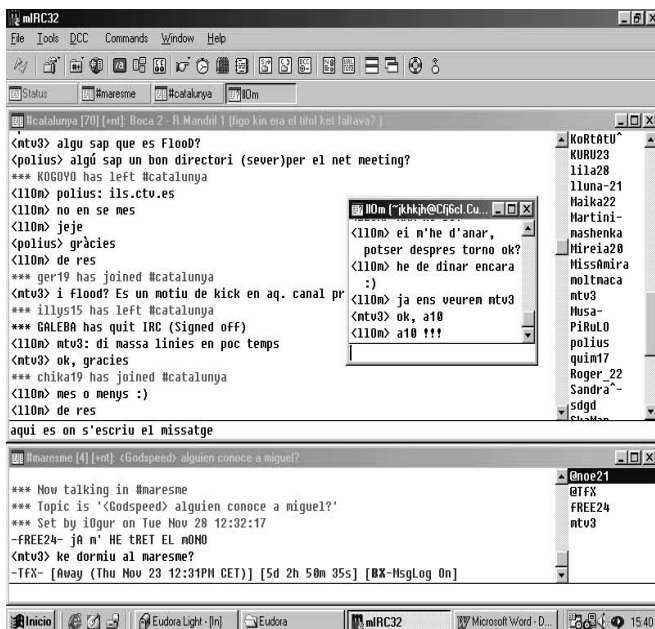


Figura 2. Pantalla d'un xat

A la finestra de la dreta apareix el nom de tots els participants connectats al mateix canal que l'usuari. A la finestra principal apareixen, a mesura que es generen, les intervencions dels participants i els missatges del servidor. Aquests últims, encapçalats per tres asteriscos, ens anuncien, per exemple, les entrades i les sortides dels participants. Si fem clic damunt d'un nom, s'obre un xat privat entre només dos participants. Es visualitza en una finestra petita com en la que conversen <110m> i <mtv3> a la figura 2. El missatge s'escriu a la barra inferior i apareix a la pantalla principal quan cada cop que es pitja la tecla enter. Es tracta, doncs, d'un mitjà de comunicació sincrònic, a diferència, per exemple, del correu.

6. Correus electrònics

Dels correus, només destacarem la rellevància del context i de la cohesió intertextual. Sense un lligam amb el missatge previ, molts correus serien incoherents i, fins i tot, intel·ligibles. Per evitar-ho, es fan servir diversos procediments, que Herring (1999), en el seu estudi, classifica en dues opcions: la represa o reformulació del correu que es respon (*linking*), com es veu a l'exemple (6), o el reenviament del text que hem rebut com a context de la nostra resposta (*quoting*), tal com apareix a l'exemple (7).

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

- (6) Correu rebut: *La reunió serà el dilluns a les 12h.*
Resposta: *Et confirmo l'assistència a la reunió de dilluns.*
- (7) >*La reunió serà el dilluns a les 12h.*
D'acord.

En aquest darrer cas, el correu que es respon apareix en el cos del missatge de resposta amb el marge esquerre marcat amb parèntesis angulars (>), com es pot veure en la figura 3.

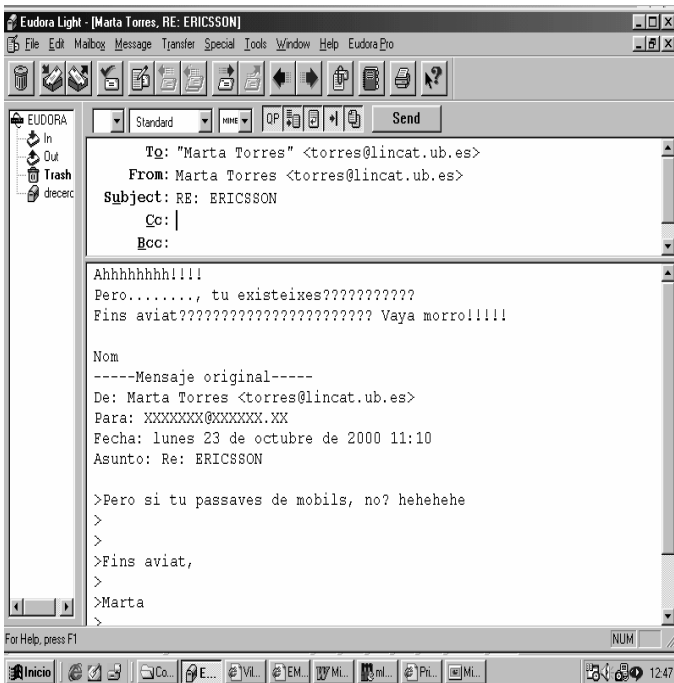


Figura 3. Pantalla d'un correu electrònic

El missatge que apareix a la figura 3 és la resposta d'un primer correu que conté un tancament format per una fórmula de comiat (*Fins aviat*) i per un nom. El receptor del missatge respon reprenent o, més aviat, qüestionant la signatura amb les expressions *Fins aviat?* i *Vaya morro!* marcades amb molts símbols interrogatius i exclamatus, en un intent de modalitzar de manera exagerada el seu enunciat. Som davant d'un cas d'anàfora textual o, en altres paraules, de referència a una part del text apareguda prèviament. Aquest procés és anàleg al que succeeix en la conversa quan hem de referir-nos a un enunciat o a un referent temàtic del discurs que el nostre interlocutor ha proferit en un moment passat (*allò que em vas dir l'altre dia d'anar al cine [...]*).

7. Missatges a mòbils

El caràcter críptic de la nova varietat col·loquial que ens ocupa arriba al grau màxim en els missatges a mòbil a causa de dos factors. El primer és la limitació espacial que, com ja hem dit, és d'uns 160 caràcters. El segon, té relació amb el cansament que provoca l'escriptura. Aquest últim factor afecta els tres sistemes que estem analitzant, però en els missatges a mòbils incideix d'una manera especial, atès que per a escriure hem d'usar el teclat alfanumèric del telèfon. En els dotze botons d'un telèfon es concentra tot l'alfabet i els signes de

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

puntuació. Cada número té assignades tres o quatre lletres, de manera que per escriure una *a* hem de pitjar la tecla del número *dos* un cop, per a la *b*, dos cops i per a la *c*, tres cops. A tall d'exemple, per escriure *hola*, hem de fer un total de nou pulsacions: *h*= dos cops la tecla del 4, *o*= tres cops la del 6, *l*= tres cops la del 5 i *a*= 1 cop la del 2. (nota 5)

A continuació, oferim la transcripció de quatre missatges a mòbil encapçalats pel nom i l'edat de l'emissor i la data i l'hora d'enviament. En el primer exemple (8) podem apreciar com és rebut un missatge a la pantalla d'un mòbil i com les lletres de l'alfabet es distribueixen en el teclat numèric del telèfon:

(8) Susanna, 24, 6/2/00, 21: 54



(9) Marta 23, 24/3/00, 10: 50

HOLA! COM VA EL QUEIXAL? CREUS QUE PODRÀS MENJAR PICSA AQTA NIT? PER CERT, EL RO. NO VINDRÀ. TÉ : -* PQ TA CURIS

‘Hola! Com va el queixal? Creus que podràs menjar pizza aquesta nit? Per cert, el Roger no vindrà. Té -emoticona d’un petó-perquè et curis’.

(10) Esteve, 17, 4/10/00, 20: 01 Jo començo el dijous : P jeje Tinc ganes d veure’t ;D Tb

‘Jo començo el dijous –emoticona de treure la llengua i onomatopeia del riure. Tinc ganes de veure’t –emoticona de picar l’ullet i riu– Esteve’.

(11) Anna, 16, 23/9/00, 15: 59

Ei!La vaketa ta mol b, al kole mlta feina xo guenu!No vaig a Nyap, juga l barça i kurru!Aviam kuan nm tots a nyap!kunxs un xavi d la salle?Ptns

‘Ei! La vaqueta està molt bé, al col·legi molta feina però bueno! No vaig a Nyap -nom d’un bar-, juga el Barça i curro! Aviam quan anem tots a Nyap! Coneixes un Xavi de La Salle? Petons’.

Oferim la transcripció dels missatges per desfer el caràcter críptic que poden tenir per al lector que no està avesat a llegir-los. L’estalvi d’elements en el procés de producció arriba a tal punt que sovint els emissors ometen les fórmules de salutació o de comiat i, en general, tot allò que no sigui informació rellevant.

8. Conclusions

Les noves tecnologies i la implantació d'Internet han fet present la llengua catalana en noves modalitats comunicatives, com les dels xats, els correus electrònics i els missatges a mòbils. Aquest mitjans sociotècnics s'utilitzen cada cop més, sobretot per part dels joves però també per la resta de la nostra societat, i són l'hàbitat d'una nova varietat *pseudocol·loquial*, que és fruit, per una banda, d'un joc d'adequacions i d'interaccions entre els participants i el propòsit de l'acte comunicatiu i, per una altra, del canal i del codi. Com a resultat, ens trobem amb un conjunt de textos idiosincràtics que es vehiculen a través del canal escrit, però que a diferència de la majoria de textos escrits, són informals, interactius i no planificats o espontanis, característiques que els apropen a la llengua oral. En definitiva, igual que els mitjans de comunicació de massa (o *mass media*) van portar al desenvolupament de noves varietats funcionals que han posat en qüestió les fronteres entre l'oralitat i l'escriptura, ara l'aparició i la difusió progressiva dels mitjans sociotècnics va aparellada amb una nova diversificació funcional del català, i doncs amb la consegüent configuració de nous registres, adequats a les necessitats

comunicatives dels usuaris i generats, de fet, per aquestes necessitats.

MARTA TORRES LLUÍS PAYRATÓ
Universitat de Barcelona

Referències bibliogràfiques

BIBER, D. & FINEGAN, E., eds. (1994), *Social Perspectives on Register*, New York, Oxford University Press.

HERRING, S. (1999), «Interactional coherence in CMC», *Journal of Computer-Mediated Communication* 4(4). *Special issue on Persistent Conversation*, Thomas Erickson (ed.) <http://www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/>

KIESLER, S. et alii(1984), «Socio Psychological Aspects of Computer-Mediated Communication», *American Psychologist*, 39, pp. 1123-1134.

PAYRATÓ, L. (1996), *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*, València, Universitat de València. [3 ed.]

– (1998), «Variació funcional, llengua oral i registres» dins Lluís Payrató, ed., *Oralment. Estudis de variació funcional*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 29, pp. 9-33.

TORRES, M. (1999a), «Les interjeccions: aproximació pragmàtica a partir de converses presencials i virtuals», Universitat de Barcelona, tesi de llicenciatura.

El català dels joves en els xats, correus electrònics i missatges a mòbils: ¿Una nova varietat col·loquial?

- (1999b), «Elsxats: entre l'oralitat i l'escriptura», *Els Marges*, 65, pp. 113-126. [<http://www.ub.es/lincat/marta.torres/articles/artemot.html>]
- (en premsa), «Com es regula la comunicació interpersonal a Internet? *La netiqueta*», *Els Marges*.

WERRY, C. C. (1996), «Linguistic and Interactional Features of Internet Relay Chat», *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*, Susan Herring, ed., John Benjamins, Amsterdam, pp. 47-63.

* Aquest treball té com a marc els projectes d'investigació PB97-0889 (Ministerio de Educacióny Cultura) i 1998 SGR 0041 (Comissionat per a Universitats i Recerca). Agraïm a Daniel Becerra i a Marina Vila la facilitació de part de les dades d'aquest treball.

1. Entenem per *mitjans sociotècnics* tots aquells sistemes de comunicació interpersonal mediatitzats per l'ordinador.
2. Aquests termes corresponen als anglicismes *chat* o *Internet Relay Chat* (sovint es recorre a l'acrònim *IRC*), *email* i *short message service* (o *SMS*). Podeu consultar les definicions que ofereix Webopedia a <http://webopedia.internet.com/TERM/I/IRC.html>, http://webopedia.internet.com/TERM/e/e_mail.html i http://webopedia.internet.com/TERM/S/Short_Message_Service.html.
3. La *netiqueta* (l'etiqueta de la xarxa) està constituïda per un conjunt de regles o normes que vetllen per la urbanitat i la bona qualitat dels intercanvis comunicatius que tenen lloc a Internet.
4. Per a una anàlisi de les funcions pragmàtiques de les emoticones, vegeu Torres 1999a i 1999b.
5. Hi ha mòbils que incorporen diccionaris de predicció. Amb aquesta eina, una paraula com *hola* s'obté amb quatre pulsacions. Els diccionaris de predicció poden influir de manera notable en la redacció dels missatges en altres llengües però no ens consta que se n'hagi comercialitzat cap en català. En conseqüència, no poden haver incidit en el nostre corpus d'anàlisi.

L'ensenyament en valencià als llandars del segle XXI: una visió sindical

És un lloc comú que a l'ensenyament la legalitat disposa la igualtat de tractament de totes dues llengües oficials, de la mateixa manera que tothom sap que a continuació no es posen els mitjans perquè això pugua ser una realitat, no ja l'assoliment per igual de la competència comunicativa i l'ús social de les dues llengües, sinó que la desigualtat de tracte comença per no regular de manera adequada –de vegades ni es regula– els procediments que emanen dels objectius que es volen aconseguir per l'aplicació de la llei.

El sistema educatiu valencià, tot i que pròpiament caldria parlar d'un únic sistema en el conjunt de l'Estat, s'ha d'organitzar i regular a partir de les competències plenes en matèria educativa de la Generalitat Valenciana. Això no obstant, té reconegudes ja en la pròpia LOGSE les finalitats educatives relatives al tractament de la llengua pròpia, el valencià. Què diu la LOGSE?:

Article 13. L'educació primària contribuirà a desenvolupar en els xiquets les següents capacitats: a) Utilitzar de manera apropiada la llengua castellana i la llengua oficial pròpia de la Comunitat Autònoma [...] Article 19. L'educació secundària obligatòria contribuirà a desenvolupar en els alumnes les següents capacitats: a) Comprendre i expressar correctament en llengua castellana i en la llengua pròpia de la Comunitat Autònoma, textos i missatges complexos, orals i escrits [...]

Article 26. El batxillerat contribuirà a desenvolupar en els alumnes les següents capacitats: a) Dominar la llengua castellana i la llengua pròpia de la Comunitat Autònoma.

Tot i que la LOGSE atorga igualtat de tracte a ambdues llengües, resulta cabdal per a qualsevol política educativa reconèixer que el punt de partida per a cadascuna és ben diferent. Per tant, es tracta de veure quin esforç polític ha realitzat i realitza l'Administració per donar al valencià l'especial respecte i protecció que li atorga l'Estatut d'Autonomia, per tal d'assolir, si més no, la igualtat en matèria educativa definida a la LOGSE.

1. L'Ensenyament en valencià, en xifres

En els últims anys, l'increment de centres amb un programa d'ensenyament en valencià i d'alumnat que rep aquesta modalitat d'ensenyament ha estat el següent:

L'ensenyament en valencià als l·lindars del segle XXI: una visió sindical

	Centres públics i privats concertats		Alumnat	
	Primària	Secundària	Primària	Secundària
94/95	511	86	55.981	8.546
95/96	559	99	63.790	10.487
96/97	603	118	72.400	14.013
97/98	622	138	80.615	17.113
98/99	634	177	88.151	21.747
99/00	644	193	96.171	25.247
00/01	650	213	102.250	30.320

Curs 2000/01: Total alumnat d'Infantil i Primària: 363. 638. Total de Secundària: 320. 171. Total: 683. 809.

Font: Conselleria de Cultura i Educació. Generalitat Valenciana.

Com es pot veure al quadre, en educació infantil i primària, l'increment de centres que apliquen un Programa d'Ensenyament en Valencià o d'Immersion Lingüística s'alenteix cada any (48, 44, 19, 12, 10 i només 6 aquest curs). Des del nostre punt de vista, no és perquè s'estiga a punt d'esgotar les possibilitats d'implantació, ja que els 650 centres, descomptats el privats concertats (27), representen no més enllà del 57% del total dels centres públics (1. 089). En els centres de secundària, l'increment ha estat major d'un any a l'altre (13, 19, 20, 39 en 1998-99), encara que el curs passat (1999-00)

es va produir un fort descens del creixement, ja que la xifra de nous centres (16) retornà a ritmes dels anys 95/96, una tendència que continuaenguan amb 20 nous centres. En general, però, el creixement a secundària respon al fet que s'ha de donar continuïtat a l'alumnat que finalitza l'educació primària i, per tant, no es tracta tant de noves línies, sinó de la continuació de les ja existents en primària. Més enllà de les dades, en general, tant a primària com a secundària, cal un control –que no es fa– de l'aplicació dels programes per tal de tenir un coneixement exacte del que és la realitat en relació al que diuen les estadístiques. Per exemple, sabem que a molts instituts de les zones valencianoparlants no s'imparteixen en valencià el mínim de dues assignatures no lingüístiques per grup i curs en el Programa d'Incorporació Progressiva. Cal recordar, a més, que la normativa d'admissió de l'alumnat no sols no contribueix a la continuïtat dels programes d'ensenyament en valencià entre un tram educatiu i d'altre o, el que és pitjor, entre un cicle i el següent, sinó que l'entrebanca.

A la fi, estudia en valencià el 19'38% de tot l'alumnat d'infantil, primària i secundària. Som molt lluny d'haver arribat a cap mena de sostre.

L'ensenyament en valencià als llinars del segle XXI: una visió sindical

Per entendre millor el significat de les dades globals, s'han de fer algunes consideracions més, sobretot per veure quines són les possibilitats d'evolució.

Una aproximació territorial a les dades anteriors ens diu que, pel que fa a les comarques que conformen la circumscripció de la província de València, el 49% dels centres (públics i concertats) té, si més no, una línia en valencià. A València ciutat, un 24%; en el cas de la província d'Alacant, és un 35% i la ciutat d'Alacant, un 9%; i a Castelló, s'arriba a un 84%, mentre a Castelló de la Plana, és del 70%. Amb tot, el pes de la normalització lingüística escolar recau sobre els centres públics, perquè només hi ha 27 centres privats concertats en tot el país que tinguen un programa d'ensenyament en valencià. A la província d'Alacant no n'hi ha cap.

En definitiva, és cert que les línies continuen augmentant, però també ho és que dels 650 centres d'educació infantil i primària que imparteixen ensenyament en valencià només el 4% són centres privats-concertats. La conseqüència és que s'està creant la tendència a configurar una mena, de doble xarxa educativa, ensenyament públic en valencià i concertat-privat en castellà. Per entendre la importància de la dada només cal recordar que al voltant del 35% de l'alumnat valencià s'escolaritza en centres privats i que aquesta proporció

s'inverteix a favor de l'ensenyament privat en algunes de les ciutats més importants del país.

2. El professorat i el coneixement del valencià

Disset anys després de l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV, 1983), encara arriba professorat sense titulació o sense competència lingüística en valencià a centres que tenen un programa d'ensenyament en valencià. Açò ocorre amb tots els sistemes de provisió: bé com a resultat d'adjudicació de vacants a professorat sense destinació definitiva, bé mitjançant els mateixos concursos de trasllats (més avant explicarem com i per què) i, fins i tot, quan es donen destinacions en comissions de serveis, quan la concessió d'aquestes és discrecional per part de l'Administració.

Pel que fa a Infantil i Primària, en les adjudicacions de llocs de treball al professorat sense destinació definitiva de juliol passat, totes les vacants d'educació infantil i primària es van assignar amb requisit lingüístic; però no es va fer així en el cas de més de 800 vacants de les especialitats de primària (educació física, idioma estranger, música) ni en els llocs de treball de l'ESO corresponents a centres amb un PIP o amb la combinació d'un PIP/PIL. Més avant explicarem el que ocorre als concursos de trasllats.

L'ensenyament en valencià als l·lindars del segle XXI: una visió sindical

En el cas de professorat de secundària, també s'han donat vacants que exigeixen coneixement del valencià a persones que no en saben. Generalment, açò passa per falta de personal amb la corresponent competència lingüística mentre que la planificació de la formació necessària no abasta les persones que formen les borses a l'espera de ser requerides, de manera que quan s'hi recorre, no se n'hi troba. Així no es garanteix ni la continuïtat de les línies ni tampoc la qualitat de l'ensenyament.

Per avançar definitivament en la resolució d'aquest problema, el professorat s'hauria d'incorporar al sistema educatiu ja capacitat des de la universitat per a impartir les classes en qualsevol de les dues llengües oficials. Igualment, s'hauria d'exigir eixe mateix coneixement com a requisit per a ingressar a la funció pública. No fer-ho així significa que cada vegada que hi ha oposicions el problema es repeteix i es fa més gros, per acumulació. Mitjançant les oposicions de 1999 van ingressar al cos de mestres 900 docents en el País Valencià, una xifra semblant a la convocatòria de 2000. Al voltant del 60% es tracta d'interins i, per tant, una bona part dels quals ja té coneixements de valencià. Entre la resta, n'hi ha molts que no coneixen la nostra llengua, però des d'aleshores estan treballant en vacants per a les quals cal tenir coneixement

de les dues llengües oficials. En el millor dels casos, encara tardaran tres anys a obtenir la titulació necessària.

3. Els recursos didàctics

Una vegada que el professorat ha fet l'esforç d'aprendre valencià i de comprometre's amb un programa d'ensenyament, vindrà el problema de l'escassetesa de recursos que pateixen els centres. La Conselleria no edita suficients materials de suport al professorat que imparteix la seua matèria en valencià i al mercat hi ha ben poc de material complementari, la qual cosa és remarcable en el cas d'Educació Especial i Tecnologia. I açò ocorre a banda de la qüestió de «l'homologació» del material curricular per la mateixa Administració. Perquè l'obligada homologació ha esdevingut, en els últims temps, un autèntic problema de censura prèvia, intolerable per a l'exercici lliure de la docència, però també un factor que contribueix al buit de producció i distribució de materials. Després d'anys successius de «sequera» absoluta, en desembre de 1999, la Conselleria va fer un enviament de material als centres per a primària i primer cicle d'ESO amb contes, poemes i cançons, per una banda, i cal·ligrames i dues unitats didàctiques sobre els drets humans i sobre la Valldigna, per altra. Als recursos pressupostaris passa el mateix: des de 1992 fins a 1999, l'assignació econòmica per unitat en concepte de suport a

L'ensenyament en valencià als llandars del segle XXI: una visió sindical

l'ensenyament en valencià ha baixat d'any en any, en termes relatius i absoluts, fins al punt d'haver perdut setanta punts (!) respecte a l'IPC acumulat en el mateix període. Aquesta política és molt lluny d'acomplir amb l'especial protecció al valencià que ordena l'Estatut i tampoc no respon a un sistema educatiu que ha de ser bilingüe.

4. El desenvolupament normatiu

Pel que fa a la regulació dels centres, tampoc no existeix una línia d'intervenció progressiva, sinó més aviat s'han cristallitzat els problemes dels inicis o s'ha fet una política contradictòria. En referència al punt 2, en 1997 es van catalogar com a bilingües tots els llocs de treball dels col·legis públics d'infantil i primària, amb ocasió de l'adscripció del professorat del cos de mestres als nous llocs de treball resultants de l'aplicació del nou sistema educatiu. Tanmateix, simultàniament, es promulgà una moratòria adreçada al professorat participant segons la qual tothom podia quedar exempt d'haver de tenir competència en valencià fins a l'any 2005, en les zones valencianoparlants, i fins al 2011 en les castellanoparlants. Dels 17.000 mestres que es van adscriure aleshores (tots els que tenien una destinació definitiva), un nombre indeterminat (perquè és una informació que l'Administració no ha donat mai) ho van fer a qualsevol lloc de qualsevol centre sense

haver de demostrar que en sabien, de valencià, tingueren o no la titulació pertinent. Però n'hi ha més. Des d'aleshores, el mateix professorat que es va acollir a la moratòria, pot participar –i de fet ho fa– en els concursos de trasllats per obtenir una nova vacant de qualsevol centre en les mateixes condicions. És a dir, es pot traslladar amb la moratòria inclosa, fins que s'esgote el termini abans esmentat. En conseqüència, tots els cursos hi ha un nombre indeterminat de mestres sense competència en valencià que arriben com a definitius a vacants de centres amb un programa bilingüe, bé siga un PIP, un PEV o un PIL. Afortunadament, el professorat actua, en general, amb un gran sentit de la responsabilitat.

Pel que fa a secundària, és més senzill d'explicar la situació dels centres: moltes línies acabaran en l'ESO perquè els instituts no disposen de professorat amb titulació ni amb competència, ja que no s'ha regulat fins ara. Així doncs, el que es fa en valencià depén del fet fortuït que hi haja el professorat adient i amb voluntat, ja que en els concursos de trasllats cap vacant apareix catalogada amb un criteri lingüístic. Ja és greu que, ara mateix, no hi haja planificació en Batxillerat per a donar continuïtat a les línies de l'ESO. En relació a aquest tema, cal fer esment de l'acord subscrit entre l'Administració i els sindicats al juny de 1999 sobre les plantilles dels instituts

L'ensenyament en valencià als llinars del segle XXI: una visió sindical

de secundària on apareix, per primera vegada, el compromís de procedir a la catalogació dels llocs de treball. L'acord diu textualment:

Donada la cooficialitat del valencià i del castellà i del coneixement que de les dos llengües ha de tindre tot el professorat de la Comunitat Valenciana, com determina l'art. 23 de la Llei 4/1983, i amb la finalitat de donar continuïtat als programes d'educació bilingüe que l'alumnat haja cursat en Educació Primària, tot el professorat d'Educació Secundària que estiga impartint docència tant en nivells obligatoris com no obligatoris, haurà de tindre la capacitat lingüística i tècnica adequada per a impartir l'ensenyament en qualsevol de les dos llengües oficials de la Comunitat Valenciana.

Per això, l'Administració educativa i les organitzacions sindicals es comprometen a negociar, en el marc de la Mesa Sectorial d'Educació, un model de catalogació lingüística de les plantilles dels instituts i seccions d'Educació Secundària, així com un pla de formació adequat perquè el professorat pugua adquirir la necessària capacitat lingüística.

Ara bé, aquest acord encara no s'ha desplegat.

Per altra banda, cal recordar que la major part dels col·legis que apliquen el Programa d'Immersion Lingüística no disposen del professorat de suport previst a la normativa per a dur endavant el programa, una normativa que només es va desplegar durant els dos primers anys de vigència.

5. Les exempcions d'aprendre valencià

Hi ha un nombre tan elevat d'exempcions de l'assignatura de valencià a les zones castellanoparlants (quan l'obligatorietat hauria de ser el mínim que permetria parlar de cooficialitat) que, de fet, no es pot dir que el valencià és llengua cooficial en tot el país. Quan l'alumnat que ha fet ús del dret a demanar l'exempció (en massa ocasions com a conseqüència de campanyes perfectament organitzades des dels mateixos centres) es desplaça per seguir els seus estudis en un altre centre de zona valencianoparlant, es troba amb vertaders problemes. A més, el fet que l'alumnat exempt de l'avaluació del valencià haja de romandre a l'aula fa impossible l'aprofitament de les classes per a la resta. Davant d'açò, cal actuar en positiu, amb campanyes institucionals específiques per a aquestes zones, tot i que la cooficialitat ha de ser el punt de partida de tota acció institucional, per a la qual cosa caldria modificar la LUEV.

Igualment, a les zones valencianoparlants, encara es permeten les al·legacions de les famílies per tal de no seguir el programa bilingüe aprovat pel consell escolar del centre. Concretament, pretenen que no se'ls aplique el Programa d'Incorporació Progressiva (PIP), quan es tracta d'un programa de mínims que, encara ben fet, difícilment garanteix que

L'ensenyament en valencià als llinars del segle XXI: una visió sindical

l'alumnat arribe a poder utilitzar les dues llengües en igualtat de condicions. En aquest sentit, molts centres privats concertats comencen ara a plantejar-se que l'Àrea de Coneixements del Medi, en un PIP, s'ha d'impartir en valencià, cosa que fa alguns anys haurien d'estar fent. Sorprenentment, ni la mateixa Administració té les dades que permetrien conèixer l'abast d'aquests problemes.

Per altra banda, el Pla de Normalització Lingüística, una eina ben pensada per a l'extensió de l'ús del valencià més enllà de l'àmbit curricular, ha de ser objecte de seguiment per la inspecció educativa si es vol redreçar una situació que considerem molt poc satisfactòria. A les zones castellanoparlants, molt pocs centres el fan. I a les zones valencianoparlants, en són molts els que no l'apliquen.

6. L'ús del valencià per l'administració

La mateixa Administració s'ha quedat al marge de la LOGSE pel que fa a l'ús del valencià en la relació amb els centres educatius i amb la societat: senzillament el valencià sembla que ha deixat de ser llengua oficial perquè s'usa ben poc. Aquesta actitud és generalitzable al conjunt del consell, també a la Conselleria de Cultura i Educació, i molt especialment als usos lingüístics de la presidència de la Generalitat. El govern no té la voluntat de fer un paper exemplificador que

afirmaria la cooficialitat i donaria al valencià el prestigi que atorguen les institucions.

Però el més greu és que la Generalitat incompleix la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià en la catalogació lingüística del seu funcionariat: només l'1% dels llocs de treball de l'Administració autònoma tenen com a requisit el coneixement del valencià. Un estudi de l'STEPV-Intersindical valenciana revela que, dels 16.500 llocs de treball catalogats per l'Administració del Consell de la Generalitat Valenciana, només 165 places tenen com a requisit el coneixement en alguna mesura del valencià. L'estudi demostra, a més, que els llocs de treball del personal dedicat a la traducció i correcció de textos, Assessories Lingüístiques i Tècnics Mitjans de Promoció Lingüística, suposen un total de 68, però clarament mal distribuïts, ja que la Conselleria de Cultura i Educació acapara 42 llocs de treball, dos tercers parts del total. La resta dels llocs de treball amb el requisit lingüístic són 97. Entre els llocs no reservats a tasques directament lingüístiques, sorprén l'absència absoluta de llocs de treball amb el requisit del certificat de coneixements de valencià de grau superior. D'altra banda, només dues conselleries, Presidència i Cultura, han previst que per a alguna persona de la seua plantilla se li requerisca un grau mitjà. La resta de conselleries exi-

L'ensenyament en valencià als l·lindars del segle XXI: una visió sindical

geixen, com a molt, el grau elemental. Tampoc no hi ha cap lloc de treball amb requisit de coneixement de valencià de qualsevol nivell en distints departaments de l'Administració: Conselleria de la Portaveu del Govern; IVIA (Institut Valencià d'Investigacions Agràries); IVE (Institut Valencià d'Estadística); OPVI (Organisme Públic Valencià d'Investigació). Altres conselleries disposen d'escassos llocs de treball, com ara la de Medi Ambient, amb només una plaça de tècnic mitjà de promoció lingüística. Obres Públiques, Sanitat i l'IVAJ (Institut Valencià de la Joventut) tenen només tres llocs, mentre que Benestar Social en té huit, i Indústria, set. Una menció particular mereix el cas de la Conselleria d'Agricultura que només disposa de dos tècnics lingüístics i tres llocs amb requisits de coneixements orals. L'actuació de la Presidència de la Generalitat en aquest cas il·lustra novament sobre la desprotecció absoluta en què es troben els drets lingüístics dels ciutadans i les ciutadanes valencians.

En conclusió, el nombre de centres que tenen un programa d'ensenyament en valencià va en augment, però el ritme d'ampliació s'ha alentit de forma notable en els darrers anys. En el cas d'Alacant, es constata una autèntica congelació. Però tot i que les dades indiquen que hi ha demanda social, el que s'està fent des de la Generalitat permet que el valencià

no sols no reba l'especial protecció estatutària, sinó que es-tiga condemnat a romandre ben lluny del tracte que gaudeix l'altra llengua oficial. És especialment greu que els centres privats concertats configuren, de fet, una xarxa educativa al marge de la incorporació del valencià com a llengua d'ensenyament i de comunicació. A pesar del temps transcorregut des de l'aprovació de la LUEV, cada curs proliferen les queixes per no proveir els programes d'ensenyament bilingüe de professorat amb la necessària competència lingüística, la qual cosa provoca el seu desprestigi i conculca el dret de les famílies a rebre un ensenyament de qualitat quan la llengua elegida és el valencià. La demanda social, per tant, pot deixar de ser el motor de la normalització si no rep l'estímul polític i social que la retroalimente.

VICENT ESTEVE MONTALVÀ

*Sindicat de Treballadores i Treballadors de l'Ensenyament
del País Valencià Intersindical Valenciana (STEPV-IV)*

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (I)

La nostra intervenció en aquesta taula rodona pretén ser una reflexió oberta al debat sobre alguns aspectes de la promoció lingüística municipal; en concret parlarem de les característiques actuals dels serveis lingüístics de l'administració local, sobretot de les necessitats i les mancances.

L'administració municipal és un dels àmbits que més importància estratègica té en el procés de normalització lingüística, per la seua proximitat al ciutadà, fins al punt que les inquietuds i les necessitats dels ciutadans es transmeten més directament als ajuntaments, i a l'inrevés. A més, com a administració, també pot incidir en la resta d'institucions amb les quals manté relacions, com ara amb les diferents conselleries de la Generalitat Valenciana, els organismes estatals, els jutjats, l'Agència Tributària, Telefònica, correu, empreses, etc.

Per això pensem que els ajuntaments tenen un poder important i decisorí sobre el futur i l'estatus de la llengua.

Hem de tenir ben present que la Llei d'Ús i Ensenyament de Valencià assenyala clarament que l'administració ha d'adoptar les mesures que calguen per a garantir l'ús normal, la promoció i el coneixement del català, precepte que obliga, lògicament, també els ajuntaments a dedicar esforços per a l'extensió de l'ús de la llengua en els àmbits d'actuació corresponents. Així, podem afirmar que els ajuntaments tenen una doble obligació: garantir l'ús normal de la llengua dins l'ajuntament, predicant d'aquesta manera amb l'exemple, i promoure'n l'ús social en tots els sectors de la societat que es troben dins el terme municipal.

D'altra banda, l'administració local és l'àmbit en què podem constatar majors diferències en els processos de normalització lingüística encetats. Cada ajuntament és un món. Actualment, els equips de govern, els representants polítics de cada municipi, tenen autonomia per a actuar com creguen convenient pel que fa a la normalització lingüística. I, doncs, les actuacions en aquesta matèria hi presenten notables diferències depenent, sobretot, de la voluntat política corresponent.

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (I)

És evident que els avanços més importants en els processos de normalització lingüística duts a terme pels ens locals s'han produït en aquells ajuntaments o mancomunitats en què hi ha –o hi ha hagut– un servei lingüístic, és a dir, s'han produït repercussions més destacades en aquells municipis en què hi ha una vertadera voluntat o decisió política d'impulsar-hi el procés de recuperació i normalització de la llengua.

En aquest sentit, hem de considerar que els serveis lingüístics municipals –les oficines, els gabinets, els serveis de normalització o de promoció lingüística– són un punt clau per a la promoció i l'ús del català, atès que són, teòricament, els encarregats de dur a terme la planificació lingüística de l'organisme.

Un servei lingüístic s'hauria de crear per cobrir les necessitats lingüístiques de l'administració de la qual depèn, per promoure l'ús normal de la llengua i/o per una demanda social. El servei lingüístic municipal és l'encarregat de planificar, coordinar i avaluar les accions de normalització que es duen a terme a l'ajuntament i al terme municipal, i que han de provocar un canvi lingüístic, és a dir, ha de controlar i gestionar, directament o indirectament, les activitats en què es troba implicada la llengua.

Ara bé, cal tenir en compte que el servei lingüístic municipal no ha de ser mai l'únic o el principal responsable de la normalització lingüística del municipi o del seu àmbit d'actuació, ja que aquesta responsabilitat ha de recaure sobre els òrgans de govern que marquen les directrius de la política lingüística que cal dur a terme des de l'ajuntament. Qualsevol servei lingüístic, a fi de garantir la seua efectivitat real, hauria de crear-se dins l'àmbit d'una política lingüística consensuada i assumida pels representants de l'organisme del qual depèn i en el marc d'un pla de normalització lingüística o pla d'actuacions concret.

Així mateix, cal dir que hi ha una gran diversitat de situacions en aquests serveis, diferents funcions, adscripcions, estructures, recursos humans, pressupostos. Des d'un punt de vista òptim, pensem que els serveis lingüístics municipals haurien de tenir, a grans trets, unes característiques o condicions indispensables i mínimes per a l'èxit de la seua actuació: una adscripció orgànica adequada, l'assignació d'un pressupost suficient i la dotació de personal qualificat.

Pel que fa a l'*adscripció orgànica*, cal dir que aquesta és diferent en cada ajuntament. Un servei lingüístic pot estar adscrit als departament de cultura, ensenyament, serveis generals, a l'alcaldia, a la regidoria de normalització lingüística, etc. A

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (I)

més, aquest servei pot canviar d'adscripció en cada legislatura o canvi polític. Així, d'acord amb les dades obtingudes d'aquests serveis lingüístics, de 34 ajuntaments consultats, 14 estaven adscrits a cultura, 8 a l'alcaldia, 9 a normalització lingüística, 2 a educació i 1 a l'agència de desenvolupament local.

Evidentment, canviar l'estatus d'una llengua dins d'un ajuntament –o de qualsevol organisme– és una tasca complexa que afecta tots els àmbits d'actuació i, doncs, pensem que l'adscripció ideal d'un servei lingüístic és la regidoria de normalització lingüística, perquè té incidència en tots els departaments o unitats administratives de l'ajuntament, posseeix autonomia, té més poder decisor, més pes, un pressupost propi... Si l'ajuntament no disposa d'aquesta regidoria o no hi ha voluntat de crear-la, és convenient que el servei lingüístic depenga d'un òrgan de govern d'àmbit general, sensibilitzat per la llengua, que tinga plena capacitat d'execució en qualsevol àmbit d'actuació de l'ajuntament -alcaldia, serveis generals o secretaria general.

Pel que fa al *pressupost*, és obvi que qualsevol servei lingüístic ha de disposar d'una partida pressupostària suficient a càrrec dels pressupostos generals a fi de poder dur a terme les actuacions de normalització lingüística prèviament plani-

ficades. El pressupost ha de recollir, com a mínim, tres apartats fonamentals: personal, material i actuacions. Tanmateix, massa sovint els serveis lingüístics no disposen d'un pressupost fix i clar. Fins i tot hi ha casos en què el tècnic lingüístic no sap de quin pressupost disposa o depèn de l'àrea de cultura o d'educació, sense un pressupost definit, sense pla d'actuacions, amb unes tasques incertes o sense massa repercussió.

A més, cal parlar-hi de les ajudes econòmiques de la Generalitat Valenciana als ajuntaments i mancomunitats de municipis per a la realització d'activitats de promoció de l'ús de la llengua, atès que en alguns casos, han estat positives, ja que molts serveis lingüístics de l'administració local s'han creat o consolidat arran d'aquestes subvencions anuals, però també és cert que alguns d'aquests serveis han desaparegut quan s'han acabat aquests diners, el contracte del tècnic adscrit o potser hi ha hagut un canvi de legislatura o de responsable polític –la Vall d'Uixó, la Vila Joiosa, Lliria, Xàtiva.

La Generalitat Valenciana o l'organisme encarregat d'atorgar aquestes subvencions o ajuts –abans a través de la Direcció General de Política Lingüística, actualment, la Federació Valenciana de Municipis i Províncies– hauria de prendre's més seriosament aquesta tasca, hauria de controlar o fiscalitzar

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (I)

adequadament, molt més estretament, aquestes ajudes perquè no se'n produeixen desviacions cap a d'altres partides o activitats municipals, com sovint passa.

Si analitzem la dotació pressupostària que s'assigna a un servei lingüístic, podem comprovar si un ajuntament té vertadera voluntat política per a promoure l'ús de la llengua, és a dir, perquè el servei lingüístic aconseguisca els objectius pels quals s'ha creat. Un servei lingüístic sense un pressupost suficient difícilment podrà fer actuacions amb repercussió que afavoresquen la normalització lingüística.

Al País Valencià, comparativament, hi ha serveis lingüístics municipals amb un pressupost considerable, encara que mai no siga suficient. Així, segons les dades de que disposem, les partides pressupostàries més elevades les tenen, per exemple, els serveis lingüístics dels ajuntaments d'Alcoi, Vila-real, Elx, Picanya, Sagunt...Al contrari, generalment, trobem que una gran majoria d'aquests serveis lingüístics tenen un pressupost ridícul o sovint nul.

Pel que fa a la dotació de *personal qualificat*, també és lògic que qualsevol servei lingüístic hauria d'estar dotat, com a mínim, amb un tècnic fix en promoció lingüística per a poder dur a terme totes les funcions i les tasques encomanades, i amb el professorat que calga per a atendre la demanda dels

cursos de llengua per a la formació i el reciclatge del personal de l'ajuntament i, si escau, de la població en general.

Les dues característiques bàsiques que ha de tenir un tècnic lingüístic són: tenir una certa habilitat de persuasió per a poder aconseguir que la gent parle i escriga en català, i estar capacitat per a realitzar els treballs tècnics d'assessorament, traducció, correcció i formació. A més, aquests tècnics han de conèixer la realitat socio-lingüística per poder actuar-hi, el marc legal, han de conèixer les seues limitacions i han d'incidir en els usuaris potencials del servei lingüístic. Tanmateix, la realitat és que la majoria d'aquests serveis disposen d'un sol tècnic lingüístic, el qual, amb prou feines, s'hi dedica sobretot a traduir i/o fer classes als funcionaris.

Finalment, cal constatar la necessitat de *coordinació* general de la planificació lingüística. Sembla clar que les tasques que puguen dur a terme aquests serveis lingüístics poden resultar absolutament insuficients i incompletes sense una coordinació. Al País Valencià, els recursos de què disposa un servei lingüístic són ben limitats i, doncs, s'han d'aprofitar al màxim. La coordinació i l'impuls dels serveis lingüístics és una qüestió indispensable per a garantir la necessària unitat i rendibilitat de la planificació i les polítiques lingüístiques.

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (I)

La Generalitat Valenciana té l'obligació –legal i moral– d'assumir la direcció i la coordinació general del procés de normalització lingüística, és la responsable d'establir mesures de coordinació entre els diferents serveis lingüístics valencians. La Generalitat hauria de crear, sense més romanços ni excuses, xarxes de coordinació per la normalització lingüística, dels serveis lingüístics al País Valencià, a tots els nivells, convenientment planificades, jerarquitzades i amb suficient suport econòmic i polític.

ENRIC IZQUIERDO I GARCIA
Servei de Normalització Lingüística
Universitat de València

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (II)

En l'actualitat hi ha un bon nombre de serveis lingüístics municipals que planifiquen les actuacions que s'han de dur a terme al municipi per tal d'aconseguir que el català recupere el prestigi social que li correspon, però també n'hi ha d'altres que per diversos motius, com ara la poca voluntat política, la manca de pressupost o la dificultat de caminar a contracorrent, no planifiquen ni sistematitzen una sèrie d'activitats.

Per dinamitzar, planificar o fer política lingüística, primer cal detectar les necessitats lingüístiques i establir uns objectius, i després cal estudiar quines són les prioritats i les actuacions que s'haurien de fer.

D'una banda, una de les actuacions que ha de promoure el servei lingüístic és l'aprovació d'un pla de normalització lingüística i, de l'altra, l'aprovació d'un reglament de normalit-

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (II)

zació lingüística, així com la creació d'una comissió interdepartamental que siga l'encarregada de vetllar pel compliment tant del pla com del reglament.

Un *pla de normalització lingüística* municipal ha de recollir uns objectius i un programa d'actuacions orientats a canviar la situació lingüística d'un ajuntament, d'un terme municipal, d'una mancomunitat de municipis o, fins i tot, d'una comarca. A més a més, ha d'incloure dades sobre la situació lingüística de què es parteix, la situació lingüística on es vol arribar i el període de temps en què es preveu que es realitzarà el procés de canvi. Tanmateix, aquest pla només tindrà sentit si hi ha la perspectiva o la voluntat d'un canvi de situació de la llengua.

Per tal que l'Administració siga conscient que la recuperació de l'estatus social del català no és només una qüestió tècnica que ha de recaure en el servei lingüístic, el tècnic d'aquest servei ha de redactar un esborrany d'un pla de normalització lingüística i, després, aquest pla ha de ser elaborat i aprovat amb el consens dels membres de govern d'aquesta administració. Posteriorment, les propostes hauran de ser assumides per tot el personal.

Una vegada elaborat i aprovat aquest pla, els responsables de l'aplicació i de l'execució dels programes d'actuació i di-

namització lingüística seran tant els tècnics com els polítics, cadascun d'acord amb les seues competències.

Un *reglament de normalització lingüística* és un text escrit que forma part de l'ordenament jurídic de l'administració corresponent i té com a finalitat desenvolupar la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià.

Actualment, d'acord amb les dades que posseïm, al País Valencià s'han elaborat quatre plans de normalització lingüística, els d'Alcoi, Silla, Benicarló i Vila-real –els dos últims han estat aprovats com a annex del reglament– i hi ha aprovats vint-i-nou reglaments de normalització lingüística, encara que la gran majoria no s'apliquen, és a dir, s'han quedat en paper mullat. Aquests s'han aprovat en els ajuntaments o mancomunitats següents: Alcoi, l'Alcúdia, Aldaia, Algemesí, Benicarló, Benicàssim, Carcaixent, Carlet, Castelló, Cocentaina, Elx, la Font d'en Carròs, Novelda, Ontinyent, Paterna, Petrer, Picanya, Planes, Santa Pola, Silla, Sueca, Tavernes de la Valldigna, València, Vila-real, Vinaròs, Xirivella i Xixona; i la mancomunitat El Xarpolar i la mancomunitat Serveis Benestar Social de l'Ènova, Manuel, Rafelguaraf, Sant Joan i Senyera.

Pel que fa a les activitats o actuacions que duga a terme un servei lingüístic, aquestes dependran de la política lingüística

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (II)

que es vulga dur a terme al municipi, és a dir, de la voluntat dels òrgans de govern. Tanmateix, en general, tots aquests serveis intenten, d'una manera o d'altra, fer tres tipus complementaris d'actuacions: l'assessorament, la formació i la dinamització.

Quant a l'*assessorament*, és clar que un servei lingüístic ha de promoure l'ús correcte del català, no sols en les actuacions de l'Administració, en les seues programacions i campanyes, sinó que, a més, ha de prestar un servei d'assessorament, si cal, a altres organismes públics o privats del seu àmbit d'actuació, per tal de facilitar, així, un efectiu compliment de les seues tasques. El servei lingüístic ha de garantir uns models lingüístics i un nivell de llengua adequats en les comunicacions internes i externes de tota l'Administració.

Ben sovint, però, trobem que les activitats bàsiques o úniques dels assessors lingüístics són la correcció i la traducció; tanmateix, si el que es pretén és aconseguir una certa normalitat lingüística, els assessors només haurien de fer les tasques d'assessorament i correcció de textos, sobretot d'aquells textos que hagen de tenir una àmplia difusió o repercussió. Així mateix, aquests tècnics s'haurien d'encarregar d'altres activitats que es consideren també necessàries per al bon funcionament del servei lingüístic, com ara la recerca o

elaboració de consultes gramaticals, terminologia, convencions gràfiques, models i dissenys de tot tipus de documents, bibliografia general i especialitzada, traductors i verificadors ortogràfics, programes informàtics en català, diccionaris en CD-ROM, onomàstica i toponímia, criteris de traducció, adaptació de textos publicitaris al català...

Aquests serveis lingüístics també han d'assumir les funcions d'assessorament i correcció per als ciutadans i ciutadanes que ho sol·liciten i fomentar l'ús de la llengua entre les activitats professionals, mercantils, laborals, sindicals, polítiques, recreatives, artístiques i associatives, entre d'altres.

Però, com ja hem dit, la realitat sovint és ben diferent. Molts serveis lingüístics municipals s'han fet necessaris dins de l'Administració amb la traducció de documents administratius sense massa repercussió. El fet de traduir les actes del ple i de les comissions, així com les respectives convocatòries, no té gaire efecte pel que fa al procés de normalització lingüística, ni fomenta l'ús real del valencià. Hem de tenir en compte que la traducció no fomenta l'ús ni normalitza la situació de la llengua.

Quant a la *formació*, és obvi que un servei lingüístic ha d'ensenyar català als treballadors de l'ajuntament per tal que aquests en facen ús en l'Administració i no, com de vegades

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (II)

podem comprovar, perquè aproven el nivell de la Junta Qualificadora de Coneixements de València, perquè tinguen el puntet dels concursos...i després no l'empren, segurament a causa de la inèrcia de l'ús del castellà en l'Administració.

Per tant, perquè l'Administració pública valenciana pugua garantir, mínimament, els drets lingüístics dels ciutadans, i així oferir un servei de qualitat lingüística, ha de garantir que tot el seu personal conega i utilitze, oralment i per escrit, les dues llengües oficials, el català i el castellà, ja que el dret de triar no és de l'ajuntament o del treballador sinó del ciutadà. D'acord amb aquest argument, és el ciutadà qui ha d'escollir la llengua per expressar-se i l'Administració qui ha de garantir les condicions perquè així siga.

Per aquest motiu, d'una banda, l'Administració ha de formar el seu personal i, de l'altra, ha d'exigir el coneixement del català per accedir a un lloc de treball. Tanmateix, aquesta actuació és una de les més conflictives i difícils de dur a terme en el procés de normalització lingüística.

Quant a la *dinamització*, aquesta comprèn aquelles activitats que tenen com a finalitat potenciar l'estatus de la llengua catalana tant a l'interior com a l'exterior de l'Administració. En primer lloc, cal detectar on s'ha de promoure l'ús del català, conèixer els recursos de què es disposa i les limitacions i, en

segon lloc, s'han d'establir les prioritats i les actuacions de dinamització corresponents, d'acord amb la repercussió pública que es pretén aconseguir; tot això, segons els objectius concrets d'un pla de normalització lingüística.

A grans trets, entre les actuacions de dinamització que es fan des dels serveis lingüístics municipals destaquen: els estudis sobre la situació sociolingüística, les campanyes de sensibilització, les subvencions i bonificacions per a activitats externes a l'Administració que empen el català com a llengua habitual, les convocatòries de premis de narrativa, poesia, còmics, cartells...en català, la retolació interior i exterior, l'assessorament sobre els drets lingüístics, la convocatòria de beques per a contractar estudiants en pràctiques, les activitats d'animació sociocultural (teatre, exposicions, música...) en català, entre d'altres.

Però no tots els serveis lingüístics municipals fan o poden fer tasques de dinamització. És fàcil constatar que la majoria de tècnics lingüístics que treballen a l'Administració municipal es dediquen, fonamentalment, a traduir actes i d'altres documents administratius, a impartir classes als treballadors de l'ajuntament i a donar suport o programar activitats dels departaments de cultura o educació.

La dinamització dels serveis lingüístics municipals (II)

Consegüentment, la majoria dels serveis lingüístics al·leguen que tenen moltíssima feina i no donen l'abast traduïnt actes, convocatòries i tota mena de documentació administrativa i, per tant, lògicament no poden dedicar-se a tasques de dinamització, és a dir, a aquelles activitats que tenen com a finalitat potenciar l'estatus de la llengua i estimular la presa de consciència col·lectiva quant a la potenciació ètica del català en tots els nivells.

Per concloure podem dir que la creació dels serveis lingüístics municipals arreu del País Valencià és un esdeveniment força important perquè són o haurien de ser l'eix que ens ha de dur cap a la normalització del català; ara bé, no sense l'ajuda d'associacions cíviques, empreses, sindicats...i, sobretot, d'una bona voluntat de política lingüística, ferma i decidida, envers el català.

Així mateix, no és sobrer insistir que hi ha una manca de coordinació i relació entre els serveis lingüístics municipals i, com a conseqüència, aquest eix no té força. Aquests serveis es troben sols dins d'un procés de canvi lingüístic difícil de dur a terme i, a més, actualment amb una manca de voluntat política generalitzada.

EMPAR MINGUET I TOMÀS
Departament de Filologia Catalana
Universitat de València

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

1. La legislació estatal

La mateixa Constitució Espanyola ja conté una singular i paradoxal tautologia. M'explicaré. L'article 3. 1 diu que la llengua castellana és la llengua *oficial* de l'Estat. En virtut d'aquesta *oficialitat* tothom té l'*obligació de conèixer-la i el dret d'usar-la*. L'article 3. 2 diu que la resta de llengües també seran oficials a les comunitats autònomes respectives. L'extrapolació que fem és que si la paraula *oficial* vol dir obligació de conèixer i dret d'usar per una llengua, també voldrà dir el mateix per la resta de llengües oficials. Doncs no: en l'article 3. 2, la paraula *oficial*, es tradueix als Estatuts d'Autonomia i a les respectives lleis de normalització lingüística de les comunitats autònomes en *dret a conèixer-la* i *dret a usar-la*. Increïble, però cert.

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

Això no obstant, és veritat que mitjançant les sentències judicials hem pogut deixar ben clar que, si bé ningú no pot ésser obligat a conèixer altra llengua que no sigui l'oficial –l'oficial entesa en el primer sentit constitucional–, quan un treballador és destinat a una comunitat la llengua pròpia de la qual és diferent de la castellana, aquest no pot aduir desconeixement d'aquesta llengua. Aquesta sentència es basa en la Llei 30/1984 de 2 d'agost sobre la Funció Pública que estableix, en l'article 19. 1:

En les convocatòries per a l'accés a la funció pública, les administracions públiques, en el respectiu àmbit de llurs competències, hauran de preveure la selecció de funcionaris degudament capacitats per a cobrir els llocs de treball a les comunitats autònomes que gaudeixin de dues llengües oficials.

Altra cosa és, òbviament, que les administracions autonòmiques negligixin la seva obligació constitucional i estatutària.

2. A les illes balears: la realitat actual fruit d'un llarg i difícil procés

Els dos darrers documents que ha publicat la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears han estat un decret i unes instruccions. El Decret 125/2000, de 8 de setembre, pel qual s'estableix l'ordenació general dels ensenyaments de l'educació infantil, l'educació primària, i l'educació

secundària obligatòria a les Illes Balears, en el preàmbul, fa les consideracions següents, les quals determinen el tarannà i la filosofia que mou el legislador:

El Govern de les Illes Balears planteja una educació de qualitat amb l'esperit de fer efectiva l'aspiració d'assolir un sistema educatiu per a tots els ciutadans i ciutadanes, integrador, arrelat al medi, de prevenció i compensador de desigualtats, coherent amb la nostra realitat cultural i lingüística, amb voluntat d'inserció en la comunitat europea i internacional i amb dimensió de futur.

Així, el Govern de les Illes Balears impulsa l'educació com un servei a la societat, que ha de proporcionar als ciutadans i ciutadanes una formació integral, que els permeti construir la seva pròpia identitat a partir d'una valoració ètica i integradora de la realitat. Aquesta formació integral contribueix a conformar una societat plural, lliure i solidària, capaç d'integrar les dimensions individual i comunitària des del respecte i des de la valoració del propi patrimoni lingüístic i cultural. *És per això que la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, ha de vertebrar tot l'ensenyament [...]* L'educació ha d'esdevenir un element fonamental en la construcció de la personalitat dels individus i en el seu desenvolupament en el si de la societat.

A les instruccions, trameses a tots els centres educatius, públics i concertats/privats, d'educació infantil, primària i secundària de les Illes Balears, hi ha un capítol sobre «La llengua pròpia del centre», que diu el següent:

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

La llengua catalana serà el vehicle d'expressió normal en els centres d'ensenyament, tant en les activitats internes com en les de projecció externa. En conseqüència, la direcció del centre vetllarà perquè sigui així en les reunions de claustre i de consell escolar, i en totes les actuacions administratives: arxiu, qualificacions, informes interns i comunicacions.

És evident que, tant el decret com les instruccions beven d'uns referents legislatius que donen cos i refermen les consideracions plantejades. Quan en un decret de currículum es diu que *la llengua catalana ha de vertebrar tot l'ensenyament*, ens trobam davant un posicionament clar, sense embuts, sense cap tipus d'amagatall o d'eufemisme. Vertebrar vol dir donar sentit, consistència, enllaçar, vehicular; i l'eix ha de ser la llengua catalana. Per altra banda, a les instruccions de començament de curs es responsabilitza directament l'equip directiu per tal que compleixi i faci complir allò que ha d'esdevenir normal: que la llengua catalana no només sigui una llengua d'aula, de dins l'aula, sinó que esdevingui la llengua de relació interna i de projecció externa del centre educatiu.

Hem parlat d'un corpus legislatiu que ha conformat i solidificat una base sobre la qual cap d'aquestes consideracions suara esmentades no fes trontollar el sistema. El camí ha estat llarg, massa llarg, però podria servir de referent a d'altres administracions que romanen perdudes entre la indefinició i

el «deixar fer» sense cap tipus de mirament institucional, o sí, però contrari tant a l'Estatut d'Autonomia com a la Llei de Normalització Lingüística. Vegem-ho.

La Llei de Normalització Lingüística ja marca el rang diferent de les dues llengües oficials:

La llengua catalana i la llengua castellana són totes dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma, amb el mateix rang, si bé de naturalesa diferent: l'oficialitat de la llengua catalana es basa en un estatut de territorialitat, amb el propòsit de mantenir la primacia de cada llengua en el seu territori històric. L'oficialitat del castellà, establerta per la Constitució a tot l'Estat, es basa en un estatut personal.

L'article 22. 2 diu que:

L'Administració ha de prendre les mesures adequades perquè la llengua catalana sigui emprada progressivament en tots els centres educatius, a fi de garantir el seu ús com a vehicle d'expressió normal, tant a les actuacions internes com a les externes i a les actuacions i documents administratius.

I a l'article 23. 2 diu que:

Donada l'oficialitat de les llengües catalana i castellana, els professors que imparteixen l'ensenyament dins l'àmbit de les Illes Balears han de posseir el domini oral i escrit dels dos idiomes oficials necessari en cada cas per a les funcions educatives docents que han de realitzar.

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

I a l'article 23. 4, diu que:

L'Administració autonòmica ha de procurar que en la reglamentació de l'accés del professorat a la funció docent s'estableixi el sistema adequat per tal que tots els professors de nou ingrés posseeixin les competències lingüístiques fixades en el present article.

Aquesta Llei es va aprovar uns dies abans de la inauguració del II Congrés de Llengua i Literatura Catalanes, celebrat a l'Auditori de Palma. Cal esmentar que en l'ànim de molts polítics hi havia la seguretat que mai no s'arribaria a aplicar. I de fet, no fou fins quatre anys més tard que es va publicar el Decret 100/1990. En aquest Decret es regula l'ús oral, l'ús intern, les retolacions públiques, les relacions institucionals les relacions amb els administrats...i totes elles s'han de fer en llengua catalana. A l'article 27 diu que:

Les bases de totes les convocatòries de proveïment de places a l'Administració de la CAIB han d'incloure per al seu accés els coneixements orals i escrits de la llengua catalana segons els requisits de classificació assignats a aquestes.

Després de moltes anades i tornades, d'ordres molt indecises, d'intents de normalització i de molt poca convicció, arribam al famós decret de mínims, un decret publicat l'any 1997, quan la nostra comunitat autònoma era l'única que amb una llengua pròpia diferent del castellà, encara depenia de Madrid.

Cal esmentar, però, que d'ençà de 1975, el moviment d'Escoles Mallorquines, els Moviments de Renovació Pedagògica, l'Obra Cultural Balear, l'Escola Municipal de Mallorquí de Manacor, un gran nombre d'Ajuntaments –amb l'aprovació dels seus reglaments de normalització lingüística, esperonats pel Consell Insular de Mallorca–, la Universitat de les Illes Balears, els sindicats majoritaris en educació, etc. han dut a terme una tasca de conscienciació de la societat que ha abonat el camp de la necessitat d'una normalització en tots els àmbits educatius. L'Ordre de dia 12 d'agost de 1994 sobre l'ús de la llengua catalana als centres educatius, establí que la llengua catalana havia de ser la llengua vehicular de tots els centres, però no establí cap mínims, sinó que els centres havien d'anar avançant en la normalització –en la «implantació progressiva de la llengua catalana en l'ensenyament i en els actes administratius, socials i culturals de l'àmbit educatiu». Aquesta Ordre fou contestada i criticada per totes les organitzacions esmentades més amunt, per la feblesa i la timidesa a l'hora de les exigències. Tot i que cal recordar que la CA de les Illes Balears era governada per l'equip encapçalat pel president popular Gabriel Cañelles i que no era gens partidari d'avançar en el desplegament normatiu derivat de la Llei de Normalització Lingüística. El fet que s'intentàs donar una sortida legal a totes les exigències d'aquells col·lectius fou posi-

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

tiu ja que en tots els centres es va discutir obertament sobre les qüestions lingüístiques.

El Decret 92/1997 estableix uns mínims que tots els centres educatius, tots, sense cap excepció, han d'impartir, com a mínim, el 50% de les matèries en llengua catalana. A primària, obligatòriament, s'hi ha d'impartir el coneixement del medi social i cultural, i a secundària l'àrea de ciències socials, geografia i història i l'àrea de ciències de la natura i totes les seves matèries afins. Però a més, aquest Decret assenyala les pautes que han de conformar el Projecte Lingüístic de Centre.

El Decret s'ocupa dels mecanismes jurídics i de planificació que han de possibilitar la implantació progressiva de l'ensenyament en llengua catalana, estableix pautes específiques per a cada etapa educativa i incorporar una nova regulació per a l'aprovació de material didàctic. Paral·lelament, el Decret preveu la projecció de la nostra llengua com a vehicle normal de relació i de comunicació en l'àmbit docent.

I en l'article 8 s'assenyala:

[...] A partir del curs posterior a la publicació d'aquest Decret, tots els centres educatius iniciaran, si escau, l'ensenyament en aquesta llengua [la catalana].

I en l'article 10, diu que:

[...] El projecte lingüístic especificarà quines àrees, a més de les que s'indiquen en aquest Decret, s'impartiran en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, i quines en llengua castellana. Definirà, també, els plantejaments didàctics sobre els quals es fonamenta l'ensenyament de les llengües i com s'articula aquest ensenyament, i determinarà l'ús que se'n farà en l'àmbit administratiu i en les comunicacions.

El Projecte Lingüístic de Centre, elaborat per una comissió de normalització lingüística, ha de ser aprovat pel claustre de professors i pel consell escolar.

El 12 de maig de 1998 –recordem que les competències en matèria d'educació foren transferides el gener d'aquest any– es va publicar l'«Ordre d'usos de la llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, com a llengua d'ensenyament en els centres docents no universitaris de les Illes Balears», on es dicten les normes que regulen «l'elaboració dels projectes lingüístics de centre, i, per tant, els usos de la llengua catalana com a llengua d'ensenyament, de comunicació i també els aspectes fonamentals per a l'ensenyament de les dues llengües oficials de la Comunitat Autònoma».

Ara bé, ¿com es pot donar compliment a tot això si no s'assegura el domini de la llengua catalana a tot el professorat que imparteix o vol accedir a la funció docent? Fins aleshores, a les ordres de convocatòries d'oposicions i de concur-

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

sos de trasllat publicades al BOE –d'ençà de 1993– s'establia que, una vegada aprovades les oposicions o una vegada a la destinació fruit del concurs de trasllat, el professorat estava obligat a realitzar els cursos de reciclatge, del contrari podia perdre la destinació. Com podeu suposar, ningú mai no va perdre la destinació i, si es varen reciclar en llengua catalana fou purament a voluntat pròpia. Cal esmentar, això no obstant, que l'antiga Direcció Provincial, havia creat un Departament de Normalització Lingüística i ens encarregàvem de fer arribar notificacions sobre la possible pèrdua de la destinació a les Illes Balears si no es realitzaven els cursos de reciclatge; alguns docents –pocs, val a dir-ho– ens sol·licitaren que aplicàssim aquesta norma perquè volien anar-se'n a d'altres destinacions de l'Estat però no tenien la puntuació suficient.

¿Com fer reciclar un funcionari que quan va venir destinat a les Illes, no hi havia requisit lingüístic? ¿Com posar fre a l'allau de professorat no catalanoparlant que any rere any venia destinat a les Illes? L'única sortida fou la modificació, mitjançant una ordre del conseller d'Educació i Cultura, de tots els llocs de feina docents i es varen catalogar com a bilingües; és a dir, que es modificava la natura mateixa de la plaça per tal de poder exigir aquest requisit lingüístic al funcionari que l'ocupava. Però a més, una vegada catalogades to-

tes les places –d’educació infantil, primària, secundària, dels centres d’educació d’adults, de les escoles d’arts i oficis, de les escoles d’idiomes, del conservatori, dels equips psicopedagògics– com a bilingües, cap funcionari docent pot accedir-hi si no té el reciclatge lingüístic, adequat a la seva etapa. Aquesta catalogació ha estat un procés llarg, però constant. Es va iniciar l’any 1991 amb una sèrie de places de l’educació infantil. Aquesta proposta fou feta a instàncies del Servei d’Inspecció per tal de cobrir aquelles places amb personal que dominàs la llengua catalana; calia ser sensibles a les necessitats d’aquella etapa ja que molts de centres havien iniciat la lectoescriptura en llengua catalana i molts de directors exigien a l’Administració mestres que la dominassin. No ha estat, emperò, fins a partir de l’arribada de les competències en matèria d’educació que s’ha accelerat el procés de catalogació de places bilingües. Primer fou la catalogació de totes les places d’educació infantil, després les de primària, després algunes matèries de secundària i, finalment, totes les places públiques docents de les Illes Balears. Qualsevol docent que vulgui participar a un concurs de trasllat, o per obtenir destinació definitiva ha de posseir el títol complet de reciclatge; per participar en el concurs oposició és suficient el nivell de Llengua II de l’Institut de Ciències de l’Educació, o

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

bé del nivell C de la Junta Permanent de Català o del nivell 4t de l'Escola Oficial d'Idiomes.

Amb la finalitat de no perjudicar cap dels drets dels ciutadans a presentar-se a les oposicions, la Conselleria d'Educació, conjuntament amb l'ICE i la JAC, elabora una prova de coneixements lingüístics prèvia a les oposicions. El nivell n'és l'esmentat a les exigències per a poder presentar-s'hi; si s'aprova aquest examen es lliura un certificat de Llengua II.

3. Una ordre polèmica: la no homologació dels certificats de la JQCV amb la JAC

Molts de centres educatius que feien l'ensenyament en català varen manifestar les queixes al Servei d'Ensenyament de Català tot argumentant que la majoria de mestres no dominaven el valencià oral i feien les classes en castellà. Els mestres valencians presentaven els certificats de la JQCV, el certificat de capacitació i el títol de mestre de valencià, tots títols aconseguits mitjançant convalidacions i a través de la formació inicial: a les Illes Balears no es dona mai cap títol per convalidació total de matèries, a més els mestres que surten de la Universitat de les Illes Balears ja surten totalment reciclats, amb el certificat de capacitació aconseguit amb la seva formació inicial, però ningú no li fa cap títol ni certificat més; la JAC no expedeix altre títol que aquell que és fruit d'un

examen convocat per la JAC. Aquesta circumstància feia que tots els mestres valencians tingues-sin una puntuació exageradament superior als mestres de Catalunya i les Illes. A més, tant a Catalunya com a les Illes un llicenciat no pot treure el títol de mestre de català, ja que un llicenciat el que ha d'impartir és la seva matèria en català i no el català –és com voler substituir una formació permanent per la formació obligatòria inicial–; o, fins i tot, els llicenciats en filologia valenciana ens presentaven el títol de mestre de català, el de capacitació així com tots els nivells de la JQCV, i tots aquests títols i certificats obtinguts mitjançant homologacions. En aquest aspecte notàvem una certa lleugeresa a l'hora de donar títols i certificats de valencià per part d'aquella administració autonòmica. Per això férem arribar una carta al conseller d'educació de la Generalitat Valenciana per tal de veure'ns i parlar dels programes i dels títols, a més de converses telefòniques; a la carta ningú no va contestar, i per telèfon ens digueren, poc més o manco, que allò era un problema de l'Administració de les Illes Balears. Davant aquesta circumstància, deixàrem de fer homologacions amb la JQCV i només tenen vàlidesa els títols atorgats per les universitats, segons els estudis que han fet. Aquesta situació ha provocat greuges i entrebancs als mestres valencians que treballen o volen treballar a les Illes, i fins i tot s'ha volgut mostrar com un intent de segrega-

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

ció lingüística, res més allunyat d'aquest propòsit si atenem a les consideracions de la mateixa Ordre publicada el 22 de febrer de 2000:

L'evolució de l'aplicació dels projectes lingüístics de centre, derivada de la normativa esmentada, l'accés de professionals d'altres comunitats autònomes, l'increment de l'exigència de competència lingüística per tal de satisfer els drets lingüístics de l'alumnat i la variació de les titulacions en matèria de llengua catalana expedides aquests darrers anys, fan necessària una revisió i actualització de la normativa a què fem referència.

És evident que tant des de la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya, com des de la Conselleria d'Educació del Govern de les Illes Balears, es va convidar la Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana, per tal de discutir i arribar a un consens conjunt, però des d'aquesta darrera Conselleria no se'n va ni tan sols excusar l'absència.

4. La importància de les actituds lingüístiques dels qui governen

L'esmentat Decret 100/1990, al seu article 4 assenyala:

Els càrrecs de l'Administració de la CAIB de les Illes Balears s'han d'expressar normalment en català en els actes públics celebrats a les Illes Balears, sempre que la intervenció sigui per cas del propi càrrec.

Una batllessa d'una capital valenciana, en una trista visita oficial que féu a Palma i davant una pregunta sobre els llaços històrics, culturals i lingüístics que unien ambdues ciutats va enflocar aquesta: «–Lo único que une a los valencianos i a los mallorquines es la lengua castellana», tot amollant una riallota ofensiva envers la nostra història, la nostra cultura i la nostra llengua.

No fa gaire, un representant del govern valencià va manifestar la seva alegria pel nomenament d'un ministre de les Illes en el govern estatal perquè «está casado con una mujer de Villajoyosa». Aquest és l'únic lligam que la seva capacitat podia establir. Tanmateix, quan es troben, la llengua que fan servir no és ni la valenciana ni la mallorquina. I això ho diu tot.

Difícilment es pot concebre que una llengua esdevingui «normal» quan no hi ha una enèrgica i conscient actuació per part dels qui tenen l'obligació d'afavorir aquesta normalitat. No pot esser que les decisions que afecten les qüestions científiques d'una llengua esdevinguin moneda de canvi en qüestions purament polítiques. En aquest cas, ha estat molt positiu que a les Illes Balears tot el poder polític sempre hagi respectat l'autoritat de la Universitat en matèria de patrimoni cultural i lingüístic, i s'ha estalviat el ridícul i la pantomima que

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

pateixen certs dirigents d'altres bandes de la nostra realitat lingüística.

La Llei de Normalització Lingüística, a l'article 40 diu que:

El Govern de la Comunitat Autònoma ha d'establir un pla, amb l'assessorament de la Universitat, per tal que la població prengui consciència de la importància i utilitat de la normalització de la llengua catalana i de la conservació, foment i transmissió de la cultura pròpia de les Illes Balears.

En l'article 6 dels Estatuts de la Universitat de les Illes Balears es diu que:

La Universitat de les Illes Balears és la Institució oficial consultiva per a tot el que faci referència a la llengua catalana, tal com ho estableix l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears.

Com també, en l'acord del claustre de la Universitat del juny de 1986, s'assenyala que:

Els Estatuts de la Universitat de les Illes Balears, al seu Preàmbul i als seus articles 2, 4, 5 i 6, estableixen de manera palesa i clara que la normalització lingüística i cultural de la Universitat de les Illes Balears és un dels seus objectius prioritaris. Fidel a l'imperatiu legal i al mateix esperit de la norma cabdal de la nostra institució, això com a la responsabilitat social que deriva de la Disposició addicional segona de l'Estatut d'Autonomia de les Illes Balears i al fet que això fa que la Universitat sigui una referència obligada de totes les institucions pel que fa a llur normalització, acorda [...]

Per això dèiem que les actituds envers la llengua són tan importants –en tots els sentits– en les societats desestructurades lingüísticament.

5. L'ESIM: l'equip de suport a la immersió lingüística

Dels dos-cents centres públics d'educació infantil i primària de les Illes Balears, noranta-cinc han presentat el projecte d'immersió lingüística, aprovat pel claustre de professors i pel consell escolar. Aquests centres estan situats a algunes zones de Palma, Calvià, Andratx, zones costaneres de la comarca de Manacor i de la comarca d'Inca, i a l'illa d'Eivissa. A l'illa de Menorca i a la Part Forana de Mallorca l'ensenyament és totalment en català sense la necessitat de presentar un projecte d'immersió lingüística.

Des del Servei d'Ensenyament de Català es coordina un equip format per setze mestres que es dediquen a assessorar els equips i a fer suport dins les aules mateixes on es du a terme el programa d'immersió. Des de l'Administració exigim un projecte de centre, on tots hi estiguin implicats i sàpiguen els compromisos que comporta un programa d'aqueixa índole. El Servei dota aquests centres de material específic i de suport a les aules mateixes, així com diferents cursos de formació a través dels Centres de Professorat i Recursos.

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

La immersió lingüística, que ja sabeu que comporta tota una sèrie de mesures organitzatives, horàries, pedagògiques i didàctiques, no s'ha generalitzat a les Illes: la nostra tasca és conscienciar els equips de mestres perquè des dels centres respectius es treballi per a l'elaboració d'un projecte d'immersió. L'Equip de Suport complirà aquest curs, precisament, deu anys. El fet que sigui una proposta dels mateixos centres, que ha sorgit d'una necessitat, fa que el programa d'immersió tingui una excel·lent acollida i els resultats siguin molt positius.

6. Els tallers de llengua i cultura, les aules d'acollida i el servei de compensatòria

El curs 1999/2000 engegàrem onze Tallers de Llengua i Cultura en onze centres de secundària; el curs 2000/2001 són vint-i-quatre els tallers en els instituts –a les Illes hi ha un total de cinquanta-quatre instituts públics. Els tallers disposen de professorat i recursos afegits als centres on estan ubicats, a més de cursos i seminaris de formació. L'alumnat dels tallers és aquell que desconeix la llengua catalana –i molt sovint també la castellana–, i per això pot romandre un màxim de setze hores a la setmana fora de la seva aula pròpia fins que no assoleixi uns mínims de competència comunicativa i cultural. Se li fa un seguiment específic des del Servei d'Ensenya-

ment del Català en coordinació amb la inspecció educativa i l'equip d'orientació del centre amb el tutor i el mestre del taller. D'una manera gradual aquests alumnes es van incorporant a la seva aula; només poden romandre al taller un màxim d'un curs escolar.

En el document sobre estratègies educatives dels tallers, s'esmenten en els dos primers objectius, les consideracions següents que l'alumnat que hi assisteix ha d'assolir:

1. Conèixer les característiques culturals, lingüístiques i històriques de la nostra Comunitat.
2. Proporcionar la competència lingüística corresponent al nivell llindar de la llengua pròpia de l'ensenyament, la llengua catalana, i també el vocabulari bàsic científic de matemàtiques i del coneixement social i natural, mitjançant les corresponents adaptacions curriculars.

Aquells centres de secundària que tenen una majoria d'alumnat castellanoparlant, organitzen les aules d'acollida, que reben suport material del Servei d'Ensenyament del Català. Els departaments del centre organitzen un horari flexible per tal d'atendre aquest alumnat que desconeix la llengua catalana.

Tanmateix, tots els centres disposen de professorat de compensatòria que forma part del departament d'orientació. Tot

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

aquest professorat ha d'atendre, també, les mancances lingüístiques de l'alumnat, conjuntament amb el departament de llengua catalana. A més, des de la Direcció General de Personal es procura que aquest departament sempre tinga més hores de disponibilitat amb la finalitat de poder atendre i coordinar aquell alumnat.

7. La comissió de normalització lingüística i el coordinador lingüístic en els centres de secundària

En les instruccions de principis de curs, ja esmentades, es fa referència a la Comissió de Normalització Lingüística:

«A fi d'arribar a l'ús ple de la llengua catalana com a llengua vehicular i d'aprenentatge, en els centres es constituirà una comissió de normalització lingüística que assessorarà l'equip directiu en les funcions de coordinació, impuls i manteniment de les activitats encaminades a incentivar l'ús de la llengua. Aquesta comissió col·laborarà amb el coordinador lingüístic en els aspectes que s'especifiquen a continuació:

(a) Promoció i coordinació de les activitats previstes en la concreció anual del projecte lingüístic de centre.

(b) Informació i difusió, als diferents sectors de la comunitat educativa, de les mesures d'estímul que afavoreixin la realització del projecte lingüístic del centre.

(c) Supervisió de l'actualització bibliogràfica del centre des del punt de vista de la normalització lingüística.

(d) Confecció de l'inventari de recursos i gestió del pressupost assignat pel centre a les activitats especialment programades per afavorir la normalització lingüística.

Aquesta comissió estarà formada per:

- i. Un membre de l'equip directiu.
- ii. La persona responsable de la coordinació lingüística, si n'hi ha.
- iii. Fins a tres representants d'altres departaments, per tal d'adequar el disseny de programes i actuacions a la diversitat del centre.
- iv. Un alumne o alumna designat pels representants de l'alumnat del centre.

La renovació dels membres de la comissió de normalització ha de ser d'una persona per curs.

El coordinador lingüístic:

Als IES hi haurà la figura del coordinador de normalització lingüística (CNL) per promoure la redacció d'un projecte lingüístic de centre adequat a cada centre i per gestionar-ne l'aplicació de forma contínua i efectiva, d'acord amb el que determina la legislació aplicable, en especial el Decret 92/1997, de 4 de juliol (BOCAIB del 17), que regula l'ús de l'ensenyament

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

de i en llengua catalana, pròpia de les Illes Balears, en els centres docents no universitaris, i l'Ordre d'usos de la llengua catalana, de 12. 05. 98 (BOCAIB núm. 69, del 26 de maig).

Funcions del coordinador:

i. Col·laborar amb l'equip directiu en totes les tasques que se li encomanin des de la perspectiva de la normalització lingüística del centre.

ii. Gestionar, si és el cas, la realització dels estudis previs a la redacció del PLC i posar-los en coneixements de l'equip directiu.

iii. Redactar, si és el cas, el PLC per delegació de l'equip directiu seguint-ne les indicacions per sotmetre'ls a les aprovacions adients: equip directiu, claustre i consell escolar.

iv. Fer el seguiment de l'ús del català com a llengua amb què s'imparteixen les àrees, matèries o assignatures que el PLC estableixi de forma que els mínims, tant d'àrees com d'horari lectiu, que es fixen per als diferents nivells en el capítol II del Decret 92/1997 (i a l'article 2 de l'Ordre de 12 de maig de 1998) siguin respectats.

v. Promoure i assessorar els diferents departaments i la comissió de coordinació pedagògica (CCP) perquè els projectes curriculars d'etapa incloguin les directrius i decisions que fi-

gurin en el PLC, en compliment del que marca l'article 4 de l'Ordre de 12 de maig de 1998.

vi. Detectar les necessitats que sigui convenient tractar per a lamés efectiva consecució dels objectius del mateix PLC, tant per part de l'equip directiu, com, a proposta seva, per incloure en la PGA.

vii. Fer el seguiment continuat del PLC d'acord amb la PGA ielaborar l'informe que s'ha d'incloure a la memòria del centre i la remissió anual del PLC actualitzat, tal com estableixen els articles 3. 3 i t de l'Ordre de 12 de maig.

viii. Proposar revisions o modificacions del PLC.

ix. Assessorar el claustre i els alumnes quant al compliment delPLC.

x. Estimular i vetllar pel manteniment de línies completes encatalà amb l'objectiu que, com a mínim, a cada curs n'hi hagi una.

xi. Atendre i estimular l'ús institucional de la llengua catalanaen tots els àmbits de comunicació del centre.

xii. Actuar com a pont entre el centre, el Centre de Professorat iRecursos al qual estigui adscrit, i el Servei d'Ensenyament del Català, per tot el que fa referència a materials curriculars per a l'ensenyament de i en català, de suport i complementari.

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

xiii. Actuar com a pont entre el centre i altres departaments de la Conselleria (Direccions Generals de Política Lingüística, de Cultura, d'Ordenació i Innovació) o de la Universitat de les Illes Balears, Obra Cultural Balear, o similars, que puguin desenvolupar activitats d'interès lingüístic per als centres.

xiv. Detectar les titulacions de capacitació lingüística del professorat, les necessitats de formació que calguin, estimular la formació lingüística i cultural (reciclatge) a centres i promoure la participació en els cursos que s'organitzin.

xv. Fomentar que el compliment dels mínims quant a matèries impartir en català abasti més que assignatures optatives, les obligatòries, les instrumentals i les que tinguin més pes horari i que, en conjunt, es compensin, a l'alça, les grans àrees: llengües i socials, amb les ciències i els ensenyaments artístics.

xvi. Fomentar la realització de materials en català per part del professorat, adaptats a la realitat social i cultural del centre.

xvii. Utilitzar les xarxes telemàtiques per obtenir i per comunicar materials didàctics en llengua catalana de totes les àrees i matèries, en tots els nivells i gradacions de dificultat.

xviii. Establir amb el Departament de llengua catalana i literatura i amb el Termcat un servei de suport tècnic pel que fa a vocabularis especialitzats, que assessori el professorat en

la correcció idiomàtica de les activitats lectives que dugui a terme.

xix. Contribuir a la dinamització de la vida del centre per tal que la llengua catalana hi guanyi espai d'ús en els diversos àmbits de relació i comunicació, de forma que els diferents estaments de la comunitat educativa estiguin informats i puguin participar en el procés de normalització lingüística.

xx. Promoure i gestionar les actuacions necessàries per tal de poder complir els terminis que estableix la disposició transitòria segona de l'Ordre de 12 de maig.

En aquells IES en què la distribució horària i de personal ho permetin, els coordinadors lingüístics podran tenir fins a tres hores setmanals per a la realització de les tasques esmentades.

8. Les ordres d'ajuda a l'elaboració i edició de material didàctic

D'ençà del curs 1998/1999 s'han anat publicant unes ordres per a l'elaboració i edició de material didàctic per a l'ensenyament de i en llengua catalana als centres docents no universitaris de les Illes Balears. Aquestes ordres són per donar sortida al material didàctic que s'elabora als mateixos centres educatius o bé a través de grups de professors que, a través de grups de treball o seminaris dissenyen i elaboren material.

Estratègies legals i pedagògiques per a la normalització lingüística a les illes balears

Les ajudes poden arribar a un màxim d'un milió i mig de pessetes per projecte, o bé mitjançant un conveni amb una editorial, amb la finalitat d'assegurar-ne la distribució. Aquestes iniciatives –les ordres ofereixen entre els seixanta i els cent milions de pessetes per aquest concepte– han estat d'una gran efectivitat i acollida ja que s'ha aconseguit un material adequat i relacionat amb les necessitats específiques dels centres educatius. Cal esmentar que, al marge d'aquests ajuts, qualsevol llibre editat en llengua catalana a les Illes Balears, rep una subvenció, automàtica, dels consells insulars respectius.

9. Algunes dades sobre l'ensenyament en llengua catalana

Educació infantil Illes Balears. Centres públics:

-Totalment en català: 85'3%

-Parcialment en català: 14'7%

Educació primària Illes Balears. Centres públics:

-Totalment en català: 56'6%

-Parcialment en català: 42'4%. És a dir, aquest percentatge es refereix a aquells centres que, com a mínim, imparteixen el 50% de les matèries en llengua catalana.

Educació infantil Illes Balears. Centres concertats/privats

-Totalment en català: 39%

-Parcialment en català 52'8%

Educació primària Illes Balears. Centres concertats/privats

-Totalment en català: 22'4%

-Parcialment en català: 74'6%. Com a mínim imparteixen el 50%de les matèries en llengua catalana.

10. Titulació en llengua catalana del professorat de les illes

D'ençà del curs 1990/1991, tots els mestres que obtenen la titulació a la Universitat de les Illes Balears ja surten amb el domini i la titulació corresponent en llengua catalana; quant als llicenciats, poden cursar les matèries del reciclatge de català a través de les assignatures de lliure configuració.

-Tenen el Certificat per poder impartir les classes en català: 68%

-Tenen fins al nivell de Llengua II: 14%

-Tenen fins al nivell de Llengua I: 6'5%

-No té titulació en llengua catalana: 11%

El professorat que assisteix als cursos de reciclatge pot tenir un descompte de dues hores no lectives de permanència al centre. El títol de reciclatge es pot presentar a l'hora d'acre-

ditar la formació per als sexennis. L'objectiu és que tots els funcionaris docents estiguin en disposició per poder impartir les seves classes en llengua catalana si així ho determina el projecte lingüístic del centre on estan destinats.

11. A tall de conclusions

Quan l'any 1986 es va aprovar al Parlament de les Illes Balears la Llei de Normalització Lingüística, els qui manaven aleshores estaven convençuts que mai no veurien aplicar aquella normativa. Durant onze anys –són els anys transcorreguts des de la Llei de Normalització Lingüística fins al Decret 92/1997– s'ha anat fent «tombarelles i cucarelles» per no fer-la efectiva, sense voler escoltar els clams dels ajuntaments, dels consells insulars, dels col·lectius d'ensenyants, dels sindicats, per tal que des del vessant institucional es fessin les passes necessàries per sentir-nos orgullosos de la nostra llengua, per sentir com la parlen els dirigents polítics, de comprovar que és la llengua amb què es trameten tots els documents oficials del Govern de les Illes Balears. Ha estat necessari un canvi total en l'Administració perquè això succeís. Ben segur que si haguéssim fet tot aquest camí fa deu anys ens trobaríem en una situació ben diferent de la que ens trobam ara: en la recuperació de la llengua no hi ha miracles, no hi ha canvis sobtats; hi ha una agonia descendent o una

pujada cap a la normalització. Cal deturar la inèrcia de la pèrdua d'identitat que pateix el nostre poble, i això ho hem de fer plegats, tots junts, sense esqueixos ni voluntats deixades a mig camí. Contra la seva violència verbal, argumentacions didàctiques i raonaments legals; contra el seu menyspreu, una valenta i decidida acció a favor dels nostres signes i símbols d'identitat; contra el seu fanatisme centralista, la fermesa en els nostres plantejaments i la tolerància que ells no saben practicar; contra la seva ignorància, la paraula nostrada amarada d'història i realitat. Aquestes argumentacions didàctiques i raonaments legals, aquesta acció decidida i valenta a favor dels nostres signes i símbols d'identitat, aquesta fermesa en els nostres plantejaments, aquesta paraula nostrada amarada d'història i realitat, és el que hem retrobat avui aquí. Voldria que aquest fos un altre bell i grandíols començament.

FELIP MUNAR I MUNAR

Cap del Servei d'Ensenyament del Català

Conselleria d'Educació i Cultura

Govern de les Illes Balears

El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa

El concepte de *competència comunicativa* ha estat i és l'eix conceptual sobre el qual es mou la reflexió lingüística dels darrers vint anys, especialment des de la didàctica de les llengües. No es tracta, però, d'un concepte tancat, sinó que diversos autors han intentat matisar-lo, generalment amb l'objectiu d'establir-ne i delimitar-ne els components, tot partint de la definició primera de Hymes que incorporava elements sociocomunicatius i historicoculturals en l'estudi de l'adquisició d'aquesta competència. Quasi paral·lelament sorgia el concepte de *competència literària* de la mà de Bierwish i van Dijk, el qual continua desenvolupant-se des de la teoria i la didàctica de la literatura.

La nostra proposta es pot qualificar d'integradora en diversos sentits. D'una banda, perquè incloem la competència li-

terària en les subcompetències de la comunicativa, tenint en compte la concepció del text literari com un tipus de text més, que requereix, això sí, unes destreses i uns coneixements culturals ben específics per tal de comprendre's i produir-se plenament. De l'altra, perquè mirem de desenvolupar una de les subcompetències assenyalades per la major part d'autors –amb aquest o un altre nom– però alhora menys analitzades: *la competència sociolingüística*. I ens hi acostem tenint ben presents les aportacions de la psicologia social, disciplina exemplar quant a la relació dels fenòmens socials amb les percepcions i creences individuals a l'hora d'explicar el comportament. A hores d'ara, és indefugible alçar un pont d'unió entre les anomenades «macro-sociolingüística» i «micro-sociolingüística».

1. La competència comunicativa: competència de competències

1.1 La competència comunicativa. Els components literari i sociolingüístic

La *competència comunicativa* és un conjunt de sistemes de coneixements i habilitats necessaris per a la comunicació actualitzada. No és una facultat innata, sinó un conjunt de

El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa

destreses susceptibles de ser desenvolupades (Dell Hymes 1974).

COMPETÈNCIA COMUNICATIVA				
COMPETÈNCIA DISCURSIVA	COMPETÈNCIA GRAMATICAL	COMPETÈNCIA ESTRATÈGICA	COMPETÈNCIA LITERÀRIA	COMPETÈNCIA SOCIOLING.
Coherència Cohesió	Fonologia/Grafèmica Morfologia Sintaxi Vocabulari	Funcions ideatives F. de manipulació F. heurístiques F. imaginatives	Gèneres Tradició literària Recursos	Creences Actituds Normes d'ús

La competència discursiva o textual fa referència al domini de la combinatòria de les formes lingüístiques, amb particular incidència en els aspectes de coherència i cohesió textual i en l'establiment de relacions estructurals (Canale 1980).

La competència gramatical atén la capacitat de reconèixer i produir correctament els enunciats discursius (Canale 1980).

La competència estratègica fa referència al domini d'estratègies per a compensar els errors de comunicació i afavorir-ne l'efectivitat (Canale 1980).

La competència literària és la capacitat o habilitat que tenen els éssers humans de produir i interpretar textos literaris (Van Dijk 1972).

La competència sociolingüística és la capacitat de posar en joc adequadament les normes d'ús social d'una llengua –incloent-hi el canvi de codi– a partir de les creences socials i individuals sobre aquesta i de l'actitud del parlant mateix.

1.2 Els components de la competència sociolingüística

Normes d'ús: orientacions implícites que estableixen quines varietats lingüístiques es corresponen amb quins àmbits. S'apliquen –o es transgredeixen– a cada acte comunicatiu concret (Calaforra 1999).

Donen lloc a	usos convencionals: els congruents amb la norma.
	usos intencionals: els que transgredeixen deliberadament la norma. - depenen del parlant. Constitueixen «l'únic recurs de canvi sociolingüístic que depén exclusivament dels parlants» (Calaforra, 1999: 137).

Creença: idea prèvia, de caràcter favorable o desfavorable, sobre les característiques o propietats internes i externes d'una llengua.

El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa

Creences desfavorables	1. Prejudici lingüístic: creença prèvia i negativa sobre alguna característica d'una llengua.
	2. Estereotip lingüístic: tipus de categorització referit als grups socials, que consisteix a atorgar, a priori, característiques a un individu pel fet de pertànyer a un grup <i>lingüístic</i> (definició de Brown (1994) d'estereotip social + cursiva).

Actitud: predisposició favorable o desfavorable (cap a una llengua, cap al procés d'aprenentatge, cap als parlants...).

En una situació de conflicte lingüístic es poden donar les següents *relacions causals* entre els components de la competència sociolingüística:

1. Prejudici/estereotip. → actitud desfavorable. → ús convencional
2. Creença favorable. → actitud favorable. → ús intencional

Però també és possible

Creença favorable. → actitud favorable. → ús convencional

quan l'individu percep que trencar les normes d'ús li reportarà incomoditats socials massa greus que no li compensen el fet d'actuar de manera coherent amb les seues creences (Billig 1986).

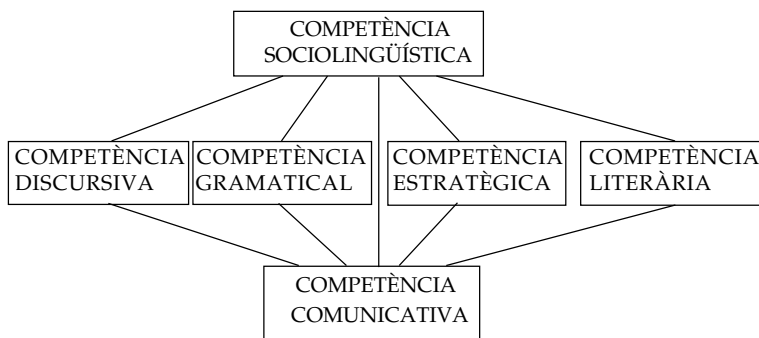
2. La incidència de la competència sociolingüística en el desenvolupament de la competència comunicativa

2.1 Prejudicis, estereotips i competències

Prejudicis	competència discursiva: impedeixen l'adquisició i l'ús de mecanismes de coherència i de cohesió més enllà dels propis del llenguatge col·loquial.
	competència gramatical: dificulten la interiorització de les regles.
	competència estratègica: entrebanquen la posada en pràctica de les estratègies compensatòries dels errors.

Estereotips	<i>competència comunicativa</i> : proporcionen una imatge negativa del grup.
	competència literària: donen una imatge negativa de la producció cultural.

2.2 L'abast de la competència sociolingüística



3. Contrarestar els estereotips i els prejudicis lingüístics

3.1 *La lluita contra els prejudicis i els estereotips en la psicologiasocial*

D'acord amb Pinazo, i tenint en compte la dinàmica del prejudici i l'estereotip, aquestes creences negatives es poden reduir amb les *tècniques* següents:

1. Trencar el cicle del prejudici. Es tracta de modificar la informació que es rep dels mitjans de socialització amb campanyes institucionals que facen veure la falsedat o la poca consistència d'aquella.
2. Contacte intergrup al directe. El contacte amb el grup estereotipat redueix l'estereotip si, segons Brown (1995), es donen aquestes condicions:

Condicions:

- (a) Suport social i institucional per a les mesures afavoridores del contacte que cree un clima social propici. Sense ambigüitats.
- (b) Freqüència, durada i proximitat del contacte suficients per a crear relacions significatives. Si no, augmentarà la confiança en l'estereotip.

(c) Participants d'igual estatus de diferents grups. Si no, espoden confondre les diferències d'estatus amb les diferències de grup.

(d) Proposar tasques que requeresquen la cooperació d'individus dels diferents grups.

3. Recategorització. Consisteix a diluir els diferents grups en un supragrup, a partir dels contactes intergrupals, per exemple.

4. Intervencions cognitives que mostren els membres de l'exogrup com a individus amb característiques pròpies, més enllà de les estrictament grupals.

3.2 Reduir els prejudicis lingüístics

Pautes:

1. Trencar el cicle del prejudici. És l'única de les tècniques anteriors directament aplicable al prejudici. El paper de l'escola és fonamental, però són imprescindibles altres mesures dirigides al conjunt de la societat.

2. No ridiculitzar els individus amb prejudicis. Si qui té el prejudici veu atacada la seua imatge o la de l'endogrup, es tancarà a l'evidència i es resistirà a abandonar-lo (*teoria de la identitat social*, Tajfel i Turner 1986). Cal presentar el prejudici com un error, no com una barbaritat.

El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa

3. Reconstruir l'esquema causa-efecte. Brown (1995) i Quin(1996) assenyalen que l'efecte de la condició del perjudicat sol presentar-se com la causa. Així, cal fer veure que el no ús del català en determinats àmbits és l'efecte d'unes condicions totalment adverses, no la causa d'aquestes.

4. Fer activitats de tipus deductiu. És més fàcil adonar-se del'error si comprova per ell mateix que estava equivocat que si se li explica «magistralment» la «veritat».

3.3 Reduir els estereotips lingüístics

En l'escola, allò esmentat al punt 2. 1. es pot concretar en aquests casos i pautes de reducció:

Els parlants	Companys/-es	<p>1. Contacte intergrup al: <i>natural</i> en el sistema educatiu valencià excepte en zones castellanoparlants. Ací caldria promoure'l, acomplint les condicions de felicitat (3.1.)</p> <p>2. Recategorització: es podria dir el mateix que en la tècnica anterior. Convé que al supragrup les característiques del grup de partida –ací la llengua– servisquen per a assolir els objectius comuns (<i>estratègia pluralista</i>, Berry 1984).</p> <p>3. Intervencions cognitives: fer veure l'altre com un igual.</p>
	Professor/-a	<p>No <i>adoctrinar</i>. No sembla gens adequat que el o la docent de llengua pose en un mateix pla d'autoritat acadèmica les qüestions lingüístiques i les polítiques. Amb</p>
La literatura	<p>Tria de textos: es tracta d'anar amb compte de no contribuir que l'alumnat identifique determinats textos (per ex., tradicionals, «escolars») amb la llengua i la cultura minoritzades.</p>	
	<p>Literatura comparada: la relació de la tradició literària valenciana amb d'altres de no estereotipades negativament és un recurs excel·lent per fer veure que <i>pot ser normal</i>. Les diverses possibilitats que ofereix aquesta metodologia es relacionen, des d'aquest punt de vista, amb la tècnica del contacte intergrup al.</p>	

4. Conclusions

El fet d'utilitzar els termes «norma d'ús», «creença», «actitud» en la definició de la competència sociolingüística permet entendre millor, al nostre parer, el funcionament d'aquest component en la competència comunicativa. Aquests conceptes presenten l'avantatge d'unir en ells mateixos els factors individuals –psicològics– i socials, d'una manera totalment congruent amb la concepció de competència comunicativa. També hauria de serne profitós l'ús freqüent en el vessant més «sociològic» de la sociolingüística, però en la major part dels casos ens trobem que hi apareixen, més que no definits, «en un *sensus communis* altament intuïtiu», en paraules de Calaforra (1999).

En casos de conflicte lingüístic, és innegable que la càrrega de negativitat de què es revesteixen aquells conceptes respecte de la llengua minoritzada n'haurà d'afectar no sols l'acceptació social de l'ús en tots els àmbits, sinó també el procés d'aprenentatge, com és comunament acceptat des de les conclusions de Lambert sobre el paper determinant de les actituds en el rendiment escolar. Caldrà, per tant, tenir ben en compte les aportacions de la psicologia social quant a l'anàlisi i les propostes de reducció dels prejudicis que condicionen l'actitud. En aquest treball s'han presentat algunes tècniques

i pautes que parteixen de les reflexions d'autors com Tajfel o Brown sobre la dinàmica dels prejudicis, tot assumint-ne una d'entrada: s'ha de substituir la consideració de l'individu que té com una mena de subjecte patològic –present d'una manera més o menys explícita en alguns escrits relativament recents de la nostra sociolingüística– per una altra, que tinga en compte la proporció dels factors socials en la conformació de les creences individuals.

JOSEP BALLESTER

Universitat de València

JOSEP A. MAS EUM

Edetània, Universitat de València

Referències bibliogràfiques

- BALLESTER, J. (1999), *L'educació literària*, València, Universitat de València.
- BILLIG, M (1986), «Racismo, prejuicios y discriminación», dins *MOSCOVICI, Psicología social* (II), Ed. Paidós.
- BERRY, J. W. (1984), «Cultural relations in plural societies: alternatives to segregation and their sociopsychological implications», dins N. Miller i M. B. Bresser, eds., *Groups in contact: the psychology of desegregation*, Nova York, Academic press.
- BROWN, R. (1995), Prejuicio. *Su psicología social*, Madrid, Alianza Editorial.

El component sociolingüístic en el desenvolupament de la competència comunicativa

CALAFORRA, G. (2000), *Reflexions (socio)lògiques per a lingüistes*.

CANALE, M. & SWAIN, M. (1980), «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied linguistics*, 1, 1-47.

DIJK, T. A. Van (1972), *Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics*, París, Mouton.

QUIN, R. (1996), «Enfoques sobre el estudio de los medios de comunicación: la enseñanza de los temas de representación de estereotipos», dins *La revolución de los medios audiovisuales*, Ed. de la Torre.

HYMES, D. (1974), *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*, University of Pennsylvania Press.

TAJFEL, H. & TURNER, J. (1986), «The social identity theory of intergroup behaviour», dins Worchel, S. i W. G. Austin, eds., *Psychology of intergroup Relations*. Chicago, Nelson.

A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària

0. Introducció

La metodologia del comparatisme demostra cada dia que és absolutament necessària en qualsevol literatura i en qualsevol època, si volem arribar amb rigor al fons de l'univers literari. No té sentit, per exemple, tractar d'estudiar de manera exhaustiva *El Misteri d'Elx* sense tenir-hi presents la música, la iconografia de l'època, la *Llegenda àuria* i la tradició apòcrifa, l'ús de l'espai escènic medieval i renaixentista, etc. Però, com ha apuntat Lola Badia, «considerem totalment esterilitzador l'estudi de la literatura catalana limitat rigorosament a allò que és escrit en català; en el plantejament ja és prou absurd per a una literatura "normal" com ara l'espanyola o la italiana: l'estudi de la literatura catalana tancada en ella mateixa tindria el mèrit de constituir una demostració *per absurdum* del principi enunciat».

A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària

1. Què és la literatura comparada?

Estudi del fet literari des de la seua totalitat, d'una banda, més enllà d'una llengua o d'un país determinats, i, de l'altra, les relacions amb altres àmbits artístics i del saber humà (pintura, cinema...).

Característiques	Llarga tradició en la cultura occidental.
	Concepte traduït en les diverses llengües com <i>littérature universelle</i> , <i>World Literature</i> o <i>Mirovaia literatura</i> .
	És una metodologia poliglota.
	Investigació, explicació i ordenació d'estructures literàries supranacionals.
	Estudi literari que no està vinculat a una llengua concreta.
	Necessitat ineludible de connexió entre les diferents literatures i les diferents arts.

2. Evolució metodològica

La metodologia d'investigació ha canviat segons l'evolució científica de totes aquelles disciplines que han estat considerades com a possible model de treball.

Tipus de comparació:

Schmeling (1981)

1. «Es basa en una relació genètica entre dos o més membres de la comparació. Busquen el cànon de la lectura de l'autor recipient i el grau de parentesc espiritual de tots aquells factors que posen aquesta binaritat en un context de lleis, en un corrent literari, en una norma estètica, en un desenvolupament biogràfic social». Relació entre dos o més escriptors que s'influeixen.

Escola Francesa, iniciada per F. Baldensperger i P. Van Tieghem

M. Boixareu: *El jo poètic de Carles Riba i Paul Valéry* (1978)

Mostres:

R. Lloyd: *Baudelaire i Hoffman. Afinitat i influència* (1979).

2. Relació causal entre dues o més obres de distinta nacionalitat, relacionades amb «el context històric en el qual s'insereixen els membres de la comparació».. És basa en contextos extraliteraris (històrics, sociològics, polítics, etc.) comuns als membres d'aquesta comparació. L'exemple temàtic de la gran ciutat, per exemple, faria possible un estudi comparatiu entre *El doble* de Dostoievski, *l'Ulisses* de Joyce, *Manhattan Transfer* de J. Dos Passos o *Els treballs perduts* de Joan F. Mira.

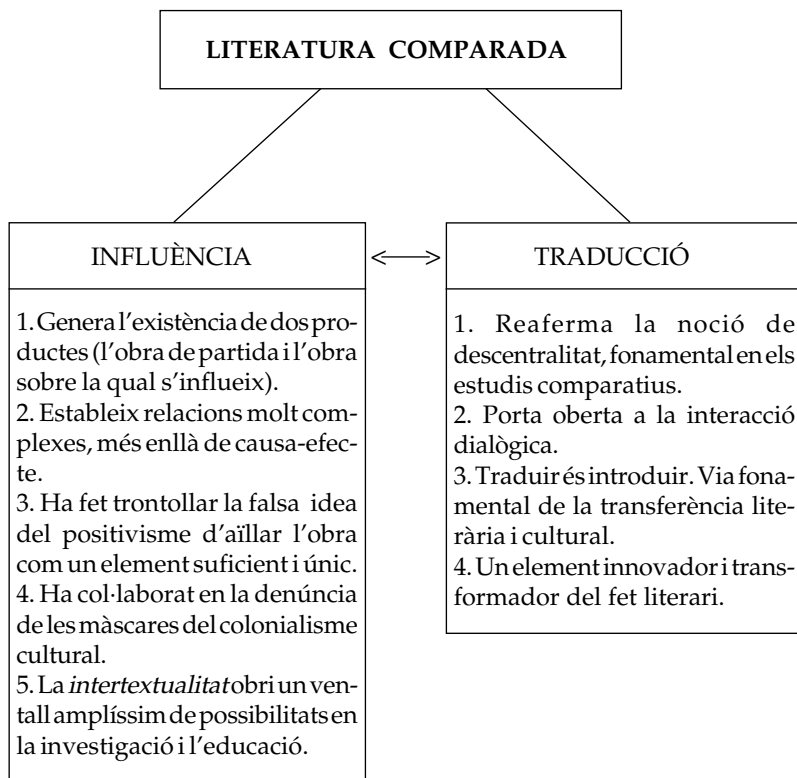
4. Punt de vista ahistòric. És el mètode esteticoformal, centrat en l'estudi estructural, lingüístic o psicocrític de les obres. Per exemple, la comparació d'estructures de diferents mites, valga com a mostra Prometeu o Èdip en diferents literatures.

A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària

C. Guillén (1985)

1. La *genealogia*, que és l'estudi dels gèneres literaris que pot reunir, d'una banda, les constants ahistòriques que els defineixen i, de l'altra, la manera d'evolucionar a través del temps.
2. La *morfologia*, que permet establir els trets característics bàsics de la llengua literària i, encara amb més precisió, els estils. La forma mai no és insignificant en una obra.
3. La *tematologia* o l'estudi dels temes com a element formal desenvolupa una funció ben utilitària. El tema és un element que estructura sensiblement l'obra.
4. La *intenacionalitat* fa referència a les relacions literàries a nivell supranacional i depèn de factors d'ordre cultural, social, polític, etc. L'itinerari de les influències i de les relacions literàries és un contingut que no obeeix a cap ordre de justícia qualitativa; la difusió d'un escriptor o d'una literatura exigeix, com a mínim, el coneixement dilatat d'una llengua i el treball d'uns traductors.
5. La *historiologia* té unes unitats extenses (períodes, corrents, escoles, moviments...) que permeten estructurar-la, tot fent-la intel·ligible, donant-li un ordre al seu devenir temporal, no solen reduir-se a l'àmbit nacional.

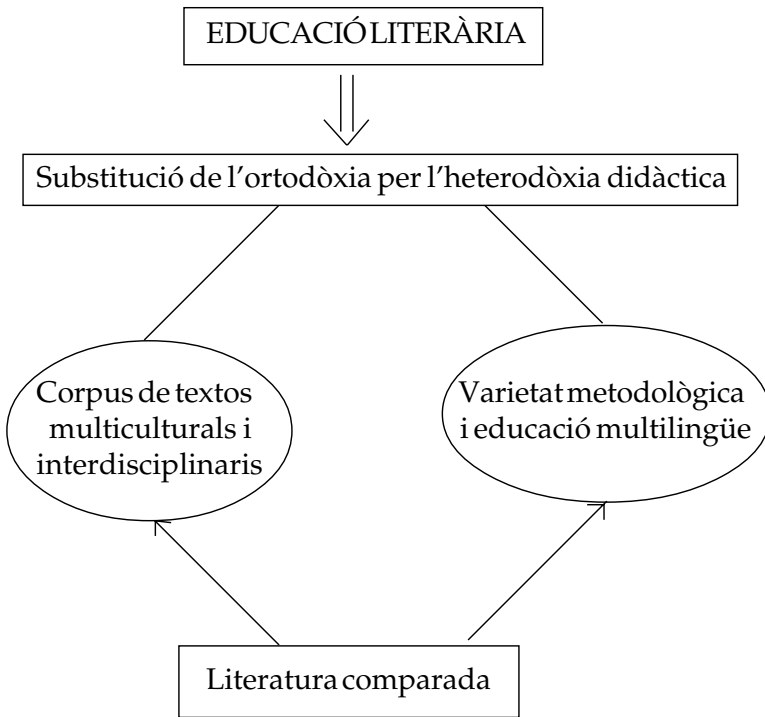
3. Conceptes clau



És el conjunt de relacions i interrelacions que es posen de manifest en un text amb uns altres textos. Tot text és un teixit nou d'aquestes relacions.

A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària

4. Educació literària i literatura comparada



5. Conclusió

Un aspecte important que no hem d'oblidar en cap moment és que la finalitat i la metodologia de la literatura comparada es mostra en perfecta sintonia amb els objectius de l'ensenyament lingüístic i literari. Tot aprofundint en aquest aspecte

Antonio Mendoza (1994) assenyala que la inclusió d'un enfocament comparatiu de la didàctica de la llengua i la literatura està particularment evidenciat en la previsió curricular d'una comunitat autònoma que participa de dues llengües pròpies, és a dir, que posseeix produccions i exponents literarioculturals específics. Una mostra del benefici didàctic que ens aporta aquesta metodologia podria ser, entre altres, la positiva acceptació de la diversitat multicultural perquè arribar als objectius que defineixen una educació íntegrament bilingüe no pot aconseguir-se totalment mitjançant la presentació aïllada de manifestacions lingüístiques. Aquestes, en realitat, formen part d'un conglomerat, d'un continuum comunicatiu comú i inseparable en la consolidació de coneixements, i el que pot ser més important, d'actituds positives cap a tots els exponents d'una cultura compartida en contribuir decisivament a l'eradicació d'estereotips.

Per aquest motiu nosaltres defensarem la literatura comparada com una pràctica disciplinària que es troba en la frontera, sempre oberta a qualsevol metodologia nova i a qualsevol tipus de discurs artístic. Creiem que aquest ha de ser el tarannà del comparatista. Walter Moser (1988) explica el comparatista com un missatger i un gobetween. El diàleg molt més enllà de la seua dependència bakhtiana, marca tota la

A propòsit de la literatura comparada: una eina eficaç en l'educació literària

reflexió sobre el comparatisme. El diàleg és concebut com un vaivé en el qual alternen producció i recepció de discurs. Això s'apropa d'una manera molt precisa a la cosmovisió de Bakhtin, però també a la postura de la literatura comparada de Guillén: «...el diàlogo inconcluso es la única forma adecuada de expresión verbal de una vida humana auténtica. La vida és diálogo por naturaleza». I per aquesta raó l'estudiós del comparatisme no situa el seu objecte en la rigidesa d'una identitat preestablerta. Hauria d'abordar, segons el nostre criteri, tot objecte en una situació dialogal amb un altre objecte. D'aquesta manera, un autor, un gènere, una literatura nacional o qualsevol altre element apareix confrontat a un altre. I fàcilment pot suposar una nova interpretació gràcies a l'encontre amb l'altre. Aquests són o haurien de ser l'objectiu i la pràctica de la literatura comparada.

JOSEP BALLESTER

Universitat de València

JOSEP A. MAS EUM

Edetània, Universitat de València

Referències bibliogràfiques

- BAKHTIN, M. (1981), *The dialogic Imagination*, Austin, Tex, University of Texas Press.
- BALLESTER, J. (1999), *L'educació literària*, València, Universitat de València.
- BALLESTER, J. & MIRALLES, V. (1991), «Traduir: crear o recrear?», *I Col·loqui Internacional de Traductologia*, València, Universitat de València, p. 59.
- ETIEMBLE (1963), *Comparaison n'est pas raison. La crise de la littérature comparée*, París, Gallimard.
- (1985), «Literatura Comparada», *Métodos de estudio de la obra literaria*, dins J. M. Díez Borque, coord., Madrid, Taurus, pp. 279-304.
- GUILLÉN, C. (1985), *Entre lo uno y lo diverso*, Barcelona, Crítica.
- MENDOZA, A. (1994), *Literatura comparada e intertextualidad*, Madrid, La Muralla.
- MOSER, W. (1988), «El vaivén hermenéutico y la literatura comparada», *Eutopías*, III, 2-3, pp. 19-35.
- PICHOIS, C. *et alii* (1983), *Qu'est-ce que la littérature comparée?*, París, A. Collin.
- SCHMELING (1981), *Vergleichende Literaturwissenschaft*. [Tr. cast. : Teoría y praxis de la literatura comparada, Barcelona, Alfa.]
- WEISSTEIN, U. (1976), «Comparing the Arts. Introduction», *Yearbook of Comparative and General Literature*, 25.

Normalització lingüística i cultural, tasca de mil dimonis!

L'escola pública Sebastián Elcano del Grau de Castelló, l'any 1989, tenia una incipient «línia en valencià» al primer cicle d'EGB, amb menys alumnat que l'alumnat de castellà. El 50% de l'alumnat era castellanoparlant. Un terç del professorat tenia una actitud negativa vers l'ensenyament en valencià. El centre havia aprovat un pla de normalització lingüística que va anar aplicant segons el context.

Un parell de docents del centre, considerades les mancances reals d'eixe context escolar per a la normalització lingüística, ens vam plantejar la creació d'una colla escolar de dimonis, Els Dimonis del Grau, per tal de dinamitzar, inicialment, l'ús del català en els àmbits de les festes populars, els lúdics o de participació en actes cívics (Trobades, 9 d'Octubre, etc.), vinculats a l'escola. Amb el suport dels pares i mares de l'alumnat de sisé, seté i vuité d'EGB, de les colles de diables de Gràcia i La Sagrera, de Barcelona, vam aconseguir eixir al

carrer el 23 de febrer de 1990, dintre dels actes de carnaval organitzats al Districte Marítim de Castelló.

Eixe any de gestions va suposar moltes reunions amb famílies, alumnat, entitats festeres, financeres, mitjans de comunicació, etc., així com redacció de notes, esquemes, preparació de cartells, vestuari, eines, etc. on l'única llengua habitual dels docents va ser el valencià.

Cal destacar que al llarg d'eixe any de constitució de la colla de dimonis, la importància d'ampliar els àmbits d'ús de la llengua minoritzada, que els castellanoparlants l'hagin pogut escoltar, que a més a més els valencianoparlants la utilitzen amb altres persones que no comparteixen codi, que la llengua permet fer coses...i que el nivell de prestigi que la llengua assoleix, en eixa activitat, pugui modificar els hàbits comunicatius habituals...

Però aquest primer any ens va portar a uns altres tres anys, en què es va mantenir la mateixa dinàmica encetada, és a dir, organitzar i participar en les festes de Sant Antoni, el Carnaval, la Magdalena, la Festa per la Llengua, la festa final de curs, a l'escola i en el context de cultural local. Això suposa utilitzar una part de temps escolar i bastant temps extraescolar, per a preparar i organitzar tots els elements. En cada activitat es generen diferents tipus de textos orals i escrits, en

Normalització lingüística i cultural, tasca de mil dimonis!

valencià, que tenen una finalitat, en què hi ha un situació real de comunicació, en què el procés és l'important, i l'actuació pirotècnica final, el ball de dimonis, el motiu, l'excusa.

La participació de l'alumnat i dels pares varia en funció de la festa, de la tasca...on les dues llengües estan en contacte, però la producció final de qualsevol text ha estat en valencià.

Al llarg d'eixos tres anys l'alumnat del Cicle Superior va canviar, ja que finalitzaven la EGB, i volien continuar amb el ball de dimonis; l'èxit de l'activitat requeria una ampliació del seu àmbit bàsicament escolar...; i per eixos motius neix, l'any 1994, amb els mateixos docents implicats, alguns pares i joves de l'escola, així com d'altres persones de Castelló, l'associació «Botafocs. Ball de Dimonis», que té entre les seues finalitats la normalització lingüística i la dinamització cultural, però amb un àmbit d'intervenció superior, el comarcal, el nacional...i amb reconeixement legal ple del Ministeri de l'Interior.

Des d'eixe any hem aconseguit consolidar els Dimonis del Grau, deixar més de banda l'aspecte escolar, per a incidir més en el lleure, permetre el pas dels Dimonis a Botafocs, i publicar llibrets sobre els trets del Ball de Dimonis, sobre Sant Antoni del Porquet i Sant Joan; s'han fet cartells de seguretat, de Sant Antoni i de Sant Joan, adhesius, calendaris, díptics

informatius, xarrades informatives a la Universitat Jaume I, centres culturals de Castelló, exposicions, vídeos, finalment, la construcció de dos Dracs... a més de molts balls de di-monis per comarques d'Alacant, Castelló i València, amb la difusió dels materials impresos, de la llengua...

La integració de persones adultes a Botafocs, de diferents comu-nitats autònomes, no ha dificultat que la llengua habitual de l'asso-ciació en tots els textos escrits i orals, interns com en els mitjans de comunicació, sigui en valencià, que l'actitud vers la llengua minoritzada sigui positiva, que la intervenció amb els ajuntaments, fundacions, obres socials, etc. sempre s'ha fet en català, i que l'organització d'actes de festes po-pulars com Sant Antoni, Sant Joan... sigui un bon motiu per a ampliar l'àmbit d'ús a nivell oral i escrit. Per cert,... el CP Elcano, escolaritza tot l'alumnat fins a sisé, les dues línies, en el Programa d'Ensenyament en Valencià.

RAFEL PÉREZ I SORLÍ

Servei d'Ensenyament en Valencià, Castelló

Discurs d'obertura

L'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, amb la col·laboració de la Federació Escola Valenciana, ens han convocat a aquest Primer Congrés Internacional «Llengua, Societat i Ensenyament» que comença hui a la nostra Universitat.

Atesa la situació sociolingüística en què ens trobem immersos i després de setze anys de l'aprovació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià, és evident que necessitàvem un fòrum de debat i reflexió com aquest, en el qual participara no sols l'àmbit universitari sinó també un dels sectors amb més transcendència social –i lingüística– com és el de l'escola.

Un acte com aquest ha de reforçar decididament els lligams del món universitari amb els altres cicles de l'ensenyament i amb els altres professionals de la llengua. Estic segur que sabrem trobar els punts de connexió i ens esforçarem per treballar conjuntament en els àmbits que ho permeten.

Certament, malgrat els entrebancs que de vegades troba la nostra llengua per tirar avant, és absolutament necessari tenir present el paper d'aquests sectors per tal de consolidar-la i fer-la absolutament normal. I això significa que els usuaris puguen disposar d'un ventall de criteris per a adequar la llengua a cada situació, que puguen eliminar els prejudicis adquirits durant anys i que assolisquen dotar-la de la dignitat que es mereix.

L'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana vol participar en l'anàlisi d'aqueix procés de redreçament cultural i lingüístic i en el disseny de les possibilitats d'actuació futures en una societat canviant com la nostra. No cal dir que la Universitat d'Alacant s'adhereix a aquesta voluntat d'anàlisi però també al desig de fer reeixir el procés de redreçament cultural i lingüístic que tenim a les mans.

Per totes aquestes raons, la nostra institució en ple se suma a aquest acte i dóna la més cordial benvinguda als organitzadors, participants i assistents.

Moltes gràcies a tots.

SALVADOR ORDÓÑEZ

Rector de la Universitat d'Alacant

Discurs de cloenda

Amb aquest congrés que ara cloem, l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana juntament amb la Federació d'Escola Valenciana ens han oferit la possibilitat de trobar un fòrum de debat i de reflexió plural i multitemàtic. Es tractava, doncs, que el món univèrstitari es poguera posar en contacte amb els altres àmbits professionals on la llengua és l'aïna fonamental de treball. I efectivament així ha estat: el món de la traducció, el dels mitjans de comunicació, la dinamització lingüística o la literatura hi han fet la seua aportació.

El redreçament i consolidació lingüística i cultural no és fàcil, més en un món forçat a tendir a la globalització. Cal tenir present, però, que aquesta homogeneïtzació no pot ser mampresa amb intencions radicalment unificadores. Sovint, la diversitat equival a riquesa i aquest congrés ha mirat de

reflexionar sobre les possibilitats de fer compatibles les particularitats amb la necessitat d'unificació.

I, entre aquests mons professionals, l'escola hi ha tingut un protagonisme especial. L'ensenyament fa un paper fonamental en la difusió del coneixement de la llengua i en el foment de l'ús i d'actituds positives envers aquest instrument de comunicació.

L'anàlisi que s'ha produït en aquesta reunió amb relació al món de l'ensenyament ha obert, amb seguretat, un camí de millora i optimització dels procediments i actituds del professorat cap al seu alumnat.

La Universitat d'Alacant s'adhereix a la voluntat que aquesta trobada contribuísca serenament en el redreçament cultural i lingüístic que desitgem i encete nous camins de reflexió i actuació.

Felicitacions.

SALVADOR ORDÓÑEZ

Rector de la Universitat d'Alacant