

ACTES DE LA SETENA JORNADA
DE LA CÀTEDRA POMPEU FABRA

“Model de llengua, variació, ensenyament i realitat”

Barcelona,
4 i 5 de novembre del 2021



Universitat
Pompeu Fabra
Barcelona

Actes de la **Setena Jornada** de la Càtedra Pompeu Fabra

“Model de llengua, variació, ensenyament i realitat”

Barcelona, 4 i 5 de novembre del 2021



© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Carrer de la Mercè, 12
08002 Barcelona

Novembre del 2022

ISBN: 978-84-88042-92-7
Dipòsit legal: B 14995-2022

ÍNDIX

Presentació del rector Oriol Amat	3
Presentació de la presidenta de l'Institut d'Estudis Catalans i directora de la càtedra Pompeu Fabra Maria Teresa Cabré Castellví	5
L'estandarització de la llengua catalana: la modelització de la varietat formal a l'ensenyament Miquel Àngel Pradilla Cardona	7
Model de llengua i immersió: dificultats i possibilitats Cinta González Garcia	21
Consciència lingüística sostenible a l'ensenyament secundari: sincronia en l'atenció de la integritat i la vitalitat de la llengua catalana M^a Purificación Pinto Fernández	35
Ús i qualitat de la llengua catalana a les universitats Jordi Matas Dalmases	47

Em plau presentar-vos l'edició de les actes de la Setena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que en aquesta ocasió s'ha centrat en els diversos models lingüístics i en les seves variants (geolectals, socials, funcionals...), posant l'èmfasi en quin ha de ser el model de llengua que cal vehicular en l'ensenyament. Sens dubte, les reflexions i els debats acadèmics sorgits durant la Jornada són de gran importància per a una institució com la Universitat Pompeu Fabra, que en la seva activitat diària fa seu el compromís amb la llengua i la cultura catalanes.

Aquesta presentació també em fa especial il·lusió des d'un doble vessant: perquè és la primera vegada que ho faig com a rector i, també, perquè coincideix amb la fi del mandat de la professora Maria Teresa Cabré al capdavant de la càtedra Pompeu Fabra. En aquest sentit, voldria expressar una vegada més el meu sincer agraïment a qui ha estat la impulsora, la promotora i la directora de la càtedra Pompeu Fabra durant tots aquests anys. Sense la tenacitat i la capacitat de treball de la Teresa aquest projecte no hauria estat possible.

Espero que gaudiu de les reflexions, aportacions i idees plantejades pels ponents de renom dels quals sempre s'ha sabut envoltar la càtedra que duu el nom de l'insigne filòleg i de la nostra universitat.

Oriol Amat
Rector de la UPF

La llengua ha estat considerada l'element clau d'identificació cultural del que es coneix com a Països Catalans. Per aquesta raó, al marge de les opcions polítiques particulars, s'havia preservat des de la Llei de normalització lingüística de l'any 1983 de les polèmiques d'interès partidista que inevitablement es produeixen. La identitat catalana s'ha anat construint comptant amb la llengua com a pivot central. Aquest consens generalitzat va topiar en un moment amb la irrupció d'opcions polítiques que han utilitzat la llengua com a arma llancívola per enfrontar els membres de la comunitat territorial catalana i han crispat la societat en el seu conjunt. L'escola en català, que almenys a Catalunya havia estat al marge de la crispació, l'han posat en el camp de batalla. El model d'escola, el model d'ensenyament, la immersió lingüística i el sentit de la llengua catalana com a llengua naturalment pròpia en l'ensenyament i en la formació a tots els nivells educatius s'ha posat interessadament en qüestió.

D'altra banda, a més, els mestres i professors que ensenyen la llengua catalana en els diferents nivells d'ensenyament es troben sovint amb inseguretats sobre el model de llengua que han d'utilitzar i ensenyar, a causa de dificultats contextuais o d'interessos de captació de finançament.

El model de llengua que s'ha d'ensenyar o en què s'ha d'ensenyar, si poden fer-ho en un context de dificultat com l'actual, també topa amb problemes d'altra mena. Les raons són diverses: pot ser perquè els ensenyants, fonamentalment a primària i a secundària, no dominen prou el model normatiu o perquè no acaben de controlar les modificacions recents de la normativa gramatical; d'altra banda, també pot ser perquè el model normatiu que havien après els queda una mica limitat quan es comuniquen oralment a l'aula o quan volen utilitzar un discurs més acostat a la parla espontània que sigui capaç de provocar una reacció dels alumnes. I certament no ho tenen fàcil si el que voldrien és trobar una resposta precisa, nítida i màgica que en un tres i no res els resolgui el dubte d'això o allò, perquè quan consulten la gramàtica normativa més aviat arriben a la conclusió que en lloc de blanc o negre se'ls respon gris, o en lloc d'aquesta solució o aquesta altra se'ls diu que depèn.

Al costat dels ensenyants de llengua catalana, els professors de les matèries que no siguin les altres llengües (castellà o llengües estrangeres) també poden arribar a situacions de "col·lapse" si es fan preguntes sobre si l'ús de la parla espontània més acostada al dialecte de

cadascú i identificada com la varietat pròpia de la seva vida quotidiana és prou adequada per vehicular els continguts de l'escola. Els ho han explicat això quan s'han tret el certificat de català? Segurament els han ensenyat el model estàndard de la llengua, però quin estàndard si l'han estudiat en un o altre territori de l'àmbit lingüístic? Qui els pots resoldre la qüestió de què cal fer servir i què cal bandejar?

La VII Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra vol posar l'èmfasi en els models lingüístics tenint en compte que les llengües són un conjunt de possibilitats, i que és la selecció que cada parlant pot fer segons les circumstàncies en què ha d'expressar-se allò que determina la bondat del discurs. Llengua i varietats geolèctals, llengua i varietats socials o llengua i varietats funcionals: un mosaic de possibilitats que els ensenyants han de materialitzar en les opcions que prenen, o que poden prendre, a l'escola, que no és ni el carrer ni el bar, sinó un dels àmbits en els quals els membres d'una comunitat adquireixen coneixements necessaris i suficients per esdevenir ciutadans cultes.

Quin model de llengua cal ensenyar? Amb quin model de llengua cal vehicular l'ensenyament? En aquesta Jornada tractarem de respondre en aquestes qüestions des dels diferents nivells d'ensenyament.

Maria Teresa Cabré Castellví
Presidenta de l'Institut d'Estudis Catalans
i directora de la càtedra Pompeu Fabra

L'estandardització de la llengua catalana: la modelització de la varietat formal a l'ensenyament

Miquel Àngel Pradilla Cardona

Catedràtic de Sociolingüística Catalana de la Universitat Rovira i Virgili
Membre numerari de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

1. Introducció

El tema que ens ocupa ens situa de ple en l'àmbit de la planificació lingüística. Si l'abordem a la manera klossiana, emergeixen dos focus d'atenció: la planificació del corpus i la planificació de l'estatus (Kloss 1968). Dos àmbits que, lluny de mostrar-se com a compartiments estancs, presenten una gran porositat. Fishman (2001) va emfasitzar aquesta qüestió en un article especialment significatiu per a la comesa que ens ocupa, "L'agenda de l'estatus en la planificació del corpus". Així, una anàlisi acurada ens hauria de permetre avaluar la vinculació entre la intervenció en el corpus i l'horitzó de normalitat anhelat per a la llengua. Una normalitat, tot siga dit de passada, l'abast de la qual també resultaria clarificador de precisar ja que es tracta d'un concepte polisèmic, que pot arribar a acollir representacions ben contraposades sobre el mateix esdevenidor d'una llengua. De fet, per a determinats sectors sociopolítics, la normalitat d'una llengua pot ser la seua simple latència. Siga com siga, la planificació del corpus pren el seu veritable sentit quan forma part d'un programa de rehabilitació lingüística.

El sumari que desenvoluparé partirà, doncs, de l'esmentada imbricació entre corpus i estatus. Constarà de quatre subapartats.

En primer lloc, esbossaré diverses **consideracions preliminars**. A saber: *a)* la comunitat lingüística: l'altra cara de la moneda de l'establiment d'un model formal; *b)* la condició de llengua minoritzada i el tractament singular que requereixen els processos d'estandardització de les llengües subordinades; *c)* els nous factors contemporanis de la comunicació: la societat xarxa i la consegüent desterritorialització de la comunitat lingüística, i *d)* Els nous parlants, un nou focus d'atenció a l'hora d'establir l'itinerari d'assoliment de la varietat formal.

Continuaré amb un apartat dedicat a les **teories gramaticals i l'ensenyament de llengües**, on fondejaré en la **relació norma i variació** i faré algunes reflexions sobre la **didàctica dels enfocaments comunicatius**.

Finalment, situaré **el corpus prescriptiu** de la llengua catalana en el marc del **procés d'estandardització**. Empraré el model de Haugen (1966, 1983, 1987) i en proposaré una extensió a la llum de les noves sensibilitats en la valorització de la diversitat que ens arriben amb la postmodernitat. Tancaré l'article amb unes reflexions **a manera de conclusions**.

Avanço a l'esforçat lector que es trobarà un article més doctrinari que no pas pràctic, elaborat des d'una mirada sociolingüística. La feina de concreció, importantíssima, la deixo als especialistes en didàctica de la llengua. És des d'aquest àmbit que caldrà modelitzar les múltiples dimensions geogràfiques i sociopragmàtiques de la varietat formal que ha de senyorejar en les aules.

2. Consideracions preliminars

2.1. La comunitat lingüística: l'altra cara de la moneda de l'establiment d'un model formal

El terme *catalanofonia* remet a comunicació, no a identitat. Vol ser un terme que faça referència a l'horitzó anhelat –que no consolidat– d'una comunitat si més no comunicativa, una comunitat on es puguin gestionar satisfactòriament les tensions identitàries entre les parts. Unes tensions que en l'àmbit de l'estandardització prenen forma de reivindicacions lingüístiques sobretot de base diatòpica (Pradilla 2015). El repte no és senzill perquè les condicions sociolingüístiques no són les millors. La condició de llengua minoritzada –tot seguit m'hi referiré– no ens ho posa fàcil. Una minorització, per cert, que es mostra en graus diversos segons les diferents regions de la llengua. Una minorització que obstaculitza la funcionalitat plena d'una llengua amb una varietat estàndard amb dèficits encara substancials.

La conjunturalment discutida 'unitat lingüística' o, si ho preferiu, el qüestionament de la mateixa existència de la comunitat lingüística com a tal –un debat certament interessant, també en el món acadèmic– pren una gran rellevància. Jo diria que es tracta d'una qüestió fonamental per a la comesa d'aquest article. Aracil i Ninyoles ja s'hi van referir. Ninyoles (1971: 63) advertia que en la consecució d'una varietat referencial comuna no ens en sortirem si no avancem en la creació d'una consciència prèvia de comunitat lingüística. Comunitat de consciència o comunitat sociolingüística en deia Aracil (1982: 76). Comunitat (essencialment) comunicativa en dic jo (Pradilla 2015: 38-40).

Una interpretació més realista de la pretesa comunitat lingüística és la que descansa en la distinció dels conceptes de *comunitat lingüística* i de *comunitat de parla* (Mas 2008: 95-144). D'aquesta manera contemplaríem diferents espais de relació funcional i simbòlica: un de més extens i amb una major feblesa comunicativa entre els seus membres, la comunitat lingüística; i uns altres de més reduïts però més compactats comunicativament, les comunitats de parla. La suma de les comunitats de parla definiria la comunitat lingüística.

Aquesta proposta d'articulació del tot idiomàtic es pot complementar seguint Kremnitz (2006: 66-70; 2008: 13-16), en termes de *comunicació* i de *demarcació*. La dialèctica entre aquestes dues funcions se sol resoldre de la manera següent: si la demarcació augmenta (modelització molt identitària i, per tant, col·loquialitzant), la probabilitat de fragmentació d'un espai comunicatiu és més gran; si allò que augmenta és la comunicació, la fusió (anive-

llament) de formes lingüístiques en garantirà la compactació. A partir d'aquí, si projectem les reflexions precedents sobre la interpretació de les tensions disgregadores en la nostra comunitat lingüística, ens adonarem que les discrepàncies territorials en el model referencial de la llengua són un indicador diàfan de la persistència de dinàmiques clarament identitàries en la definició dels col·lectius de referència. Dinàmiques que es veuen accentuades per una comunicació interterritorial de molt baixa intensitat. Un capteniment impulsat per sectors que prioritzen els valors identitaris de la funció demarcativa a la pèrdua de valor comunicatiu de la varietat reivindicada. Una pèrdua, no s'ha d'oblidar, correlativa a l'increment del valor comunicatiu de la llengua hegemònica, una llengua castellana (francesa o italiana, segons el territori) omnipresent en la formalitat comunicativa. Tot plegat en una situació de crisi d'usos socials de la llengua històrica. Estaríem parlant, doncs, d'una llengua, la catalana, tenallada per una doble conflictivitat: la interna, que dificulta l'assoliment d'un estadi de cohesió suficient per encarar els reptes comunicatius actuals; i l'externa, això és, la disputa desigual, amb llengües de gran vitalitat sociolingüística, per aconseguir una funcionalitat comunicativa plena.

2.2. La condició de llengua minoritzada i el tractament singular que requereixen els processos d'estandardització de les llengües subordinades

Cal partir de la idea segons la qual l'inici d'un procés d'estandardització només té sentit si s'incardina en una proposta d'índole superior que tinga com a objectiu canviar les regles del joc existents. Dit d'una altra manera, la planificació lingüística aspira a canviar les relacions de poder, això és, les relacions de dominància entre les varietats en contacte i els valors associats a les formes lingüístiques en concurrència.

I quan es tracta de la rehabilitació de llengües subordinades, s'aspira a subvertir el procés de regressió que les caracteritza com a tals en tant que es troben sotmeses a una retracció d'usos, pèrdua constant d'àmbits de definició, contracció i fragmentació del sistema estilístic, augment de les restriccions sobre les normes d'ús, reducció de les connotacions a certs àmbits i desvalorització. El procés d'expansió que es reclama hauria de preveure una expansió de l'ús, l'increment en la definició de la realitat pròpia dels nous àmbits, l'ampliació i l'estabilització del sistema estilístic, l'adopció de les normes d'ús pròpies de les noves situacions i l'expansió i la consolidació de les atribucions de valor que donen suport al procés. El resultat final hauria de ser una llengua dotada d'unitat i de completesa formals, diferenciació estilística i funcionament autònom (Lamuela 1994: 131-142).

Situar aquesta anàlisi en el marc de l'estandardització de les llengües subordinades esdevé un requeriment indispensable. Així, quan es debat l'encaix de la variació geogràfica en la norma, no es pot passar per alt la necessària ponderació de la seua presència per tal de garantir l'eficàcia comunicativa del codi. La reclamada *unitat formal* no s'ha d'entendre, però, com a uniformitat; però tampoc es pot concebre com un gran calaix de sastre que acull les formes genuïnes sense criteris adequats de selecció. D'altra banda, qualsevol intervenció formal sobre la llengua l'ha de considerar en tota la seua dimensió, en la seua globalitat. I, sobretot, en una dinàmica d'assoliment de l'esmentada *completesa formal*, això és, la seua presència en les situacions de formalitat comunicativa en una dinàmica d'expansió dels usos. En un procés d'aquestes característiques, la representació de la llengua hauria de permetre

que els seus parlants la interpreten més enllà de la col·loquialitat habitual i, en conseqüència, la imaginem diversa amb la conformació, també, de determinats usos del seu repertori.

Un dels fenòmens que ha pres més rellevància en el tombant del darrer segle és el multilingüisme. Si durant gairebé tot el segle xx el nostre ecosistema s'interpretava, fonamentalment, en clau dual (català i castellà), el tombant del mil·lenni ens ha portat un nou horitzó comunicatiu amb un veritable mosaic lingüístic que ha alterat extraordinàriament l'ordre vigent. L'individu catalanoparlant avui dia ha de fer front a una negociació permanent a l'hora d'incardinar el seu codi en la comunicació intergrup. I del resultat d'aquesta deliberació en dependrà substantivament la seua vitalitat comunicativa. El multilingüisme ha vingut, doncs, per a quedar-se. I les estratègies normalitzadores s'hauran d'adaptar a contextos sociolingüístics d'una complexitat extrema.

L'atomització administrativa dels territoris de llengua catalana defineix un conjunt de situacions sociolingüístiques ben diferents. Si més no a les tres grans circumscripcions administratives de l'estat espanyol, els processos de normalització lingüística endegats haurien de donar resposta a diagnòstic sobre la situació de la llengua ben matisades. En aquest sentit, convé no perdre de vista que les orientacions planificadores –fins i tot l'evolució cronològica dels lideratges territorials– no comparteixen els mateixos horitzons de normalitat. Si anem de ple a la formulació dels objectius de la planificació lingüística catalana i valenciana actuals, ens adonarem de seguida que no és el mateix perseguir la *preeminència lingüística* que la *igualtat*.

L'àmbit de les funcions socials de la llengua ens remet de seguida al procés d'estandardització, com hem vist un dels vectors de la normalització lingüística. Ho fa tot establint una correlació amb les funcions lingüístiques de la societat. No ens ha d'estranyar, doncs, que les dissonàncies en l'horitzó de normalitat es troben a la base del debat sobre la modelització de la llengua. Dit d'una altra manera, si l'horitzó és l'establiment, la funció comunicativa tindrà més pes que la d'identitat, mentre que si la perspectiva és la instal·lació (Lamuela 2004)¹, el protagonisme el tindrà precisament aquesta funció. Una qüestió que no és banal a l'hora d'aconseguir les sinergies necessàries per a l'arribada a bon port d'un model formal compartit.

2.3. Els nous factors contemporanis de la comunicació: la societat xarxa i la consegüent desterritorialització de la comunitat lingüística

Quant a la consideració de la comunitat lingüística com un veritable espai virtual, convé no perdre de vista que els nous temps han fet que la llengua no es manifeste únicament en la interacció física. Nous canals s'obren a nous usuaris i ofereixen una oportunitat a una llengua que es *desterritorialitza*. Els nous temps han propiciat canvis importants, que han modificat l'entorn social de la comunitat lingüística. Són canvis –polítics, culturals, econòmics i tecnològics– que han metamorfosejat l'estructura comunicativa (i, en conseqüència, sociolingüística). La comunitat lingüística, amb l'arribada de nous fluxos migratoris i l'estancament del creixement vegetatiu, incorpora nous actors a les dinàmiques comunicatives. D'altra banda, l'estructura comunicativa de la mà de les noves tecnologies incorpora nous mitjans

¹ Contràriament a les llengües que tenen com a objectiu l'establiment lingüístic, les llengües en procés d'instal·lació assumeixen d'entrada unes expectatives més baixes. Estaríem parlant, essencialment, de l'assoliment d'un grau mínim de capacitat discriminant, que en garanteix una presència moderada i la reproducció en l'endogrup.

que la mediatitzen (satèl·lits, xarxes de cable, etc.). L'ús lingüístic ja ha deixat de respondre únicament a factors endògens, ans al contrari, els exògens adquireixen un gran protagonisme. La mundialització ha desestabilitzat el context comunicatiu tradicional. Tant, que conceptes com el de *territorialitat* i fins i tot el d'*espai comunicatiu* (quan s'interpreta en la seua dimensió geogràfica) han entrat en crisi (Mollà 2017: 150-151). La desterritorialització de la comunitat lingüística és un fet del qual el sociolingüista no pot prescindir en les seues valoracions. I el model de llengua amb què s'ha d'abordar una comunicació que es preveu poc identitzada territorialment i més variable socialment ha de ser objecte d'estudi preminent.

2.4. Els nous parlants, un nou focus d'atenció a l'hora d'establir l'itinerari d'assoliment de la varietat formal

En el marc de l'expansió social de la llengua a nous contingents de població –sobretot a través de l'ensenyament–, una altra qüestió que caldrà treballar a fons serà el fenomen dels *nous parlants* (entesos com a parlants que no la tenen com a primera llengua). Bona part d'aquests nous usuaris de la llengua es troben en àmbits urbans, espais de comunicació on el català té una presència molt deficitària en la col·loquialitat interpersonal. Es tracta d'individus que accedeixen a la llengua per la formalitat comunicativa i, molt sovint, l'estàndard és l'única varietat que incorporen en el seu repertori lingüístic atès que l'ensenyament és l'espai de socialització més important –i de vegades, l'únic– en què la utilitzen. La *nativització* de la varietat estàndard de la llengua és un fenomen associat a situacions sociolingüístiques de llengües expansives. El fenomen és aquí i requereix ser analitzat adequadament per la seua rellevància quantitativa. El model de llengua torna a tocar la porta d'uns investigadors massa sovint obsessionats en la reivindicació de les traces identitàries d'una autoctonia cada cop més minoritària. La dialèctica entre la funció simbòlica i la instrumental pren, doncs, una dimensió nova que faríem bé de no obviar.

3. Teories gramaticals i ensenyament de llengües

3.1. Norma i variació en els corrents lingüístics contemporanis

Ja immersos en el món de l'ensenyament, la primera cosa que us proposo és assajar de correlacionar el duet *norma* i *variació* o, potser millor encara, la tríada *norma*, *estàndard* i *variació*. Com ha evolucionat la mirada dels lingüistes en relació amb la norma (la prescripció) i la variació en els diferents paradigmes de la contemporaneïtat?

Situem-nos en un eix temporal, amb una lingüística antiga (tradicional) i una lingüística moderna. Totes dues mostren unes diferències abismals en relació amb l'abordatge de la norma i el tractament de la variació. Més encara, en la mateixa lingüística moderna els estructuralistes van per una banda, els generativistes per una altra i els partidaris d'enfocaments comunicatius, de base sociolingüística, van per una altra. Hi ha matisos rellevants: és important que prenguem consciència que les ulleres paradigmàtiques que ens posem a l'hora de mirar la llengua determinen, com veurem, el tractament de la norma i de la variació.

Si ens situem en el marc de la lingüística tradicional –encara amb una forta vigència a les aules de primària i secundària–, la llengua és la norma. L'interès se centra en les habilitats lecto-escritores. És una lingüística essencialment prescriptiva, que descansa en una actitud valorativa dicotòmica: correcte *vs* incorrecte. La referència de correcció l'estableix, sobretot, la llengua escrita literària. Per tant, la incorrecció no només la definirà la identificació de la interferència lingüística, també la marcarà l'allunyament del model literaturitzant vigent². En aquest sentit, Xavier Lamuela i Josep Murgades (1984) ens posen a l'aguait del sintagma *llengua literària* en una obra imprescindible per a l'anàlisi de la proposta codificadora de Pompeu Fabra.

Amb l'estructuralisme de Saussure emergeix una nova lingüística, l'anomenada *lingüística moderna*. El mestre ginebrí estableix el marc epistemològic de la doctrina estructuralista amb la formulació de dicotomies diverses. Des del moment en què en la dicotomia *llengua-parla* prioritza la llengua, amb la consegüent consideració preferent del vessant més col·lectiu i més abstracte, en front de la parla, més individual i fet concret, la variació no hi troba un encaix còmode.

Tanmateix, en relació amb la consideració saussuriana del llenguatge des de l'homogeneïtat i l'estabilitat, deixeu-me advertir que cal fer-ne una reflexió a fons. No en va l'esmentat paradigma ens ha proporcionat un assaig de modelització de la variació de gran productivitat, que la sistematitza en varietats diatòpiques, diastràtiques i diafàsiques. Arribats en aquest punt no és sobrer recordar que, segons Saussure, l'eliminació de la variació respon a un principi metodològic. De manera que, si bé *metodològicament* l'objectiu de l'estructuralisme no és la descripció i l'explicació de la diversitat lingüística, la variació no deixa de ser *ontològicament* la realitat que defineix el caràcter heterogeni i dinàmic del llenguatge. Així, la variació com a realitat primera del llenguatge remet indefectiblement cap a un principi d'unitat. El fet de ser un instrument de comunicació compartit, un ens social en definitiva, exigeix una certa sistematicitat. L'estructuralisme, doncs, assumeix programàticament la tensió entre dos pols aparentment oposats, la unitat i la diversitat.

El tractament de l'oralitat estableix, sens dubte, una de les diferències més substancials en l'abordatge de la llengua entre la lingüística tradicional i l'estructuralisme. No en va la fonologia, com a disciplina fixada epistemològicament, naix al Cercle Lingüístic de Praga. Per cert, un Cercle Lingüístic de Praga que planteja formulacions presociolingüístiques molt interessants, com la caracterització dels models formals a partir d'una *estabilitat flexible*; per tant, d'una adaptació de la norma i el model referencial a la dinamicitat canviant de la vida de les llengües. O la *intel·lectualització* del model, en el sentit de proveir la llengua de recursos expressius, lèxics i sintàctics nous. Els enfocaments comunicatius, com veurem, descansen en alguns dels aspectes formulats pel funcionalisme praguès.

Ara bé, el que entenem per norma prescriptiva no ha estat objecte d'interès dels lingüistes estructuralistes. Si de cas, no és sobrer referir-nos a l'aportació de Coseriu, el qual va afegir una nova dimensió a la dicotomia abans esmentada tot afegint-hi un tercer element, la *norma* (sistema, norma i parla). Val a dir, però, que la norma coseriana no es refereix a la que emana d'un ens codificador, des de dalt, sinó que seria el resultat del consens social en el marc d'una interacció fluïda entre els membres de la comunitat (la *norma objectiva* i no la prescriptiva).

² Els diccionaris de barbarismes, en l'àmbit lèxic, esdevenen una mostra diàfana d'aquest comportament prescriptiu.

El generativisme, en la qüestió que ens ocupa, actua de manera semblant a l'estructuralisme. Ho fa des d'una altra dicotomia, la *competència* i l'*actuació*. La competència, tal com passava amb la *llengua* saussuriana, serà l'objecte d'estudi prioritari. En aquest sentit, ve a tomb recuperar l'asseveració de Noam Chomsky quan identifica el focus d'atenció de la lingüística generativa com l'estudi de la competència lingüística d'un parlant-oient ideal, en una comunitat de parla homogènia. Novament, la variació roman invisibilitzada a partir de l'abstracció que suposa l'estudi de la llengua des de la introspecció dels investigadors, erigits en representants (parlants-oients ideals) de la comunitat lingüística.

D'altra banda, per a la lingüística generativa la norma és una qüestió absolutament epidèrmica, sense interès. La caracterització de la competència es fa des de la valoració de la gramaticalitat-agramaticalitat dels fets lingüístics. La intuïció dels parlants seria l'instrument avaluatiu. A propòsit d'això, convé no perdre de vista que la intuïció constitueix una eina metodològica força qüestionable, atès que els judicis d'acceptabilitat, quan s'interpel·la parlants diversos, sovint ofereixen resultats heterogenis. La gramaticalitat estaria vinculada a un altre concepte de difícil establiment, la genuïnitat, molt condicionada per variables que en diversifiquen la percepció dels parlants de la llengua.

Finalment em referiré als enfocaments comunicatius. Arriben de la mà de la lingüística textual o discursiva, de la sociolingüística, etc. En l'àmbit de l'estructura lingüística, el centre d'atenció es desplaça de la frase al text, com postula Josep Maria Castellà (1996), de la sintaxi oracional es fa cap a l'estudi del text o discurs. En aquest marc tenim tres conceptes clau a l'hora de gestionar l'esdeveniment comunicatiu: l'*adequació* pragmàtica, la *coherència* semàntica i la *cohesió* sintàctica, una tríada d'intervencions on juga un paper central el primer dels conceptes.

En aquest model la variació pren una rellevància especial. Ho fa de la mà d'un nou constructe, el *repertori lingüístic*, això és, el conjunt de possibilitats expressives de l'individu en funció de la situació comunicativa. Estaríem parlant d'una mena de continuïtat de formalitat-informalitat o d'una catalogació seqüencial de situacions pragmàtiques.

Per a la comesa que ens ocupa, és important destacar que l'eixamplament de l'objecte d'estudi a l'àmbit de la col·loquialitat, la no-formalitat, legitima l'interès per la parla saussureana i per l'actuació chomkiana, àmbits secundaritzats per la lingüística moderna. La variació, ara sí, senyoreja des d'un model que l'ha d'ordenar en termes d'adequació funcional.

Quin paper ocupa la prescripció en aquest model? No s'escapa a ningú que la teoria de l'estandardització hi és ben present en aquesta mirada sobre la llengua. I com veurem més endavant, la codificació no és aliena a un procés de modelització en què la definició d'una varietat exemplaritzant és fonamental. De moment, deixaré dit que som davant d'una nova manera de prescriure, una neoprescripció, que proposa una organització dels recursos expressius de la llengua en termes d'adequació sociopragmàtica.

Amb els enfocaments comunicatius s'ha entrat en una gestió de la llengua des del paradigma de la complexitat, dit a la manera d'Edgard Morin. La consideració de l'heterogeneïtat com un fet consubstancial al seu estudi, lluny d'amenaçar la seua aprehensió, ens ha d'estimular a viure-la com una realitat estructurada al servei d'una gran diversitat d'usuaris i d'una multiplicitat de situacions comunicatives.

3.2. Els enfocaments comunicatius: una aproximació a la seua didàctica

Quan parlem dels enfocaments comunicatius ens hi hem de referir en plural, ja que es tracta d'un conjunt heterogeni de propostes didàctiques per a l'aprenentatge de la llengua en una diversitat de contextos (ensenyament escolar de llengües inicials o de segones llengües, ambientals o estrangeres; ensenyament d'adults en currículums no reglats, etc.). Comencen a aparèixer els anys setanta del segle xx sota enfocaments molt diversos: nocional-funcional, immersió lingüística, treball per projectes o tasques o l'aprenentatge de llengües en comunitat (CLL), etc. Es tracta de models l'objectiu fonamental dels quals és ensenyar la llengua meta mitjançant activitats pràctiques que permeten l'alumnat aprendre i executar la comunicació a l'aula.

Veja'm ara quins són els principis lingüístics i psicopedagògics del paradigma comunicatiu. Siga dit d'entrada que el context en què apareixen, el de la globalització, és determinant i afecta àmbits ben diversos: l'emergència de mercats internacionals propicia un marc de creixement econòmic on les comunicacions agafen una nova dimensió; la mobilitat poblacional, vinculada a l'atracció que exerceixen economies desenvolupades o a la indústria creixent que genera l'oci; la internacionalització del món de la ciència des de llengües franques en fòrums científics o publicacions, etc. Totes aquestes necessitats professionals i d'oci conflüen en la comesa d'elaborar mètodes eficaços d'aprenentatge d'idiomes moderns.

Un parell de models que van tenir una bona difusió en el nostre entorn socioeducatiu van ser, per exemple el *Follow me*, per a l'aprenentatge de l'anglès, elaborat des d'una metodologia nocional-funcional, o el *Digui, digui*, per a l'aprenentatge d'adults del català. En aquesta fase inicial, la reflexió teòrica va ocupar un espai molt rellevant. Alguns dels desenvolupaments que van reeixir són el nivell llindar de coneixement i ús, la pedagogia de la negociació de René Richerich o el sistema d'unitats capitalitzables de Jan A. Van Ek, etc. (Stevick 1980; Artigal 1989).

Aquesta proposta comunicacional, substanciada en metodologies diverses, s'ha portat a terme, fonamentalment, en contextos d'aprenentatge d'un nivell inicial de L2 a adults alfabetitzats. S'han centrat, doncs, en l'expressió i la comprensió orals; la gramàtica o la reflexió metalingüística han tingut una rellevància escassa; i s'ha potenciat l'aprofitament de determinants components de la competència en la pròpia L1 per a l'aprenentatge i l'ús de la L2. Dit això, és obvi que la projecció de la proposta comunicativa a l'ensenyament de L1 ha de superar aquestes qüestions, que es converteixen en veritables limitacions.

A continuació em referiré de manera sintètica a tot un seguit de consideracions (socio) lingüístiques que regeixen el funcionament de la proposta comunicativa.

D'entrada, és convenient destacar que una concepció sociolingüísticament variada de l'idioma implica que l'alumnat aprenga un repertori variat de formes lingüístiques. Una correcta aplicació del mètode hauria de conciliar la presència de formes lingüístiques marcades geogràficament i socialment en unes determinades situacions comunicatives, mentre que per a unes altres, les de la comunicació formal i interdialectal, caldria seleccionar-ne unes altres. Paral·lelament, caldria avançar en la millora d'una competència multilectal, si més no en l'àmbit de la comprensió, que afavorís, si fos el cas, la transdialectalització, això és, la incorporació en la varietat formal de l'individu de recursos lingüístics procedents de varietats alienes.

Pel que fa a l'eix oral-escrit, l'enfocament comunicatiu ofereix una mirada equilibrada, superadora de l'hegemonia del referent escrit en els enfocaments tradicionals i del refe-

rent oral en els mètodes audiolinguals o estructuroglobals. Estem parlant de dos canals profundament interrelacionats, que basteixen un entramat de situacions comunicatives de gran complexitat.

El professor deixa la classe magistral i la supervisió dels exercicis estructuralistes de repetició i substitució d'oracions i passa a organitzar seqüències didàctiques d'activitats comunicatives interactives.

Daniel Cassany (1999: 26-27) adverteix que cal anar força en compte amb la transferència i/o aplicació del paradigma comunicatiu a l'ensenyament de llengües maternes. Ens adverteix que el parlant competent (el de L1) utilitza la llengua més enllà de la comunicació: la utilitza per a referenciar el món exterior; per a emmagatzemar dades, manipular-les, reflexionar-hi; crear conceptes nous a partir dels vells, etc. La llengua naix de la interacció interpersonal, però esdevé un instrument individual de reflexió ja que està vinculada íntimament al pensament. Els enfocaments comunicatius han treballat molt poc aquestes funcions més reflexives, les que impulsen l'aprenent a pensar amb el llenguatge, a construir continguts significatius, a incrementar la seua consciència sobre els seus processos de pensament.

D'altra banda, insisteix en la importància de dotar l'alumnat d'una formació lingüística que incloga coneixements gramaticals i habilitats d'anàlisi, que els models comunicatius no preveuen, si més no amb la intensitat necessària. Poder utilitzar la llengua de manera flexible i creativa requereix disposar de coneixements metalingüístics i desenvolupar-hi la capacitat de reflexió. Més encara, Cassany denuncia que les propostes comunicatives s'han apartat de l'estudi dels gèneres literaris aduint necessitats socials, laborals i acadèmiques de l'alumnat. Conclou que cal impulsar la tríada llengua-literatura-ciències per a completar l'enriquiment de l'instrument.

Així les coses, la insatisfacció amb els enfocaments tradicionals, amb la gramàtica com a centre de gravetat, d'una banda, i els dèficits dels models comunicatius que, tot centrant-se en el significat, desatenen la instrucció gramatical, de l'altra, han portat molts investigadors de segones llengües (L2) a apostar per la incorporació de l'atenció a les formes lexicogramaticals en un context de la comunicació centrada en el significat. Actualment, molts investigadors accepten que aprendre llengua a l'escola implica també aprendre'n la gramàtica en el sentit de saber explícit i conscient (Camps 2000; Cuenca 2000; Evans & Green 2006; Myhill *et al.* 2011; Swain & Watanabe 2013; Zayas 2011). Aquest saber ha de ser eina per a la reflexió sobre la llengua en ús. Hi ha consens també en la necessitat d'una gramàtica que s'ajuste a aquesta necessitat de reflexió. A aquesta gramàtica se la denomina sovint *gramàtica pedagògica* (Camps i Milian 2017: 217).

Aquesta gramàtica requereix una *gramàtica de referència*. Una gramàtica de referència ha d'aplegar de manera sistematitzada els continguts gramaticals fonamentals que l'alumnat ha de tenir a la seua disposició en l'aprenentatge de la llengua. Estaríem parlant d'una gramàtica elemental per a un usuari no especialitzat. Un producte de la gramatografia catalana recent que s'ajusta a aquesta funció és la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (2020)³.

³ La gramàtica de referència pot tenir versions adaptades als diferents nivells de l'ensenyament. El corpus prescriptiu de la llengua catalana, a partir de la *Gramàtica de la llengua catalana* (2016), ha generat dos productes més, la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (2020) i, una versió intermèdia, d'accés multimèdia, la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (2018).

Aquest referent gramatical ha de satisfer diverses funcions (Camps i Milian 2017: 219-220). La primera és la *normativa*: ha de donar compte del model socialment acceptat de correcció lingüística per als usos escrits i orals formals. La segona funció és la *descriptiva*: ha de visualitzar i interpretar la variació inherent a la llengua, tant des del punt de vista territorial i social com des de la perspectiva de la situació comunicativa dels usuaris. El model de llengua comuna –en última instància, la mateixa unitat de la llengua– es construeix des de la caracterització multidimensional de la variació lingüística. La tercera funció és la *contrastiva* i té un paper molt rellevant en els contextos multilingües: ha de permetre que l'alumnat prenga consciència, d'una banda, que la varietat referencial pot acollir, ocasionalment, alternatives diverses en l'entramat lexicogramatical de la mateixa llengua; de l'altra, ha de reforçar l'ensenyament de la llengua meta tot potenciant la incorporació de reflexions que es deriven de la comparació entre les estructures lingüístiques de les diferents llengües inicials de l'alumnat que comparteix les aules.

4. El procés d'estandardització de la llengua catalana

El qüestionament del monocentrisme fundacional, amb l'Institut d'Estudis Catalans com a única entitat responsable de la gestió normativa de la llengua catalana, ha propiciat un gir cap a una orientació pluricèntrica. Potser s'hauria de precisar que la dinàmica en qüestió, més enllà de la institucionalització de l'AVL (1997) i recentment de l'ens normatiu aragonès (2021), ja tenia plena vigència amb l'existència de models de formalitat diversos amb ancoratge territorial. La novetat ha estat, com he dit, la institucionalització de nous agents codificadors que reclamen la seua autoritat en els territoris respectius. El cas català exigeix, doncs, una (re)interpretació en el marc de l'evolució dels plantejaments estandarditzadors en les societats contemporànies. M'hi referiré sumàriament, tot partint de la proposta d'Einar Haugen, una de les formulacions que ha fet més fortuna en l'anàlisi de la modelització de la llengua catalana.

El model de Haugen el podem situar al bell mig del trànsit entre la modernitat primerenca i la modernitat tardana. És una proposta que s'oposa a les ideologies antiprescriptivistes de la lingüística moderna. Tanmateix, aborda la ideologia gramatical de la prescripció contemporània des de plantejaments descriptius associats a la disponibilitat contextual de les formes lingüístiques. Això sí, descansa en una estimació homogènia i estàtica de la llengua. Una llengua que es cosificaria en una varietat referencial cohesionadora del col·lectiu i marcadora de l'alteritat (funcions unificadora i separadora). Tot i que avui té plena vigència –una vigència, si es prefereix, renovada–, ha rebut crítiques. Sobretot qüestionaments vinculats a les dificultats d'aplicar-se en entorns multilingües i superadors de l'àmbit primigeni d'aplicació, els estats-nació⁴.

El nostre autor va plantejar un model processual de caràcter seqüencial. La primera fase és la de *selecció* i opera damunt d'un mosaic lingüístic patrimonial vastíssim. El procés d'estandardització d'una llengua comença, doncs, amb una selecció de recursos expressius tot seguint una sèrie de criteris, sovint canviants en funció del context (socio)lingüístic. La selecció dona

⁴ La globalització trasbalsa aquesta ordenació amb noves agrupacions supranacionals o, a l'altra cara de la moneda, ens trobem que cada cop són més freqüents les reivindicacions de llengües situades en entorns subestats, amb conflictes en marxa. La llengua catalana en seria una.

lloc a la fixació en un corpus prescriptiu dels trets seleccionats. Hauríem arribat a la segona fase, la *codificació*, on sol prendre protagonisme alguna institució que s'erigeix en *auctoritas*. La tercera fase, la *vehiculació*, preveu la difusió del referent normatiu a la societat. Aquesta, en funció de la vitalitat dels intercanvis lingüístics dels membres de la comunitat lingüística, acabarà establint un model de consens, de vegades amb dissonàncies amb la proposta normativa. El resultat, més o menys consolidat, d'aquesta tercera fase ens remet al concepte d'*estàndard*. Norma i estàndard no són, doncs, la mateixa cosa, tot i que dit a la manera d'Isidor Marí (1992), la norma és l'esquelet de l'estàndard. Finalment, arribem a la fase d'*elaboració*, on la llengua incorpora recursos lèxics i sintàctics que han de satisfer la necessitat permanent de nominació de les llengües, alhora que impulsa la creativitat lingüística.

En relació amb l'esquema esbossat, deixeu-me centrar l'atenció en dos apartats especialment complexos i, de vegades, conflictius. Una primera consideració té lloc a propòsit de la fase de selecció i fa referència als criteris de tria dels recursos lingüístics que seran fixats en la fase de codificació. Aquests criteris no han de perdre de vista que l'horitzó funcional anhelat per a la llengua hauria de ser el de la normalitat lingüística. Ja ens hi hem referit només iniciar aquest article: corpus i estatus han d'anar de bracet. L'altre punt ens situa en la fase de vehiculació i ens interpel·la sobre qüestions importants a l'hora de prendre decisions sobre l'evolució del model. Preguntes del tipus: ens trobem en un entorn de funcionalitat plena?; es tracta d'un entorn monolingüe o multilingüe?; estem operant sobre una llengua hegemònica o sobre una llengua minoritzada?; i, encara més, si assumim la condició de minorització, la descohesió habitual que caracteritza la comunitat lingüística ens inquireix sobre el grau de subordinació de les parts.

Dit això, soc del parer que la tasca estandarditzadora ha de considerar preceptivament la resposta a les preguntes esmentades. Una bona diagnosi hauria de contribuir a encertar en l'establiment dels criteris de selecció en què descansa la codificació de la llengua. Aquesta qüestió pot acabar esdevenint fonamental perquè, un cop vehiculada la norma a la societat, aquesta en valide la proposta. Altrament és possible que la norma siga qüestionada des de determinats sectors socials i/o territorials, una situació que en l'estandardització de la llengua catalana ens és ben familiar, encara que el qüestionament no descansa tant en una anàlisi rigorosa de la proposta normativa com en la reivindicació ideològica d'una altra alteritat grupal. D'altra banda, en el marc de propostes normatives composicionals i polimòrfiques, també s'ha de preveure la possibilitat d'establiment d'un cert consens social al voltant d'unes formes, que acaben constituint el veritable model referencial, independentment de la normativitat de les formes alternatives. Aquest conjunt de tensions, en el marc de la dinamicitat inherent als processos d'estandardització, pot acabar menant a una nova selecció i a la consegüent reforma normativa. En última instància, a la posada en marxa d'un nou procés de reestandardització.

Des del punt de vista epistemològic, al tombant del mil·lenni ja comencen a prendre força noves maneres d'entendre la interacció lingüística en què la normativitat comença a agafar una nova dimensió. Ho fan de la mà del nou context sociològic que representa la postmodernitat, una modernitat renovada que qüestiona el caràcter estrictament representacional del llenguatge (homogeneïtat, eficàcia comunicativa i transparència semàntica) en què descansa el model de Haugen. La diversitat lingüística intra- i interlingüística, així com noves actituds compromeses amb les llengües minoritzades i minoritàries, es revaloritzen.

En aquest nou marc es preveu una acció lingüística que vaja més enllà del col·lectiu. L'individu identitza la seua actuació lingüística per tal de emfasitzar-ne la lleialtat grupal més primària, fins i tot des d'una transgressió normativa voluntària al servei de la promoció d'una identitat lingüística alternativa. Són davant de noves epistemologies que, de la mà d'investigadors com Bourdieu i Foucault, qüestionen el mateix caràcter homogeni i discret de les llengües en entorns multilingües i d'hibridació lingüísticocultural. Emergeix una mena de prescriptivisme popular –alternatiu al prescriptivisme institucional– (Amorós-Negre, en premsa), que impulsa nous règims normatius i s'adapta millor a ecologies vinculades a les TIC (xarxes socials, internet, blogs, facebook, twitter, etc.).

La funció indexical de la pragmàtica discursiva qüestionava el predomini de la funció referencial. El mateix Haugen, de forma implícita, en aquesta fase de trànsit paradigmàtic ja va dissenyar un model que, tot i les crítiques que ha rebut per la seua gestió institucional (*top down*), també preveia, amb l'agentivitat dels usuaris a l'hora de validar-ne el resultat, una participació des de baix (*bottom up*). Si de cas, allà on el qüestionament és més justificat és en la consideració seqüencial d'unes fases que més aviat defineixen una interacció reticular. Aquesta nova dinàmica hauria de permetre incorporar noves fases, com les de desestandardització o reestandardització (demotització). En definitiva, la normativitat actual mostra una imatge més calidoscòpica de la mà d'una nova agentivitat coral, amb empoderaments diversos de caràcter territorial (pluricentrisme) i social (prescriptivisme popular).

Els avatars normativoestandarditzadors de la llengua catalana les dues darreres dècades sembla que podrien interpretar-se a partir de les consideracions precedents. D'entrada, és inqüestionable que l'emergència de l'AVL, amb una proposta normativa que aprofundeix des de la varietat geogràfica valenciana en el polimorfisme gramatical i en l'oferta lèxica, ha pressionat el nou model de prescripció en què descansa la *Gramàtica de la llengua catalana* de l'IEC (2016).

Sembla clar que som en els inicis d'un procés de reestandardització l'avaluació del qual requereix una perspectiva de temps més àmplia (Costa 2019). Ja n'hem tingut indicadors clars amb propostes i debats diversos, com el dels paraestàndards, en l'àmbit territorial, o el del col·loquial mediatitzat de la ficció catalana en el vèrtex funcional. En la dimensió social, resta pendent abordar peremptòriament l'accés a la formalitat dels nous parlants.

En definitiva, la reestructuració de la normativitat contemporània aporta amb la reivindicació identitària un nou centre de gravetat de l'acció sobre el corpus. La dinàmica glotopolítica pren, doncs, un protagonisme especial.

5. A manera de conclusió

Tot situant el focus en el procés d'estandardització de la llengua catalana, deixeu-me acabar plantejant la conveniència d'explorar models transaccionals, conciliadors de la confrontació entre el caràcter referencial i/o identitària de la varietat estàndard. Arribats en aquest punt, hi ha un parell de qüestions que considero especialment rellevants: *a)* cal avançar en l'establiment d'un model d'encaix de la variació en la varietat formal; s'ha de fer des d'una ideologia de l'estandardització renovada, que trenque programàticament amb el principi d'homogeneïtat i iniciï un diàleg coral amb aquestes noves legitimitats; *b)* el diàleg no s'ha de bastir a partir de l'equivalència entre norma i genuïtat: la prescripció requereix una

selecció prèvia dels recursos lingüístics a l'abast; si cal, més generosa i tan equitativa com siga possible, però hem de ser conscients que no tota la genuïnitat té cabuda en un model que també es vol comunicatiu; a propòsit d'això, la fórmula que proposo hauria de donar cabuda a una indexicalització moderada i a una referencialitat que incorpore les diferents tonalitats de la llengua. A propòsit d'això convé recordar que no partim del no-res; ans al contrari, el model de codificació fundacional de la llengua catalana ja es va bastir sobre aquests principis: és el moment, doncs, d'aprofundir-hi.

D'altra banda, considero fonamental no perdre de vista en cap moment la condició de llengua minoritzada-subordinada de la llengua catalana. Em refereixo, entre d'altres coses, al fet de disposar d'una matriu valorativa incompleta i una funcionalitat comunicativa deficitària. Dit a la manera de Xavier Lamuela (1994), en l'establiment de la varietat referencial no ens podem estalviar algunes cauteles: a) compte amb l'elogi acrític de l'espontaneïtat: aquesta ideologia, en entorns de minorització, tradicionalment ha bloquejat l'accés a la formalitat lingüística, tot reforçant la consideració de llengua domèstica⁵; compte també amb el discurs populista de legitimació de la interferència lingüística com a estratègia discursiva vinculada a l'expressió creativa: en última instància pot abocar a una actitud de resignació cap a l'abandonament del codi.

Dit això, vull advertir que l'acomodació acrítica als postulats fonamentats de la post-modernitat en les pràctiques lingüístiques no té les mateixes conseqüències en les llengües hegemòniques que en les llengües subordinades. En aquestes darreres una mala gestió del corpus lingüístic pot contribuir a consolidar-ne la minorització.

Més enllà de les consideracions epistemològiques esbossades, situar la modelització de la llengua en el món educatiu interpel·la els docents sobre les consideracions apuntades. L'ús de la llengua en l'entorn educatiu ha de poder bastir un entramat d'usos que, en el vessant intralingüístic, consoliden un repertori lingüístic definit des de l'adequació comunicativa.

* * *

Referències bibliogràfiques

AMORÓS-NEGRE, C. (en premsa). "Estandardització i desestandardització. Perspectives emergents sobre velles qüestions". Treball presentat al Simposio *Estándar, norma e variación: procesos, problemas e perspectivas*, organitzat pel Consello da Lingua Galega 2021.

ARACIL, L. V. (1982). *Papers de sociolingüística*. Barcelona: La Magrana.

ARTIGAL, J. M. (1989). *La immersió a Catalunya*. Barcelona: Eumo.

CAMPS, A. (2000). "Aprendre gramàtica". A: Camps, A.; Ferrer, M. (coords.). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó, pàg. 101-118.

CAMPS, A.; MILIAN, M. (2017). "Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització", *Caplletra*, 63 (Tardor, 2017), pàg. 217-243.

CASSANY, D. (1999). "Los enfoques comunicativos: elogio y crítica", *Lingüística y Literatura*, 36-37, pàg. 11-33.

⁵No en va ha estat una de les estratègies habituals de les demandes d'emancipació lingüística (secessionisme lingüístic).

- CASTELLÀ, J. M. (1996). *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Barcelona: Empúries.
- COSTA I CARRERAS, J. (2019). “L'avaluació de la reestandardització del català: la definició del problema”, *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 29, pàg. 155-169.
- CUENCA, M. J. (2000). “Lingüística teòrica i lingüística aplicada a l'ensenyament de llengües”, *Quaderns de Sintagma*, 4, pàg. 35-50.
- EVANS, V.; GREEN, M. V. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edimburg: University Press.
- FISHMAN, J. (2001). “L'agenda de l'estatus en la planificació del corpus”. A: X. Erize (ed.). *Llengua i identitat*. Alzira: Bromera, pàg. 265-277.
- HAUGEN, E. (1966). *Language conflict and language planning: The case of modern Norwegian*. Cambridge / Mass: Harvard University Press.
- (1983). “The implementation of corpus planning: Theory and practice”. A: J. Cobarrubias; J. A. Fishman (eds.). *Progress in Language Planning: International Perspectives*. Berlín: De Gruyter Mouton, pàg. 269-289.
- (1987). *Blessings of Babel. Bilingualism and Language Planning. Problems and Pleasures*. Berlín / Nova York / Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- KLOSS, H. (1968). “Notes concerning a language-nation typology”. A: J. Fishman; C. A. Ferguson; J. Das Gupta (eds.). *Language problems of developing nations*. Nova York: John Wiley and Sons, pàg. 69-86.
- LAMUELA, X. (1994). *Estandardització i establiment de llengües*. Barcelona: Edicions 62.
- (2004). “Instal·lació o establiment? Encara sobre els objectius de la promoció lingüística”, *Caplletra*, 37, pàg. 215-242.
- LAMUELA, X.; MURGADES, J. (1984). *Teoria de la llengua literària segons Fabra*. Barcelona: Edicions dels Quaderns Cre-ma.
- MARÍ, I. (1992). “Varietats i registres en la llengua dels mitjans de comunicació”. A: I. Marí. *Un horitzó per a la llengua*. Barcelona: Empúries.
- MAS, J. À. (2008). *El morfema ideològic. Una anàlisi crítica dels models de llengua valencians*. Benicarló: Onada Edicions.
- MOLLA, T. (2017). *La llengua a la plaça*. Alzira: Bromera.
- NINYOLES, R. L. (1969). *Conflicte lingüístic valencià*. València: Tres i Quatre.
- (1971). *Idioma i prejudici*. Palma de Mallorca: Moll.
- STEVICK, E. W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Newbury House.
- SWAIN, M.; WATANABE, Y. (2013). “Languaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning”. A: C. Chapelle (ed.). *The encyclopaedia of a linguistics. Social, dynamic and complexity theory approaches to second language acquisition*. Nova York: Wiley-Blackwell.
- ZAYAS, F. (2011). “El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua”. A: U. Ruiz Bikandi (coord.). *Lengua castellana y literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó, pàg. 91-106.

Model de llengua i immersió: dificultats i possibilitats

Cinta González Garcia

Mestra de l'escola Les Pinediques de Taradell

En aquesta conferència em proposo fer un recorregut pel model de llengua actual a les escoles catalanes, que inclou la immersió lingüística com a estratègia compensadora per a l'alumnat nouvingut, tot valorant les possibilitats que aquest model ofereix i les dificultats que s'han de superar. Parlar de les dificultats i les possibilitats del model actual de llengua a les escoles comporta parlar de quines normatives i recomanacions proposen, promouen i implementen tant el Departament d'Educació com els equips directius en relació amb aquest aspecte. Comporta parlar de les aules i d'altres espais on passen coses relacionades amb la llengua. Comporta parlar d'alumnat, de professorat, de personal d'administració i serveis i de famílies, i de com tots ells usen el català i es comporten davant la llengua.

Miraré de tractar el tema de la llengua a les escoles des de la mirada del multilingüisme i la multiculturalitat –realitats actuals dins i fora de les nostres escoles–, sempre des de la meua perspectiva i la meua experiència de mestra en una d'aquestes escoles públiques catalanes. Una escola que està situada a la comarca d'Osona i que sóc conscient que reflecteix només una de les tantes casuístiques d'escoles de Catalunya pel que fa al tema lingüístic. De fet, dins de la comarca trobem moltes realitats diferenciades d'escoles, si bé la gran majoria compartim un ús de la llengua catalana en l'entorn social força elevat. Poder explicar la meua visió des de l'escola de primària i aportar al debat que avui s'obre la meua experiència en aquest camp em sembla certament interessant, sobretot pel fet que les tres ponències de la jornada van a càrrec de docents de tres nivells diferents dins de l'ensenyament i que, penso, estan estretament relacionats: els nostres infants d'infantil i de primària acabaran la seva educació obligatòria en centres de secundària. Els qui a partir d'aquí s'endinsin en estudis universitaris i optin pel grau de mestres seran, en un futur, els mestres que es trobaran altres infants a les escoles. I per tant tancaríem el cercle.

Si ens preguntem sobre el futur de la nostra llengua, crec que és evident respondre que tot dependrà del que anem sembrat mentre creixen les noves generacions. Aquesta sembla

cal fer-la des de les famílies, des de l'entorn dels infants i des de l'escola. I sempre amb el suport de les institucions i amb l'acompanyament de polítiques lingüístiques fermes. És per això que al llarg de la meua conferència parlo també de tots aquests agents en relació amb les escoles i d'aspectes com la comunicació efectiva, la percepció del món, la visió de la vida i la construcció del llenguatge en relació amb el model de llengua a les escoles. A grans trets, doncs, parlaré de la llengua a l'escola i de la llengua en els entorns escolars. Primer, presentaré les normatives que regeixen temes de llengua a les escoles. A partir d'aquestes normatives aniré desgranant el model que tenim actualment, intentant evidenciar-ne els punts forts i també les mancances. A continuació, em centraré en l'estat actual dels usos socials de la llengua dels nostres infants més enllà de les portes de l'escola. Per acabar, i a mode de conclusions, resumiré els punts principals de la presentació.

1. La llengua a l'escola

1.1. Normatives

L'objectiu final de l'ensenyament d'una llengua ha de ser l'assoliment de la competència comunicativa, que permeti respondre als reptes de la societat del moment i interactuar en diferents entorns, amb llibertat, imaginació i sentit crític. Els centres educatius tenim la responsabilitat de facilitar a l'alumnat un marc interactiu d'activitat social, que els permeti el domini, primer oral i després escrit, de la llengua en què es vehicula l'ensenyament, el català; però també del castellà i d'una llengua estrangera. Les polítiques educatives catalanes treballen per enfortir el sistema educatiu català i la immersió lingüística, i per tal de millorar la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat a partir d'un model d'ensenyament plurilingüe propi del sistema educatiu a Catalunya.

1.1.1. Ja a l'**Estatut d'Autonomia de Catalunya** trobem una primera referència al dret a rebre l'ensenyament en català i a conèixer amb suficiència oral i escrita tant el català com el castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui la llengua habitual en incorporar-se a l'ensenyament.

1.1.2. La **Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació de Catalunya (LEC)** dedica el títol II a especificar el règim lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. Dels 18 articles que fan referència a la llengua, en destacaré els següents pel tema que avui ens ocupa.

- Article 11. El català, llengua vehicular i d'aprenentatge
- Article 13. Competència lingüística del professorat, dels professionals d'atenció educativa i del personal d'administració i serveis
- Article 14. Projecte lingüístic (també en parla el **Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia de centres**: article 5, apartat "e")
- Article 15. Programes d'immersió lingüística

El primer d'aquests articles, l'article 11, estableix el català com a llengua vehicular i d'aprenentatge. Però per més que la LEC assigni al català aquesta condició de "llengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiu", es

desconeix en quina mesura el català és efectivament utilitzat com a llengua vehicular. No es disposa d'evidències sòlides i de conjunt sobre com apliquem realment els docents aquesta definició lingüística de les assignatures, tot i que sembla ser que predomina l'ús del català entre el professorat mentre que entre l'alumnat els usos reflecteixen més aviat la realitat de cada localitat. Així, jo puc afirmar que a les escoles del meu entorn el català és present en gairebé totes les situacions comunicatives que es donen al centre, així com també el català n'és la llengua vehicular dels aprenentatges. Altrament, però, arriben informacions i testimonis puntuals que assegurin que, en centres educatius en entorns de forta minorització del català, el dia a dia de la docència de moltes assignatures no es desenvolupa realment en català ni per part de mestres ni d'alumnes. No hi ha la mateixa consciència lingüística a tot arreu i, a banda del que passa dins de les aules, es poden veure a les escoles rètols en castellà i sentir converses entre infants i/o mestres també en castellà. Cada docent, potser cada direcció d'escola, coneix la seva realitat; però, com ja hem dit, no ens consta que ningú en tingui una visió de conjunt. Seria, doncs, important que s'apliquessin maneres de seguiment sistemàtiques, no només dels resultats educatius sinó també dels usos lingüístics escolars.

L'article següent que comentarem és el 13, que defineix la competència lingüística del professorat, dels professionals d'atenció educativa i del personal d'administració i serveis. Aquesta competència inclou no només el domini de la llengua, sinó també el domini de metodologies i d'estratègies didàctiques per al seu ensenyament així com també l'ús que se'n fa. Podem afirmar que hi ha mancances en la formació de professorat en matèria de llengües i en educació en el plurilingüisme. Un exemple de la mancança en el domini de la llengua en són les proves de nivell en els estudis de magisteri que les facultats introdueixen actualment. Com a exemples a peu d'aula trobaríem mestres que escriuen amb un nombre considerable de faltes d'ortografia, que tenen dificultats en la pronúncia o que obvien pronoms febles de manera persistent. Per no parlar de les interferències lingüístiques i dels barbarismes. Per exemple, si en català es felicita l'aniversari dient "per molts anys" no pot ser que des de l'escola es promoció l'ús del "felicitats". Sembla una banalitat, però tot compta i de mica en mica s'omple la pica, o en aquest cas, es buida.

El discurs del docent és un dels models lingüístics més importants. Per això, aquest haurà de tenir una especial cura en la correcció fonètica i en la riquesa expressiva, en l'adequació, la coherència, la cohesió, l'ortografia... I aquí podrem tornar a veure el peix que es mossega la cua que comentàvem al principi de la meua intervenció (alumnes de primària i de secundària que esdevindran futurs estudiants de magisteri i que acabaran de models per a alumnes d'escoles de primària i de secundària...). Sovint, s'afirma que els mestres no tenim assumits els conceptes i els procediments de treball de les llengües en entorns plurilingües. Llavors sembla que cal preparar millor el cos docent per a la gestió del plurilingüisme a l'aula, la qual cosa inclou també la consideració dels aspectes afectius dels usos lingüístics. Les actituds lingüístiques semblen ser un factor clau a l'hora d'explicar les raons per les quals les persones fem servir o no determinades llengües en situacions concretes, tot i que la promoció d'aquestes actituds no sempre repercuteix en l'ús de les llengües concretes. En aquest sentit, un dels reptes i una de les dificultats que cal solucionar és la promoció d'aquestes actituds des de l'escola. Això sí, aniria bé que fos de bracet amb l'entorn, i d'aquest factor en parlarem més endavant.

L'estudi que recull el número 76 de la revista *Didáctica de la Lengua y de la Literatura* (a

càrrec de Vicenta González, Immaculada Román i Lúdia Usó, abril del 2017) reflecteix que pocs mestres treballen per desenvolupar la competència cultural o presenten estructures gramaticals en context. El desenvolupament de la didàctica de les competències comunicativa i cultural se centra més en el domini del codi lingüístic que en la resta de les competències necessàries per al seu assoliment. Apunten que en la formació de futurs mestres s'ha d'insistir en la necessitat de treballar la llengua oral i escrita i les diferents tipologies textuais (ús real i contextualitzat de la llengua); s'han d'establir i d'integrar les manifestacions literàries i culturals relacionades amb les nostres tradicions i les de les cultures presents a les aules.

L'article 14 ens parla del projecte lingüístic, que s'ha de concretar a partir de la realitat sociolingüística de l'entorn i d'acord amb el règim lingüístic del sistema educatiu establert a les lleis. El projecte lingüístic concreta el tractament i l'ús de les llengües al centre i recull aspectes com la utilització normal del català com a llengua vehicular i d'aprenentatge, així com la continuïtat i la coherència educatives, pel que fa als usos lingüístics, en els serveis escolars i en les activitats organitzades per les associacions de famílies d'alumnes. El projecte lingüístic també concreta l'aprenentatge de les dues llengües oficials i de les llengües estrangeres. Així mateix, determina quina llengua estrangera s'imparteix com a primera i quina o quines com a segones. Es posa com a exemple el projecte lingüístic del meu centre, que es pot consultar a la pàgina web de l'escola.

L'últim article que comentarem de la LEC parla dels programes d'immersió lingüística. El català és la llengua d'acollida de l'alumnat nouvingut. Als anys vuitanta, quan es va iniciar la immersió lingüística a les escoles, hi havia la mateixa població nascuda fora de Catalunya que ara, però pràcticament tota era espanyola. El sistema d'immersió estava pensat per a una població que bàsicament parlava (o, si més no, entenia) català i castellà i compartia molts referents culturals. El català era vist com una llengua de progrés social i d'aquí la demanda sorgida de les mateixes famílies perquè els seus fills aprenguessin el català. Actualment, la meitat de la població no nascuda a Catalunya és d'origen estranger i prové de contextos molt més diversos. Tenim una nova immigració, i ara no s'evidencia que el progrés social passi pel coneixement del català. Cal replantejar, doncs, la immersió: amb noves aportacions i nous formats, mantenint tot allò que ha funcionat fins ara i incorporant-hi novetats. Per a l'alumnat nouvingut més recent s'han introduït un seguit de mesures d'adaptació (plans d'entorn) o d'excepcionalitat (e.g. aules d'acollida en català); però tot i així, tant les dades dels informes PISA com les d'abandonament escolar mostren un marcat desavantatge de la població migrada en els resultats educatius. El plurilingüisme actual no és part del problema, però podria ser-ne la solució si es reconeguessin les diverses llengües i varietats en el si de la comunitat educativa, començant per conèixer el context sociolingüístic i sociocultural de l'alumnat a l'aula prèviament. El plurilingüisme comprèn totes les llengües, les que ensenya l'escola i les que aporten infants i adolescents. El marc per al plurilingüisme preveu que s'aprenguin les dues llengües oficials més una llengua estrangera europea (2 + 1). Amb això no sembla que estiguem demanant el mateix a tot l'alumnat, ja que n'hi ha que han de fer un esforç cognitiu extra en relació amb l'adquisició de la competència plurilingüe. Em refereixo a aquells alumnes que ja porten una o dues llengües més des de casa i, per tant, han de fer un sobreesforç en convertir-se per a ells i elles en 2 + 2 + 1. I poc estem valorant, ni socialment ni curricularment, les llengües d'origen com a "llengües modernes i internacionals"

que, de fet, ho són. És necessari l'ús de les noves tecnologies, de suports visuals o gestuals que acompanyin l'expressió lingüística, li donin suport i la facin més comprensible als aprenents. Molts centres no disposen de programes d'immersió lingüística, tot i que la situació d'immersió en aquestes escoles és evident: el que fan és adequar la metodologia i fomentar les competències i l'ús del català basant-se en els projectes educatius de centre o bé en els projectes lingüístics de centre i creant recursos en funció del que necessiten.

Els criteris a l'hora de plantejar uns objectius vénen d'acord amb les necessitats dels alumnes davant la situació d'immersió que es troben; però, coincidint amb Cassany *et al.* (1993), els alumnes només són un dels factors que cal tenir en compte a l'hora d'elaborar les estratègies per plantejar una situació de normalització lingüística a les escoles. S'exposa que, dissenyant el projecte lingüístic de centre amb la intenció d'afavorir tot aquest procés, també s'han de tenir en compte les famílies, l'entorn, el centre i el professorat. Entenent la família com el principal referent de l'alumnat en situació d'immersió lingüística, es considera que el contacte que hi hauria d'haver entre l'escola i les famílies hauria de ser gairebé el mateix que existeix entre els infants i l'escola. L'escola no ha acabat d'abordar fins ara la relació persones-llengües-comunitats, que inclou allò que cada llengua és per a una persona, que li permet o priva de fer i quins lligams crea o exclou. El paper de l'escola hauria de ser el de guiar l'alumnat perquè aprengui les llengües, connecti amb qui les parla i participi dels diversos espais lingüístics i culturals, i que a partir d'aquí se les puguin fer seves, les puguin adoptar.

1.1.3. El Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària inclou les orientacions europees (Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües) i també els avenços de la neurociència. Un dels objectius que es marca és “desenvolupar les competències lingüístiques bàsiques tant en llengua catalana, com en llengua castellana i, si escau, en aranès, per poder-se comunicar de manera eficaç oralment i per escrit”.

Entre les **competències bàsiques** que s'han d'adquirir en finalitzar l'educació obligatòria trobem la competència comunicativa lingüística i audiovisual, que és la capacitat d'expressar, d'interpretar i de comunicar conceptes, pensaments, fets i opinions –oralment i per escrit–, fent servir diferents suports i formats (escrit, audiovisual, gràfic...), atenent la diversitat de llengües, per interactuar lingüísticament de manera adequada i creativa en diferents contextos socials i culturals.

Durant l'educació primària es farà un **tractament integrat** de les diferents llengües del centre a l'hora de planificar-ne els aprenentatges i els tractaments metodològic i didàctic. En aquest sentit, l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua s'emmarquen en l'enfocament orientat cap a l'acció, que es recull i es desenvolupa àmpliament en el document del Marc Europeu Comú de Referència per a les llengües. El desenvolupament de la competència comunicativa no ha de ser un afer exclusiu de l'àrea de llengua. Atès que la llengua i la comunicació són la base de la captació, l'elaboració i la comunicació del coneixement, totes les àrees esdevenen també responsables del desenvolupament de les capacitats comunicatives dels alumnes. És a dir, totes les àrees s'han de comprometre des de la seva especificitat i des de les maneres peculiars d'explicar el món en la construcció de les competències de comunicació.

El plantejament del **model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya** (2018) marca que el camí cap a una aproximació holística a la llengua i al seu aprenentatge es concretés en una pràctica docent que pivotés en la gestió integrada de les llengües i dels continguts,

facilitant tant l'aprenentatge de les llengües com la construcció de coneixement a través de diferents llengües. Aquest model va suposar una revisió en profunditat de la manera de tractar les llengües a l'escola, en resposta als nous reptes de la globalització, la digitalització i les pedagogies participatives. L'objectiu és, doncs, que els alumnes, d'una banda, assoleixin un coneixement equiparable del català i el castellà al final de l'etapa educativa obligatòria (a més d'un domini funcional d'una tercera llengua) i, de l'altra, que estableixin una relació vivencial i de proximitat afectiva amb aquestes i altres llengües dels seus repertoris plurilingües. Amb tot, no ens consta que s'hagi avançat substancialment des d'aleshores ni en l'abordatge general, ni en la formació de docents ni en el suport als centres i al professorat. Queden pendents qüestions importants com ara ser conscients que cal ensenyar les llengües en el seu conjunt, i saber quin paper tenen aquestes en tots els aprenentatges, en totes les modalitats d'activitats d'aula i d'escola i, en general, en la vida de les persones.

1.2. Tractament de la llengua: educació infantil

Actualment, ens estem trobant infants de l'etapa d'infantil amb problemes en la parla o amb una parla molt pobre. Podria ser fruit d'una disminució de les converses en l'àmbit familiar, agreujada per un excés d'ús de les pantalles. Seria molt important que en el nucli familiar les famílies gaudissin de converses enriquidores amb els seus fills i filles per afavorir el desenvolupament de la seva parla. Des de l'escola cal que donem resposta a les necessitats dels nostres infants i que vetllem per l'estimulació del llenguatge a l'etapa d'infantil.

La família i l'escola són els dos àmbits principals de desenvolupament per als infants. Per aquest motiu, com a mestres, hem de tenir en compte les experiències prèvies dels infants, en tots els sentits, abans d'entrar a l'escola. Una vegada s'identifiquen les necessitats d'aquests infants, l'escola ha de fer possible que els infants, segons Bigues i Correig (2000), puguin utilitzar i comprendre el llenguatge en diferents contextos i evolucionar en l'ús de les formes gramaticals. Observem, doncs, que l'escola és realment un espai favorable per al desenvolupament cognitiu, comunicatiu i lingüístic dels nens i nenes, tot tenint en compte que les condicions de desenvolupament d'aquests han de ser òptimes per a tots i totes. L'objectiu és que els infants trobin sentit i desenvolupin la funció comunicativa, representativa i lúdica del llenguatge. Tal com diu el Consell Assessor de la llengua a l'escola, "l'entorn escolar ofereix als infants poder-se relacionar a través de diferents situacions de caràcter formal i informal per exercitar el llenguatge. Cal potenciar situacions en què l'alumnat hagi de verbalitzar els coneixements, discutir, preguntar, intercanviar idees, analitzar un mateix fenomen des de perspectives diferents, etc. [...] Així es faran dues coses: d'una banda, l'alumnat avança en la seva manera de pensar i, de l'altra, aquella que aquí ens interessa, avança des d'una expressió espontània i intuïtiva a una manera de parlar més reflexiva i elaborada" (2008, pàg. 73). Per això és necessari crear situacions en què l'ús del llenguatge prengui sentit; per exemple, amb la utilització de recursos orals i visuals i implementant diferents organitzacions de treball. El treball cooperatiu, els racons de treball, el joc simbòlic, el treball per projectes ho faciliten, així com també les ajudes fora de l'aula, les ajudes dins de l'aula o treballar a través d'agrupaments flexibles i grups heterogenis.

Els recursos visuals tenen, per una banda, una funció referencial i motivadora i, per altra banda, incentiven els aprenentatges. Utilitzar instruments tecnològics i llenguatge audiovisual

com a mitjà de comunicació, per enregistrar, escoltar i parlar seria un bon exemple de combinació de recursos orals, visuals i d'unió d'organitzacions per afavorir l'ús contextualitzat de la llengua. El progrés lingüístic dels infants té una estreta relació amb el tipus d'ajudes lingüístiques que reben i amb la tasca lingüística que han de resoldre. Un dels recursos que es creu que ajuda tant els infants a sentir-se acollits i respectats amb les respectives llengües primeres, com el personal docent a entendre els infants, és disposar d'una persona a l'escola amb el coneixement de les llengües dels infants que serveixi de nexa entre aquestes dues parts.

Hem vist amb l'anterior repàs de normatives que l'escola catalana disposa de diversos documents com ara el projecte educatiu de centre (PEC) i el projecte lingüístic de centre (PLC) per atendre les necessitats lingüístiques dels infants. Tenir els documents no vol dir necessàriament fer-ne ús, i sovint cauen en l'oblit. El personal docent se centra en l'infant que té al davant i identifica i potencia el desenvolupament de les dificultats lingüístiques que cadascú en concret presenta. A més, cada centre disposa de recursos específics relacionats amb l'organització metodològica i material que elabora en funció de les necessitats a què s'enfronta.

Algunes escoles han demostrat que l'aprenentatge de la llengua, i per tant també la immersió, es pot dur a terme partint del fet que la llengua és un instrument essencial per comunicar-se i aprendre. És el cas d'una proposta de treball en un espai multimèdia que es porta a terme al parvulari de la meua escola. El treball interdisciplinari i els recursos innovadors permeten vincular l'expressió oral, gràfica i motriu per crear diferents situacions en funció dels interessos dels infants. Així doncs, creant entorns acurats des del punt de vista lingüístic, i incorporant en aquest cas elements multimèdia, obtindrem contextos que els desperten la curiositat i els permeten dialogar mentre s'expressen a través del llenguatge oral, gràfic i motriu. L'aprenentatge dels infants en aquesta proposta és realment actiu i en són els protagonistes, al mateix temps que es vinculen les noves tecnologies concebudes des d'una altra mirada tot mantenint els recursos de sempre que han fet possible el procés d'immersió lingüística.

1.3. Tractament de la llengua: educació primària. Ús comunicatiu i llenguatge normatiu

L'ensenyament de les llengües ha d'esdevenir un model d'educació obert, dinàmic, ric, participatiu i vinculat a l'entorn sociocultural i sociolingüístic, i ha de desenvolupar una consciència crítica en l'ús de la llengua. El llenguatge és un instrument poderós que ens ajuda en la convivència; a expressar idees, sentiments, emocions, i a regular la pròpia conducta. També és un element que fem servir per compartir i desenvolupar de manera conjunta el coneixement i, per tant, la cultura.

La comunicació és una manera d'interacció social i, en conseqüència, s'adquireix normalment i s'usa mitjançant les relacions personals. La comunicació a l'aula ha de promoure enfocaments basats en la interacció amb un ventall de possibilitats prou ampli perquè compregui la diversitat real a les aules (disseny universal de l'aprenentatge = DUA). El Dr. Jim Cummins, lingüista expert en l'aprenentatge de llengües i educació bilingüe (1979), afirma que "a parlar se n'aprèn parlant". El fet que l'alumne escolti al mestre com parla (*input*) no assegura que interioritzi un bon domini oral de la llengua (*output*). El professorat ha d'oferir un model òptim del llenguatge (*input*) i ha d'esdevenir un interlocutor competent lingüísticament que ofereixi els espais adequats per interactuar (producció d'*output*), que

escolti i que doni informació de retorn adequada. No podem oblidar tampoc la importància del filtre afectiu perquè l'input pugui ser utilitzat: cal motivació, confiança en si mateix, no estar ansiós ni a la defensiva. Cal distingir, doncs, entre l'adquisició d'una llengua (interiorització) i el seu aprenentatge (estudi formal) i tenir present que la fluïdesa i la correcció no sempre van lligades. Arribats en aquest punt cal parar una especial atenció al tractament de la correcció dels errors per tal de no fragmentar la fluïdesa ni crear angoixes, però oferint una retroacció mesurada i en el moment adequat per tal de millorar les possibles mancances.

Les orientacions metodològiques del desplegament de l'àmbit lingüístic del currículum ens diuen que les llengües, en totes les seves dimensions, s'aprenen en l'ús social i que les necessitats pragmàtiques de comunicació són les que van orientant i afavorint l'assentament del codi. Aquesta vessant social i pragmàtica és més eficient que l'ensenyament directe i explícit de les formes i normes (enfocaments gramaticals) o l'ensenyament aïllat de cada llengua que s'aprèn. L'aprenentatge de les llengües sol resultar més eficaç com més s'assembla al procés d'adquisició d'aquestes en l'entorn natural: això és la participació dels aprenents en converses que suposen una sèrie d'interaccions diverses i significatives amb parlants més competents. Això sí, acompanyat sempre d'una reflexió sobre la llengua que en permeti un coneixement més aprofundit.

L'activitat dialògica, la conversa entre les nenes i els nens i entre els alumnes i els mestres ha d'impregnar totes les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Això comporta una manera diferent d'actuar a l'aula i una organització diferent dels alumnes. Cal potenciar espais de comunicació suficientment variats per fer possible la seva adequació a tots els estils i característiques d'aprenentatge. En serien exemples variats la redacció d'una circular per a les famílies, l'exposició oral d'un tema d'interès o la creació i posterior posada en escena d'un conte o petit fragment teatral adreçat als infants més petits de l'escola. Cal que els alumnes siguin conscients de tot el procés seguit, que siguin capaços d'usar funcionalment la reflexió sobre la llengua, revisant i reformulant les seves produccions, i que aprenguin a transferir el que han après en altres situacions, fora també del treball dins de l'àmbit lingüístic. També caldrà observar fins a quin punt els usos lingüístics dels alumnes incorporen actituds de respecte a la diversitat lingüística i la seva actitud envers les altres llengües.

Per garantir la competència lingüística i comunicativa plena dels alumnes, cal afavorir a l'aula i en els diversos espais escolars no curriculars l'ús adequat de la llengua catalana a tots els nivells. Amb l'aplicació del tractament integrat de llengua i contingut (TILC) tota l'activitat de l'ensenyament de la llengua hauria d'estar lligada al currículum i a totes les seves àrees ja que, tal com ja he explicat, el llenguatge és un instrument necessari en la construcció del coneixement. Les situacions de comunicació es produeixen en diferents àmbits dins del món escolar (aula, gimnàs, pati...) i cal aprofitar-los tots; cal fer un ús contextualitzat i significatiu de la llengua per afavorir-ne l'aprenentatge a tots nivells. Per això caldrà planificar diferents tipus d'activitats, programades en un nivell progressiu de dificultat: activitats que simulen o recreen situacions comunicatives quotidianes, que es generen dins la dinàmica pròpia de l'aula i que es planifiquen en el procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts curriculars. Per exemple, es poden treballar estratègies de comprensió lectora mitjançant un text que porti informació al projecte d'aula que s'està portant a terme.

La inclusió de la tecnologia digital en els centres educatius facilita aquest enfocament i garanteix, a més a més, el desplegament de la competència digital dels alumnes. Les noves

tecnologies fan que l'aprenentatge sigui més vivencial i atractiu, i són facilitadores de la inclusió. Si a més, a l'escola, els oferim aquestes tecnologies en català veuran que la llengua va més enllà de les parets del centre i que és possible trobar-les en mitjans tecnològics.

Un últim exemple d'activitat que portem a terme a l'escola Les Pinediques i que engloba els aspectes detallats en aquest apartat és l'elaboració d'un programa de ràdio que ens permet treballar diferents tipologies textuais (entrevista, reportatge, notícia, recomanacions, opinió...) des de diferents llenguatges i nivells de formalitat, i tant oralment com per escrit. Com a activitat és significativa i engrescadora perquè el programa s'emet per l'emissora de la ràdio del poble i requereix de l'ús de les noves tecnologies per a la seva producció.

Una part important de l'èxit dels programes d'immersió lingüística es relaciona amb la manera de tractar la llengua familiar dels alumnes. Per això, cal tenir-la en compte, en especial la dels alumnes immigrants, tant simbòlicament com en la pràctica educativa, cosa que, a més, afavorirà que el català esdevingui la llengua comuna i una eina de cohesió social. També és bàsic aprofitar la realitat del centre i de l'entorn més immediat per reflexionar sobre les llengües i el seu ús. La presència d'alumnes que tenen com a llengua familiar altres llengües diferents al català o al castellà també ens ha de permetre fer conèixer als altres alumnes la diversitat del nostre país. Aquest aspecte el comentarem al proper apartat, sobre el plurilingüisme i la interculturalitat.

1.4. Plurilingüisme i interculturalitat

Ja hem vist que les lleis, el currículum i també el Marc Europeu Comú de Referència estableixen el domini de la competència comunicativa oral com a garantia de l'èxit personal, social i professional. Aprendre una llengua no és només apropiat-se d'un sistema de signes, sinó també dels significats culturals que aquests transmeten i de la manera com els seus parlants entenen o interpreten la realitat. Cal, i ja s'ha comentat abans, que l'adoptin i se la sentin seva. Per tant, a l'escola caldria partir de la idea que aprendre llengües és, abans que una altra cosa, aprendre a comunicar-se amb altres persones, a tenir contacte amb realitats diverses i a assumir la pròpia expressió com a modalitat fonamental d'obertura als altres. Cal també educar en els valors i les actituds respecte de la llengua, per introduir l'obertura i la sensibilitat envers la diversitat lingüística i cultural, present a l'aula o a l'entorn o bé aportant experiències externes, per tal de produir la necessària flexibilitat de pensament, perquè tothom respecti i s'interessi pels altres i així evitar la transmissió de valors negatius d'etnofòbia, de sexisme o d'intolerància.

Per tots aquests motius, al currículum trobem la dimensió plurilingüe i intercultural que se subdivideix en dues competències. La primera se centra en l'ús de la llengua catalana en una realitat multilingüe com és la Catalunya actual. Per entendre per què és necessari aquest ús, un alumne d'aquest país ha de tenir la informació suficient per poder conèixer, críticament, la realitat social de la llengua catalana en els diversos territoris on aquesta es parla. En aquest sentit, també s'haurà de conèixer la mateixa diversitat interna de la llengua, com a element bàsic de respecte entre les diverses variants del català, que trobarà reflectida, bàsicament, en els diversos textos literaris que l'alumne es pugui anar trobant al llarg de la vida escolar i en els mitjans de comunicació propis dels diferents territoris. La segona competència se centra en el coneixement de la diversitat lingüística de la nostra societat. Par-

tint de la realitat més immediata, també s'introduirà la diversitat, en aquest cas geogràfica, principalment de l'Estat; però també d'Europa i del món. Per fomentar l'interès per aquesta diversitat i per l'aprenentatge de llengües, especialment les llengües més properes a la nostra, és a dir, les llengües romàniques, es treballarà la intercomprensió entre aquestes llengües, com a pas previ per tal que l'alumnat s'interessi en el seu aprenentatge.

2. La llengua en els entorns escolars

L'escola és el tema central que avui ens ocupa, però no s'entén l'escola desvinculada de la societat. És per això que dedicaré aquesta última part de la ponència a parlar de les dificultats i les possibilitats que ens presenta l'entorn escolar en relació amb la llengua.

La llengua catalana ha de ser la llengua vehicular des de l'escola bressol fins a la universitat. Això ha quedat palès en el repàs normatiu que s'ha fet. Però la nostra llengua no pot quedar reduïda a una matèria més del currículum, a un tret definitori d'escola i al marge de la societat. No pot ser que s'identifiqui el català com "la llengua de l'escola" i que a fora se n'utilitzi una altra. Parlem, doncs, de la necessitat urgent d'estimular l'ús social del català entre els infants i els adolescents per tal que la vegin com alguna cosa més que una llengua acadèmica, allunyada del món del lleure i les relacions personals. Relacionar el català només amb l'escola promou la percepció que el català és només la llengua d'una part del país i no del conjunt de la ciutadania.

D'un temps ençà, sembla ser que l'ús social del català ha anat retrocedint. Així se n'estan fent ressò aquests dies diversos mitjans de comunicació i, en aquesta línia, diverses organitzacions del país s'han unit per impulsar una campanya per "renovar i enfortir el compromís amb el català dels sectors i els agents més vinculats a la joventut". La Plataforma per la Llengua i el Sindicat d'Ensenyament, en la seva campanya "No t'excusis", clamen que "tots els qui ens hi relacionem en el dia a dia (a casa, a l'escola, en el temps lliure...) som importants en la transmissió de la consciència lingüística: som els seus referents".

Cal doncs que, a banda que el personal docent exerceixi de model lingüístic, ho facin també els entrenadors esportius, els monitors de menjador i els caps i monitors de lleure. És així com els nostres infants veuran que el català és també una llengua de socialització i de passar-s'ho bé. No ens podem descuidar, però, les famílies, que malgrat la seva llengua o les seves llengües familiars, cal que facin prendre consciència lingüística als seus fills. Si els nostres infants veuen com els adults canviem de llengua a la més mínima, ells també ho faran. I no ens podem oblidar tampoc de qui té responsabilitats a més altes instàncies: el Departament d'Educació, que hauria d'invertir en els recursos necessaris per tal que el català sigui la veritable llengua de cohesió i ús social; i la Generalitat de Catalunya, que hauria d'enfortir l'espai comunicatiu català amb una programació atractiva, especialment per als infants i el jovent, que potencii referents culturals que s'expressin en llengua catalana. En aquest sentit, el lingüista David Crystal apuntava ja una sèrie de condicions que indicarien si una llengua pot créixer i sobreviure en el món actual:

- si pot escriure's;
- si té una presència forta en el sistema d'educació;

- si s'incrementen la legitimitat i el prestigi de la llengua en la comunitat dominant, així com si augmenta la seva salut i riquesa, i
- si pot fer servir la tecnologia.

El primer punt el complim a bastament i del segon punt n'hem estat parlant ja, tenint en compte no només el paper de l'escola, sinó també el paper d'altres entitats de formació i de lleure en el foment del coneixement i l'ús del català entre infants, adolescents i joves.

Amb el tercer punt veiem com comença a trontollar la posició de la nostra llengua. La manca de continguts d'oci i entreteniment en català (videojocs, plataformes, aplicacions, televisió, cinema...) explica que els infants quedin sense referents en la seva llengua i que canviïn de llengua, perquè el castellà, o l'anglès, és la llengua que els proporciona tot el material que necessiten. Cal acostumar els nostres infants a veure continguts d'aquest tipus en català, perquè això n'atrauria d'altres que voldrien fer el mateix. L'àmbit dels nous continguts és molt important perquè si no n'hi ha en català pot fer que els infants sentin que és una llengua aliena a ells, i llavors passa que la llengua que utilitzen és el castellà. El català queda deseparat en aquest nou context si no tenim una estratègia perquè els parlants se sentin part d'una comunitat cultural o si la llengua no aporta valor afegit més enllà dels beneficis del consum immediat. Cal apostar, de manera individual però també, i sobretot, des de la política i les institucions, per enfortir la llengua en aquells espais en què s'hi juga el prestigi, en què s'hi juga l'ús dels parlants i en què s'hi juga el sentiment de pertinença a una comunitat. I això només es pot aconseguir si es creen continguts culturals en català que tinguin ambició de competir a escala mundial.

Pel que fa al quart punt, la tecnologia, el mateix Crystal ens diu que “una llengua en perill progressarà si els seus parlants poden fer servir la tecnologia sense haver de canviar de llengua”. El català és l'única llengua sense estat que gaudeix d'un ampli reconeixement pel que fa als usos tecnològics, i fins i tot supera llengües oficials d'estats. Malgrat tot, els problemes persisteixen i n'apareixen de nous. Si una eina es tradueix a més de vint llengües, hi ha moltes possibilitats de veure el català a la llista. El català és present a les interfícies: webs com Google, Facebook o Youtube ofereixen el contingut en català; aplicacions de missatgeria instantània com WhatsApp o Telegram poden ser configurades en català. Però poques xarxes socials permeten la configuració en català i no és parlat pels assistents de veu del mercat. Si ens fixem en l'ús concret de la llengua a la xarxa, aquest difereix molt segons la temàtica. El català és present en diferents marques de telefonia mòbil, però poca gent configura el seu dispositiu mòbil en català. Ara bé, el català és completament absent a les plataformes globals d'oci com Netflix, HBO o Apple+.

El català és avui on és perquè és una llengua europea amb 10 milions de parlants, activa tecnològicament, perquè la seva capital és Barcelona (ciutat global) i per l'esforç dels parlants, que ha estat intens, constant i encertat. Per això ocupa una posició superior a la que li correspondria demogràficament parlant. Per tant, i segons Vicent Partal, si no abaixem la guàrdia el català pot tenir un paper com a llengua global tot i continuar sent una llengua demogràficament menor i potser políticament minoritzada.

I permeteu-me que afegeixi un cinquè punt, de collita pròpia, del qual ja n'he parlat al llarg de la ponència: la família. Cal reforçar el sentiment de pertinença dels parlants a la

llengua i a la cultura que aquesta té al darrere: la llengua aporta alguna cosa més que el benefici del consum immediat. La llengua són emocions i subjectivitat. Què significa adoptar una llengua que no és la teva habitual i quines conseqüències comporta aquest fet per als individus i per a les societats? Des de l'escola ho vetllem àmpliament, però cal el suport de les institucions i les administracions.

3. Conclusió

El país que va veure néixer el model de conjunció l'any 1983 era substancialment diferent de l'actual pel que fa a la composició de la seva població. Els canvis socials derivats de la globalització, la mobilitat i la digitalització han transformat les maneres de governar, d'ensenyar, de treballar, i la manera com la gent aprèn i viu les llengües. L'escola pública catalana ha fet grans esforços per adaptar-se a aquests canvis.

L'escola és la facilitadora del marc que ha de permetre l'assoliment de la competència comunicativa amb el català com a llengua d'ús a l'escola i com a llengua vehicular de l'ensenyament. De fet, les normatives així ho estipulen. Però..., qui controla que realment sigui així? El projecte lingüístic concreta el tractament i l'ús de les llengües als centres d'acord amb la normativa. És un document prescriptiu que caldria tenir ben present. Per tant, pel que fa a l'ús del català i al model de llengua que s'ensenya no hi hauria d'haver volta de full.

Calen actuacions del Departament d'Educació en defensa de la llengua i de la immersió, ja que les actuals són insuficients i ineficaces. Cal que reafirmen que la llengua vehicular dels centres és el català, amb tot el que comporta, tal com hem vist que estableix la LEC. Ara que la Llei Celaá (LOMLOE) havia eliminat la referència al castellà com a llengua vehicular, el TSJC valida la petició del 25% en castellà i el 25% en català mínim. Al·leguen que l'ús del castellà a gran part de les escoles catalanes és residual, quan aquí avui estem debatent tot just el contrari.

La competència lingüística del professorat inclou el domini de la llengua, en tant que serà model lingüístic dels alumnes, i la capacitat d'implementar metodologies i estratègies didàctiques que afavoreixin bones actituds lingüístiques alhora que propiciïn el domini del codi i el tractament de la competència cultural.

El plurilingüisme actual fa replantejar el com, però no el què dels programes d'immersió lingüística: innovació didàctica, atenció a la diversitat, disseny universal de l'aprenentatge. És molt important tenir present el context sociolingüístic i sociocultural de l'alumnat i fer un tractament del plurilingüisme com una riquesa a les escoles.

Amb el tractament integrat de les llengües el desenvolupament de la competència comunicativa no només és un afer de l'àrea de llengua. Totes les àrees en són responsables, i per tant s'opta per l'aprenentatge de llengua i contingut, o la construcció de coneixement a través de la llengua. En llengües estrangeres es tenen clars els beneficis de la implementació de programes d'aprenentatge integrat de continguts i llengües estrangeres (AICLE). Per què no amb el català?

A educació infantil cal aprofitar totes les situacions en què l'ús del llenguatge pren sentit i si cal crear-ne amb l'ajuda de diferents recursos, agrupaments i suports externs. El mateix

val per a primària, amb l'afegit de la reflexió sobre la llengua i la incorporació gradual del funcionament del codi. Per tant, la competència comunicativa i les seves subcompetències només les poden adquirir els aprenents a través d'una experiència rica en converses successives, diverses i variades, que serviran perquè interioritzin una sèrie d'estratègies verbals, no verbals i comportamentals, que són habituals en l'entorn social de cada individu i que, en certa manera, regulen la interacció social amb la resta d'individus del mateix grup social.

Aprendre una llengua no és només apropiar-se d'un sistema de signes, sinó també dels significats culturals que aquests transmeten i de la manera com els seus parlants entenen o interpreten la realitat. Per tant, a l'escola caldria partir de la idea que aprendre llengües és, abans que una altra cosa, aprendre a comunicar-se amb altres persones, a tenir contacte amb realitats diverses i a assumir la pròpia expressió com a modalitat fonamental d'obertura als altres. En termes generals, els usos i l'aprenentatge de les llengües (català, castellà i, amb poques excepcions, les llengües addicionals) s'ha plantejat com una qüestió exclusivament d'habilitats i de competències. S'ha tendit a deixar de banda allò que fa referència a com les llengües s'inscriuen en la vida de les persones i articulen el sentit de pertinença a la societat; una qüestió que té a veure no només amb el català i el castellà, sinó també amb les altres llengües.

Queden pendents, doncs, qüestions importants com ara ensenyar les llengües en el seu conjunt, quin paper tenen les llengües en tots els aprenentatges, en totes les modalitats d'activitats d'aula i d'escola i, en general, en la vida de les persones.

La llengua és una manera de veure i d'entendre el món i un espai de llibertat que cal preservar. L'activisme quotidià per evitar les imposicions del castellà i per evitar la substitució lingüística passa per no canviar de llengua, per insistir en la importància de poder fer servir el català a tot arreu, per crear plataformes que ho afavoreixin..., i un llarg etcètera del qual tots i totes en som responsables, i no només l'escola.

* * *

Consciència lingüística sostenible a l'ensenyament secundari: sincronia en l'atenció de la integritat i la vitalitat de la llengua catalana

M^a Purificación Pinto Fernández

A) Modelatges a l'ensenyament secundari

A.1) Valors d'integritat i de vitalitat, i necessitat de sincronització de tots dos

Els parlants han de tenir capacitat d'adequació; per tant, des de l'escola s'han d'ensenyar i d'exercir modelatges que la fomentin, bo i tenint present el fet que la llengua conté i respira dues dimensions perfectament compatibles i alhora diferents que, en una situació com ara l'actual, no evolucionen ni es desenvolupen amb els mateixos "ritmes", i que són la integritat i la vitalitat.

En aquest sentit, la integritat de la llengua està compresa per la legitimitat de la seva forma i la dignitat que mostra a través de la inviolabilitat (no pas inalterabilitat, ja que la llengua viva evoluciona i canvia al llarg del temps, a través de les varietats diacròniques o històriques).

Com a segon tret primordial pel qual s'ha de vetllar des de l'ensenyament, trobem la vitalitat de la llengua, i aquesta ve donada pel seu ús natural i per la seva funcionalitat. Els parlants han de trobar en la llengua una eina de comunicació útil i resolutiva i, alhora, establir-hi un lligam afectiu, emocional i d'identificació que els la faci sentir i prendre com un element essencial de la pròpia vida i del propi patrimoni històric, personal, social i cultural.

En conseqüència, el benestar de la llengua depèn de dos factors paral·lels i ineludibles, que són la integritat i la vitalitat. I tots dos eixos són essencials i es retroalimenten de manera absolutament positiva i proporcionalment directa l'un respecte de l'altre.

Si la vitalitat es desentén de la integritat i la negligeix, a la llarga, la pèrdua de la pròpia legitimitat i dignitat lingüístiques generaria una situació de pèrdua d'importància, d'estatus i d'identitat, que posaria en perill el futur i la mateixa vitalitat de la llengua. És per aquest motiu que no es poden deslligar l'una de l'altra.

Queda clar, doncs, que la vitalitat mai no ha de desentendre's de la integritat, i que qual-sevol pas o avenç que realitzi la primera ha de tenir com a objectiu paral·lel la consolidació de la segona. En el cas que no mantinguéssim aquesta sincronització necessària en tots dos eixos —vitalitat i integritat—, podríem considerar dos plantejaments sobre la desaparició de la llengua:

MOLTA VITALITAT I POCA INTEGRITAT: llengua molt parlada que, a poc a poc, es va difuminant i perd la seva pròpia identitat i, doncs, s'esvaeix i mor. Desaparició lingüística per desintegració i esvaïment.

MOLTA INTEGRITAT I POCA VITALITAT: llengua molt ben parlada, però amb un nombre de parlants reduït que, de mica en mica, encara va reduint-se més, fins que acaba totalment extingida, quan mor el seu darrer parlant. Desaparició lingüística per defunció.

A.2) Competències que requereixen, àmbit educatiu i modelatges que generen en la docència

Si enllacem aquesta dissertació amb el context de l'ús adequat de la llengua catalana a l'escola, en tota la seva comunitat educativa, es dedueix que la docència ha d'estar proveïda de dues competències fonamentals:

1a) Coneixement ple i adequat de la llengua

Tot el personal docent del centre i, per extensió, tota la resta del personal no docent hauria de tenir un coneixement ple i sòlid de la llengua catalana, que hauria de fer palès en els seus usos, no tan sols habituals, sinó constants de la llengua vehicular a l'àmbit acadèmic. Un àmbit al qual l'alumnat assisteix per tal d'adquirir coneixements que l'enriqueixen personalment i acadèmicament, i també per promocionar i potenciar les seves capacitats cognitives i personals.

Quin modelatge docent ajuda a promoure la integritat?

La vessant de la integritat ve promoguda pels bons modelatges lingüístics. Són modelatges lingüístics que fan un ús adequat, íntegre i legítim de la llengua en tot moment i que, en conseqüència, mantenen totes les pautes normatives convenients i adients en els registres formals; també mostren un ús fluid i viu de la llengua, desentès sovint d'aspectes normatius, en els registres no formals. És molt important que, a més, el modelatge lingüístic mantingui una gestió lingüística sostenible i que no abandoni pas la llengua, ja que si ho fa el benefici del seu modelatge decau rotundament. No hem d'oblidar que, de la mateixa manera que la vitalitat de la llengua ha de vetllar per la integritat d'aquesta (tal com s'ha dit), també la integritat de la llengua ha de vetllar per la vitalitat.

No cal dir que un gran nombre de docents no són pas catalanoparlants d'origen, i en molts casos tampoc no són pas adoptants, motiu pel qual el coneixement del procés d'adopció de la llengua és fonamental i vital per tal que aquest important sector pugui exercir, de manera homogènia i amb el mateix nivell d'empoderament que poden tenir els docents catalanoparlants d'origen, la difusió i la divulgació del coneixement adequat de la llengua catalana.

2a) Hàbits lingüístics sostenibles que atorguen benestar al català i en fomenten l'adopció

Hàbits i actituds positives per tal com són solidàries, inclusives, legitimadores, integradores i assertives, que mantenen uns usos lingüístics sostenibles fonamentats en el no-abandonament de la llengua i, en canvi, sí en el fet de compartir-la.

Aquests hàbits i actituds, com veurem més endavant, són cabdals en el modelatge d'una gestió lingüística sostenible i, des d'aquesta vessant actitudinal, allò que es treballa i es lidera és la vitalitat de la llengua.

Quin modelatge docent ajuda a promoure la vitalitat?

La vessant de la vitalitat és promoguda, en una situació sociolingüística com ara la que actualment presenta la llengua catalana, per bons modelatges de gestió lingüística sostenible, la qual vetlla perquè cap de les llengües que convergeixen en el plurilingüisme d'un parlant no interfereixi mai en la vitalitat lingüística de cap de les altres, i ho fa bo i fent ús de la llengua comuna (*llengua que garanteix la cohesió social, la sostenibilitat lingüística des d'un territori concret i la continuïtat històrica amb la cultura del territori*) en els àmbits socials o generals i, de les altres llengües, en els àmbits privats o concrets. Com que aquesta gestió lingüística, no pas complexa, però sí rigorosa i coherent, es materialitza i s'evidencia molt més en un parlant adoptant de la llengua comuna que no pas en un parlant d'origen de la llengua comuna (ja que el primer ha de discernir molt més entre els seus àmbits lingüístics d'ús que no pas el segon), queda clar que els exemples més rendibles de gestió lingüística sostenible per tal de fer model i divulgació d'aquesta conducta lingüística són els dels parlants adoptants de la llengua comuna en el si d'una societat multilingüe.

És evident, doncs, el gran poder (positiu, assertiu i solidari) que tenen aquests modelatges de gestió lingüística, i, tanmateix, la nostra societat, pel fet de no parar atenció en la gran importància del procés d'adopció lingüística, encara està molt lluny, no tan sols d'acceptar, sinó també de considerar el corresponent benefici del benestar que aporten els parlants adoptants en pro de la llengua i de la cohesió social del nostre país.

Per tot plegat, és important que el professorat no catalanoparlant d'origen pugui disposar de tots els recursos que necessita per tal de realitzar (si no ho ha fet) el procés de la seva adopció de la llengua catalana. Tal procés és tan beneficiós per a ells mateixos com per a la millora de la situació del català a secundària, i per aquest motiu s'hauria de considerar una tasca d'extrema utilitat i urgència.

Alhora, els docents catalanoparlants d'origen, si fan costat a les necessitats dels parlants en procés d'adopció de la llengua, fàcilment assoleixen una facultat força més elevada de legitimar, d'incentivar, d'incloure i de catalitzar l'adopció lingüística que un parlant adoptant.

En conclusió, des dels centres educatius, cal vetllar per la divulgació del coneixement ple, divers i normatiu de la llengua (integritat). I per tal que aquest coneixement arrelhi a través d'un ús real i productiu, s'ha de fer des d'unes actituds positives, inclusives, i des d'uns hàbits sostenibles que vetllin també per la vitalitat de la llengua, els quals és impossible que esdevinguin generals sense el coneixement i la promoció de l'adopció de la llengua entre gran part de la docència. Potser la mancança d'aquest coneixement ha estat una de les causes del fracàs de la immersió lingüística i, per tant, cal parar esment en el fet que, a l'escola, la llengua no tan sols s'ha de parlar, sinó que també s'ha de defensar. L'adopció de la llengua

i el compromís vers el benestar d'aquesta atorguen, tant als docents parlants adoptants com als d'origen, estratègies i recursos per exercir de manera molt més eficaç aquesta defensa.

L'adopció de la llengua, que és la culminació de la immersió lingüística, no compta amb el modelatge corresponent per part dels docents, ja que aquests no són, en una àmplia majoria de professorat no catalanoparlant d'origen, parlants adoptants de la llengua.

Així doncs, en benefici de la vitalitat de la llengua, també caldria que existís un tercer modelatge, com ara el de l'adopció de la llengua.

A.3) Consciència lingüística que sincronitza vitalitat i integritat

Al professorat, per tal de liderar de manera sincrònica la vessant de la vitalitat i la de la integritat de la llengua, allò que primer li cal és tenir consciència lingüística. Ara bé, de les dues tipologies que s'exposen a continuació, únicament la primera resultarà realment útil i productiva:

3.1) Una consciència lingüística inclusiva i sostenible és útil i productiva quan s'adequa a la situació que planteja la nova realitat, i té com a trets principals:

—Vetllar pel benestar dels nous parlants.

—Tenir consciència lingüística global basada en el principi de la sostenibilitat lingüística i la defensa de la diversitat lingüística.

—Ésser conscient del doble modelatge i de l'ordre que entre si els relaciona i els manté: el modelatge d'usos lingüístics o de gestió lingüística sostenible, i el modelatge lingüístic, gramatical i normatiu.

—Plantejar-se com un recurs molt eficaç per tal de desenvolupar aquesta consciència lingüística INCLUSIVA el fet de considerar i de valorar la COMPETÈNCIA PASSIVA de les persones que encara no parlen la llengua, però que l'entenen i, doncs, també l'estimulen i en fomenten la creació.

Tenir en compte i considerar la competència passiva de l'alumnat interlocutor és un dels millors recursos per tal d'evitar que el professorat emissor abandoni la llengua que tots dos comparteixen, encara que no en facin el mateix ús, ja que el primer en fa un ús passiu i el segon, un ús actiu. Els avantatges que atorga el fet de tenir present la competència passiva de la llengua són els següents:

—Ajuda a compartir la llengua i a no abandonar-la pas. (*Si convé, la canvia; però no l'abandona*)

—Assessora, ajuda i acompanya (amb normativa i d'altres recursos) el nou parlant i en reconeix la legitimitat.

—Admet el modelatge de gestió lingüística sostenible del nou parlant. (*Respecta, entén i actua en conseqüència davant el fet que hi ha una gran quantitat de catalanoparlants que no poden viure únicament en català*)

—Estimula i catalitza el procés d'adopció de la llengua.

—No recorre a la condescendència per tal d'abandonar la llengua, sinó que confia en les capacitats i les aptituds de l'interlocutor per aprendre-la i, doncs, la hi comparteix.

En conseqüència, mostra la voluntat de col·laborar en l'enriquiment cognitiu i la projecció personal i social de l'interlocutor, l'alumne, etc.

3.2) No és pas útil ni productiva una consciència lingüística amb sobreprotecció, possessiva i, duta a l'extrem, excloent, sovint basada en els estrictes lligams personals i/o ancestrals amb la llengua. Els seus trets són:

—No té en compte la competència passiva de l'interlocutor.

—Abandona la llengua i no la comparteix davant un interlocutor que no la parla.

—Corregeix amb actitud d'avaluació i de valoració, no demostra amb actituds la legitimitat del nou parlant i, doncs, no la hi transmet, i tampoc no n'acull la varietat i la diversitat que el nou parlant aporta a la llengua.

—S'estranya i/o no accepta el modelatge de gestió lingüística del parlant adoptant, el qual discerneix sovint entre àmbits privats i socials i, només en els darrers, fa ús del català. No reconeix ni acull el patrimoni cultural inicial del nou parlant.

—Tot i que l'adopció és un dels principals processos per aconseguir el benestar de la llengua, no l'estimula ni l'anima.

—Convida, per imitació d'una actitud protectora i impermeable vers la pròpia cultura catalana, que el nouvingut refermi els seus lligams amb la pròpia cultura d'origen, malgrat el possible coneixement que aquest pugui tenir del català. (*Integracions reversibles*)

—No fa explícita la seva confiança en les aptituds cognitives de l'interlocutor.

—No fa gaire ús de l'empatia, però sí de la *condescendència*; una actitud que estableix relació de jerarquia.

Proposta d'integració dels diversos conceptes en el modelatge lingüístic, pedagògic i sostenible dins de l'aula

Si ens centrem en la consciència lingüística inclusiva i sostenible, i la relacionem amb tots dos tipus de modelatges en què es concreta (model lingüístic i model de gestió lingüística), i al seu torn els relacionem amb sengles dimensions necessàriament sincròniques de la llengua (vitalitat i integritat) i, finalment, fem correspondre sengles rols lingüístics dels docents (normativitzadors i normalitzadors), es pot fer una descripció completa i pràctica d'un modelatge productiu, útil, positiu, assertiu i lingüísticament sostenible per als docents de llengua catalana i de qualsevol altra matèria a l'ensenyament secundari.

Modelatges lingüístics, pedagògics i sostenibles dels docents

A.4) Modelatge lingüístic (des del rol normativitzador): aporta integritat

L'objectiu d'aquest modelatge és divulgar i promoure el coneixement del català normatiu i l'ús adequat de la llengua. Com a característiques, presenta les següents:

—És important per a la integritat de la llengua.

—Segueix la normativa i avalua des del rigor i l'assertivitat.

—És conscient de les fases de l'adopció i de la sensibilitat amb què ha d'exercir la “correcció”: amb voluntat de compartir la gramaticalitat de la llengua, no pas de censurar-ne el mal ús.

Des de la flexibilitat, l'empatia i la comprensió de les dificultats. (*En l'actitud, no pas en la normativa*)

—Actitud positiva modesta i consciència que el procés d'aprenentatge de la llengua, per a la gran majoria de parlants, no s'acaba mai.

El professorat de llengua catalana ha de fer costat als models lingüístics adoptants (o no adoptants) davant de qualsevol dubte lingüístic.

A.5) Modelatge de gestió lingüística sostenible (des del rol normalitzador): aporta vitalitat

L'objectiu d'aquest modelatge és divulgar i promoure uns hàbits lingüístics sostenibles de la llengua vehicular basats en el fet de no abandonar-la i sí de compartir-la en els diversos contextos. Els seus trets són:

—És important per a la vitalitat de la llengua.

—Atesa la situació de manca de vitalitat del català, són interessants, fonamentals i més eficaços els models de gestió lingüística que vehiculen els adoptants de la llengua.

—Manté els hàbits lingüístics sostenibles de no abandonar la llengua i sí de compartir-la.

—Reconeix, considera i promou la competència passiva de l'alumnat, la qual és un dels factors fonamentals de l'adopció lingüística. A més, el fet de tenir-la present i no menystenir-la inhibeix l'hàbit d'abandonar la llengua.

Tal com s'ha dit anteriorment, els parlants adoptants constitueixen els modelatges de gestió lingüística sostenible, motiu pel qual, d'aquest modelatge en deriva el següent.

A.6) Modelatge d'adopció de la llengua (des del rol normalitzador): també aporta vitalitat

El fet de treballar en aquest tercer modelatge seria una bona manera de potenciar i d'estimular l'adopció lingüística entre els docents. A més, es pot arribar a la conclusió que divulgar, promoure i legitimar el procés de l'adopció de la llengua ha esdevingut, atesa la situació actual del català a l'ensenyament secundari, una urgència lingüística.

Per tot plegat, abans d'apel·lar a la professionalitat del docent, cal parar atenció en la necessitat que aquest se senti legitimat com a parlant i transmissor de la llengua, és a dir, com a modelatge lingüístic. Aquesta legitimitat hauria d'haver estat creada o s'hagués hagut de trobar durant l'aprenentatge mateix de la llengua. Al cap d'uns anys, la professionalitat no és pas prou argument per dirimir una mancança que és estructural i social, i que prové, en bona part, del mateix sistema de normalització lingüística que ha tingut la llengua.

Seria positiu i interessant procurar que des de l'ensenyament del currículum de totes les matèries, i des de l'actitud pedagògica, lingüística i sostenible de la docència, es tingués com a objectiu treballar la vitalitat i la integritat de la llengua de la manera més sincronitzada possible.

Observacions:

a) La gestió lingüística sostenible de les llengües ha de tenir un plantejament totalment transversal i, pel que fa al català i al castellà, forma part d'una de les seves estructures comunes. Aquest contingut situa l'ús de cadascuna d'aquestes llengües en el si de la societat catalana com a llengua sostenible i solidària (un exemple, el castellà) davant de l'ús normalitzat de la llengua comuna del territori (el català).

b) Per tal que aquesta filosofia d'educació en la sostenibilitat lingüística sigui realment productiva, coherent i adequada, cal treballar el valor de la diversitat lingüística del nostre món des de l'inici de l'escolarització i des de les diverses àrees —talment un valor transversal—, i d'una manera igual a com s'hi educa en el valor de la sostenibilitat del medi ambient. En aquest cas, el criteri seria el de considerar la diversitat lingüística com un dels eixos inclosos dins del respecte i la sostenibilitat del patrimoni humà.

B) Model de llengua a l'ensenyament secundari

Els dos papers que juga la llengua a l'ensenyament secundari són: la llengua com a objecte d'ensenyament per tal de fer-la perdurable i mantenir-la íntegra, i la llengua com a vehicle de transmissió de coneixement perquè ens ajuda a projectar els nostres alumnes a través de les seves capacitats, el seu potencial i la millora dels seus recursos personals, cognitius i lingüístics.

Cal ensenyar la llengua de manera sòlida i atendre tots dos papers i funcions per tal de fer-la perdurable; però no pas únicament per a això, sinó també per projectar els nostres alumnes, tal com s'ha dit anteriorment.

Per tot plegat, el model de llengua que s'ha de fer servir a l'escola ha de vetllar per la culturització i la bona competència lingüística de l'alumnat.

Malgrat la crítica situació que presenten els modelatges lingüístics i d'ús dels docents pel fet que l'adopció lingüística, com a procés legítim de vinculació amb el català, encara no és prou conegut ni està prou divulgat, a hores d'ara s'arrossega una qüestió tan urgent i important com la següent:

Quin model de llengua s'ha d'ensenyar? Amb quin model de llengua cal vehicular l'ensenyament?

Davant d'una pregunta tan contundent i clara, la claredat i la contundència en la resposta no són pas una opció. El model de llengua que des de l'escola s'ha d'ensenyar, ara i sempre, és la llengua formal, atès que és l'escola i l'àmbit acadèmic els qui compten amb l'espai i el temps per poder-ho fer. Pel que fa als recursos necessaris per vehicular aquest model, és evident que encara se n'han de millorar, i si no ho fem, condemnem la llengua a la seva desaparició per esvaïment i manca d'identitat, coherència i legitimitat en la seva estructura i forma.

B.1) Arguments que avalen la llengua formal com a model. (Arguments pedagògics i metodològics)

El model de llengua formal a l'ensenyament secundari: justificació i avantatges

Les raons que ajuden a consolidar i fixar un model lingüístic formal del català dins de les

aules provenen, en bona part, dels mateixos factors que determinen els registres o les varietats diafàsiques de la llengua.

Efectivament, els factors que determinen l'ús d'un determinat registre en un context intervenen de manera evident en la tria de llengua que el docent ha de mantenir davant l'alumnat en pro de la seva bona transmissió del coneixement de la llengua formal.

Tot seguit es desenvoluparà què aporten tots quatre en la selecció de la llengua formal com a model prioritari de llengua a l'ensenyament secundari:

a) **Tema:** si parlem de temes curriculars des del rigor pertinent, escau un model lingüístic rigorós i adequat, no tan sols en terminologia, sinó també en la resta de les normes gramaticals de la llengua.

b) **Canal:** a l'aula, s'hi utilitzen tant l'escrit com l'oral; per tant, tots dos canals han de ser propers entre si, i l'oral té més flexibilitat i capacitat d'aproximar-se a l'escrit que no pas a l'inrevés. Així doncs, en ser el canal escrit el que guia i orienta el canal oral, els registres formals seran en bona mesura els que més es faran servir dins de l'aula.

c) **La intencionalitat:** la intencionalitat, atès el requisit de professionalització de la docència, ha de ser sempre objectiva, dins de l'aula i arreu del centre, perquè ens permet de mantenir delimitat i definit l'espai que requereix la distància del grau de formalitat, tal com s'explicarà a continuació.

Si en determinades situacions i per causes molt concretes, dins del centre, la intencionalitat ha de ser més subjectiva, aquesta, a més de ser del tot transparent, haurà d'estar prescrita, acceptada i acordada per la comunitat educativa i, especialment, per la mateixa família i l'alumnat.

d) **Grau de formalitat:** és la distància (no pas llunyania) que mantenen entre si els dos rols que exerceixen l'emissor i el receptor en un determinat acte comunicatiu.

En el context educatiu, aquesta distància és la que pertoca entre docent i alumne i, al contrari del que pugui semblar, és important de no eliminar-la perquè crea un espai absolutament necessari que cal omplir a través del rigor en el contingut i la formalitat productiva i enriquidora de la llengua. Sense aquesta "distància", sovint menystinguda per l'aval del malentès de la "connexió personal", eliminem la possibilitat d'aportar a l'alumne uns usos i uns continguts que el projectin en els possibles rols formals que ell podrà desenvolupar en el seu futur, sempre que, és clar, hi estigui prou preparat.

Quant a la funció general del docent recordarem que, des del seu rol, ha de reforçar l'alumne en aquelles competències positives que el motiven i l'enriqueixen; també ha d'orientar l'alumne que no sap què estudiar o dubta sobre l'orientació acadèmica que vol triar, bo i apropant-li opcions adequades entorn de les quals pugui decidir. Finalment, el docent, des de la seva funció educadora, també ha de saber reconduir i acompanyar l'alumne quan aquest ha triat opcions o manté actituds que l'allunyen d'un desenvolupament satisfactori i adequat com a persona i estudiant.

Des de la docència, difícilment podrem reforçar, orientar i reconduir l'alumnat si no comptem amb tot l'espai i els recursos adients per tal de poder promoure-hi la galeria de diverses, precises i innovadores novetats i possibilitats de discrets canvis que, de mica en

mica, li puguin marcar el camí de la seva pròpia i lliure evolució, com a persona i com a professional.

En aquest sentit, la normativa, amb tota la seva contundència, disciplina i formalitat, permet mantenir ben proveïda de recursos cognitius, funcionals i, fins i tot, emocionals, aquella distància necessària, pertinent i profitosa que genera l'espai des del qual el docent pot desenvolupar, exercir i ajudar l'alumne des de l'epicentre de la seva més acurada professionalitat.

D'altra banda, no podem acusar la distància o l'espai que requereix el model de llengua formal d'un "allunyament" que ens impedeix d'apropar la llengua catalana als alumnes, ni de bon tros, ja que l'eix responsable d'apropar la llengua que el docent fa servir davant l'alumne es troba en l'actitud i en el grau de confiança i legitimació que li transmet, i no pas en el model concret de llengua que hi està fent servir.

Al cap i a la fi, fer ús d'un model lingüístic culte i formal, acompanyat d'una actitud lingüística positiva, sostenible i inclusiva, evidencia que el professorat confia que l'alumnat en farà ús algun dia i, bo i creient en les seves capacitats cognitives, considera que és capaç d'adquirir-lo i li ho demostra a través del seu ús habitual i coherent, amb la qual cosa també l'incentiva i el motiva. En definitiva, hi comparteix un nivell culte de la llengua per tal que algun dia, en el futur, pugui desenvolupar-se com a bon professional i persona ben culturitzada.

No cal dir que sovint, o molt sovint, el nivell de promoció personal i, fins i tot, de credibilitat d'una persona depèn en molt bona part del seu nivell de coneixement i ús d'una llengua culta i funcional; altrament dit, de la seva bona competència lingüística ajudada i reforçada, si pot ser, per una bona competència comunicativa.

B.2) Instruments de suport per a la llengua formal. (Integritat)

Instruments principals per difondre la llengua formal a l'ensenyament: la documentació de la normativa.

La documentació i les publicacions de la normativa són un recurs que ajuda a solucionar les inseguretats i els dubtes lingüístics que es tenen durant el procés d'aprenentatge, millora i perfeccionament del coneixement de la llengua.

Des de la docència, s'ha de donar a conèixer a l'alumnat i s'hi ha d'utilitzar tot aquest material normatiu com a recursos que ens acompanyen, ajuden i assessoren, no pas que ens penalitzen i censuren.

Per aquest motiu, des de la docència, tota aquesta documentació i material ha d'estar ben a l'abast i ben a prop de la nostra praxi pedagògica i lingüística diària; l'hem de fer servir i l'hem de divulgar i donar a conèixer per tal que en facin ús, no tan sols durant l'etapa acadèmica, sinó també en totes les situacions personals i professionals del seu futur. Pel que fa al corpus de material normatiu: diccionaris, normes ortogràfiques, gramàtica i d'altres manuals de normativa, cal remarcar la gran importància que tenen en el procés d'aprenentatge i d'apropament cap a la llengua.

Cal valorar l'esforç de la normativa per adaptar-se als nous recursos tecnològics i pedagògics i fer-se més propera i accessible a la pràctica docent

El fet de tenir ben a l'abast el suport de tota aquesta documentació, a més, reforça, com-

plementa i consolida el coneixement de la llengua per part del professorat que, sempre i en tots els casos, agraeix l'assessorament lingüístic constant. Val a dir que en el cas del professorat que encara es troba en procés d'adopció o de consolidació del coneixement de la llengua ja adoptada, requereix i agraeix encara més aquest suport, ja que el necessita per perfeccionar el coneixement i l'assoliment del domini de la llengua que li requereix la feina de docent.

El fet que l'alumnat percebi que el professorat té dubtes i inseguretats i que els sotmet a consulta no ha de ser pas considerat com una mancança d'aquests professionals. Al contrari, el procés de consulta dels manuals per part del professorat ha de ser entès com un exemple interessant i productiu en la tasca docent, ja que a més de donar-los a conèixer la documentació en si i el mètode de la seva consulta, s'està mostrant un criteri de rigor avalat per la normativa i, alhora, un exemple d'aprenentatge honest i democràtic de la llengua amb el qual, de ben segur, l'alumnat s'hi podrà identificar.

Resulta desencoratjador o, si més no, poc estimulants per a un alumne ser testimoni (i prou) dels amplis i estesos coneixements del seu professorat sense conèixer-ne els procediments o els processos desenvolupats per al seu aprenentatge i domini, ja que el fet de mostrar el camí que cal recórrer per a la consecució del contingut impulsa molt més a fer-ne el trajecte.

A més a més, aquest procediment de consulta de tots aquests manuals de manera oberta i propera a l'alumnat, tal com s'ha apuntat anteriorment, ajuda que l'alumne els conegui, els senti més propers i que, de manera autònoma, arribi a fer-ne un ús adequat i freqüent a través del qual garanteixi i/o mantingui el seu nivell de culturització de la llengua comuna.

Per concloure, es recomana el mètode de lingüística comparada entre els alumnes castellanoparlants d'origen per tal que puguin situar de millor manera i en relació amb la seva primera llengua algunes de les normes que es plantegen com a continguts diferents entre les gramàtiques de tots dos codis lingüístics. Un exemple, el tenim en la lògica de l'ús normatiu dels pronoms febles, els pronoms relatius, la conjugació verbal, l'ortografia, i d'altres casos que, en general, es tracten d'estructures comunes semblants en sengles llengües i que agraeixen ésser explicades des de la perspectiva de la comparativa que remarca els trets més diferencials per tal de poder-los aprendre i utilitzar de manera adequada.

B.3) Activitats per fomentar l'adequació i la consciència de la unitat de la llengua. (Vitalitat)

Són activitats que tenen com a finalitat potenciar la bona adequació de la llengua i la consciència de la seva unitat. A més, intenten posar a l'abast dels alumnes els diversos registres i les diverses varietats dialectals de la llengua. Pretenen assolir l'ús de més varietats lingüístiques que enriqueixin l'adequació a través dels usos lingüístics que des del centre es puguin treballar. (*Galeria de varietats de registres com ara la creació i el foment d'àmbits en què s'utilitzin les diverses varietats de la llengua: lectures, activitats lúdiques, dramatitzacions, acudits, monòlegs, música, esports, teatre clàssic, ràdio, etc.*)

La variació preexistent acull les noves variacions o matisos que provenen dels parlants adoptants o dels nous usuaris de contextos lingüístics. En aquest sentit, la nova *Gramàtica* de l'IEC presenta un caràcter obert, modern, inclusiu i plural perquè para atenció constant en la varietat lingüística i, especialment, en la geogràfica i funcional. Així, l'adopció i l'apre-

mentatge incipient de la llengua, com a processos, es veuen estimulats per la visió plural, àmplia i oberta que presenta la nova *Gramàtica* del 2016 de l'IEC.

Tal com s'ha comentat anteriorment, el coneixement de les varietats de la llengua acull la pròpia varietat del nou parlant o del parlant que adopta la llengua i s'hi sent molt més legitimat, ja que observa que la llengua en la qual s'integra des de la seva pròpia tipologia de parlant adoptant és una llengua que ja conté d'altres diversitats i, doncs, que no es tracta pas d'una llengua amb una fesomia homogènia ni tancada, sinó que és heterogènia, diversa i rica. Per a un parlant d'adopció o en vies de culturització de la llengua, sempre és més fàcil sentir-se integrat, legitimat i admès dins d'un codi plural i obert que no pas dins d'un codi lingüístic uniforme, restringit i tancat.

C) Propostes d'aplicació al currículum de llengua catalana a l'ensenyament secundari

Fonètica: el concepte de parla és molt poderós, ja que la *parla* és exclusiva, única, individual. Permet compatibilitzar la norma amb la idiosincràsia fonètica del parlant i, especialment, quan es tracta d'un parlant adoptant.

Dona seguretat en ajudar a posar en pràctica la competència passiva de la llengua i a guanyar-la. Aquesta actitud, inclusiva i oberta, activa, dona seguretat, autolegitima el futur parlant i li fomenta les ganes d'adoptar la llengua.

Història de la llengua: mostra la trajectòria vital de la llengua, permet conèixer com és un procés de naixement i de desaparició d'una llengua.

Dona a conèixer la gran contribució de la llengua catalana al conjunt de les llengües romàniques.

Permet situar exemples de diglòssia en la trajectòria vital del català i fa reflexionar l'alumnat sobre l'important paper que juga en el futur benestar de la llengua, cosa que el legitima i també l'estimula en l'adopció del català.

Dona dades reals perquè aprenguin a relativitzar la importància que sovint s'atorga a les llengües en funció del nombre total de parlants.

Varietats diatòpiques o geogràfiques: permeten apreciar la unitat de la llengua, i també la seva pluralitat. Enriqueixen el coneixement de la llengua per part dels alumnes. La varietat preexistent de la llengua empara i acull la diversitat que aporta el nou parlant.

Varietats diafàsiques o registres lingüístics: tots els registres són òrgans vitals de la llengua, i la manca d'ús d'alguns d'aquests registres per part dels parlants, com ara el col·loquial, mostra un nivell de salut deficient del coneixement de la llengua.

Des de l'estudi dels registres lingüístics es pot reflexionar, i molt, sobre la necessitat que els joves facin servir els registres informals de manera habitual per tal que puguin assolir un coneixement i un ús plens i satisfactoris de la llengua catalana.

L'ús habitual de la llengua es presenta com la solució que aconsegueix millorar la fluïdesa en tots els registres de la llengua.

Sintaxi i normativa: s'hi remarquen i s'hi depuren els usos no normatius que sovint es

fan als registres formals, i que són comuns en totes les tipologies de parlants, no tan sols en els d'adopció. Democratitza el coneixement normatiu de la llengua i mostra que la norma és pedagògica i ens convé a tots els parlants per tal d'esmenar els mals usos morfològics i sintàctics que sovint fem.

Vetllar per la integritat normativa de la llengua és necessari i important, però no convé fer-ho en detriment del seu ús. La normativització pedagògica i la normalització responsable i empoderada es retroalimenten, i sovint la segona empeny i consolida la primera.

Sociolingüística: conèixer nous conceptes que descriguin la situació sociolingüística actual i que ajudin a fer una diagnosi propera, útil i resolutiva, és necessari en la nostra societat, ja que l'ús i la normalització d'aquests conceptes genera avinentesa entre les diverses tipologies de parlants de la llengua catalana i hi influeix. És convenient que una sociolingüística tan funcional i útil com aquesta sigui treballada des de les aules de l'ESO i el batxillerat, ja que d'aquesta manera les noves generacions tindran a l'abast els recursos i els raonaments necessaris per tal de poder assolir uns usos lingüístics sostenibles a mig i llarg termini.

Alguns dels recursos assenyalats anteriorment els constitueixen conceptes com ara: adopció de la llengua, abandonament de la llengua, compartir la llengua, gestió lingüística, parlant d'adopció, parlant d'origen, competència passiva, llengua comuna, hàbits lingüístics sostenibles, etc.

* * *

Ús i qualitat de la llengua catalana a les universitats

Jordi Matas Dalmases

Catedràtic de Ciència Política
i vicerector de Relacions Institucionals, Comunicació
i Política Lingüística de la Universitat de Barcelona

A Catalunya no hi ha hagut mai un model de política lingüística universitària per a tot el sistema universitari català. Sense model no hi ha nord, no hi pot haver una direcció ben definida. El Govern i l'Administració mai no han volgut assumir aquesta responsabilitat i sempre han apel·lat a una mal entesa autonomia universitària per rentar-se'n les mans i deixar que les universitats facin el que bonament puguin i que cada nou equip rectoral decideixi el rumb que han de tenir les polítiques lingüístiques. Aquesta deixadesa de funcions de quaranta anys (des del 1980) ha estat un greu error i n'estem patint les conseqüències. Fem-nos, per exemple, quatre preguntes sobre els grans eixos de la política lingüística universitària. Són les universitats les que han de desplegar i interpretar l'article 35 de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (EAC) quan diu que "el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari"? Són les universitats les que han de decidir si en la valoració oficial dels currículums s'ha de tenir en compte (i de quina manera) la recerca feta en llengua catalana? Són les universitats les que han de decidir si el seu professorat ha de ser competent des d'un punt de vista lingüístic? Són les universitats les que han de fixar el model de multilingüisme universitari? I una més: són les universitats les que han d'assentar les bases per a un model integral de política lingüística? Les respostes a aquestes preguntes no les podem deixar únicament en mans de les universitats, com s'ha fet fins ara. No podem estar immersos en un context lingüístic caòtic, no podem deixar el model de política lingüística universitària en mans dels rectors de torn, no podem deixar la garantia dels drets lingüístics dels estudiants a l'atzar de la gestió universitària, no podem pensar que la llengua catalana se'n sortirà en un marc de desregulació o, en el millor dels casos, d'escassa regulació de cada universitat. Si volem que la llengua catalana sigui una llengua de prestigi universitari necessitem un model de política lingüística integral per al sistema universitari català. I aquest ha de ser un model estrictament polític, liderat pel Govern de Catalunya, aprovat per una majoria parlamentària, acordat amb les universitats del sistema universitari català, i de llarga mirada. Ens cal un Pacte Nacional per la Llengua,

no en tinc cap dubte; però també ens cal un altre Pacte Nacional de Polítiques Lingüístiques Universitàries.

La llengua catalana, llengua pròpia de les universitats, segons el que estableixen els estatuts de totes les universitats públiques catalanes, ha de tenir una posició sòlida en el marc d'un sistema universitari internacionalitzat i ha de tenir una presència desacomplexada en l'àmbit científic i en la formació superior. En un context de manca d'un Estat propi, la universitat és peça clau per a la promoció i la incorporació de la llengua pròpia del país a tots els àmbits del coneixement. Aquesta responsabilitat social universitària s'ha de fer amb el màxim de consens polític, acadèmic i cultural; però, sobretot, s'ha de fer en el marc d'uns principis generals de política lingüística.

La presència del català a la universitat es va incrementar exponencialment durant la segona meitat dels anys setanta i la primera dels vuitanta. La voluntat política de normalitzar la llengua catalana i el compromís dels rectors per aconseguir-ho va generar una forta empenta inicial que va permetre l'entrada del català, sobretot, a l'administració i a la docència universitàries. El català va esdevenir la llengua pròpia i també oficial, juntament amb el castellà, de les institucions universitàries, i el treball encomiable dels serveis de llengua catalana va contribuir a donar a la llengua pròpia del país el prestigi que es mereixia. Durant molts anys les universitats han basat la política lingüística en aquella inèrcia inicial, i avui podem dir que el català és la llengua prioritària de l'administració i de la projecció pública i institucional de les universitats catalanes, i que el català és llengua predominant en la docència dels graus i en la comunicació escrita entre l'alumnat i el professorat. Per contra, el català té una presència molt marginal com a llengua de publicació científica i quasi nul·la com a llengua de la recerca que mereix una acreditació oficial. En canvi, la llengua pròpia del país està molt més present quan es fa transferència de coneixement a la societat. I pel que fa a l'acreditació d'un coneixement adequat del català entre el professorat, l'alumnat i el personal tècnic i d'administració, encara no s'ha arribat a assolir el mínim ideal, la qual cosa limita la garantia dels drets lingüístics dels alumnes i limita també la qualitat lingüística del català quan es fa servir aquesta llengua.

No hi ha gaire normativa que reguli la política lingüística universitària, i la poca que hi ha no s'ha desplegat prou i, en molts casos, no s'aplica. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006, la Llei de política lingüística (LPL) del 1998, la Llei d'universitats de Catalunya (LUC) del 2003 són exemples de normativa que fan referència a la política lingüística universitària i que no ha estat desplegada com convindria. Els estatuts i els reglaments d'usos lingüístics de les universitats són exemples de normatives que massa sovint no es respecten ni s'apliquen. Encara no sabem quines implicacions té que el català sigui la llengua pròpia de totes les universitats públiques catalanes. Tampoc sabem què significa que el català s'hagi d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari. I encara més greu: no sabem com satisfer el dret de tots els alumnes universitaris a rebre l'ensenyament en català. I tot això no ho sap el Govern de Catalunya i no ho saben els governs de les universitats. La Llei d'universitats de Catalunya fixa com un dels objectius del sistema universitari català "la incorporació de la llengua catalana a tots els àmbits del coneixement i la contribució al procés de normalització de l'ús científic del català" (article 3.d), així com l'adopció de mesures pertinents per garantir l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits de les activitats docents, no docents i de recerca. El més calent és a l'aigüera.

La Generalitat, en exercici de les seves competències en matèria de llengua i d'universitats (articles 143 i 172 EAC), ha de fixar els objectius i el model de política lingüística aplicable a Catalunya, i la Comissió de Política Lingüística del Consell Interuniversitari de Catalunya ha de ser el fòrum per treballar-ho i acordar-ho amb les universitats. Hi ha quatre grans pilars de les polítiques lingüístiques universitàries que convindria abordar amb la màxima urgència: el català com a llengua de docència, el català com a llengua de recerca, el català com a llengua de capacitació lingüística i el català com a llengua pròpia en un context multilingüe.

El català, llengua de docència

Després de més de quinze anys des de l'aprovació de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006, encara desconeixem com s'ha de concretar el dret dels alumnes universitaris a rebre l'ensenyament en català i el fet que el català s'hagi d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge a les universitats (article 35.1 EAC). Cap majoria parlamentària ni cap govern ha intentat desplegar aquest article de l'Estatut ni fixar un model que vagi en aquesta doble direcció que fixa l'article 35.1. O bé no ho han volgut fer per una interpretació, com deia, malintencionada del principi d'autonomia universitària i desentendre's així d'aquesta responsabilitat política, o bé no han gosat fer-ho per considerar que l'ensenyament superior és massa superior per estar subjecte a la voluntat política d'una majoria parlamentària i governamental. D'altra banda, també cal admetre que els equips rectorals que s'han anat succeint en aquests darrers tres lustres no han mogut ni un dit per saber com s'ha d'aplicar el que estableix l'únic precepte estatutari que fa referència explícita als drets lingüístics en l'àmbit de l'ensenyament universitari. Què vol dir que els alumnes universitaris tenen dret a rebre l'ensenyament en català? Què vol dir que el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge a les universitats? No sé si són preguntes fàcils de respondre, però són fonamentals per fixar les bases de la política lingüística universitària, i hauríem de ser capaços de respondre-les. I les respostes haurien de tenir efectes a tot el sistema universitari català.

Tenir dret a rebre l'ensenyament universitari en català vol dir que els alumnes tenen dret a rebre la docència dels graus íntegrament en català? Que de l'actual oferta que hi ha a Catalunya de 545 graus no arribin a una vintena, per ser generosos, els que es poden fer íntegrament en català, satisfà aquest dret? A la UB, dels poc més de 70 graus que hi ha, els que s'imparteixen íntegrament en català es podem comptar amb els dits d'una mà, i quasi tots són filologies o lingüístiques. Sobre aquesta quasi nul·la presència de graus a Catalunya que es poden cursar íntegrament en català es van pronunciar els rectors actuals en un acord extraordinari del 30 de juny del 2021. Efectivament, tots els rectors membres de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP), tots vuit, van signar un compromís (Compromís contra la crisi educativa) que deia textualment: "Garantir que, en el marc de l'ACUP, tots els estudis de grau es puguin cursar íntegrament en català, a excepció dels graus interuniversitaris establerts amb universitats de fora del marc de l'ACUP o que, per la seva naturalesa, siguin cursats íntegrament en una altra llengua estrangera". Sense cap dubte, és un compromís insòlit i històric. D'una banda, ens ajuda a concretar el dret

dels alumnes universitaris a rebre l'ensenyament en català reconegut en l'article 35.1 de l'EAC: que tots els graus universitaris es puguin rebre íntegrament en català. D'altra banda, empeny rectors i equips rectorals a identificar els graus que encara no es poden cursar en català i a corregir aquesta situació. I, de retruc, interpel·la el Govern de Catalunya i, més concretament, les conselleries que tenen competències en matèria d'universitats i de llengua, a fer tot el que estigui al seu abast per garantir els drets dels alumnes a rebre l'ensenyament universitari en català.

Quan l'article 35.1 de l'Estatut ens diu que el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge a les universitats, un cop garantit els drets dels alumnes a rebre l'ensenyament universitari en català, vol dir que ja estem satisfets amb l'actual 54% d'assignatures que s'imparteixen en català a les universitats públiques? I si de les assignatures passem a les hores impartides, hauríem de saber si l'actual 70% d'hores impartides en català (respecte del total d'hores amb idioma informat) ja són suficients. Des del departament responsable de la política universitària no s'ha dit mai quin és el percentatge ideal per poder parlar del català com a llengua vehicular. En canvi, els rectors de l'ACUP, en l'esmentat compromís contra la crisi educativa del 30 de juny del 2021, es van comprometre a garantir "un mínim del 80% en català de la docència de cada grau". Un cop més, en aquest acord insòlit els rectors de les universitats públiques catalanes fan un pas endavant en la definició del català com a "llengua vehicular i d'aprenentatge" i, sobretot, ens ajuden a interpretar l'ambigüitat de l'adverbi *normalment*. Per a tots ells, *normalment* vol dir un mínim (repeteixo, un mínim) del 80% de docència en català, en la llengua pròpia de les universitats. Aquí també cal un pronunciament dels departaments responsables de polítiques universitàries i de polítiques lingüístiques, perquè aquesta definició i aquesta interpretació no poden quedar només en mans dels rectors, sinó que han de ser una decisió política adoptada pel Govern i que sigui d'aplicació a tot el sistema universitari català.

I els màsters? També estan inclosos en l'article 35 de l'EAC? També formen part d'aquell ensenyament universitari que els alumnes tenen dret a rebre en català? També són aprenentatge universitari on s'ha d'utilitzar *normalment* el català com a llengua vehicular? Aquí hi ha un silenci eixordador, perquè sembla que hem topat amb el producte estrella i d'abast mundial de l'educació superior, i ja sabem que quan parlem de superioritat i d'internacionalització no hi ha lloc per a una llengua minoritzada. No obstant això, els rectors també aspiren a un 80% de la docència en català en els màsters, sempre que, això sí, es garanteixi "un equilibri raonable entre el català i els altres idiomes". Per tant, aquí hem d'esperar que passem de l'actual desequilibri a un *equilibri raonable*, i per fer-ho hem de demostrar que la captació d'alumnat forà és compatible amb la preservació de la docència en català. No estic parlant d'utopies ni de miracles, sinó de feina ben programada, ben organitzada i, sobretot, de moltes ganes de fer-ho compatible.

Però ara per ara, la principal fita que tenen les universitats i la conselleria en l'àmbit de la docència és garantir allò que s'ha anomenat *transparència i seguretat lingüística*, que vol dir assegurar que s'anuncii la llengua en què es farà la docència (sigui quina sigui) i que es respecti la llengua anunciada. En una reunió de rectors de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC), de 30 d'abril del 2021, es va acordar garantir "el coneixement previ (abans de matricular-se) per part de l'alumnat de la llengua en què s'imparteix la docència en les assignatures del pla d'estudis que vol cursar" i que "la llengua indicada en els plans i guies docents

dels estudis oficials” es mantingui i no se supediti a contingències personals. A més, els rectors es van comprometre que “l’estudiant que consideri que s’han vulnerat els seus drets lingüístics, per un canvi en la llengua de docència o per qualsevol altre motiu, ha de fer arribar la seva queixa a la seva universitat mitjançant la bústia o el canal de comunicació corresponent”. Es tracta d’unes mesures que, després de vint anys que es van començar a adoptar, encara avui hem de reconèixer que no s’han estès ni s’apliquen com caldria, i fins i tot el síndic de Greuges de Catalunya ha demanat a les universitats que respectin aquest dret que tenen els estudiants.

El català, llengua de recerca

Sempre que parlo del català com a llengua de recerca em ve al cap aquella desafortunada entrevista que la revista *Paris Match* va fer al president del Govern espanyol Adolfo Suárez el 25 d’octubre de 1976. Quan li van preguntar si hi hauria ensenyament en basc o en català, diuen que va respondre: “La seva pregunta, perdoni que l’hi digui, és una ximpleria. Trobi primer un professor que pugui ensenyar química nuclear en basc o en català. Siguem seriosos...”. El rebuig que va generar aquella entrevista va ser extraordinari, i l’Institut d’Estudis Catalans, Òmnium Cultural, l’Assemblea de Catalunya, les universitats i molts docents el van titllar d’ignorant. Avui sabem que es pot fer docència en català sobre qualsevol disciplina científica. Però estic convençut que alguns (no diré molts) dels que llavors es van posar les mans al cap davant d’aquelles infaustes declaracions del president Suárez o alguns (no diré molts) acadèmics que avui també les desqualificarien amb un absolut menyspreu, si els preguntéssim si es pot fer recerca d’alt nivell en català, respondrien: “La seva pregunta, perdoni que l’hi digui, és una ximpleria. Siguem seriosos”.

Qualsevol professor universitari admet que avui no és possible tenir una trajectòria investigadora universitària oficialment reconeguda escrita en llengua catalana, i a molts, curiosament, ja els sembla bé o es resignen que sigui així. En gairebé totes les disciplines científiques és impossible fer recerca en català i aconseguir recursos econòmics per fer-ne, obtenir trams d’investigació (sexennis) o acreditacions per ocupar determinades places docents (ni tan sols per a les places que et permeten iniciar la carrera docent). Ara per ara podem afirmar que el català és una llengua amb un ús i un prestigi investigador quasi nul a les universitats.

Ni l’Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) espanyola, que és l’agència oficial d’un Estat constitucionalment plurilingüe, ni l’Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU) catalana, i això és molt més greu, reconeixen la recerca feta en català a l’hora de valorar els currículums universitaris. I jo em pregunto: el Govern de Catalunya no hauria de vetllar per fer del català una llengua de recerca universitària? No s’hauria de replantejar el model de valoració oficial de la recerca que adopta l’AQU? Per què l’agència oficial catalana ha decidit que la llengua catalana no pot ser llengua de recerca de qualitat universitària? Per què el Govern de Catalunya i l’AQU no fomenten ni potencien la recerca feta en la llengua pròpia del país? Aquestes són preguntes que el fet de formular-les ja ens hauria de generar una gran preocupació i estupefacció, perquè sembla obvi que si el Govern de Catalunya no promou la recerca feta en català, no ho farà cap altre govern del món. I sense recerca oficialment reconeguda, el català no podrà ser mai una llengua de prestigi universitari.

Tothom sap que l'actual sistema d'avaluació de la recerca a través de les anomenades *revistes d'impacte*, no exempt de dures crítiques, només té en compte la llengua anglesa en quasi totes les disciplines universitàries i, per tant, impossibilita la presència del català com a llengua de recerca reconeguda. Però això no hauria de significar resignar-se a no fer res ni hauria de servir per justificar l'actual immobilisme dels responsables d'avaluar la recerca universitària a Catalunya. Convé buscar vies per evitar la marginació del català en l'alta investigació, convé establir sistemes de valoració de la bona recerca feta en la llengua pròpia del país, convé que es valorin les investigacions excel·lents escrites i publicades en català, i que serveixin per obtenir acreditacions per ocupar places contractuals, finançament, trams de recerca, guardons o altes qualificacions científiques.

S'ha de fomentar, sense complexos, la investigació feta en català, la creació de revistes científiques de qualitat en català, la divulgació de la recerca en català, les tesis redactades en català, etc. El Govern català és qui ha de liderar aquest canvi, i les universitats catalanes (i les universitats de la Xarxa Vives) també han de fer tot allò que estigui al seu abast per potenciar la recerca feta en llengua catalana: tesis doctorals, revistes científiques... I també hi pot fer molt l'Institut d'Estudis Catalans, com a entitat centenària que promou la recerca feta en català, o altres entitats acadèmiques, socials i culturals. Aconseguir revertir l'actual model d'avaluació de la recerca i reconèixer oficialment la recerca de qualitat feta en català és fonamental per fer del català una llengua de prestigi universitari i per enriquir la terminologia més especialitzada en la llengua pròpia del país. I això s'ha de fer sense menystenir altres llengües que també han de ser llengües de recerca, perquè costa d'entendre que la qualitat de la recerca depengui de la llengua en la qual es fa aquesta recerca i perquè la llengua no hauria de ser mai un obstacle per fer bones investigacions. S'ha d'anar cap a un model global de comunicació científica multilingüe i, a Catalunya, cap a un model que potenciï la llengua catalana com a llengua de recerca universitària.

El català, llengua de capacitació lingüística

La Llei de política lingüística (LPL) del gener del 1998 (aviat farà 24 anys), a l'article 24.3 diu que "el professorat dels centres d'ensenyament universitari de Catalunya ha de conèixer suficientment les dues llengües oficials, d'acord amb les exigències de la seva tasca docent". La Llei d'universitats de Catalunya (LUC) del febrer del 2003 (aviat farà 19 anys), a l'article 6.4, diu que "el professorat universitari, llevat del visitant i de casos anàlegs, ha de conèixer suficientment les dues llengües oficials, d'acord amb les exigències de llurs tasques acadèmiques. El Govern, d'acord amb la normativa vigent i mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, ha de garantir que en els processos de selecció, d'accés i d'avaluació es concreti el dit coneixement suficient". Malgrat que el conseller que va presentar la Llei d'universitats de Catalunya, el Sr. Mas Colell, mai va ser partidari d'incloure-hi aquest article, la pressió de les universitats i d'alguns partits polítics va possibilitar-ne la redacció —que, per cert, en el procés de tramitació parlamentària no va esmenar cap partit (ni el Partit Popular, que en aquell moment era la tercera força del Parlament de Catalunya). Malauradament, des de llavors fins avui cap responsable polític d'universitats ha estat capaç de fer aplicar aquests articles, i tampoc el Decret 128/2010, de 14 de setembre, sobre l'acredita-

ció del coneixement lingüístic del professorat de les universitats del sistema universitari de Catalunya, la qual cosa demostra, un cop més, l'escàs interès per la llengua pròpia del país i per la garantia dels drets lingüístics de l'alumnat.

Perquè jo em pregunto, com podem garantir els drets lingüístics dels nostres estudiants amb professorat que no és competent lingüísticament? Com podem assegurar el dret a rebre l'ensenyament en català (art. 35.1 EAC) i el dret de tria lingüística de l'alumnat (art. 22.1 LPL i art. 35.3 EAC) sense garantir la capacitació lingüística del professorat universitari? Per què no s'estableix com a requisit per arribar a ser professor universitari d'una universitat catalana la necessitat d'acreditar el coneixement de les llengües oficials de les universitats, tal com demanen els articles 24.3 de l'LPL i 6.4 de la LUC? És demanar molt garantir que els professors de les universitats catalanes siguin competents en llengua catalana, i que puguin corregir treballs i exàmens escrits en català o respondre preguntes fetes en català?

El coneixement de les llengües oficials s'ha de configurar, d'acord amb la normativa, com un requisit en el procés de selecció per tal de garantir efectivament els drets lingüístics. L'acreditació diferida, en canvi, no permet garantir els drets lingüístics dels estudiants. L'àmbit d'aplicació de l'exigència del coneixement de la llengua catalana s'ha d'estendre al professorat de totes les universitats integrades en el sistema universitari de Catalunya, públiques i privades. El requisit s'ha d'exigir tant al professorat funcionari com al contractat, d'acord amb el criteri d'identitat de drets i deures del professorat permanent (art. 43.2 LUC). El professorat associat, molt nombrós avui, també ha de conèixer les llengües oficials en el moment de la seva contractació i abans de començar a fer classes. Només s'han d'excloure del requisit lingüístic els professors visitants i, com a casos anàlegs, els professors emèrits i els professors que desenvolupin una activitat acadèmica honorària. I només en casos molt i molt excepcionals es pot optar per una acreditació diferida, que en cap cas s'hauria de diferir més d'un any. Finalment, el nivell que s'hauria d'acreditar és el de suficiència (C1), d'acord amb les exigències de les tasques docents del professorat, i fer-ho a través d'una prova oficialment homologada. Aquests criteris s'haurien d'aplicar a totes les universitats del sistema universitari català i acordar-ho en el Consell Interuniversitari de Catalunya, tal com estableix l'article 6.4 de la LUC. En cap cas deixar-ho en mans de les universitats, perquè ja fa molts anys que sabem les conseqüències negatives de fer-ho així.

L'actual Conselleria de Recerca i Universitats hauria de redreçar l'incompliment de la normativa i el desori que tenim ara, i ho hauria de fer aviat i amb determinació. Curiosament, en aquest aspecte els responsables polítics sempre han anat massa amb peus de plom o amb una actitud molt poruga. Penseu que després d'aprovar l'article 6.4 de la LUC del 2003, i abans del seu desplegament pel decret del 2010, set anys i mig després, hi va haver un "Informe sobre la garantia del coneixement suficient de la llengua catalana del professorat universitari en els processos de selecció, accés i avaluació", aprovat per la Comissió de Política Lingüística del Consell Interuniversitari de Catalunya de 16 de setembre del 2004; una Moció parlamentària 35/VII (prèvia interpel·lació parlamentària) sobre el coneixement de la llengua catalana pel professorat universitari, aprovada per unanimitat pel Ple del Parlament de Catalunya el 10 de febrer del 2005 (BOPC de 14.02.2005), que instava el Govern a aprovar la normativa de desplegament de l'article 6.4 de la LUC, i també els recursos econòmics i humans suficients per garantir que, en els processos de selecció, accés i avaluació del professorat, es concreti el coneixement suficient de la llengua catalana; un Acord de la sessió

plenària de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya de 26 d'abril del 2005, pel qual s'aprova l'"Informe previ del Consell Interuniversitari de Catalunya sobre el desplegament de l'article 6.4"; un "Informe favorable al projecte de Decret sobre l'acreditació del coneixement del català en els processos de selecció del professorat de les universitats integrades en el sistema universitari de Catalunya", emès per la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya, de 10 de juny del 2005, i un "Acord sobre l'acreditació del coneixement lingüístic en els processos de selecció i d'accés del professorat de les universitats del sistema universitari de Catalunya", aprovat per la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya d'11 de juny del 2008. Finalment, cal dir que la tramitació del Decret de desplegament del 2010 va passar tota mena de peripècies procedimentals i de retallades polítiques per part del PSC, partit de la coalició de govern de l'època.

Quines llengües s'han d'acreditar? Tant l'article 24.3 de l'LPL del 1998 com l'article 6.4 de la LUC del 2003 fan referència al coneixement pel professorat de "les dues llengües oficials". Posteriorment, com sabem, l'Estatut del 2006 diu que el català i el castellà són llengües oficials a Catalunya (art. 6.2 EAC) i que la llengua occitana, denominada *aranès* a l'Aran, també ho és (art. 6.5). Atenent a la literalitat de l'article 6.4 de la LUC, es pot considerar, sense contravenir l'Estatut, que l'article 6.4 LUC no inclou la llengua occitana en el mandat d'acreditació lingüística del professorat. No obstant això, cal tenir present que l'oficialitat de l'occità té efectes en l'àmbit universitari, com ara un dret d'ús de l'occità pels estudiants universitaris, que les institucions universitàries han d'emparar. Per tant, el coneixement de la llengua occitana es podria considerar un mèrit específic a valorar en els concursos de selecció i accés del professorat. Pel que fa a l'exigència d'acreditar el coneixement del castellà, les universitats l'haurien de preveure per als candidats que no tenen la nacionalitat espanyola, atès que per als ciutadans espanyols regeix de manera expressa el deure de coneixement del castellà de l'article 3.1 de la CE i s'acredita ordinàriament per mitjà de la titulació oficial que resulta dels diferents nivells de l'educació obligatòria.

Més enllà de la necessària acreditació lingüística del professorat universitari, cal tenir molt presents dues qüestions sobre la tria de la llengua per a la docència del professorat (art. 35.5 EAC). En primer lloc, cal aclarir, perquè hi ha massa confusió sobre això, que el dret lingüístic del professorat i la tria de la llengua de docència no tenen cap connexió amb la llibertat de càtedra (art. 20.1.c CE), orientada a protegir la llibertat o les conviccions ideològiques del docent en relació amb la matèria que explica, com a garantia de la llibertat de l'ensenyament en un context de pluralisme del sistema educatiu (STC 5/1981). Els professors de l'ensenyament no universitari també tenen reconeguda, segons la jurisprudència constitucional, la llibertat de càtedra i, en canvi, no poden triar la llengua de docència. Dit en altres paraules, la llibertat de càtedra no atorga als professors universitaris una capacitat d'autoorganitzar íntegrament la seva tasca docent, al marge dels criteris organitzatius i procedimentals fixats pels òrgans universitaris competents (SSTC 217/1992 i 161/2005), entre els quals hi ha els relatius als usos lingüístics.

En segon lloc, malgrat que l'article 35.5 de l'EAC reconeix simultàniament que "el professorat i l'alumnat dels centres universitaris tenen dret a expressar-se, oralment i per escrit, en la llengua oficial que elegeixin", el fonament i l'abast del dret de tria lingüística del professorat i de l'alumnat són molt diferents. La posició dels alumnes és la d'usuaris del servei educatiu, mentre que el reconeixement del dret de tria lingüística del professorat uni-

versitari, com a personal que presta el servei públic de l'educació superior, ha de ser objecte d'una interpretació restrictiva. Per tant, és un dret que es pot limitar en atenció a la garantia d'altres principis legals o estatutaris que regeixen l'ús de les llengües a les universitats. Per exemple, pot ser limitat per les competències ordenadores de la docència dels òrgans universitaris, que els permet establir mesures d'organització i distribució de la docència segons criteris de naturalesa lingüística. I quan l'article 35.1 de l'EAC ens diu que "el català s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari", això implica que s'han d'adoptar mesures organitzatives adequades per fer-ho efectiu i, en conseqüència, limitar l'opció lingüística del professorat.

En resum, el contingut de la llibertat de tria lingüística no és el mateix quan es refereix als professors o als alumnes, en virtut de la diferent posició d'ambdós col·lectius dins la universitat: els primers com a empleats que presten un servei públic i els segons com a usuaris del servei educatiu. Les decisions dels òrgans universitaris poden condicionar la llibertat de tria del professorat i regular els usos lingüístics d'acord amb altres principis o interessos també protegits per l'ordenament. I aquest raonament, en conseqüència, és coherent amb exigir la capacitat lingüística al professorat universitari, que, segons l'article 6.4 de la LUC, "ha de conèixer suficientment les dues llengües oficials, d'acord amb les exigències de llurs tasques acadèmiques".

El català, llengua pròpia en un context multilingüe

Les universitats, com és lògic, estan immerses en un context multilingüe o plurilingüe. La creixent globalització d'aquests primers decennis del segle XXI ha comportat un increment espectacular de les relacions internacionals de les universitats i de la presència de la llengua anglesa com a llengua franca acadèmica. La internacionalització de les nostres universitats s'ha valorat molt positivament, i tenir un entorn acadèmic d'abast mundial és una font d'enriquiment per als membres de la comunitat universitària. De fet, les universitats catalanes volen ser font d'atracció per a estudiants, professors i investigadors, i aquest afany d'internacionalització de les nostres universitats té, com és lògic, un impacte en les polítiques lingüístiques universitàries.

Només esbossaré algunes idees, però sabem que encara ens queda molta feina per definir i concretar què volem dir quan parlem genèricament de multilingüisme a les universitats catalanes. Hi ha dues coses que tenim clares: la indefinició actual de les polítiques multilingües universitàries i la necessitat d'homogeneïtzar-les i que totes les universitats establim un marc multilingüe que garanteixi una bona posició de la llengua pròpia del país. El multilingüisme ha de fer compatible la preeminència del català, com a llengua pròpia del sistema universitari de Catalunya, amb una poliglotització efectiva que ajudi a captar talents i recursos externs i que faci més sòlida la formació dels nostres estudiants. Maximitzem els beneficis del multilingüisme universitari i fem que les universitats creïn veritables entorns multilingües que afavoreixin aquest poliglotisme. Però minimitzem també els efectes nocius que pot comportar el multilingüisme i assegurem que el català tingui a les universitats una posició sòlida i estable per garantir la funció de cohesió social de la institució i per assegurar que la societat catalana tingui accés a tots els àmbits del saber en la seva llengua pròpia.

Avui gairebé tots els discursos sobre política lingüística universitària a Catalunya plantegen el multilingüisme com a objectiu. No obstant això, el terme *multilingüisme* és encara molt vague. No sabem a quantes llengües fa referència. Català, castellà i anglès, o més llengües? No sabem definir qui ha de ser multilingüe: el professorat, l'alumnat, el personal tècnic i d'administració. Tots plegats? I només en anglès? Som multilingües si acollim alumnes i professors que parlen diverses llengües, però després només acabem parlant en anglès? Som multilingües si fem docència en diverses llengües? Dues, tres, més? Som multilingües si afavorim l'aprenentatge de diverses llengües? Dues, tres, més? Som multilingües si els investigadors publiquem en diverses llengües? En només una, en anglès? Cada cop més, els països del nostre entorn constaten que sota el rètol de la *internacionalització* de les universitats hi ha, paradoxalment, una reducció del multilingüisme i el predomini d'una única llengua franca hegemònica: l'anglès.

Dos punts finals sobre la internacionalització i el multilingüisme. El primer és que la internacionalització i el multilingüisme universitaris no són incompatibles amb potenciar la llengua catalana a les universitats. Els que diuen al contrari, o bé són ignorants o bé van amb mala fe, i, certament, d'uns i altres n'hi ha uns quants. Les universitats ja hem demostrat que la presència de professorat i d'alumnat procedent de l'estranger és compatible amb una sòlida presència del català en tots els àmbits de l'activitat universitària. I això no s'aconsegueix per art de màgia, sinó per art dels nostres serveis lingüístics i d'una bona acollida lingüística. Totes les universitats haurien de tenir un bon pla d'acollida lingüística, i el Departament de Recerca i Universitats hauria d'exigir-ho i de finançar-ho. Aquí també es pot parlar de seguretat lingüística, perquè la societat catalana i les comunitats universitàries han de tenir la garantia que el desplegament del multilingüisme no es faci a costa de l'arraconament del català; és a dir, s'han de crear les condicions de seguretat per a una bona posició del català en l'àmbit universitari.

El segon és que el multilingüisme no s'ha de convertir en un recurs per amagar la incapacitat de les institucions polítiques i de les universitàries per fer del català una llengua universitària de prestigi. Estiguem alerta, perquè la manca de planificació en aquest àmbit sempre va en detriment de les llengües més febles, com el català. I aquí tampoc s'hi val allò de l'autonomia universitària i que tothom faci el que vulgui, perquè, com deia, coneixem prou bé les conseqüències d'un campí qui pugui lingüístic.

Crec que la Llei d'universitats de Catalunya ens indica molt bé el que estic dient. En el preàmbul de la Llei es constata la necessitat de la internacionalització del sistema universitari català, però s'adverteix que "la internacionalització i la mobilitat han de ser compatibles amb el manteniment de la presència de les característiques culturals de Catalunya a la universitat i, en particular, de la llengua pròpia, que és també la llengua pròpia de les universitats catalanes". I l'article 6.5 d'aquesta mateixa Llei diu que el Govern, mitjançant el Consell Interuniversitari de Catalunya, "ha de procurar que l'accés i la incorporació de nous membres a la comunitat universitària no alteri els usos lingüístics docents normals i el procés de normalització lingüística de les universitats". I l'apartat següent, el sisè, d'aquest mateix article 6 afegeix que el Govern i les universitats "han d'establir programes de foment del coneixement de terceres llengües que puguin incloure tant l'ús d'aquestes llengües en les activitats acadèmiques de la universitat com l'oferta d'assignatures específiques de cada titulació".

Els actors, un motiu d'esperança

Tota acció política depèn, en molt bona mesura, de les persones que estan al capdavant de les institucions. Les polítiques lingüístiques universitàries no en són una excepció, i també depenen de determinats actors polítics, acadèmics, culturals i socials. Només els esmentaré telegràficament per fer dues coses: primer, per fer notar que estem en un moment clau, en un context idoni, en una conjuntura òptima per impulsar bones polítiques lingüístiques per al sistema universitari català; i segon, per apel·lar al seu compromís i a la seva responsabilitat.

Començaré pel Departament de Recerca i Universitats. Tenim conselleria pròpia, la de Recerca i Universitats; tenim consellera compromesa, la Dra. Gemma Geis; espero que tinguem pressupost per impulsar polítiques lingüístiques. Tenim alts càrrecs conscients que cal fer canvis i que cal fer-los aviat, des de la directora general d'Universitats, la Dra. Victòria Girona, fins al director general de Recerca, el Dr. Joan Gómez Pallarès. Tenim una nova direcció general, la d'Impacte Territorial i Social del Coneixement, que té la funció de “formular i coordinar les polítiques lingüístiques en l'àmbit de les universitats i de la recerca”, i el titular de la qual, el Sr. Xavier Quinquilà, és conscient de la importància d'aquesta tasca que té encomanada. I continuem tenint l'Oficina de Política Lingüística, del Gabinet Tècnic, que sempre ha estat clau en l'impuls de les polítiques lingüístiques i que ha ajudat a potenciar la presència de la llengua catalana en contextos de poc compromís per part dels polítics de torn. I en l'àmbit de l'Administració catalana també voldria destacar la Secretaria de Política Lingüística, que depèn del Departament de Cultura, el titular de la qual, el Dr. Xavier Vila, coneix perfectament les polítiques lingüístiques universitàries i és una garantia de fermesa i compromís.

També tenim una fornada de rectors que ens permet ser optimistes. Després d'un període negre, amb rectors de grans universitats amb una nul·la sensibilitat lingüística, ara tenim uns rectors compromesos en l'impuls de polítiques lingüístiques i a fer del català llengua de prestigi universitari. I com a mostra, el botó de l'acord de 30 d'abril del 2021 sobre transparència i seguretat lingüístiques en el marc de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya, i, sobretot, l'acord de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques del 30 de juny del 2021 contra la crisi educativa, que he destacat abans.

També tinc moltes esperances en la Comissió de Política Lingüística del Consell Interuniversitari de Catalunya. La nova fornada de rectors, que també va acompanyada per una altra de vicerectors, ha de permetre obrir una nova etapa per fer d'una vegada efectives les competències que té encomanades aquesta comissió, com ara proposar les línies en matèria lingüística i vetllar per la coordinació dels models de gestió del multilingüisme; proposar mesures per a l'estímul del coneixement i l'ús del català i de foment de l'aprenentatge entre tots els membres de la comunitat universitària; proposar mesures que garanteixin que en els processos de selecció, d'accés i d'avaluació es concreti el coneixement suficient per part del professorat de les dues llengües oficials; procurar que l'accés i la incorporació de nous membres a la comunitat universitària no alteri els usos lingüístics docents normals i el procés de normalització lingüística de les universitats, o proposar mesures per promoure el coneixement d'idiomes estrangers entre la comunitat universitària. Totes són funcions que tenen a veure amb els pilars de la política lingüística universitària, i el secretari del CIC, el Sr. Josep Ribas, no només n'és conscient, sinó que també reconeix la necessitat de fer un canvi de rumb en les polítiques lingüístiques del sistema universitari català.

També és un bon moment per tenir l'acompanyament i el suport de la Xarxa Vives, associació creada a l'octubre del 1994 que fomenta les relacions entre les institucions universitàries de Catalunya, el País Valencià, les Illes Balears, la Catalunya Nord, Andorra i Sardenya per tal de potenciar, entre altres aspectes vinculats a l'activitat universitària, la utilització, la normalització i la unitat de la llengua pròpia. La Xarxa Vives, que està formada per 22 universitats que juntes representen un col·lectiu superior a les 550.000 persones (uns 500.000 estudiants, uns 40.000 professors i uns 10.000 membres del personal d'administració i serveis), sempre ha estat un bon fòrum per treballar projectes, documents i recursos lingüístics. I quan la conjuntura política de Catalunya, de les Illes Balears i del País Valencià és òptima i acompanya, com passa ara, la Xarxa Vives té més vida.

També hi ha diverses institucions i entitats que són fonamentals per a les polítiques lingüístiques universitàries i per fer del català una llengua de prestigi universitari. En destacaré dues que són molt rellevants. En primer lloc, l'Institut d'Estudis Catalans, institució acadèmica centenària que té com a finalitat “tenir cura de l'estudi de la llengua catalana, establir-ne la normativa i vetllar perquè el procés de normalització d'aquesta llengua sigui coherent arreu del seu àmbit lingüístic”, i també “contribuir a la planificació, la coordinació, la realització i la difusió de la recerca, en les diferents àrees de la ciència i la tecnologia”. La necessitat que tenim de fer més recerca en català és un objectiu que compartim amb l'IEC, i tinc plena confiança que la nova presidenta, la Dra. Maria Teresa Cabré, farà tot el que té al seu abast per implementar els canvis necessaris per fer-ho realitat.

També vull destacar l'Institut Ramon Llull, organisme públic que té l'objectiu de promoure a l'exterior els estudis de llengua i cultura catalanes en l'àmbit acadèmic. En els seus vint anys de vida, l'Institut ha establert acords amb universitats de l'exterior per tal de promoure-hi la docència d'estudis catalans, i coordina més de cent quaranta centres amb presència d'estudis catalans a tot el món i els ofereix suport. Aquesta xarxa és vital per a l'acollida lingüística del nostre alumnat i és una garantia que el nou director, el Sr. Pere Almeda, en sigui conscient i estigui disposat a estrènyer encara més les relacions amb les universitats.

També és molt positiu poder comptar amb Òmnium Cultural, amb la Plataforma per la Llengua i amb tota mena d'entitats que tenen com a objectiu la defensa i la promoció de la llengua catalana.

I em deixo per al final els serveis lingüístics de les universitats, els veritables artífexs de les polítiques lingüístiques universitàries. També soc molt optimista amb els serveis lingüístics de les nostres universitats, i ho soc perquè la seva feina ha estat fonamental per a la normalització lingüística del català i per a la gestió de polítiques multilingües a les universitats catalanes. Amb els anys, les universitats han anat formant serveis lingüístics amb grans professionals de la formació, la dinamització i l'assessorament lingüístic, i avui és impossible concebre l'impuls de polítiques lingüístiques universitàries sense l'existència dels serveis lingüístics. Els serveis lingüístics són plenament conscients que la llengua catalana, la pròpia de les universitats, encara és lluny d'estar plenament normalitzada en l'àmbit universitari i que encara hi ha molta feina per fer. I la faran, perquè no han fallat mai, ni amb equips rectorals sense cap tipus de sensibilitat lingüística. Ara parlava de la importància de les persones, i voldria fer un reconeixement públic a una persona que ha dedicat tota la seva vida professional a l'impuls de polítiques lingüístiques. Em refereixo a la Sra. Conxa Planas, cap dels Serveis Lingüístics de la UB, que, després de més de quaranta anys de dedicació i

vocació de servei per la llengua a la universitat, molt aviat acabarà la seva vida professional activa. La Conxa Planas ha estat pal de paller de la política lingüística de la UB dels darrers decennis, però també ha estat pal de paller de les polítiques lingüístiques de les universitats del sistema universitari català i de la Xarxa Vives d'Universitats. Voldria fer un sincer agraïment institucional, col·lectiu i molt personal, perquè em surt de molt endins, a la Conxa Planas per tants anys de professionalitat, responsabilitat institucional, dedicació, generositat i compromís per la llengua catalana i les polítiques lingüístiques universitàries.

Aquest context i aquestes persones que estan al capdavant de les institucions i les entitats esmentades em fan ser optimista. Ara fa vint anys vaig començar una etapa de gestió de quasi vuit anys, del 2001 al 2008, com a vicerector encarregat, entre altres coses, de la política lingüística de la UB, amb tres rectors diferents. I ara fa quasi vuit mesos que estic amb l'equip del rector Joan Guàrdia, com a vicerector de Relacions Institucionals, Comunicació i Política Lingüística. Per tant, com a vicerector he viscut tota mena de vicissituds, d'entorns acadèmics i de conjuntures polítiques, i estic convençut que estem en el millor dels escenaris que he viscut. Hi ha molta feina, s'ha de fer i la farem. Tenim grans reptes en matèria de política lingüística universitària, tenim una responsabilitat molt gran i, sobretot, tenim un compromís molt noble.

Som-hi!

* * *



Institut
d'Estudis
Catalans

Càtedra
Pompeu Fabra

