



Arxiu històric FUNDACIÓ JAUME BOFILL

La situació del català a Catalunya

Oriol Guasch

Xavier Luna

FEBRER 1985

FUNDACIÓ
Fundació
JAUME
Jaume
BOFILL
Bofill



LA SITUACIÓ DEL CATALÀ A CATALUNYA

Per Oriol Guasch. Xavier Luna.

I. Aspectes generals

O. El català. Domini lingüístic i població.

No és fins a finals del primer quart d'aquest segle que el català és considerat pels lingüistes com una llengua romànica independent, fins aquells anys se'l tenia com un dialecte del provençal. Avui cap lingüista no deixa d'afirmar que el català és una llengua amb una clara unitat, ben diferenciada de les altres, amb fronteres amb l'occità al nord i el castellà i les restes de l'aragonès a l'oest. El seu domini lingüístic és el següent: dins l'estat espanyol tot Catalunya excepte la Vall d'Aran, vall pirinenca de parla occitana, (31.000 km²); la major part i la més poblada del País Valencià (13.000 km²); les Illes Balears (5.000 km²) i una franja d'Aragó tocant a Catalunya (4.500 km²). Dins l'estat francès, bona part del departament dels Pirineus Orientals (5.700) km²). I Andorra (450 km²) i la ciutat de l'Alguer a Sardenya. Aproximadament, doncs, uns 59.000 km². Aquest territori es reparteix entre quatre estats i dins l'espanyol entre quatre comunitats autònomes: Catalunya, València, Balears i Aragó.

Ara bé, sabem, encara que amb poca precisió, que no tots els habitants d'aquest domini, 9.800.000 segons dades de l'any 1975, parlen el català i una part important a penes hi té contacte. Un fet que es dona dels darrers anys ençà és el que es pot anomenar

una certa discontinuïtat del domini lingüístic. En efecte, tenint en compte el gruix de la població, nuclis importants d'Alacant, València ciutat, Sagunt, Perpinyà i barris de les zones industrials de la conurbació de Barcelona són illes de parla quasi únicament castellana o francesa. Només molt aproximadament tenim dades quant al nombre de catalanoparlants. Alguns, amb dades de l'any 1975, en situa el nombre entre els 5 i els 6,4 milions; d'altres afirmen que són entre els 6 i els 8 milions. En tot cas aquestes dades superen la meitat dels habitants del domini lingüístic. Això porta a considerar que el català no és una llengua "minoritària" dins el seu territori lingüístic. Si considerem l'estat espanyol, però, el nombre de catalanoparlants representa entre un 13% i un 21% de la població total. S'ha considerat també que si bé el nombre de catalanoparlants augmenta a Catalunya, en canvi disminueix al País Valencià i a les Illes. De tota manera és molt elevat el nombre d'habitants del territori del català que l'entén, cosa que no ofereix gaires dificultats als qui tenen com a llengua el castellà, ja que no són llengües gaire diferents. Es pot constatar també que tot catalanoparlant coneix bé el castellà, el francès (si és de la Catalunya Nord) o l'italià (si és de l'Alguer).

1. Història i antecedents de la situació actual.

El català, llengua romànica, va néixer al voltant dels Pirineus orientals cap als segles VII-VIII, encara que els primers documents escrits en aquesta llengua no apareixen fins al segle XII per la continuïtat del llatí com a llengua de l'escriptura. En l'èpo

ca medieval la Corona Catalano-Aragonesa té el català com a llengua nacional i oficial tot i que perviu fins molt tard la presència del llatí en la documentació. La literatura en català des de Ramon Llull fins al segle XV té una gran importància entre les literatures romàniques. El país, però, entra en una decadència política i econòmica a partir del segle XIV i la unió amb la Corona castellana. Apareix en aquesta època el començament de la penetració de la cultura castellana entre les capes altes, fet que anirà augmentant en els segles posteriors. Una petita part de Catalunya, al nord dels Pirineus, passa a ser de domini francès el 1659 i hi comença ben aviat el procés de francesització, que ha estat el més efectiu a la pràctica dels processos de pèrdua d'identitat dels catalans. A l'estat espanyol no és fins al segle XVIII (1714) que el català deixa de ser llengua oficial i se'n prohibeix l'ús; amb tot i això el català es resisteix durant molts anys a desaparèixer de bona part de les activitats administratives, comercials o educatives. En aquests temps apareix com un fet nou la pèrdua de la consciència de la unitat de la llengua als diferents països on es parla, unitat que havia estat molt clarament reflectida en la pràctica dels escriptors. Amb tot, el català no deixa de ser mai la llengua parlada per tota la població autòctona i pràcticament l'única coneguda per la gran majoria, així com la llengua de la literatura popular almenys. El resorgiment, anomenat Renaixença s'inicia al segon terç del segle XIX. Al costat de la producció literària cada vegada més notable, també l'ús de la llengua s'estén a altres camps i es reivindica

amb més força progressivament l'ús del català. Es re troba la perduda consciència de l'entitat de la llengua i de la seva unitat en un procés llarg que durà, ja en ple segle XX, al costat de les reivindicacions polítiques nacionals, a establir una llengua moderna, apta per a tots els usos, que es basa en la realitat dialectal tant com en la llengua antiga. Aquesta fixació normativa és obra de Pompeu Fabra, es publica entre els anys 1913 i 1932, i és acceptada aviat per les forces culturals i polítiques no només de Catalunya, des d'on s'havia fet, sinó també de tots els països de parla catalana, no sense trobar al començament algunes resistències. El catalanisme polític arriba a aconseguir amb la Mancomunitat primer (1914-1925) i amb la Generalitat republicana després (1931-1939) que el català ocupi en part els llocs de què havia estat bandejat en les esferes oficials i de l'ensenyament. Així, si per una banda el problema de la llengua normativa queda definitivament resolt en les seves bases, el procés molt més complex de la normalització, diguem-ne superació de la situació diglòssica, encara és avui lluny de resoldre's. Aquest procés va lligat clarament a la situació política, a l'assoliment de l'autogovern. La Mancomunitat aconseguia avenços importants en el camp cultural (escoles, biblioteques, publicacions en català). Es creà poc abans l'Institut d'Estudis Catalans que a partir de 1911 compta amb la Secció Filològica que és fins avui la màxima autoritat en qüestions de normativa lingüística. La segona etapa moderna d'autogovern, la de la Generalitat republicana, es regeix per l'Estatut d'Autonomia de 1932 on s'estableix la cooficiali

tat del català i el castellà en l'àmbit de Catalunya. Gradualment el català anava ocupant llocs decisius per a la seva normalització.

Com a mostra dels avenços poden considerar els diaris publicats en català. El primer diari en català és de l'any 1879 i des de llavors fins al 1939 sempre hi ha hagut sense interrupció premsa diària en aquesta llengua. El 1927 s'observa un augment important, tenim 8 diaris; el nombre anirà augmentant dins al 1933 en què se'n publiquen 27; a partir d'aquí en trobem menys però les cotes amb què s'arriba a l'any 1939 (10 diaris a tot Catalunya, 5 a Barcelona) no es veuen pas avui, ni de lluny (1 a Barcelona i 1 a Girona).

El general Franco suprimeix tots els governs autònoms i prohibeix i persegueix les llengües altres que la castellana. El govern de la Generalitat continuà a l'exili, lloc obligat per a tots els qui tingueren algun paper, encara que poc significatiu, en l'auto-govern, en la recuperació nacional del país o en alguna posició política liberal o d'esquerres, si no volien sofrir una repressió dura.

En el camp de l'ensenyament la victòria del general Franco representa la supressió total de la presència del català en la docència, cosa que havia costat molts anys a aconseguir-se. Amb la República, un Decret de Bilingüisme (1931) establí per a l'ensenyament primari una igualtat del català i el castellà: s'hi ordenà que fins als 8 anys els nens rebessin l'ensenyament exclusivament en la seva llengua, ca-

6

talà o castellà. En aquells anys els nens que tenien el castellà com a llengua pròpia eren molts menys que en la situació actual. L'ensenyament primari, doncs, s'havia de fer majoritàriament en català. Però aquell decret no va arribar mai a ser efectiu del tot; hi havia almenys dos problemes de base: la preparació dels mestres i la manca de textos escolars. La Generalitat actuà per superar aquestes dificultats organitzant cursos per adaptar els mestres a la nova situació legal (els mestres no catalanoparlants, com els infants, no eren tampoc tan nombrosos com avui). Van aparèixer també textos. Durant la guerra tant la revonació pedagògica, també iniciada anys abans, com la introducció del català a les escoles s'activaren i fins aparegueren veus autoritzades (Alexandre Galí) que defensaren que el català fos l'única llengua de l'ensenyament.

El país havia entrat en un procés real i efectiu de normalització lingüística, amb avenços notables en tots els camps: les publicacions, les relacions amb l'administració, l'educació i en general la presència pública del català es veia per arreu. Aquest procés quedà segat de soca-rel l'any 1939. La llengua va recular als àmbits familiars o d'amics. Durant els primers anys de la Dictadura de Franco les escasses publicacions en català que es fan dins el país són sempre clandestines i encara amb peus d'impremta falsos (algun catecisme, algun llibre de poesia). El llibre en català no comença a resorgir d'una manera efectiva fins la dècada dels 60 (l'any 62, per exemple, s'aixeca la prohibició de publicar al català. Tam

7

bé en aquesta dècada comença a haver-hi cursos de català no clandestins per a adults i per a nens en algunes escoles privades. Potser sigui significatiu que l'any 1962 per primera vegada en la postguerra se celebren exàmens per a professors de català, organitzats per una institució privada (Omnium Cultural) i que a l'any 1965 es funda "Rosa Sensat", institució per a la renovació escolar i que propugna l'escola en català. La Llei General d'Educació de l'any 1970 reconeix teòricament l'ús de les llengües "vernacles" en els plans d'ensenyament, però es deixa que l'actuació de les escoles sigui del tot voluntària. No és fins després de la mort de Franco (1975) en què per Decret de 1978 es fa obligatori l'ensenyament del català.

Un fet nou per les seves característiques que tindrà un pes important en el procés de normalització és la forta onada immigratòria de parla castellana dels anys 50 i 60. Fins als anys 30, la immigració que acudí al focus de Barcelona fou assimilada amb força facilitat, els nouvinguts adquirien aviat el català; si aquesta no era la seva llengua, ja que molts provenien de zones properes. En canvi, als anys 50 i 60 pràcticament tota la immigració és de parla castellana i la majoria del sud-est de la Península. Pel seu nombre no es va poder instal·lar a les zones tradicionals d'habitatges i es crearen grans barris nous, marginats dels centres històrics de les poblacions, al voltant dels centres industrials, sobretot de Barcelona. Segons el cens de 1970 la població de Catalunya estava composta de catalans nadius en un

62,3%, els d'origen andalús eren un 16,4% i hi ha immigrants de totes les àrees peninsulars. Aquest fet, ha plantejat el problema de la integració, ja que Catalunya es trobava sense les institucions que volguessin i poguessin tenir en compte el problema; sense el català a les escoles estatals, per exemple, on acudien els fills dels immigrants. Així, una gran part de la població de Catalunya, molts nascuts ja aquí, no tindrà cap contacte amb el català durant molts anys. De tota manera aquesta població no s'ha negat, salvant actituds extremes, a aprendre el català, però un fet decisiu és que no se li ha ensenyat enlloc ni l'ha necessitat per a res.

Així, segons dades del cens de l'any 1981, un 79,2% dels habitants de Catalunya declaren que entenen el català i un 19,6% declaren que no l'entenen. Aquestes xifres percentuals varien segons les comarques: si en la majoria la xifra dels qui l'entenen és dels voltants del 90%, en canvi al cinturó industrial barceloní hi ha comarques on es declara que no l'entenen un 68,6% (el Vallès Occidental) o un 63,6% (el Baix Llobregat). En aquestes comarques trobem municipis on els qui no l'entenen s'acosta al 50%.

2. La situació legal actual.

La situació legal, pel que fa a les llengües a Catalunya, ve establerta per la Constitució de l'Estat (de 1978), l'Estatut d'Autonomia (de 1979) i la Llei de Normalització Lingüística (de 1983).

La Constitució diu en el seu article 3:

- 1.- El castellà és la llengua espanyola oficial de l'Estat. Tots els espanyols tenen el deure de conèixer-la i el dret d'usar-la.
- 2.- Les altres llengües espanyoles seran també oficials en les respectives Comunitats Autònomes d'acord amb els seus Estatuts.
- 3.- La riquesa de les diferents modalitats lingüístiques d'Espanya és un patrimoni cultural que serà objecte d'especial respecte i protecció.

Remarquem com l'única llengua que els ciutadans de l'estat espanyol, els catalans també doncs, tenen el deure de conèixer és la castellana.

L'Estatut d'Autonomia de Catalunya, en el seu article 3, diu:

- 1.- La llengua pròpia de Catalunya és el català.
- 2.- L'idioma català és l'oficial de Catalunya, així com també ho és el castellà, oficial a tot l'Estat espanyol.
- 3.- La Generalitat garantirà l'ús normal i oficial d'ambdós idiomes, prendrà les mesures necessàries per tal d'assegurar llur coneixement i crearà les condicions que permetin d'arribar

a llur plena igualtat quant als drets i deures dels ciutadans de Catalunya.

A partir de la definició del català com a llengua pròpia de Catalunya i del català i del castellà com a llengües oficials la Llei de Normalització Lingüística, aprovada l'abril de 1983, pretén de superar l'actual desigualtat lingüística i per fer-ho es planteja els objectius d'emparar i fomentar l'ús del català, donant-li efectivitat oficial, fer-lo present als mitjans de comunicació i assegurar la seva extensió.

El fet d'haver de conjuguar les disposicions de la Constitució i de l'Estatut i que fos políticament im prescindible de consensuar-la entre totes les forces polítiques catalanes dóna a aquesta llei un caràcter ambigu, criticat per molts, i una força menor de la que es podria dependre d'una lectura que no tingués en compte en quin entorn incideix. Tot i així, és evi dent que constitueix un instrument útil per avançar cap a un millorament de la situació del català.

3. El català avui.

Qualsevol persona que vulgui veure objectivament què passa avui a Catalunya convindrà que la situació de llengües en contacte que vivim es presenta clarament favorable al castellà. Podem dir que en el camp de la publicació de llibres i del desenvolupament de la literatura el català es troba en una situació nor mal. Segons les últimes dades de què disposem l'any 1981 es van publicar 2.140 llibres en català i des de

l'any 1977 la xifra anual de publicacions en català ha superat el miler. Segons una apreciació molt aproximativa poden estar al voltant dels 15.000 els títols en català en venda, no exhaurits. Es publiquen llibres de tots els camps del saber i és important la quantitat d'obres que es tradueixen al català, d'autors clàssics i moderns. En canvi, en el cinema i el teatre, més en aquell que en aquest, el català hi troba fortes dificultats, sobretot per qüestions econòmiques malgrat els ajuts que reben de la Generalitat. La premsa diària es troba en una situació molt precària, ja ho hem dit: 1 diari a Barcelona i 1 a Girona, i amb tiratges força limitats. Hi ha un sol setmanari d'informació general a Barcelona i en el camp de les revistes del "cor", o de l'esport, de consum molt elevat, el català no hi té a penes presència. Són nombroses, però, les publicacions periòdiques culturals i la premsa comarcal es troba en un ressorgiment considerable. A la ràdio el balanç és molt favorable al castellà. La televisió es pot veure a Catalunya per tres canals; dos d'elles emeten en castellà (un amb una minsa programació en català a hores de poca audiència) i un en català que funciona des de fa poc més d'un any. TV3, el canal català emet 40 hores setmanals; els canals en castellà emeten l'un 80 hores setmanals i l'altre 64, TV1 i TV2 respectivament. Segons dades d'octubre de 1984 TV1 aconseguia el 76% d'audiència entre la població, TV2 el 33% i TV3 el 40% (aquest últim tenia una audiència del 23% el febrer de 1984).

Des de les institucions autonòmiques s'organitzen actualment, en col.laboració amb els ajuntaments, cur

sos per estendre el coneixement del català entre la població. Actualment en funcionen uns 2.000 (el curs passat van ser 1.600), dels quals la meitat van dirigits a no-catalanoparlants. S'hi han matriculat en total uns 35.000 alumnes. Una altra empresa d'aquest any acadèmic és el curs multi-media "Digui-Digui", dedicat a l'ensenyament del català bàsic als no-catalanoparlants, que es desplega en emissions de ràdio, de televisió i a la premsa diària.

La preocupació per la llengua, pel seu ús, pel tractament que en fan les institucions, és viva entre els lingüistes, els ensenyants, els polítics i la població en general. En primer lloc assenyalem la preocupació per la llengua normativa, que presenta alguns punts conflictius. Una altra preocupació és l'estandardització: el català modern, fixat per Pompeu Fabra tenint en compte els dialectes, està unificat en el nivell escrit excepte pel que fa a unes poques variants morfològiques i lèxiques que s'accepten en l'escrit segons la seva procedència geogràfica; la pronunciació, però, és diferenciada sobretot en els sons vocàlics i en les consonants finals, cosa, però, que no dificulta en absolut la comprensió entre persones de qualsevol indret de parla catalana; avui no sembla viable que es pugui tenir una sola pronunciació per als usos de la llengua estàndard. En un altre camp és una preocupació viva i justificada la presència de castellanismes en tots els nivells en què s'usa el català i sobretot en la llengua parlada habitual; en l'ensenyament hi té una consideració especial i és una qüestió ja vella, a la qual va

prestar molta atenció Pompeu Fabra a l'hora de fixar el català. Assenyalem també que es veu la necessitat d'una política lingüística unificada a les diferents Comunitats Autònomes on es parla català i una actuació conjunta en els camps culturals i d'ensenyament, cosa que avui dia no existeix. En fi, alguns pensen que si la situació continua en el desenvolupament que s'observa, el català pot desaparèixer vist el procés que segueixen les llengües anomenades minoritàries, sobretot aquelles, com la nostra, que no disposen d'un estat i tenen dins el seu mateix territori la presència d'una llengua més poderosa que hi ha posat arrels. D'altres diuen ser moderadament optimistes. No es poden menystenir els hàbits que s'han creat entre els catalanoparlants d'usar sempre el castellà quan es dirigeixen a una persona que parla castellà encara que sàpiguen que aquesta els comprèn perfectament si parlen el català; s'observa que aquest és un dels factors que limiten més la presència del català en les converses de gent de diferent origen lingüístic i que no faciliten gens que els castellanoparlants passin a ser també catalanoparlants.

II. El català i el castellà a l'Ensenyament General Bàsic.

1. La legislació.

El primer pas per a la reintroducció del català a l'escola després dels anys de la dictadura franquista va ser l'anomenat "Decret de Bilingüisme", promulgat la primavera del 1978. En aquest decret es declarava

obligatòria la llengua catalana per a tot l'ensenyament bàsic i se li obrien les portes perquè pogués esdevenir oficialment el vehicle usual de comunicació i de transmissió de coneixements a les escoles. Si bé una normativa d'aquestes característiques era esperada i desitjada per una bona part de la societat catalana i d'una manera especial pels mestres i educadors més preocupats per la renovació pedagògica, cal tenir present que va aparèixer després de quaranta anys de proscripció i de persecució més o menys oberta de la llengua. Això vol dir que incidia en un ambient on els usos formals del català eren marginals: el català era totalment absent dels mitjans de comunicació, tenia una presència pública insignificant en moltes zones del país, era desconegut com a codi escrit per la majoria de catalanoparlants, no era valorat com a llengua de cultura per bona part de la població i era desconegut per molts mestres. El primer problema, doncs, que es presentà després de la publicació del decret va ser de trobar els mitjans per fer-ne possible una aplicació generalitzada.

El procés iniciat el 1978 es tanca, de moment, amb la "Llei de Normalització Lingüística" i un Decret i una Ordre que la desenvolupen. La definició final d'aquest marc legal és molt recent: l'Ordre és del Setembre del 1983.

D'acord amb els dos principis bàsics de la Llei de Normalització Lingüística, es considera el català com "la" llengua pròpia de Catalunya i s'encomana a l'administració que prengui les disposicions necessàries

per estendre el seu ús a mesura que n'augmenti el domini entre els alumnes. El castellà és present en l'ensenyament en tant que llengua oficial a tot l'Estat. L'una i l'altra, en raó de la seva oficialitat, han de ser ensenyades obligatòriament a tots els nivells i graus de l'ensenyament no universitari, en el qual els alumnes no podran ser separats en centres diferents per raó de la seva llengua. No es podrà expedir el certificat que acredita haver superat amb èxit els vuit cursos d'EGB si no es demostra un coneixement suficient del català i del castellà.

Així mateix, la llei considera que el català ha de ser "el vehicle d'expressió normal" en totes les activitats internes i externes dels centres d'EGB.

Aquests principis de caràcter general es concreten per a la seva aplicació en les normes següents:

a) La llengua de l'ensenyament.

Els nens tenen dret a rebre l'ensenyament corresponent a Preescolar i Cicle Inicial d'EGB (entre 5 i 7 anys) en la llengua "que hagi estat la seva habitual fins al moment d'iniciar aquests estudis". Tot i amb això, es remarca que l'escola ha de possibilitar com més aviat millor la realització de l'aprenentatge a tots els nens en la llengua pròpia de Catalunya.

Els pares són els encarregats de decidir la llengua en què rebrà el primer ensenyament el seu fill.

El director del centre, juntament amb el claustre de professors, prendrà les mesures organitzatives i didàctiques, que hauran de ser refrendades pel Consell d'Escola, on hi ha representants dels pares, per tal de garantir el respecte als drets lingüístics dels alumnes.

La progressiva implantació del català com a llengua d'ensenyament es farà al Cicle Mitjà (3r. a 5è., dels 8 al 10 anys aproximadament) impartint en català com a mínim l'àrea de Ciències Socials o la de Ciències Naturals, i al Cicle Superior (6è. a 8è., dels 11 als 13 anys aproximadament) impartint-hi com a mínim aquestes dues àrees.

b) L'ensenyament del català i del castellà.

La presència de les matèries de llengua catalana i llengua castellana al currículum escolar ve determinada per aquesta distribució horària setmanal:

C. Inicial:	català 4h.	castellà 4h.	
C. Mitjà:	català 3h.	castellà 3h.	estructures comunes 2h.
C. Superior:	català 3h.	castellà 3h.	estructures comunes 2h.

Hi ha una programació específica de català i castellà com a primera llengua i una altra, més teòrica que real, per al seu tractament com a segona llengua.

La dedicació d'unes hores al que anomenem "estruc-

tures comunes" prové, d'una banda, de la necessitat de flexibilitzar al màxim les 8 hores setmanals de llengua catalana i castellana per poder posar l'èmfasi en l'una o l'altra segons convingui a cada cas; i de l'altra, del fet que hi ha qüestions referents a la teoria i a la pràctica de l'acció comunicativa en tota la seva diversitat i de teoria gramatical i lingüística que són, òbviament, comunes a qualsevol llengua.

c) Els mestres.

Els mestres han de conèixer el català i el castellà. Aquesta és una condició indispensable per poder dur a terme la seva tasca a Catalunya. Per aquest motiu es preveu la necessitat d'organitzar convenientment els plans d'estudi dels centres de formació del professorat. Per als mestres en exercici s'han establert uns cursos de reciclatge i capacitat en llengua catalana.

Cal remarcar que a les oposicions per cobrir les places de docents a les escoles públiques d'EGB hi ha a Catalunya una prova de llengua i literatura catalana, comuna per a les diferents especialitats, que cal superar per tal d'obtenir plaça. El que té de positiu aquesta disposició queda, però, condicionat pel fet que es permet la integració provisional a l'escola dels mestres que no la superen amb la condició que l'aprovin en un termini de 3 anys i perquè no es té en compte una exigència específica de català per als especialistes de Filologia.

En líniés generals podríem dir que la llei pretén de conjuguar els dos models bàsics d'organització lingüística que trobem als estats plurilingües que es reconeixen com a tals, i que es basen respectivament en el respecte als drets lingüístics individuals i als drets lingüístics col·lectius: d'una banda s'aplica fins on es possible el principi de territorialitat (un territori, una llengua) en afirmar el català com a "única" llengua pròpia de Catalunya, i de l'altra, el de personalitat al reconèixer els drets lingüístics dels ciutadans no-catalanoparlants.

Una segona característica del marc que acabem d'exposar és la voluntat de prioritzar el català com a llengua pròpia de l'ensenyament a Catalunya i la presència del castellà en pla d'igualtat, a tots els nivells. La llei obre la porta, doncs, als plantejaments de l'educació bilingüe i pretén que els alumnes arribin a un bilingüisme integral al final de l'EGB, sigui quina sigui la seva primera llengua. Més endavant veurem fins a quin punt aquestes expectatives porten camí d'acomplir-se.

L'aplicació de la normativa dictada per l'administració catalana topa amb moltes dificultats derivades en part de la realitat sociolingüística (no coneixement del català per part de tots els mestres, actituds i usos lingüístics dels mestres i de la població en general, manca de presència i poca utilitat del català en la vida pública, etc.), de la legislació general de l'Estat (un tribunal

de l'Audiència de Barcelona acaba de declarar, mentre estem redactant aquestes línies, que no es pot exigir a ningú el coneixement d'una "llengua regional", fet que pot invalidar alguns dels preceptes que acabem de comentar) i de problemes administratius i de situació de fet que no es poden canviar en poc temps (mestres destinants a Catalunya des de zones no-catalanoparlants de l'Estat, mestres grans que no poden o no volen adaptar-se a la nova situació, etc.). Els problemes sociolingüístics i administratius conflueixen de vegades en l'organització lingüística de determinades escoles on les demandes dels alumnes no es corresponen amb les possibilitats d'organització del professorat o amb als seus coneixements.

2. Tipologia Escolar.

Vegem ara sobre quina realitat lingüística incideix aquesta legislació. Les dades que aportem van ser recollides per la Conselleria d'Ensenyament del govern català el 1982 (cfr. El coneixement del català entre els alumnes d'EGB, BUP i FP) i malgrat que pot discutir-se la seva validesa pel que fa a algunes dades parcials poden dir que a grans trets són fiables.

La població escolar catalana (855.000 alumnes) es distribueix així segons el coneixement i l'ús del català i del castellà:

	Total	Esc.pública	Esc.privada
Usen el català de ma nera prioritària o gairebé exclusiva (i coneixen també el castellà)	33.7%	24.8%	42.9%
Usen el català i el castellà indistinta ment en l'àmbit fa- miliar.	12.6%	9.8%	15.5%
Usen prioritàriament el castellà però sa ben expressar-se en català.	13.7%	12.5%	13.8%
Usen el castellà i entenen el català, però no el parlen	24.87%	38.4%	19%
Usen el castellà i no entenen el cata là.	15.6%	22.3%	8.5%

És a dir, un 15% no entén el català i un 40% no sap parlar-lo. En les comarques més poblades, que corresponen sobretot als nuclis industrials a l'entorn de Barcelona i Tarragona, amb una forta immigració, els percentatges d'alumnes que no parlen català són més alts que els del conjunt de Catalunya i arriben en alguns casos al 65%. Inversament, és a les zones

rurals, més despoblades i amb índexs d'immigració baixos, on els percentatges d'alumnes que no parlen català són més petits (en alguns casos no superen l'1%).

En el sector públic en 53% no sap parlar català, en el sector privat aquesta xifra queda reduïda a un 27.5%. Raons de dos tipus poden explicar aquestes diferències; d'una banda, el fet que l'única escola que s'ha mantingut arrelada al país i que ha pogut fer plantejament de renovació pedagògica al llarg de la dictadura franquista ha estat la privada, i de l'altra, el fet que qui ha recollit, si no de manera exclusiva, sí molt majoritàriament l'allau immigratori produït sobretot a partir dels anys 60 ha estat l'escola pública.

La distribució del professorat d'EGB a Catalunya (29.100 mestres) segons el seu coneixement del català i castellà és aquesta:

	Total	Esc.pública	Esc.privada
Usen el català de manera prioritària o gairebé exclusiva	67.7%	60%	76.9%
Entenen el català però no el parlen	24.8%	29%	19.6%
No entenen el català	7.4%	10.8%	3.4%

És a dir, un 32% no sap parlar català i un 7.4% no l'entén. En les comarques més poblades, i per tant amb més immigració, aquests percentatges augmenten i s'arriba en algun cas a un 50% del professorat que no sap parlar català. En les menys poblades disminueix fins al punt que en algunes no hi ha mestres que no el parlin.

En el sector públic s'arriba a un 40% de mestres que no parlen català, per contra, en el privat aquesta xifra es redueix a un 23%. Aquestes diferències poden explicar-se en bona part per la tendència general, que només ara sembla invertir-se, del professorat autòcton català de no integrar-se en la xarxa de l'escola pública, sentida com a aliena al país. Aquest fet, naturalment, ha propiciat durant molt temps que l'escola pública a Catalunya estigués en mans de mestres d'altres zones de l'Estat.

De la superposició de les xifres referents a mestres i alumnes se'n desprén una constatació greu des de l'òptica de la normalització lingüística del català i de l'aplicació de la legislació que hem comentat fa un moment. Les zones on es concentra l'alumnat que no coneix el català són aquelles en què es concentra també el professorat que no coneix aquesta llengua. La catalanització de l'escola esdevé així més difícil.

Pel que fa a la tipologia dels centres segons la llengua de l'alumnat que hi assisteix, podem establir cinc grans grups:

- A. Centres amb més del 90% de catalanoparlant.
- B. Centres amb majoria relativa de catalanoparlants (entre un 60% i un 90%).
- C. Centres que tenen entre un 40% i un 60% de catalanoparlants.
- D. Centres amb minoria relativa de catalanoparlants (entre un 10% i un 40%).
- E. Centres amb minoria absoluta de catalanoparlants (menys d'un 10%).

que es distribueix segons aquests percentatges:

	Catalunya	Catalunya sense àrea Barna.	Conurbació Barna.	Barna.
A.	8.3%	16.5%	---	8.4%
B.	24.2%	28.9%	10.5%	23.1%
C.	19.2%	10.4%	21%	23.6%
D.	31.3%	41.7%	37.8%	31.8%
E.	17%	2.5%	30.7%	13.1%

(Dades del 1977. Tot fa pensar que les dades actuals tendrien a emfasitzar els trets més característics de les que donem aquí).

Aquestes xifres ens permeten de fer les següents consideracions:

- a) Qualsevol que sigui l'àmbit que considerem és molt clara la tendència a la polarització. El percentatge d'escoles de tipus C és sempre molt baix. Aquest fet pot respondre a no la integració de bona part de la població immigrada al seu nou país.

b) Hi ha un predomini clar de les escoles amb majoria no-catalanoparlant en el còmput global (48% contra 32%) i en les zones de més densitat de població (68% contra 10%), cosa força lògica si pensen que les zones més poblades i, per tant, amb més escoles són majoritàriament castellanoparlants.

La diversitat de situacions segons l'àmbit que abracen és remarcable i confirmen el que ja hem observat sobre la desigual distribució de la població a Catalunya. En cap cas predominen d'una manera clara les escoles amb la majoria de catalanoparlants. La situació més extrema es dona a la conurbació de Barcelona, sense escoles de tipus A.

3. Models de tractament de les llengües.

Com ja hem vist, el marc legal que defineix el tractament de les dues llengües a l'ensenyament obligatori planteja uns objectius força definits però deixa un marge ampli a les escoles per tal que adoptin el model d'organització lingüística que s'adeqüi millor a les seves peculiaritats.

Aquesta organització, que hauria de tenir en compte els objectius a assolir (fet que no sempre es dona), depèn d'una sèrie de variables, les més decisives de les quals són, sense cap dubte, les diferents tipologies d'escoles que acabem de veure, la llengua dels mestres i les seves actituds lingüístiques i l'actitud dels pares respecte a la problemàtica de les llengües en contacte a Catalunya.

Tres són els models bàsics que prendrem en consi
deració:

- a) escoles que fan l'ensenyament en castellà i te
nen el català com a assignatura.
- b) escoles que pretenen fer un tractament equili-
brat de les dues llengües.
- c) escoles que fan l'ensenyament en català i te
nen el castellà com a assignatura.

a) Escoles que fan l'ensenyament en castellà.

Aproximadament la meitat de les escoles privades i tres quartes parts de les escoles públiques de Catalunya fan l'ensenyament en castellà. Aquesta diferent proporció entre un tipus i l'altre d'escola pot explicar-se, d'una banda, per la tendència a la majo
ria de la població immigrada, socialment i culturalment desfavorida, a portar els fills a la pública i, de l'altra, pel desprestigi a tots nivells d'aquesta última, per raons polítiques, socials i fins i tot econòmiques, que ha fet que fins fa relativament poc temps els mestres catalans no la consideressin com a pròpia i tendissin a fugir-ne.

Així, doncs, trobem que la majoria d'escoles públiques que segueixen aquest model estan situades en zo
nes de forta immigració, no tenen alumnes de llengua materna catalana o en tenen en percentatges ínfims i treballen amb un professorat que sol ser de fora de Catalunya, amb pocs o cap coneixement de català i

una actitud d'indiferència, i en alguns casos bel·li gerant, respecte d'aquesta llengua.

Les escoles privades d'aquest grup solen concentrar-se en les aglomeracions urbanes i podem englobar-les en dues grans tipologies: escoles per a les classes altes, sovint religioses, amb molts mitjans i grans instal·lacions, nodrides per fills de famílies autòctones o d'altres zones de l'Estat; i escoles de barri, amb instal·lacions precàries, on es barregen nens procedents d'una classe mitjana immigrant que ha aconseguit un cert estatus econòmic, amb nens de famílies de classe mitjana autòctona. Tant en un cas com en l'altre es pot detectar, tant per part dels pares com de les escoles, una certa indiferència per la problemàtica lingüística del país i la convicció, conscient o inconscient, que el castellà, com a "única" llengua de prestigi, ha de ser el vehicle natural de qualsevol aprenentatge.

Tant a les públiques com a les privades l'assignatura de llengua catalana sol ser impartida, fins i tot a Cicle Inicial i a Cicle Mitjà, on hi ha un sol mestre per a cada grup classe, per un professor específic de llengua catalana i té, molt freqüentment, una consideració i un nivell d'exigència inferior a les altres assignatures. Fora d'algunes excepcions, les escoles que s'inclouen en aquest model es limiten, en el millor dels casos, a complir amb la lletra de la llei, sense preocupar-se d'aconseguir els objectius que proposa i sense qüestionar en cap moment la conveniència o no que els alumnes de llengua

materna catalana realitzin l'aprenentatge en castellà. (Aquest fet sol ser retret com a antipedagògic per aquest tipus d'escoles quan es produeix a l'inrevés: aprenentatge en català de nens de llengua materna castellana).

b) Escoles que pretenen fer un tractament equilibrat de les dues llengües.

Aquest tipus de plantejament en el tractament de les llengües prengué força als anys setanta en petites escoles privades dels barris perifèrics de Barcelona i del seu cinturó industrial. Eren centres sostinguts per grups de mestres, de pares o de pares i mestres preocupats per la renovació pedagògica, molt arrelats al seu entorn social i polític i, per tant, molt atents a la realitat lingüística i a la problemàtica de la normalització del català. Acollien i acullen encara nens de famílies autòctones i immigrades d'un ventall social que va des de la classe mitjana fins a l'obrera. Parteixen per al tractament de la llengua de dues premisses bàsiques: que cada nen ha de fer els primers aprenentatge en la seva llengua materna i que al final de l'ensenyament obligatori tots els alumnes han de dominar igualment les dues llengües independentment de quina sigui la seva primera.

En uns centres el treball de lectura i escriptura el realitzen separatament, en aules diferents i amb mestres diferents, els nens catalanoparlants i els no-catalanoparlants; en d'altres, el fan tots a la

mateixa aula i és el mestre qui va canviant de llengua segons les necessitats de cada moment.

En les escoles amb majoria de catalanoparlants la resta d'activitats, tant de classe com de fora, solen realitzar-se en català, tot i que això no és obstacle perquè el mestre parli en castellà individualment amb determinats alumnes sempre que ho consideri oportú. El treball d'escriptura en la segona llengua, català o castellà segons els casos, sol introduir-se a tercer curs.

En les escoles amb majoria de no-catalanoparlants es procura que el català sigui molt present a l'ambient escolar i es posa èmfasi a reforçar la comprensió i l'expressió oral d'aquesta llengua per tal d'anar-la convertint, en la mesura que sigui possible, en instrument de transmissió de coneixements.

La situació ambiental, de profund desequilibri en favor del castellà, ha obligat a replantejar els seus mètodes a la majoria d'escoles d'aquest tipus: l'objectiu d'aconseguir un domini equilibrat de les dues llengües s'ha acomplert acceptablement amb els que tenien el català com a primera llengua, però no amb els que hi tenien el castellà. Un tractament més o menys equilibrat de les dues llengües a l'escola no ha servit per superar el desequilibri ambiental; per aquest motiu es pot dir que aquest model està en regressió actualment i que la majoria d'escoles que el proposen es decanten, ara, per l'ensenyament en català.

c) Escoles que fan l'ensenyament en català

Trobem aquest model en ambients molt diversos: de molta i poca immigració; majoritàriament en escoles privades, però també a les públiques; i amb graus diferents d'aplicació. Això vol dir que quan ens referim a escoles que fan l'ensenyament en català estem parlant de centres que poden ser de característiques ben diverses.

Abans hem comentat breument per què el grau de catalanització era més alt als centres privats que als públics (hi ha el doble d'escoles privades que públiques fent l'ensenyament totalment en català), actualment, però, s'observa una tendència a equilibrar aquesta situació (un 28% de públiques contra un 15% de privades han iniciat en els últims dos cursos el procés de catalanització). El perquè d'aquesta tendència hem de buscar-lo en la creixent preocupació dels mestres del país per l'escola pública, en la progressiva consciència que només amb un tractament intens del català a l'escola es pot intentar de contrarestar el fort de desequilibri ambiental entre català i castellà, i en la desacralització del paper de la llengua materna a l'ensenyament.

En les zones d'immigració mínima predominen les escoles, públiques i privades, amb percentatges alts de catalanoparlants. En els nuclis més importants de població i en les zones més industrialitzades només es donen aquests percentatges en escoles privades, mai en les públiques. En un i altre cas, el tractament

del català com a llengua d'ensenyament i la condició de segona llengua que s'atorga al castellà són qüestions de principi que ningú no discuteix.

Els resultats clarament desfavorables del model comentat a l'apartat (a) i el poc rendiment del model (b) són a la base del replantejament de la planificació lingüística d'un nombre modest, però cada vegada més alt, d'escoles públiques amb majoria de no-catalanoparlants. Aquest replantejament es veu reforçat per la voluntat d'un percentatge significatiu de famílies de parla castellana que volen l'ensenyament en català per als seus fills. (Ens pot servir d'exemple el cas d'una ciutat dormitori del cinturó de Barcelona, Sta. Coloma. En aquesta ciutat d'uns 150.000 habitants, amb més d'un 90% de població immigrada, un 20% de les famílies volen l'ensenyament en català per als seus fills i un 30% es mostren indiferents davant d'aquesta possibilitat).

Les experiències d'immersió de la St. Lambert School, al Canadà, i els plantejaments teòrics de Lambert i Cummins són els punts de referència d'aquesta proposta que en aquests moments arriba a 2n. d'EGB a moltes escoles, amb uns resultats que, en general, poden ser considerats satisfactoris.

Les necessitats d'adaptació progressiva a la nova situació i la revisió dels plantejaments a partir dels resultats que s'han anat obtenint ha comportat que en moltes escoles es donin alhora models diferents segons els nivells que cursen els alumnes. Aquesta situació es transitòria i anirà desapareixent a mesura

que pugin les noves promocions.

4. Avaluació dels primers resultats.

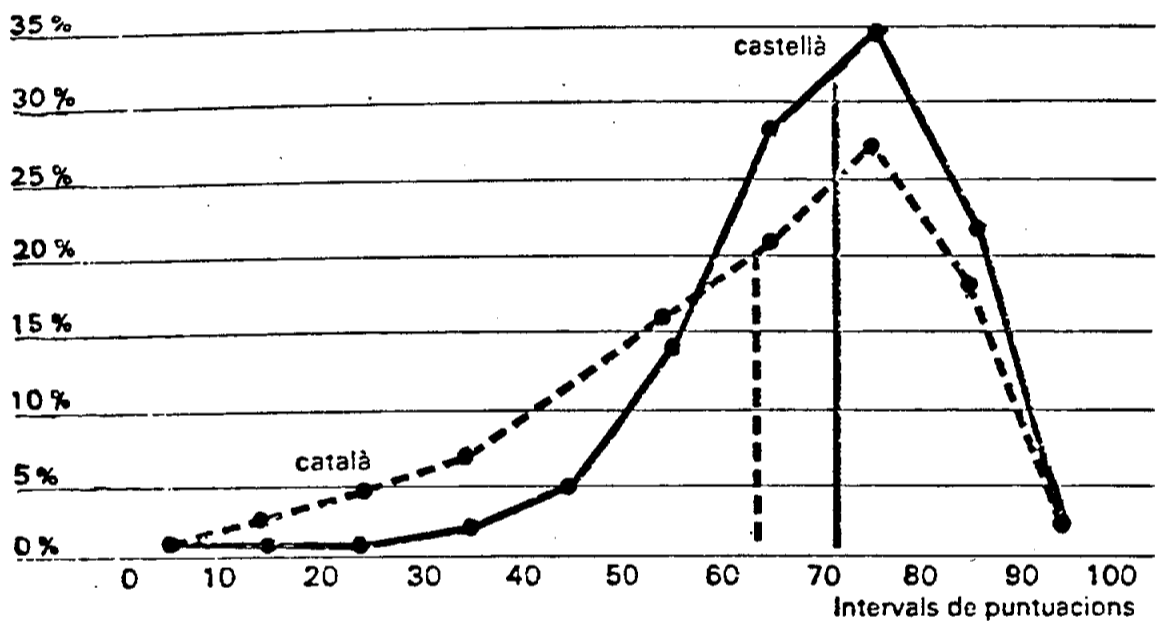
No tenim valoracions parcials que ens donin informació sobre la validesa dels models d'organització lingüística aplicats als diferents centres, però sí una prospecció de quin és el grau de domini del català i del castellà d'un grup significatiu d'escolars catalans i quines són les variables que influeixen en el coneixement i domini d'una i altra llengua.

L'estudi va ser fet per la Conselleria d'Ensenyament del govern català el curs 1981-82 (cfr. Alsina 1983), als 4 anys del decret que feia obligatori l'ensenyament del català amb un mínim de tres hores setmanals, amb alumnes de 4t. d'EGB. Els resultats, per tant, poden ser una mesura de la validesa i adequació a les necessitats del país dels models de tractament de la llengua a l'escola que acabem de comentar.

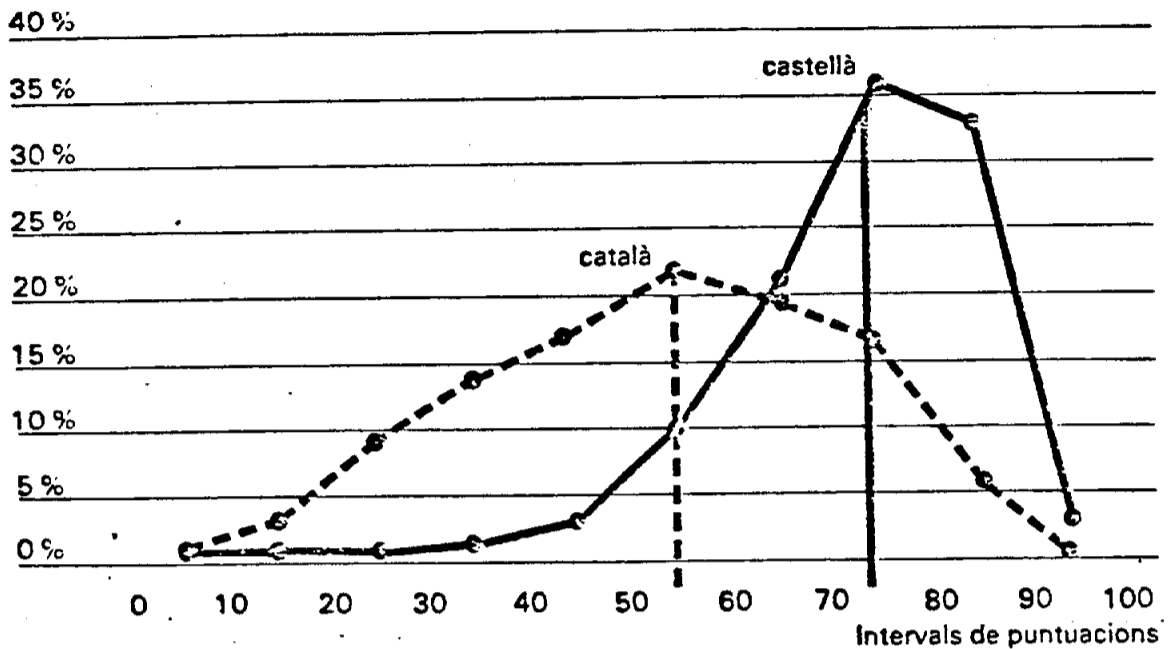
Es va avaluar la competència lingüística en català i castellà (comprensió lectora, comprensió oral, expressió escrita i interferències català/castellà, bàsicament) d'una mostra de 54 escoles, sis de cada un dels tipus sorgits de la consideració de tres zones lingüístiques a Catalunya segons el grau de presència de no-catalanoparlants, i de tres models d'escola segons el nivell d'ús de català. La mostra no pretén de respondre, doncs, a la realitat global de Catalunya, sinó de ser equilibrada des del punt de vista de

la realitat lingüística en què estan incardinades les escoles i des del punt de vista de la situació de les dues llengües. No és equilibrada, en canvi, pel que fa a la llengua habitual dels enquestats: 52% de catalanoparlants, 28% de no-catalanoparlants i 17% de bilingües.

Els resultats globals per al català i el castellà queden reflectits en aquestes gràfiques:



DISTRIBUCIÓ DE PUNTUACIONS GLOBALES DE LA MOSTRA



DISTRIBUCIÓ DE PUNTUACIONS GLOBALS EN EL CONJUNT DE CATALUNYA

Aquests resultats ens permeten de fer les següents observacions:

- a) El coneixement del castellà és superior al del català (el castellà té una mitjana de 71 punts i el català de 64.7).
- b) Hi ha més dispersió de puntuació en català que en castellà (la desviació típica per al català és de 17.4 i per al castellà 11.5) Això fa pensar que el coneixement del català està més subjecte a factors ambientals que no pas el del castellà.

c) En les dades referents a tot Catalunya s'accentua el que hem observat als punts (a) i (b) (la mitjana de puntuació per al català és de 54.7 i per al castellà 74.5). El valor mitjà de català és superat en castellà pel 93% dels alumnes i, per tant, seria considerat molt deficient en aquesta llengua.

La incidència dels diferents factors en el coneixement d'una i altra llengua ve donada per aquests coeficients (obtinguts a partir d'una anàlisi de variances) només comparables entre ells per a cada llengua:

<u>Coeficient per al català</u>	<u>Coeficient per al castellà</u>
Capacitat gral.d'ap. 0.39	Capacitat gral.d'ap. 0.54
Model d'escola 0.22	Condició ling.amb. 0.22
Tipologia ling.classe 0.19	Model d'escola 0.18
Origen dels pares 0.18	Tit.jurídica escola 0.18
Condició ling.fam. 0.15	
Tit.jurídica esc. 0.11	

Aquestes dades ens permeten d'observar:

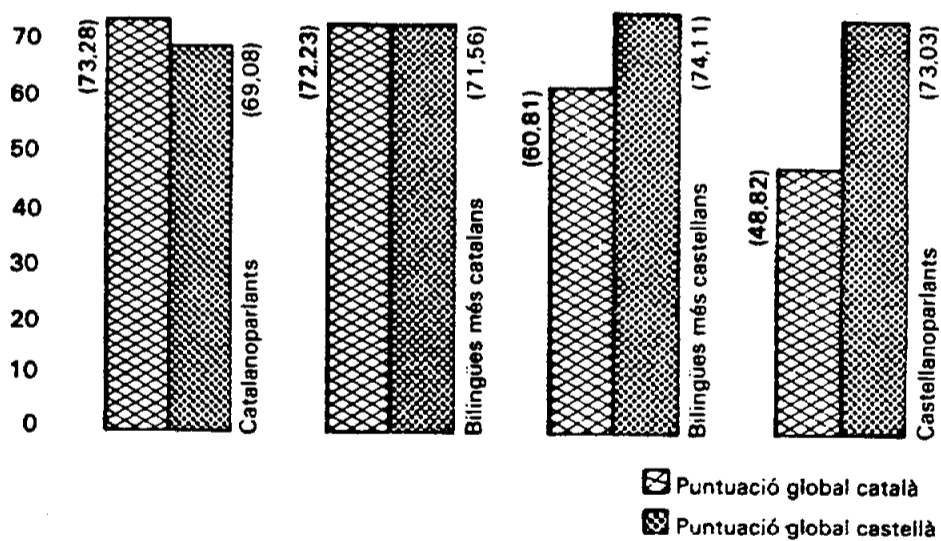
- 1) que hi ha diferències significatives en el pes de les variables per a cada llengua. La "capacitat general d'aprenentatge" és, amb molta diferència respecte dels altres, el factor decisiu per a l'aprenentatge del castellà. Té, en canvi, un pes relatiu molt menor en català. Això vol dir que el domini del castellà depèn gairebé exclusivament

d'aquest factor i que el del català depèn també de moltes altres variables.

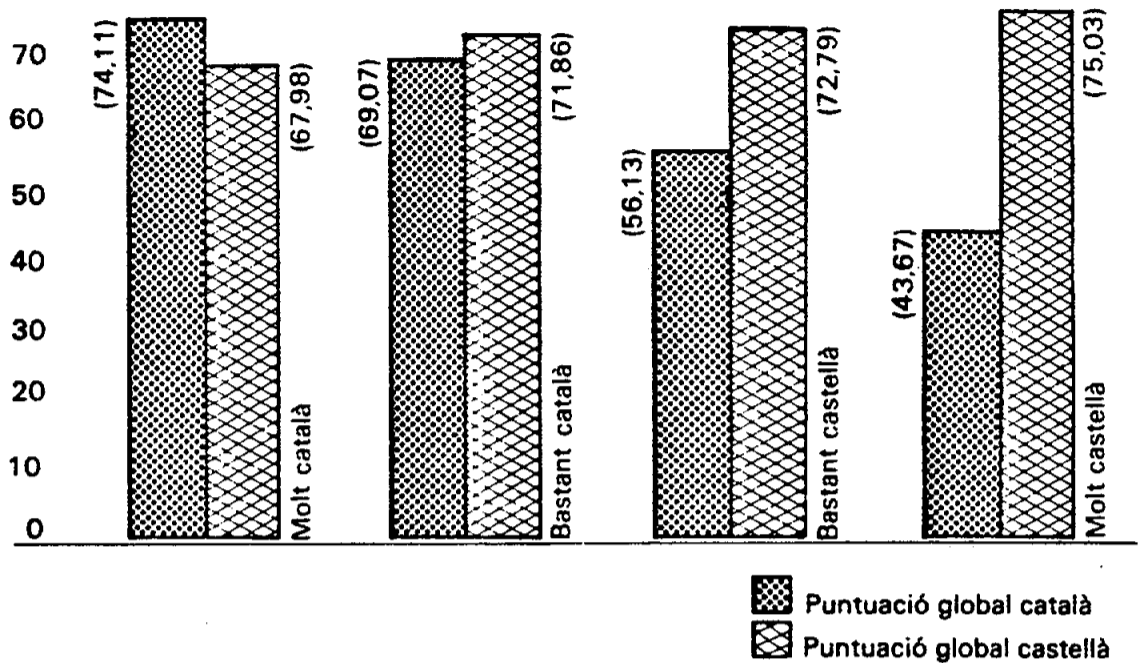
2) que hi ha diferències en la quantitat de variables significatives per a cada una de les llengües.

- Variables significatives per al castellà i no per al català: condició lingüística ambiental. La presència ambiental del castellà és tan gran que pesa més en l'aprenentatge d'aquesta llengua que no pas l'escola. Es pot dir que tots els escolars catalans independentment de quina sigui la seva llengua materna fan un aprenentatge extraescolar del castellà. L'aprenentatge extraescolar del català es dona gairebé només quan la parla familiar és el català.

- Variables significatives per al català i no per al castellà: són tres factors (tipologia lingüística de la classe, condició lingüística familiar i origen dels pares) que es caracteritzen perquè conformen l'entorn més immediat dels escolars. Els gràfics següents ens il·lustren la incidència dels dos primers:



RELACIÓ ENTRE PUNTUACIONS I CONDICIÓ LINGÜÍSTICA FAMILIAR



RELACIÓ ENTRE PUNTUACIONS I TIPOLOGIA LINGÜÍSTICA DE LA CLASSE

En tots dos casos podem observar que:

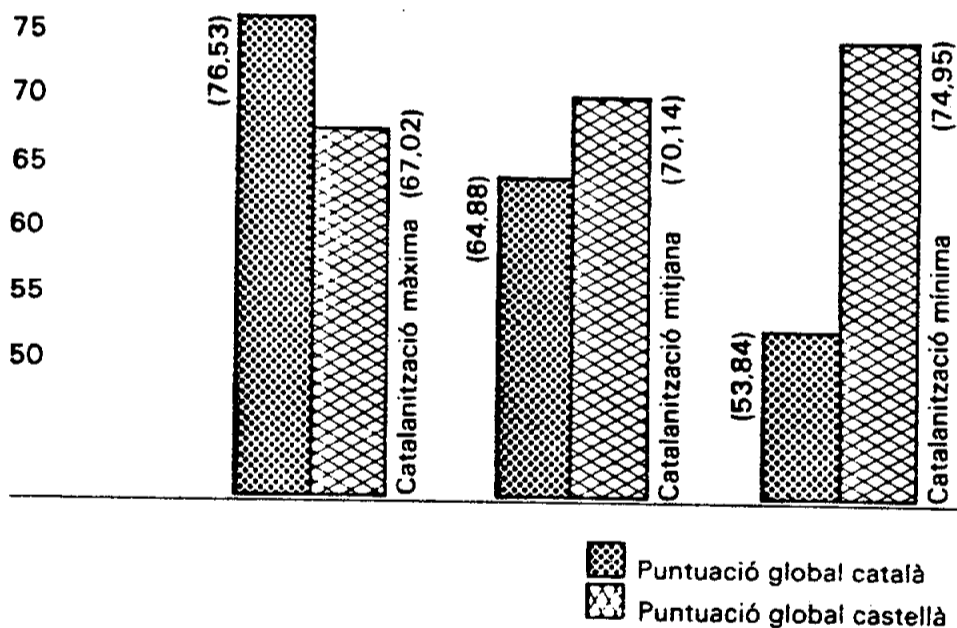
- a) La diferència de puntuació mitjana entre els grups extrems és molt més alta per al català que per al castellà.
- b) Només en els grups "catalanoparlants" i "molt català" s'obté un resultat superior en català que en castellà.
- c) Els grups "catalanoparlants" i "molt català" tenen un domini força equilibrat de les dues llengües, cosa que no es dona en els grups

"castellanoparlants" i "molt castellà".

Es fa, doncs, patent la incidència d'aquests factors en el grau de coneixement del català i la seva irrellevància per que fa al castellà.

Es difícil extreure conclusions de la variable "origen dels pares" a partir només de la informació recollida per aquest estudi, creiem però que és la seva segura correspondència amb factors socioculturals el que justifica la seva incidència sobre el coneixement del català. És a dir, pensem que quan parlem d'origen dels pares, fem referència en molt casos a uns determinants nivells culturals i a unes determinades actituds enfront de la realitat catalana.

- Variables significatives en totes dues llengües: model d'escola i titularitat jurídica del centre.



RELACIÓ ENTRE PUNTUACIONS I MODEL D'ESCOLA

El gràfic ens dóna indicis de la major incidència del model d'escola sobre el català que sobre el castellà:

- a) El que es guanya en català en el grup de catalanització màxima respecte del de catalanització mínima (23) és molt més del que es perd en castellà (7).
- b) En el grup amb predomini del català es dóna un domini més equilibrat de les dues llengües que en el de predomini del castellà.

Donat l'escàs pes ambiental del català, és lògic que la seva presència al món escolar, superant els límits estrictes del seu tractament com a assignatura, sigui molt important de cara al seu aprenentatge. En força casos l'escola serà l'únic marc en la vida de cada dia on els nens podran fer un ús habitual del català.

El factor "titularitat jurídica del centre" apareix aquí perquè els resultats en ambdues llengües, d'acord amb la qualitat general dels dos tipus d'escoles, són superiors a la privada que no a la pública.

En resum, doncs, d'aquest estudi podem extreure'n les següents conclusions:

- a) S'observa un domini generalitzat del castellà, independent de les diferents variables, degut a la seva presència ambiental i a la situació d'inferioritat del català en el seu propi territori.

- b) Els resultats del castellà depenen bàsicament de les capacitats del nen i els del català de moltes altres variables.
- c) Les condicions ambientals generals són decisives per al coneixement del castellà i les ambientals més immediates (família i escola) ho són per al català.
- d) Els nens no-catalanoparlants després de 4 anys d'escolarització són lluny d'aconseguir un domini acceptable del català, cosa que no es dona amb el castellà dels nens catalanoparlants. Aquest fet posa en qüestió, lògicament, des de l'òptica de la consecució dels objectius que marca la llei, els models de tractament de les llengües que releguen el català a un paper secundari.
- e) En una situació lingüística com la de Catalunya en que el català es troba en una clara inferioritat de condicions, no serà possible d'aconseguir un domini equilibrat de les dues llengües al final de l'escolaritat obligatòria si no es prioritza clarament i decididament la llengua catalana. Així l'escola, tot i que és només un element més a l'hora d'explicar l'ús i la vitalitat d'una llengua, esdevé per nosaltres una peça fonamental per fer possible que el català sigui realment "la" llengua pròpia de Catalunya.

BIBLIOGRAFIA

Alsina, A. i al. (1983), Quatre anys de català a l'escola, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Argente, J.A. i al. (1979), Una nació sense estat, un poble sense llengua?, "Els Marges" 15: 3-13.

Coromines, Joan (1984), La unitat de la llengua com a fet científic, en Els Països Catalans: un debat obert (1984), València, Tres i Quatre: 85-94.

El coneixement del català entre els alumnes d'EGB,BUP i FP (1984), Barcelona, Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

Moll, Aina (1984), La qüestió català-castellà en el marc de la diversitat institucional actual, en Els Països Catalans: un debat obert (1984), València, Tres i Quatre: 163-179.

Pitarch, Vicent, L'estàndard català: entrebancs i peremptorietat, en Els Països Catalans: un debat obert (1984), València, Tres i Quatre: 181-198.

Problemàtica de la normativa del català. Primeres Jornades d'estudi de la llengua normativa. Barcelona-1983. (1984), Barcelona, Abadia de Montserrat.

Ros, Maria i Strubell, Miquel (eds.) (1984), Catalan Sociolingüístics, "International Journal of the Sociology of Language" 47.

Strubell, Miquel (1981), Llengua i població a Catalunya, Barcelona. La Magrana.

- 1

EL REPERTORI LINGÜÍSTIC DE LA CIUTAT DE BARCELONA

Per Amparo Tuson

1. Introducció.

El present estudi té un triple objectiu: en primer lloc, es fa una reflexió sobre el concepte de "repertori lingüístic" i sobre les dificultats teòriques i metodològiques que planteja el seu establiment quan es tracta d'una gran ciutat; en segon lloc, es presenta un repertori lingüístic de la ciutat de Barcelona, producte d'una primera etapa de recerca; finalment, es fan unes consideracions sobre la relació entre el repertori lingüístic d'una comunitat i l'ensenyament.

2. El concepte de repertori lingüístic (RL).

El terme repertori lingüístic es pot aplicar a individus o a comunitats. Quan s'aplica a un individu, s'entén per RL el conjunt de totes les varietats lingüístiques -llengües, dialectes, registres- que aquella persona és capaç d'usar, principalment de manera activa, tot i que convé incloure l'ús passiu (llegir i entendre) per tal de tenir una visió més completa. De la mateixa manera, també convé no fer un simple llistat de les varietats que l'individu en qüestió pot utilitzar, sinó fer-ne una descripció qualitativa indicant-hi quan i per què aquesta persona usa cada una de les varietats que componen el seu repertori lingüístic (això vol dir indicar contextos, temes, situacions, interlocutor, intencionalitat i d'altres factors que condicionen o determinen la selecció

d'una o altra varietat).

Seguint aquest mateix raonament, conèixer el RL d'una comunitat vol dir saber quines varietats lingüístiques són parlades pels seus membres. Així, com diu Gumperz (1964), "la totalitat dels recursos lingüística (incloent tant les formes invariants com les variables) a disposició dels membres d'una comunitat específica conforma el repertori lingüístic d'aquesta comunitat".

Però, de la mateixa manera que quan parlàvem del RL individual dèiem que no era suficient fer una simple llista de varietats, quan es vol fer el RL d'una comunitat s'ha de tenir present que, a part de descriure internament cada varietat, s'han de donar elements de descripció externa: qui parla cada varietat, quan i per què, i com els mateixos parlants valoren les diferents varietats. Per tant, s'ha de poder explicar també l'ús que els parlants fan a nivell individual de les diferents varietats en relació als àmbits d'ús social, l'alternança de llengües, dialectes i registres i els significats que aquestes opcions vehiculen.

Aquest panorama es complica considerablement quan la comunitat el RL de la qual es vol descriure és una comunitat gran on es parla més d'una llengua, com és el cas de moltes grans ciutats occidentals i, en concret, del cas que ens ocupa: Barcelona.

Els estudis dialectològics tradicionals mai no

van veure la ciutat com a possible univers d'estudi donat que el subjecte ideal com a informant era definit per una sèrie d'atributs gairebé impossibles de trobar entre els habitants de les grans ciutats. Pels dialectòlegs, interessats a trobar varietats en estat "pur", sense "contaminacions" de cap tipus, l'informant ideal ha estat -com diuen Chambers i Trudgill- (1980)- mascles, rurals, vells i no mòbils socialment. Un tipus d'informant que, com diuen els mateixos autors, no respon avui a la realitat majoritària del món occidental on la majoria són dones vivint a concentracions urbanes, joves i mòbils socialment.

Ha estat una disciplina relativament nova, la sociolingüística, la que s'ha plantejat la necessitat d'estudiar la variació lingüística en tota la seva complexitat externa i interna en el si de les concentracions urbanes modernes ja que les ciutats es presenten com un concentrat on es donen tots els problemes fonamentals del món occidental, i la diversitat lingüística és en moltes ocasions usada com a marcador clau d'identitats socioculturals o com a símbol d'actituds ideològiques i polítiques.

Tot i així, el tema que ens ocupa, la descripció del RL d'una gran ciutat, encara no ha estat tractat més que parcialment, tot i que els estudis que s'han fet, com els de Labov (1972), Gumperz (1958), Ferguson i Gumperz (1960), Fishman (1968) o Gal (1979), poden servir de gran ajuda.

Un dels aspectes més importants que aporten aquests estudis és el canvi de perspectiva, d'òptica, respecte

als estudis dialectològics tradicionals. Ja no es parteix de la llengua en si per trobar uns límits externs -gairebé sempre l'objectiu és l'establiment d'isoglosses, de fronteres geogràfiques-. Es parteix o bé d'un problema social de gran relleu -com en el cas dels estudis de Labov, que parteix del fracàs escolar dels joves de color als Estats Units, o els estudis de Gumperz sobre la comunicació interètnica-, o bé es parteix d'una unitat social -el "barrio" de Fishman, els pobles de l'Índia o Noruega de Ferguson i Gumperz, el poblet austríac de Gal o l'aula per Gumperz, Erickson i Mehan- per veure quin paper hi juga l'ús lingüístic de les diferents varietats que hi són parlades.

3. Problemes metodològics per l'establiment del RL de comunitats "plurilingües".

La importància de conèixer el RL de les comunitats plurilingües ja ha estat demostrada per diferents autors, com acabem de veure. Gal (1979) és potser qui ho exposa de manera més explícita. Diu aquesta autora: "En les comunitats bilingües, (...) els parlants poden elegir no només entre les llengües que tenen a l'abast sinó també entre els estils de cada llengua. Les eleccions marcades i no marcades són possibles tant amb estils com amb llengües. Això és així perquè, contràriament a l'assumpció tàcita de l'homogeneïtat lingüística interna que ha guiat la majoria d'estudis sobre bilingüisme, les llengües mateixes sovint són internament heterogènies i inclouen estils o dialectes demarcats per regles de co-variació."

Efectivament, els estudis sobre comunitats bilingües (1) poques vegades han anat més enllà de parlar de l'existència de dues llengües en la comunitat estudiada. Això és en part comprensible -només en part- donat que normalment o bé s'ha posat l'accent en els processos socials a gran escala (estudis demogràfics amb percentatges de parlants d'una i altra llengua, distribució de les llengües per àmbits d'ús, etc.) o bé s'ha fet un discurs sòcio-polític sobre la importància de les llengües com a símbols aglutinadors o disgregadors al voltant d'idearis polítics o ideològics (estudis sobre llengua i nacionalisme, sobre la llengua i política, etc.) I deia que en part era comprensible la tendència reduccionista de parlar només de les dues llengües (sense tenir en compte les seves varietats) perquè es podria argumentar que la línia divisòria fonamental -no només des del punt de vista dels científics socials o dels lingüistes, si no també dels propis parlants- és la línia que separa les dues llengües.

Tanmateix, voldria fer aquí unes quantes reflexions per intentar demostrar que aquest argument pot ser, sinó fals, sí almenys perillós, ja que simplificar d'aquesta manera l'enorme complexitat i diversitat intrínseca del fet lingüístic pot impedir veure -i per tant analitzar- fenòmens sòcio-culturals que

(1) Empro aquí el terme "comunitat bilingüe" d'una manera neutra, tal com fa Gal, per referir-me a comunitats on l'ús de dues llengües és àmpliament estès i on hi ha un gran nombre de parlants bilingües.

no per la seva subtileza deixen de ser de vegades ex tremadament importants.

Pensem per un moment en les conseqüències que pot tenir de cara a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura pensar en les llengües com quelcom internament homogeni i no tenir en compte les varietats dialectals i socials que són precisament el que parlen la immensa majoria dels nens que arriben a l'escola. Gran part dels excessos que s'han produït a l'escola en nom de la "correcció" són deguts a aquest reduccio nisme del que parlem (pensem, per exemple, en els es tudis fets tant per Berstein com per Labov sobre la importància dels dialectes en el procés d'aprenentat ge). Al final d'aquest estudi tornarem a parlar d'aquest tema referit en concret a Barcelona.

Una altra qüestió, que pot ajudar a entendre per què encara no s'ha abordat l'estudi del RL d'una gran ciutat, és la que es desprèn de les dificultats reals i objectives d'establir el RL d'una comunitat comple xa i demogràficament molt àmplia. Els problemes que es deriven d'aquestes dificultats no són només proble mes materials -que hi són, i gens desestimables- sinó també teòrics i metodològics.

El primer problema que es planteja és el de la de limitació física de l'univers d'anàlisi. A les grans ciutats europees sovint passa, com passa a Barcelona, que la ciutat s'ha expandit i als seus voltants ha aparegut un cinturó industrial i de vivendes, habitat majoritàriament per immigrants. Si agafem el cas de

Barcelona, ens trobem que es pot prendre com a univers d'anàlisi el que és la ciutat estricta (amb uns dos milions d'habitants) o bé el que s'anomena la Gran Barcelona -la Corporació Metropolitana de Barcelona- que inclou part de les poblacions que formen aquest cinturó industrial (vint-i-set municipis, incloent-hi Barcelona, amb una mica més de tres milions d'habitants).

Un segon aspecte que provoca problemes té a veure amb les qüestions materials de la formació d'un equip d'investigadors i entrevistadors suficientment ampli i dedicat com per portar a terme una tasca de la dimensió d'aquesta. Això implica una inversió econòmica i humana que possiblement només es pot aconseguir sota els auspicis d'algun tipus d'institució social o política a la qual es pugui convèncer de la importància del tema.

En tercer lloc, es planteja el problema de fons: el de quin mètode emprar per fer l'inventari complet de les varietats parlades tot i analitzant les seves dimensions d'ús, el simbolisme sòcio-cultural que vehicula el seu ús i les actitud que provoquen en els parlants. Intentem esbrinar a continuació els diferents aspectes que el problema del mètode planteja.

Quan es pensa en una unitat demogràficament àmplia i plural com a univers d'anàlisi, sembla que el primer que s'ha de fer és establir una mostra representativa de la totalitat, composta pels que seran els informants o subjectes de l'estudi; un segon pas és,

8

normalment, l'elaboració d'un qüestionari -del tipus adient als objectius que es pretenen- Però ¿com seleccionar la mostra de forma que sigui realment representativa i a la vegada manejable? i ¿quin tipus d'enquesta o qüestionari s'haurà d'elaborar que ens assegurí que les dades recollides són fiables?.

La qüestió és que la selecció de la mostra no es pot plantejar -com es fa moltes vegades en estudis sociològics- de manera purament quantitativa: "per una població de tants individus es necessita una mostra de tants individus", i la tria es fa a l'atzar a través, per exemple, de les llistes del cens o del padró, d'acord amb unes variables com ara edat, sexe, professió, etc. que s'estableixen a priori. Cada vegada hi ha més consens entorn a la postura que les mostres han d'estar qualitativament fonamentades. Això vol dir que les variables que es proposen com a condicions per a la seva selecció han d'establir-se molt acuradament vigilant que no siguin apriorismes de l'investigador, sinó que responguin als elements bàsics que configuren constel·lacions definitòries d'agrupacions reals en la població que es vol estudiar. Si aquest pas -o passos- previ a la selecció de la mostra es fa amb la deguda seriositat, es pot arribar a veure que la mostra que es necessita no ha de ser tan àmplia com en un començament es podria haver pensat, donat que la qualitat pot compensar la quantitat.

Aquests passos previs són precisament els que han servit de base per l'establiment -necessàriament provisional- del RL de Barcelona que presentem aquí, i

d'ells parlarem amb més detall una mica més endavant.

La qüestió de les tècniques per recollir dades lingüístiques planteja també una sèrie de problemes no fàcils de resoldre. Les típiques enquestes dialectològiques són fetes en situacions d'entrevista, per tant artificials, que no poden aportar cap tipus d'informació sobre els canvis que es produeixen deguts als diferents elements que componen altres situacions comunicatives més informals (o més formals). La presència d'un entrevistador, moltes vegades un desconegut per l'entrevistat, i la relació que s'estableix en una situació basada en pregunta-resposta afecta indistintament la manera de parlar, precisament en el sentit que l'entrevistat selecciona d'entre el seu repertori lingüístic la varietat que més s'acosta a l'estàndard (que moltes vegades és la varietat usada per l'entrevistador).

Així, doncs, cal buscar altres mètodes i tècniques per recollir material lingüístic. Cada vegada es tendeix més a crear situacions el més informal possible per obtenir el que es diu dades "naturalistes" o "naturals" en el sentit que hi hagi el mínim d'elements possibles que puguin distorsionar la forma de parlar de l'informant. És important que qui recull les dades sigui una persona coneguda per l'informant i que la parla es gravi durant converses llargues entre diferents persones o entre l'informant i l'investigador en diferents situacions comunicatives i que aquest intervingui el mínim possible. És important, també, que el tema de conversa sigui quelcom quotidià, per-

sonal, de manera que faciliti l'expressió afectiva i espontània. Aquest tipus de dades es poden després cotejar amb dades recollides mitjançant entrevistes més formals o inclús algun tipus d'entrevista d'opinió per saber el que els informants diuen que pensen sobre les diferents varietats que es parlen a la seva comunitat.

Les tècniques que acabem de proposar exigeixen que l'investigador sigui un observador participant, paper definit per l'antropologia com el que ha de jugar l'investigador que pretén fer l'etnografia d'una comunitat.

En definitiva, penso que per establir el RL d'una comunitat plural i complexa s'ha de fer una aproximació pluridimensional que combini mètodes i tècniques quantitatives i qualitatives per tal de corregir i donar validesa als resultats. Només amb tècniques qualitatives difícilment podríem abarcar tota la complexitat lingüística d'una gran ciutat, però només amb tècniques quantitatives tindríem l'enorme risc d'obtenir unes dades gens fiables quant a la seva qualitat.

4. El RL de Barcelona.

El que presentaré a continuació no és més que un RL-hipòtesi que, si es pogués tirar endavant, podria servir de material de base per engegar la part central d'una investigació que tingués per objectiu l'establiment d'un RL més definitiu de la ciutat de Barcelona.

11

Els elements que m'han ajudar per l'establiment d'aquest repertori són els següents:

1.- En primer lloc, naturalment, el coneixement de la bibliografia que existeix sobre les varietats del català i del castellà.

Tot i que molts parcials i, en molts casos, difícilment aplicables al cas de Barcelona avui, aporten alguns elements que són d'utilitat. Em refereixo, bàsicament, als estudis de dialectologia catalana de J. Veny (1978, 1984), als de dialectologia castellana de Zamora Vicente (1960) i Lapesa (1942), als de Badia i Margarit sobre la llengua dels barcelonins (1969) i sobre el castellà parlat a Catalunya (1981) entre d'altres.

2.- Un segon element prové de la meva experiència docent a l'escola de mestres. Això m'ha aportat dades de dos tipus. D'una banda, he pogut observar el català i el castellà parlat pels nostres estudiants, tant els castellanoparlants (la majoria fills d'immigrants) com els catalanoparlants. D'una altra banda, a través d'un treball de dialectologia castellana que fan els propis estudiants a segon curs, he sentit i analitzat al voltant de 200 cintes magnetofòniques on s'enregistren diferents varietats del castellà parlat a Barcelona i al seu cinturó industrial. Aquestes gravacions estan fetes pels mateixos estudiants a persones que coneixen (moltes vegades a familiars o veïns) al qui demanen que parlin de quan eren joves o petits, de les coses que feien, de com

es divertien, o bé que els expliquin com es fa un menjar típic de la seva terra, etc. Són, doncs, narracions fetes en un ambient tranquil i de confiança que facilita la parla espontània i natural, tot i que la presència de la màquina gravadora pot condicionar una mica al començament.

3.- En tercer lloc, he mantingut una sèrie d'entrevistes amb diferents persones -unes dedicades a l'estudi de la llengua, d'altres, no; unes de llengua materna castellana, d'altres, catalana amb la finalitat de descobrir quins són els criteris bàsics que els parlants fan servir per fer la seva classificació de les varietats lingüístiques que es parlen a Barcelona. Com deia abans, aquest és un element molt important ja que s'ha de tenir en compte a l'hora de seleccionar la mostra definitiva. Aquestes entrevistes -d'una mitja hora de durada- consistien en una conversa semi-formal sobre el tema de com es parla a Barcelona. Aquest tema -con qualsevol referent a qüestions sociolingüístiques- forma part d'allò sobre el que la gent pot parlar en converses més o menys casuals i haig de dir que cap de les persones entrevistades es va mostrar estranyada que li preguntés sobre les "diferents maneres" (la pregunta estava formulada d'una manera així d'oberta) de parlar el català i el castellà a Barcelona. Tots els informants inclogueren les poblacions del cinturó industrial dins el concepte de "Barcelona" ja que tots ells es referien a aquestes poblacions en algun moment al llarg de l'entrevista.

El primer criteri usat per parlar de les varietats de cada llengua és -tant pel català com pel castellà-

la llengua materna. Així, la primera divisió en el cas del català seria: el català parlat per catalanoparlants i el català parlat per no-catalanoparlants (vegeu quadre de RL).

Entre el català parlat pels catalanoparlants, el criteri més clar que es manifesta és el de barri -que en part està relacionat amb classe social-. Així, es distingeix entre un català més "popular", parlat en barris antics, on la majoria de la població és d'origen català i de classe social mitjana o baixa (Sants, Barceloneta, Gràcia, La Ribera, etc.) i el català parlat a barris més moderns, ocupats per l'alta burgesia catalana ("eixample amunt", a les zones de Diagonal, Pedralbes, etc.), qualificat per alguns com "apijat" (snob). El català anomenat "popular" oscil·la entre el que els dialectòlegs anomenen "barceloní" -parla situada dins la varietat coneguda com català central- i entre el que la gent anomena "xava" -parla popular amb interferències de les varietats del castellà parlades pels immigrants de la part meridional de la península. Les característiques més sobresortints d'aquestes varietats són, a nivell fonètic, l'alternança de l'obertura e/ɛ , o/o; l'ensordiment de l'africada palatal [dʒ] en [tʃ], la tendència a l'africació de la fricativa [ʃ] en [tʃ], i, a nivell lèxic i sintàctic, la presència d'abundants castellanismes.

Quant a la varietat que hem anomenat "apijat" (snob), les característiques fòniques més clares són la no pronunciació de la vocal neutra [ə] a favor de [e] o [a], seguint el model castellà; l'absència

de velarització en l'articulació de la lateral sonora, també a favor de la pronúncia castellana; en el cas d'aquesta varietat del català, la varietat del castellà que interfereix és la septentrional, parlada a Catalunya, bàsicament pels funcionaris del govern central, gent de negocis, etc.

S'ha de dir que els parlants de cadascuna d'aquestes varietats tenen una actitud negativa envers l'altra varietat; tot i que, en general, socialment està més positivament valorada la varietat barcelonina, sobretot quan es despulla de castellanismes.

Un altre criteri de classificació usat és el de l'edat, molt relacionat amb l'escolarització en una llengua o en una altra, amb el consum de mitjans de comunicació (especialment de TV, que apareix a Espanya durant els anys cinquanta i que s'estén durant els seixanta) i a les relacions amb la immigració.

Així, hi hauria a) la gent gran, escolaritzada en català i que s'ha relacionar bàsicament en català; b) la gent escolaritzada durant el franquisme en castellà -gairebé dues generacions-, que ha viscut l'allau de la immigració i l'extensió de la ràdio i la televisió en castellà, i c) una part dels més joves, que estan sent escolaritzats en català i tenen al seu abast una possibilitat de mitjans de comunicació en català. Els primers coincidrien, en part, amb els parlants del barceloní, els segons parlen una variant altament castellanitzada i els tercers són els que parlen una varietat segurament diferent a les descri-

tes fins ara, donat les condicions també diferents en les que estan fent el seu aprenentatge lingüístic.

Una altra varietat citada per gairebé tots els entrevistats és la que agrupa a gent que parla -uso les paraules dels entrevistats- un català "culte", "purista" o "de la ceba". Aquesta varietat és parlada bàsicament per gent de classe mitja, professionals, preocupats per l'ús correcte de la seva llengua, que intenten evitar tot tipus de castellanisme tant a nivell fonètic com morfosintàctic o lèxic.

El català parlat pels no-catalanoparlants (la major part castellanoparlants) és un català amb més o menys interferències depenent de

- a) el lloc d'origen del parlant,
- b) les seves xarxes de relació, i
- c) els plans de futur -i l'actitud- dels parlants.

(S'ha de dir que només una part dels no-catalanoparlants és bilingüe i que aquesta part es redueix força si parlem de bilingües actius). Els trets generals del català parlat pels no-catalanoparlants són: l'anul·lació de la oposició fonològica entre l'alveolar fricativa sorda /s/ i la sonora /z/ a favor de la sorda; l'absència de la vocal neutra, /ə/, de la lateral velaritzada [ɫ]; la simplificació -o elisió- dels grups consonàntics i de certes consonants (com [λ]) a final de paraula; interferències morfosintàctiques en el sistema preposicional, la posició dels adjectius davant del nom, per exemple, i, naturalment, calcs

tant a nivell sintàctic com lèxic. Aquesta varietat és anomenada de vegades "xarnego", adjectiu que originàriament designa els fills de matrimonis mixtos i que té connotacions pejoratives.

Pel que fa a les varietats del castellà, la primera divisió passa -com en el cas del català- per separar els parlants de llengua materna castellana -els castellanoparlants- i els parlants que tenen el castellà com a segona llengua -els no-castellanoparlants, grup que coincideix amb els catalanoparlants, ja que tots els catalanoparlants són bilingües actius degut a la història del país.

El criteri més clar usat per parlar de les varietats usades pels castellanoparlants té a veure amb el lloc de procedència dels immigrants, que coincideix força amb els dialectes tradicionals -andalús, extremeñy, murcià, aragonès- tot i que aquí s'hauria d'afegir el castellà parlat pels gallecs. Aquestes varietats són parlades pel que s'entén per immigració en sentit tradicional: treballadors semi o no qualificats arribats a Catalunya per buscar feina. La parla que es reconeix més estesa és l'andalusa, fet no estrany donat que del 40% de la població immigrada que viu a Barcelona, més d'un 50% és d'origen andalús. Aquestes parles es mantenen més o menys fidels a comeren abans que els parlants emigressin depenent bàsicament de l'any d'arribada, el lloc d'habitatge i les xarxes de relació mantingudes pels parlants.

El dialecte andalús presenta característiques que

el separen força del castellà estàndard i que comentaré breument (vegeu resum). El sistema vocàlic té cinc graus d'obertura, i les oposicions oberta/tancada, en el cas de i, u, e, o, i media/velaritzada, en el cas de a, són usades com a marca de nombre (singular -tancat, plural -obert o velar) en lloc de la terminació -s del estàndard; així, en lloc de [l**í**bros], tenim [l**í**brɔ]. Aquestes oposicions distingeixen també la segona persona i la tercera del singular dels verbs; així, tenim, en lloc de [tú bés/él b**é**], [tú b**é**/él b**é**]. L'obertura supleix la caiguda de la -s, que es dóna en general en posició implosiva, canviant, doncs, el sistema morfològic tant nominal com verbal, com acabem de veure.

Altres característiques són: -L'aspiració provinent de la f- inicial llatina [hamb**re**], de la -s implosiva [é^hte], de la velar fricativa [x], [mu**h**é].

-L'anul.lació de l'oposició s/ θ, en uns casos a favor de [s], fenomen conegut amb el nom de seseo, i en d'altres a favor de [θ] -ceceo.

-Anul.lació de l'oposició [λ/j] a favor de [j] (o [j̄]) -yeísmo.

-Pèrdua de consonants tant a l'interior de la paraula com en posició final (veure exemples en el full fotocopiats).

Aquesta varietat és àmpliament estesa per tota la

part meridional de la península i és la que en gran part va servir de base per la formació del castellà parlat a Amèrica, que manté fortes similituds amb ella ("seseo", "yeísmo", pèrdua de consonants, etc.) Tanmateix, ha estat fortament menyspreada pels parlants septentrionals i pels mateixos acadèmics de la "lengua española" que n'han fet estereotips rebaixant-la a parla "colorista", "llena de gracejo popular", etc., fent-la motiu d'humor. Això pot ajudar a entendre que durant els anys 70 grups d'andalusos immigrants a Catalunya entenguessin -millor que els immigrants d'altres zones de la península- que la lluita per la democràcia i la llibertat havia d'incloure la lluita per reconeixement de la identitat cultural i lingüística del poble català.

Un altre grup de varietats el formaria una sèrie de parles anomenades pels entrevistats "estàndard", "culte" o "de Boletín Oficial del Estado", parlades pels funcionaris del govern central, per alguns professionals vinguts d'altres zones de l'Estat Espanyol i usat majoritàriament en els mitjans de comunicació de masses. Aquest seria, a més, el castellà que es pretén ensenyar a l'escola (i dic es pretén, perquè moltes vegades el mestre parla una altra varietat).

L'últim criteri usat té a veure amb l'edat dels parlants, criteri relacionat amb el lloc de naixement, ja que una gran majoria dels joves de parla castellana són nascuts a Barcelona, és a dir, són els fills dels immigrants (o, si es vol, immigrants de 2^a generació). Tot i que poden mantenir més o menys trets de

la varietat parlada pels seus pares, això varia molt depenent de l'escolarització, del barri on viuen i de les xarxes de relació que han establert i que poden anar molt més enllà de les xarxes mantingudes per la seva família.

Aquest és el castellà parlat pels nostres estudiants castellanoparlants en la seva versió més estandarditzada, amb algunes interferències -sobretot lèxiques- del català, amb una certa limitació als nivells més col·loquials, donat que s'allunyen de la parla familiar i no agafen els nivells més col·loquials del lloc on viuen, perquè es donen en una altra llengua -el català.

El castellà parlat pels catalanoparlants es caracteritza per tenir tota una sèrie d'interferències -sobretot fòniques- que fan que se'l reconegui amb molta facilitat: lateral velaritzada, sonorització de l'alveolar fricativa [z], seguint la distribució del sistema català, neutralització vocàlica; interferències morfosintàctiques -preposicions, pronoms, que interrogatiu àton, etc.- i lèxiques. La quantitat d'interferències depèn en gran part de si han rebut o no l'ensenyament en castellà, i de la freqüència d'ús d'aquesta llengua -xarxes de relació.

Un apartat especial mereix el castellà parlat per un grup de l'alta burgesia catalana que va adoptar aquesta llengua com a llengua primera durant el franquisme per motius ideològics i polítics d'afinitat amb el règim franquista. El seu castellà és molt sem

blant al que abans anomenàvem "snob".

5. Consideracions finals.

L'interès que el coneixement del RL de la comunitat on treballen té pels ensenyants és doble:

- a) D'una banda, el coneixement de les varietats parlades al seu entorn els ajuda a posar al seu lloc el tema de la correcció normativa i relativitzar-ho, no confont "incorrecció" d'un nivell d'ús -l'estàndard- amb l'ús d'una varietat dialectal. Si, com tots creiem, els mestres han de tenir una actitud respectuosa davant les diferents varietats que els nens parlen quan arriben a l'escola, el primer pas per crear aquesta actitud és facilitar-los el coneixement de les diferents varietats i fer-los conscients dels estereotips més estesos referents a l'ús d'aquestes varietats.
- b) D'una altra banda, els mestres han de conèixer el RL de la comunitat on treballen per tal de plantejar la seva programació de manera adequada. És evident, per exemple, que per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura no tindrà els mateixos problemes un nen que arriba a l'escola parlant un castellà pròxim a l'estàndard, que un nen que arriba usant la varietat seseante o ceceante de l'andalús, que fa aspiracions, elideix consonants, etc. És també evident que si el mestre només ha sentit parlar que a la seva comunitat co-existeixen dues llengües, no estarà preparat per fer

front a situacions on el problema fonamental -o més important- no és la existència de les dues llengües sinó les varietats de cada llengua que els nens usen.

Crec, doncs, que la tasca de recerca per establir el RL de les grans ciutats té un interès especialíssim des del punt de vista dels professionals que ens dediquen a l'ensenyament. Malgrat les dificultats que es plantegen -i que hem intentat d'argumentar amb aquesta ponència- els resultats serien, indubtablement, molt profitosos de cara a la millora en la qualitat de l'ensenyament perquè facilitaria la formació de mestres més sensibles lingüísticament i més preparats per portar a terme de manera adequada la seva tasca.

BIBLIOGRAFIA

Badia i Margarit, Antoni M. (1969), La llengua dels barcelonins I, Barcelona, Edicions 62.

Badia i Margarit, Antoni M. (1981), Peculiaridades del uso del castellano en las tierras de lengua catalana, en Actas del I Simposio para profesores de lengua y literatura españolas, Madrid, Castalia.

Chambers, J.K. i Peter Trudgill (1980), Dialectology, Cambridge, Cambridge University Press.

Ferguson, Charles i John J. Gumperz (eds.) (1960), Linguistic Diversity in South Asia, a "International Journal of American Linguistics", part III, vol. 26, nº 3.

Fishman, Joshua, (1968) Bilingualism in the Barrio, New York, Yeshiva University.

Gal, Susan (1979), Language Shift, New York, Academic Press.

Gumperz, John J. (1958), Dialect Differences and Social Stratification in a North Indian Village, a Language in Social Groups, Stanford, Stanford University Press (1977).

Gumperz, John.J. (1978), Dialect and Conversational Interference in Urban Communication, a "Language and Society", vol. 7, nº 3.

Gumperz, John J. i Charles Hernandez (1971), Bilingualism, Bidialectalism, and Classroom Interaction, a Language in Social Groups, Stanford, Stanford University Press (1977).

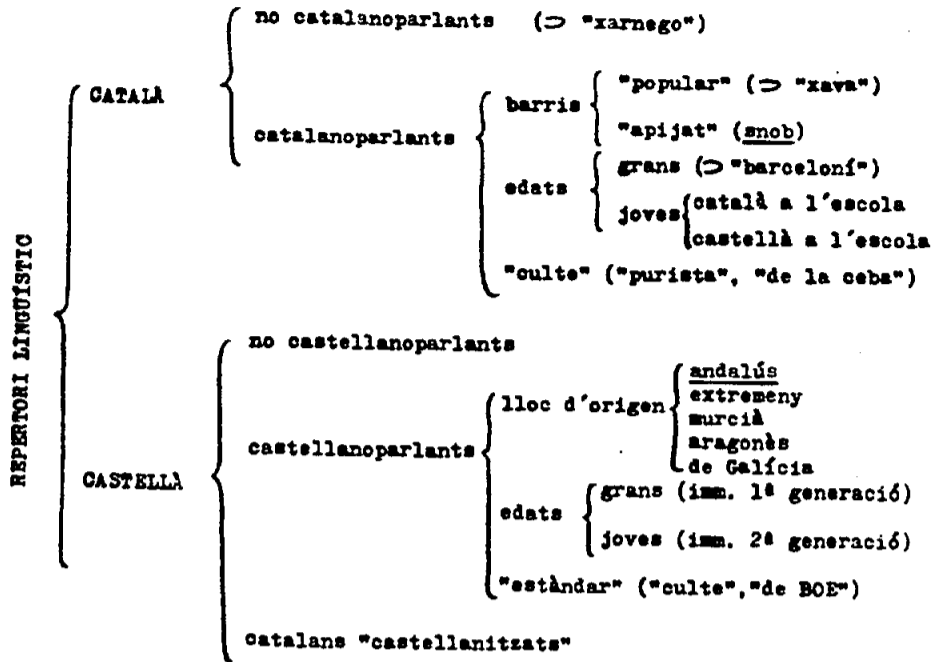
Labov, William (1972), Language in the Inner City, Philadelphia, University of Pennsylvanis Press.

Lapesa, Rafael (1942), El español actual: extensión y variedades, en Historia de la lengua española, Madrid, Gredos.

Veny, Joan (1978), Els parlars catalans, Palma de Mallorca, Moll.

Veny, Joan (1984), Dialecte i llengua, a "Els Marges", nº 30.

Zamora Vicente, Alonso (1970), Dialectología española, Madrid, Gredos.



Fonetisme castellà estàndard i català central

	Bilabial		Labiodental		Dental		Alveolar		Pre-palatal		Palatal		Velar	
	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
Oclusiva	/p/	/b/			/t/	/d/							/k/	/g/
Fricativa		[β]	/f/		[θ]		/s/	(ʃ)	(ç)	(ç)		[j]	[x]	[ʝ]
Africada								(tʃ)	(dʃ)	/tʃ/	[tʃ]			
Nasal		/m/		[ɱ]			/n/				/ɲ/		[ŋ]	
Lateral							/l/				/ʎ/		(ʎ)	
Vibrante simple							/r/							
Vibrante múltiple							/r̄/							
									Anterior	Central	Posterior			
Tancada									/ɫ/				/u/	
Semi tancada									/e/		(ə)		/o/	
Semi oberta									(e)	(e)	(e)		(o)	
Oberta											/a/			

- Només en català
- Només en castellà

Dialecte andalús - Característiques fòniques més sobresortints.Vocalisme: cinc graus d'obertura

i	u	La oposició tancada/oberta es usada per distingir singular/plural i 3ªpers/2ªpers. [el líbrɔ] / [lo líbrɔ] [él βé] / [tú βé]
i	u	
e	o	
é	ó	
a	a	

Consonantisme

1. Aspiració [h] de [f-] inicial llatina [hámbre]
[-s] implosiva [éhte]
[x] [muhé]
2. Anul.lació de la oposició
 - a) /s//θ/ a favor de /s/ "seseo" [serbésa]
/θ/ "ceceo" [káθa]
 - b) /ʝ//ʎ/ a favor de [ʝ] o [j] [joβé] o [joβé]
3. [e] > [j] mífo
4. igualació [l] - [r]
 - l < r [θordáo]
 - r > l [kwélpɔ]
5. Pèrdua de consonantes
 - a) en medio de palabra: -d- [graná:], [núo], [méiko]
-s implosiva -g- [miáxa]
-r " -r- [paése]
 - b) final de palabra: -d [madrf]
-r [komé]
-s (plurales, etc)

LLENGUA I LINGÜÍSTICA EN LA FORMACIÓ DE MESTRES:
NORMES, NIVELLS I MODELS DE DESCRIPCIÓ.

Per Anna Camps. Xavier Luna. Marta Milian.

Anna Ramspott.

Es evident per a tots la importància de la formació lingüística dels ensenyants, i molt especialment la dels mestres que exerciran la seva professió a l'escola bàsica.

La complexitat d'aquesta formació es posa de manifest si considerem que les funcions del mestre en aquest aspecte no es circumscriuen a la transmissió d'uns coneixements sinó que la llengua és vehicle d'estructuració del pensament del nen, de sociabilització, de formació i consolidació d'actituds, d'expressió de sentiments, i també és vehicle privilegiat d'aprenentatge en qualsevol àrea de coneixement.

El títol de mestre al nostre país s'obté a l'Escola Universitària de Formació del Professorat d'E.G.B., a la qual s'accedeix després d'uns estudis de nivell mitjà, d'un curs de preparació a la universitat, i després d'haver superat una prova específica d'accés a aquest centre. Aquest títol no és, però, unitari, sinó que hi ha diverses especialitzacions, que obeeixen, d'una banda, al criteri de la divisió en cicles d'edat a l'escola de nens - preescolar, primera etapa-, i, de l'altra, a la divisió per grups de matèries -ciències socials, ciències, filologia-. Per tenir el títol de mestre en qualsevol d'elles és indispensable l'adquisició d'uns coneixements lingüís

tics prou profunds que permetin tant la contribuci6 al desenvolupament intel.lectual i lingüístic del nen en un procés educatiu en què la llengua hi juga un pa per importantíssim, com l'establiment de la millor re laci6 comunicativa mestre-alumne en qualsevol matèria.

Aquests coneixements es graduen i s'adapten en fun ci6 del treball específic que l'ensenyant haurà d'em prendre en la seva activitat professional, a partir, però, d'uns pressupòsits bàsics i comuns a totes les especialitzacions.

La titulaci6 de mestre especialitzat en filologia exigeix la formaci6 més completa en l'àrea de llen gua i faculta el mestre per fer-se càrrec de la for maci6 lingüística del nen en qualsevol dels cursos de l'ensenyament bàsic. Es des d'aquesta perspecti va que plantegem la comunicaci6, ja que aquesta espe cialitat suposa una síntesi i un compendi dels contin guts de llengua en la formaci6 del mestre.

Volem en primer lloc exposar molt breument quin és el nivell amb què els alumnes arriben a l'Escola de Mestres per arribar a formular uns objectius que, orientats cap a les necessitats de la seva formaci6 professional, parteixin de la seva realitat actual. A continuaci6 esbossarem com s'organitzen els apre nentatges de llengua catalana i castellana al llarg dels tres cursos dels estudis de magisteri i, final ment plantejarem el problema dels continguts i dels models de descripci6 de les llengües que poden ser adequats per als objectius de la formaci6 de mestres,

i ho farem centrant-nos en dos aspectes: la fonètica i fonologia i la gramàtica.

1. El nivell de coneixements dels alumnes en llengües catalana i castellana en ingressar a l'Escola de Mestres.

Els alumnes que arriben a la universitat, en el moment actual, tenen coneixement de les dues llengües. Però aquest coneixement presenta diferències degudes a variables diverses: lloc d'origen, lloc on viuen, temps que fa que viuen a Catalunya, origen sociocultural, cursos rebuts de llengua catalana o en llengua catalana, tipus d'escola on han cursat els estudis primaris i secundaris, etc.

Ara bé, en termes generals podríem agrupar els alumnes segons sigui una o l'altra la seva llengua familiar i veure quins problemes comuns presenten.

1. Els alumnes catalanoparlants entenen i parlen les dues llengües; el castellà que parlen és en general un estàndard empobrit; tenen, generalment, una actitud diglòssica: el català els ha servit i els serveix per a la comunicació familiar i el castellà per a usos oficials i per als més formals i escolars. Alguns tenen dificultats en l'ús escrit de la llengua catalana, fins i tot en els aspectes més bàsics de la normativa ortogràfica, com constaten encara els resultats de la prova inicial de nivell de llengua escrita (XL/AR 80).

2. Els alumnes no-catalanoparlants, que en la seva majoria són de parla castellana, en general només parlen aquesta llengua; actualment, molts d'ells entenen la llengua catalana, cada vegada més present a l'escola bàsica i en menor mesura en els mitjans de comunicació; aquells que comencen a parlar el català n'aprenen un ús que és una barreja curiosa entre formes col.loquials, calcs del castellà, estructures noves sorgides pel mal domini d'algunes estructures del català, i cultismes allunyats dels usos col.loquials de la llengua catalana. Alguns, des que es va posar en vigència la recent normativa d'ensenyament del català a l'escola, tenen coneixements de català escrit, i és curiós d'observar que el català és, per a alguns d'ells, una llengua que escriuen però que no parlen.

Uns i altres presenten problemes comuns:

Observem que no es pot fer referència, quan som davant dels alumnes, a la competència de cadascú sense preveure problemes. ¡Quantes vegades un professor apel.lant al coneixement pràctic de la llengua no s'ha trobat sense resposta! Ben segur que hi ha un element a tenir en compte: d'edat. Però en el nostre cas aquest no és el determinant d'aquesta inseguretats. És evident que les interferències català-castellà han actuat, i en els dos sentits, cap a desdibuixar la competència de cada parlant, i han contribuït a crear una inseguretats lingüística que és força general al país.

Lligat amb aquest fet apareix la preocupació normativista que, davant la inseguretats, actua com a co

tilla i distorsiona els nivells d'ús de les dues llengües. Un exemple: força estudiants descobreixen que el català té el mot "cercar", que és diferent del castellà "buscar", i davant d'això tendeixen a usar "cercar", si volen quedar bé, i desprecien el verb català "buscar", l'únic que és viu d'una manera general a la llengua parlada.

L'aprenentatge de la normativa escrita fet massa tard ha distorsionat també la idea que es té del que ha de ser "saber llengua". Saber català, sobretot, vol dir en primer lloc saber ortografia i sovint poca cosa més.

Es de preveure que la situació vagi canviant, però aquest procés és lent i un plantejament adequat de la formació dels futurs ensenyants ha de ser un factor important en aquest canvi.

2. Els estudis de llengua a l'Escola de Mestres:
Objectius.

A l'hora d'entrar en la consideració de quina ha de ser aquesta formació hem de tenir present que la llei exigeix que els nens, en acabar l'escolaritat bàsica, siguen capaços d'utilitzar ambdues llengües tant oralment com per escrit. És clar que aquesta formulació legal és ambigua, els programes oficials no especifiquen suficientment què implica aquest domini, i els controls que s'estableixen fan referència principalment a la llengua escrita.

Aquesta educació lingüística al batxillerat és im-
partida per professors especialitzats en una o en
l'altra llengua, però fins als catorze anys és el ma-
teix mestre qui, en la majoria dels casos, les haurà
d'ensenyar totes dues.

Les primeres exigències en els plans d'estudi de
magisteri poden ser qualificades, doncs, d'instrumen-
tals, i comprenen, d'una banda, la competència comu-
nicativa dels futurs mestres en ambdues llengües en
el sentit més ampli del mot, i, de l'altra, un coneix-
ement de la realitat lingüística a Catalunya, que
incidirà tant en els aspectes lingüístics -similituds
i diferències entre els sistemes fonològics, morfosin-
tàctics i semàntics d'una i altra llengua- com en els
aspectes sociolingüístics bàsics.

Però, a part del domini instrumental de la llengua,
és necessari que els futurs mestres tinguin unes pau-
tes d'anàlisi i de reflexió sobre aquesta mateixa
llengua, que els serveixin tant per millorar els seus
nivells d'ús com per poder enfocar adequadament l'en-
senyament de la llengua a l'escola.

Per tot això els objectius dels programes a l'Esco-
la de Mestres estan orientats a l'adquisició de:

- a) la competència comunicativa oral i escrita en
castellà i català.
- b) la capacitat per desenvolupar aquesta competèn-
cia en els nens (models orals, descripció com

parativa de les dues llengües, estudi del procés d'adquisició del llenguatge,...)

c) la capacitat de transmetre unes pautes de reflexió sobre la llengua com a sistema.

2.1. El pla d'estudis.

El pla d'estudis actual és fruit de la confluència dels plans d'estudi oficials d'una banda, que exigeixen l'existència d'un mínim de matèries que tinguin el nom de "Lengua castellana", i de la voluntad de l'Escola, des dels seus inicis, d'introduir l'ensenyament de la llengua catalana.

Durant els tres anys de durada dels estudis de magisteri, els estudiants de l'especialitat de Filologia cursen tres assignatures de "Llengua catalana" i tres de "Lengua castellana", a part de dos cursos de llengua estrangera de las tres assignatures de "Didàctica de la llengua" (Didàctica de la primera llengua, Didàctica de la segona llengua i Metodologia de les llengües estrangeres) i de les assignatures de Literatura catalana i Literatura castellana i de les generals de Pedagogia i de Psicologia.

Aquest llistat de matèries no indica en absolut quin és el contingut de cada una d'elles ni com s'hi articulen els diferents nivells de coneixements que s'hi exigeixen.

Com dèiem abans, un dels objectius és l'assoliment

d'una competència bàsica oral i escrita. L'esforç principal s'ha de fer en la llengua catalana que com hem vist és la que menys coneixen els alumnes. A primer curs, doncs, els continguts estan orientats a la consecució d'aquest objectiu. Després de la prova inicial es divideix els alumnes segons el nivell de domini del català oral. Així en el grup de no-catalanoparlants s'intensifica el treball d'aprenentatge oral amb la intenció que, un cop assolit un nivell bàsic, puguin integrar-se en un sol grup a segon curs, tot i que aquests alumnes han de seguir cursos de reforç de llengua oral tant a segon com a tercer.

Uns i els altres, catalanoparlants i no-catalanoparlants, a final de segon curs han de superar una prova de llengua oral que és selectiva per passar a tercer. L'esforç que els alumnes i l'Escola han fet en aquest sentit és plenament justificat per la importància que la llengua oral té per a la professió de mestre.

L'ús de la llengua escrita en els seus aspectes més bàsics (ortografia, composició de textos, etc.) és també un dels objectius principals, sobretot a primer curs, i això tant per als catalanoparlants com per als no-catalanoparlants.

Un altre objectiu a primer, que és comú a totes les especialitats, és que els alumnes arribin a fer-se càrrec de la complexitat de la realitat lingüística a Catalunya; per això s'hi inicia una aproximació als conceptes bàsics de la sociolingüística

aplicats a l'anàlisi de la realitat més propera.

Es a partir de segon que els continguts més estrictament lingüístics predominen ja sobre els aspectes d'ús. Potser seria massa llarg ara entrar en el detall dels programes de llengua catalana i castellana; és evident, però, que la necessitat de tractar dues llengües paral·lelament exigeix, d'una banda, una gran coordinació entre els professors i, de l'altra, la decisió de tractar alguns aspectes només des del programa d'una de les dues llengües. Posem alguns exemples:

En els programes de segon es fa fonètica i fonologia, tant de la llengua catalana com de la llengua castellana. Des de llengua catalana es treballen els conceptes teòrics bàsics de la fonologia abans d'anàlitzar el sistema fonològic del català; en canvi, a llengua castellana s'aborda directament l'estudi del sistema fonològic del castellà i es relaciona amb qüestions de dialectologia.

Un exemple diferent pot ser l'aprofundiment en temes de sociolingüística, que no figura com a assignatura independent, però que ocupa una part fonamental del programa del que se'n diu Llengua castellana a tercer.

Els continguts de les assignatures de llengua castellana i catalana a segon i tercer s'articulen a l'entorn dels següents aspectes: Fonètica i Fonologia, Gramàtica (Morfologia i Sintaxi), Dialectologia catalana i castellana, Semàntica i Lexicologia, Sociolin

güística i una aproximació a la Història de la llengua.

No entrarem en la descripció de l'orientació i continguts de cada una d'aquestes matèries. Voldríem, però, plantejar un problema, el de la selecció d'aquests continguts i el del model d'anàlisi i de descripció de les llengües més adequats per als futurs ensenyants. I ho farem centrar-nos en dos aspectes: la Fonologia i la Gramàtica.

3. Els continguts de Fonètica i Fonologia en la formació dels mestres.

En una situació unilingüe, els nens arriben a l'escola amb un sistema fonològic interioritzat i amb una pràctica articulatòria. En aquest cas, la importància de l'adquisició de coneixements fonètico-fonològics per part del mestre se circumscriu, d'una banda, al coneixement de les correspondències fonema-so-grafia i les seves implicacions en l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, i, de l'altra, a l'aplicació d'aquests coneixements en la detecció i possible correcció de problemes de dicció, i en el tractament de patologies diverses relatives a la fonació i l'audició.

Naturalment, aquesta és una visió reduïda del camp de la fonètica-fonologia; es refereix únicament a l'estudi de les unitats de la segona articulació integrades en un sistema lingüístic, i a la seva relació i correspondència amb la matèria fònica, els sons, i

amb la matèria gràfica, les lletres. Però un enfocament no compartimentat dels estudis sobre la llengua necessàriament integra aquestes unitats mínimes en un sistema més ampli, i es fan evidents les relacions de la fonologia amb la morfologia, amb el lèxic i fins amb la sintaxi. Tampoc no s'ha d'oblidar la importància dels esquemes entonatius en la descripció d'una llengua i la seva traducció en el pla gràfic.

Hem remarcat la utilitat dels estudis de fonètica i fonologia per als futurs mestres des del punt de vista de l'aplicació a l'escola i, per tant, des d'una descripció sincrònica de la llengua, i aquesta fixació en el temps ens indueix a atribuir a la llengua una estaticitat o una rigidesa que és molt lluny de tenir. Es convenient de recordar que la llengua existeix en els que l'usen i que la llengua es transforma per acció dels que l'usen, també en l'aspecte fònic. Hi pot haver variacions fonètiques degudes a causes diverses, algunes d'elles poden alterar l'equilibri del sistema fonològic i modificar-lo. Aquests fenòmens, però, coexisteixen, sovint, en un mateix moment, i corresponen a registres o variants que poden ser valorats negativament en l'àmbit escolar tradicional. Cal lluitar contra aquestes actituds apriorístiques a partir d'un coneixement objectiu del sistema fonològic d'una llengua i les seves variacions, que poden explicar més d'un cas de dificultat en l'accés a la llengua de l'escola.

En un context de repertori lingüístic múltiple, com és el nostre, l'estudi de la fonètica-fonologia per

part dels mestres té encara una altra funció. La coexistència de dos sistemes fonològics pertanyents a llengües diferents comporta fenòmens d'interferència i d'assimilació d'un sistema fonològic a un altre. El domini de les dues llengües ambientals suposa l'adquisició de la consciència de llengües diferents, amb estructures diferents. El contacte amb l'altra llengua, la L2, en la majoria dels casos s'estableix a l'escola a partir d'una mínima competència en la L1, i això suposa haver assimilar un funcionament -descoberta d'unitats funcionals, establiment de similituds, oposicions i contrastos entre aquestes unitats- sobre el qual s'insereix un altre sistema, el de la L2, que, en el pla fonètico-fonològic, parteix de la competència adquirida tant pels hàbits articulatoris de la llengua 1 com per l'experiència del valor funcional de les unitats fòniques. És necessari que els futurs ensenyants arribin a una descripció clara de l'estructura fonològica de cada una de les llengües per tal de poder establir les comparacions que permetran una més gran eficàcia en l'adquisició d'ambdós sistemes sense interferències. I, a partir d'aquí, cal preveure les estratègies d'aprenentatge que tinguin en compte la competència lingüística adquirida en una llengua i els condicionaments positius i negatius que això comporta.

Insistim en aquest punt potser portats per la congtatació de deficiències en l'adquisició del sistema fònic de la llengua catalana per part dels castellalanoparlants adults, que apliquen el seu sistema fonològic al català i redueix oposicions funcionals d'aquesta llengua -sordesa/sonoritat en l'àrea de

les fricatives, per exemple, /s/ /z/ - o bé reproduïxen hàbits articulatoris referits a la posició que ocupen fonemes similars en l'una i l'altra llengua - grups de fonemes consonàntics en posició final de mot, per exemple. La introducció recent del català a l'escola a partir dels nivells de preescolar i, per tant, amb molta incidència sobre la llengua oral, fa suposar una millora en aquest aspecte.

Les aplicacions didàctiques de la fonètica i la fonologia queden justificades a bastament, i, per tant, la necessitat d'incloure-les com a matèria en el currículum dels futurs mestres, però cal precisar el contingut d'aquestes matèries.

Pel que fa a la fonètica i a la fonologia, els coneixements que s'imparteixen a l'Escola fan referència als següents punts:

- 1) Descripció del funcionament lingüístic en l'àrea de la segona articulació.
- 2) Aplicació de la descripció als dos sistemes lingüístics, català i castellà.
- 3) Comparació dels sistemes fonològics de les dues llengües.

En la descripció dels sons centrem l'atenció en l'aspecte articulatori més que no pas en l'acústic per la seva major incidència en la correcció de la dicció i per una major facilitat en l'establiment de

relacions entre sons, ja que la producció articulatòria és més observable per part del mateix subjecte parlant.

La capacitat distintiva d'aquests sons i la seva distribució en relació a unitats superiors suposa una reflexió global sobre l'organització de la llengua en el pla paradigmàtic: alternances morfològiques, establiment de famílies lèxiques a partir de la derivació... i també en el pla sintagmàtic: fenòmens de neutralització, d'assimilació...

El fet de no considerar el fonema com a unitat distintiva aïllada sinó pertanyent a una unitat de rang superior, el morfema, comporta una visió menys restringida, més racional i més eficaç del funcionament de la llengua. Per exemple, la formació de la flexió nominal en català, vista des de l'òptica de la gramàtica tradicional, contempla el cas dels substantius masculins acabats en singular en vocal accentuada com una excepció o un cas específic de formació de plural, que consisteix a afegir -ns a la forma del singular (germà, germans; camió, camions). Si observem la sèrie morfolèxica de les paraules d'aquest grup ens adonarem que la idea de considerar la forma singular, acabada en vocal accentuada, com a morfema base no té cap fonament, ja que la forma base que apareix a totes les ocurrències té una -n final (germana, germanet, germanastre, germandat). És a dir, és molt més rendible postular un morfema base acabat en -n, german-, camion- vàlid per a l'aplicació regular de les regles de derivació morfològica i lèxica, i

considerar, per a la forma de masculí singular acaba da en vocal accentuada la pèrdua fonètica d'una consonant final, que es reflecteix en l'ortografia. D'aquesta manera s'estableixen relacions no solament entre els diversos nivells de la llengua com a sistema sinó entre les diverses realitzacions de la llengua: sofà, "sofans", pilar, "pilans", "pilaret".

La descripció de la llengua catalana es realitza sobre la base de la variant parlada a la zona de localització de l'Escola, el català central, pertanyent al dialecte oriental, però les referències als altres àmbits dialectals es fan de manera sistemàtica, amb la intenció de donar als mestres els elements necessaris per al tractament de l'accés a l'escrit estàndard a partir de qualsevol variant oral, i també amb la idea de completar el coneixement de l'ús divers de la llengua en funció dels parlants.

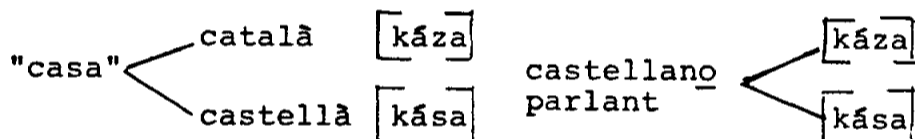
La llengua castellana és descrita a partir de l'estàndard, però també es descriuen els sistemes fonològics corresponents als principals dialectes, sobretot els propis de les zones d'origen de la immigració a Catalunya. Cal dir que potser es pot parlar d'una o diverses variants del castellà a Catalunya, relativament poc estudiades encara des de l'òptica de la dialectologia i només preses com a punt de referència a l'hora d'establir les interferències fonològiques entre les dues llengües, català i castellà.

En aquests procés de descripció hi intervenen, al costat de referències a la geografia lingüística o

tenció de posar de manifest les insuficiències que representa en la formació dels mestres el seu tractament des d'un sol punt de vista teòric. Durant un cert temps els lingüistes situats en les coordenades estructuralistes han dut a terme discussions sobre l'entitat del so anomenat vocal neutra. Aquest so és el resultat de la neutralització en posició àtona dels fonemes /a/ , /ɛ/ , /e/. Però no només és això sinó que el trobem també en posicions àtones no relacionables amb cap d'aquests fonemes, com en l'article el, la o en la posició final de mot, lladre, casa. Una de les preocupacions principals dels estructuralistes ha estat la d'establir un repertori fix de fonemes. Això pot tenir interès per al lingüista teòric però no veiem que en la descripció de la llengua que ha de saber un mestre calgui aquesta preocupació diguem-ne taxonòmica. ¿Què hi fa si tenim un fonema més o un fonema menys? En canvi creiem que hi ha altres punts de vista que són molt útils per entendre el funcionament de la llengua. Un punt de vista històric, posem per cas, ens duu de la mà a fer entendre millor el perquè dels casos diferents de vocal neutra i a més a fer una comparació amb el castellà, comparació útil quan pensem en la importància de l'estudi de la contrastiva en una situació de llengües en contacte. Des del punt de vista històric és diferent, efectivament, la vocal neutra que tenim a la primera síl.laba de caseta, cebeta o festeta de la que tenim en el cas de lladre. En el primer cas la neutra apareix per afebliment de la vocal àtona; en el segon es tracta d'un so que apareix quan es necessita un reforçament del grup consonàntic final, resultat de la caiguda de la -o lla

dialectologia, referències a la història de la llengua que completen l'estudi de les variacions fonètiques i les seves causes i ajuden a la comprensió dels fenòmens ortogràfics basats en la diacronia, alhora que proporcionen una base cultural als coneixements lingüístics descriptius.

L'anàlisi dels sistemes fonològics del català i el castellà permet de preveure les possibles interfe_rències en ambdós sistemes, com per exemple la no distinció de les oposicions fonològiques en les dues sèries de vocals medials, /e/ , /o/, per als castellanoparlants; o bé articulació velar de /l/ en posició implosiva per als catalanoparlants, reforçades molt sovint per la correspondència grafia-so, pròpia d'una de les dues llengües però que s'aplica indistintament a l'una i a l'altra a causa de la similitud gràfica d'un mateix origen etimològic:



La consciència del problema permet la preparació de tècniques específiques per a l'adquisició del sistema fonològic de la L2 sobre la base de similituds i diferències amb el de la L1, amb especial atenció a la competència auditiva i articulatòria.

3.1. Quina fonologia?

Presentem ara la consideració d'un aspecte lingüístic del català com és el de la vocal neutra amb la in

tina final, fenomen que és general en la història del català. Aquesta caiguda no s'ha donat en castellà, mentre en castellà hi ha muro en català tenim mur. Aquest fet ajuda a entendre un problema de grafia: el cas de les dues lletres, a i e, per representar la vocal neutra final. La -e final del català correspon a mots amb -o final en castellà, mentre que quan tenim una -a final en català trobem una -a final també en castellà.

Per altra banda la gramàtica generativa presenta la noció teòrica dels nivells profund i de superfície de la llengua, amb regles que n'expliquen les relacions, que creiem que convé per entendre algunes qüestions. No podem presentar la complexitat de l'aparat dels generativistes, però sí que podem aprofitar-ne les idees per descriure la fonologia. Així, per exemple, el cas citat abans, camió - camions s'explica per l'existència d'una forma bàsica a l'estructura profunda, /camion/ que té realitzacions diverses a l'estructura superficial, unes amb la presència de la n i la forma del singular sense aquesta n.

4. La gramàtica en la formació dels mestres.

Utilitzarem el terme gramàtica en un sentit restringit, en contrast amb la fonologia, d'una banda, i amb la semàntica, de l'altre. Així, considerarem en aquest apartat la morfologia i la sintaxi.

La gramàtica és, potser, un dels aspectes de l'estudi de la llengua que més ha patit la desorientació

que les noves teories lingüístiques han introduït en tre els ensenyants.

La gramàtica tradicional va tenir en la seva apli cació un objectiu fonamentalment pedagògic, era una gramàtica escolar. Els progressos en la investigació lingüística han comportat una radical separació entre els dos camps, ensenyament i investigació. En un primer moment va semblar que les aportacions de l'es tructuralisme i dels primers models generativo-transformacionals (Chomsky, 1957; Chomsky, 1965) podien permetre de fer més racional l'ensenyament de la llen gua, en part, va ser així pel que fa al de llengües estrangeres. En canvi, l'aportació a l'ensenyament de la llengua pròpia és molt menys clara i evident. Els canvis que s'han introduït, principalment en els lli bres de text, no incideixen en una nova manera d'enfocar la gramàtica a l'escola integrant-la en un apre nentatge global de la llengua, sinó que s'ha limitat a la utilització d'una nova terminologia.

Els alumnes que arriben a l'escola de mestres te nen molt interioritzada encara la idea que l'objectiu dels seus estudis de gramàtica ha de consistir a analitzar. La seva preocupació és com cal etiquetar cada un dels elements, i encara més, determinar quina és la terminologia que utilitzarà el nou professor i quin tipus d'anàlisi voldrà que facin, i amb això es refereixen a quin tipus de representació gràfica voldrà que utilitzin. En el fons, doncs, tot s'ha re duït a això en el seu aprenentatge, a un problema de terminologia. El seu desconcert ve quan s'adonen que es pot fer sintaxi sense fer cap "arbre" i que el que

interessa: el professor és veure com argumenten més que les etiquetes finals.

Cal, doncs, fer una reflexió sobre el perquè han de saber gramàtica els futurs ensenyants. La resposta és doble: per ensenyar-ne, però sobretot per ensenyar a utilitzar la llengua. Aquests objectius es poden especificar:

- Per ajudar al desenvolupament de la llengua oral dels nens en el seus primers anys d'escolaritat, i en el domini dels diversos usos de la llengua en els cursos posteriors, tenint present que és molt plausible la interrelació entre desenvolupament lingüístic i desenvolupament intel·lectual.
- Per introduir adequadament l'aprenentatge de la llengua escrita, que no es pot considerar no més com un aprenentatge de la relació entre lleteres i sons, sinó que implica un ús conscient de la llengua en unes condicions de comunicació diferent de les de la llengua oral, la qual cosa comporta en part l'ús d'estructures sintàctiques diferents de les del llenguatge en situació.
- Per conèixer suficientment les estructures gramaticals diferencials del català i del castellà per poder enfocar de manera adequada l'ensenyament d'ambdues llengües.

- Per ajudar el nen a ser capaç de reflexionar sobre la seva llengua, la que parla i molt especialment la que escriu (que implica com dèiem ús conscient), tot proporcionant-li un esquema bàsic, que naturalment haurà de ser simplificat, que li permeti d'integrar les observacions que pot anar fent.

Podem avançar, doncs, que la nostra idea no és d'adoptar un model explicatiu abstracte o un model exclusivament formal, sinó que ens cal proporcionar als futurs mestres uns estris que els permetin d'assolir els objectius abans esmentats i que demanen uns coneixements gramaticals molt lligats als continguts que les estructures sintàctiques vehiculen.

Els continguts gramaticals dels programes estan orientats fonamentalment al coneixement de les estructures de les llengües catalana i castellana, considerant, com dèiem abans, que el català és, en la majoria dels casos la llengua que no han estudiat sistemàticament a l'escola o, si més no, ho han fet des d'un punt de vista només normatiu. Però paral·lelament a això, pretenem donar als alumnes alguns coneixements de lingüística per diversos motius: per fonamentar els seu coneixement de la llengua, perquè en tinguin una visió àmplia, i per permetre'ls de judicar i avaluar el material d'ensenyament que sovint hauran d'utilitzar a l'escola.

I en aquest punt ens cal preguntar-nos quins han de ser els coneixements de lingüística que els futurs

mestres han de tenir, no com a coneixements només teòrics sinó com a instruments d'anàlisi de les llengües que hauran d'ensenyar. I, en el nostre cas, ens ho preguntem no com a formadors d'ensenyants de llengües estrangeres, sinó d'ensenyants de dues llengües presents en una mateixa comunitat i de les quals els alumnes tenen força coneixement encara que només sigui passiu. Per això hem de considerar quin pot ser, en aquest nivell de formació, el model adequat, si és que se'n pot adoptar només un, i fins a quin nivell d'aprofundiment.

La nostra postura, discutible i que voldríem que es discutís, és la de practicar un cert eclecticisme que aprofiti de les diferents teories i models els conceptes i procediments que facilitin l'aprenentatge i el descobriment del funcionament de la llengua i que serveixin de fonament per a la futura pràctica pedagògica dels nostres alumnes. L'orientació bàsica que prenem és la d'una gramàtica basada en l'estudi de les funcions sintàctiques no només des del punt de vista formal sinó també per llur valor lògicosemàntic. I en aquest marc volem destacar alguns conceptes i procediments que creiem pedagògicament útils.

4.1. Una metodologia de treball.

Dèiem més amunt que un objectiu que ens proposem és d'ensenyar als alumnes a reflexionar, a argumentar sintàcticament, de manera que la gramàtica deixi de ser un conjunt d'axiomes o bé una sèrie de tècniques

sense possibilitat de tractament científic. Així, doncs, la utilització d'arguments és a la base del mètode de treball que adoptem.

L'estructuralisme, especialment el distribucionalisme, ja va introduir un tipus de raonament que permetia, o bé establir la pertinença d'un determinat element a una o altra categoria, o bé establir l'existència o no d'una categoria. Han estat però, els generativistes qui han utilitzat l'argumentació sintàctica com a base per a la confirmació o el rebuig de les diverses hipòtesis formulades.

Som conscients dels límits d'aquest procediment, però, de tota manera, la nostra experiència ens demostra que aquest tipus de manipulacions permeten als nostres alumnes una reflexió sobre la llengua que les definicions apriorístiques no permetien, i a més permeten abordar l'estudi de la sintaxi amb una postura científica.

L'argumentació basada en la intuïció lingüística dels parlants porta a tenir en compte la qüestió de la gramaticalitat i de l'acceptabilitat de la frase. La distinció que fa Chomsky (1965) entre nivells d'agramaticalitat segons les regles que una determinada seqüència conculca no sembla pas resoldre els problemes que la seva primera formulació plantejava (Chomsky, 1957); però en canvi, hem constatat la productivitat pedagògica d'aquest concepte a l'hora que els nostres alumnes preparaven un programa d'introducció a la reflexió sobre la llengua a partir de la

manipulació d'enunciats i de jocs lingüístics tan tradicionals ja en la literatura sobre el tema com els que practicaven els poetes surrealistes per exemple. Els nens van observar molt aviat la diferència entre relacions formals i relacions semàntiques dels elements de la frase.

Un dels límits més importants del recurs a proves que apelen a la intuïció lingüística dels parlants, és que aquesta no és uniforme. La variabilitat lingüística fa molt imprecís el criteri i la dificultat és més gran en la situació del català i del castellà que descrivíem abans. De tota manera, prenent moltes vegades una actitud de determinació prèvia per part del professor d'allò que pertany a un nivell o altre de la llengua o respecte de la gramaticalitat o no d'una determinada seqüència, aquest mètode de treball permet fructíferes discussions en les quals es posen de manifest, tant aspectes de l'estructura sintàctica de la frase des d'un punt de vista només normatiu, com els diferents usos segons la variant, com també moltes vegades, aspectes contrastius entre la llengua catalana i la castellana.

Podem posar com a exemple el del funcionament diversos dels dits "complements circumstancials". L'aplicació de una frase de proves com per exemple:

- . Supressió del complement circumstancial.
- . Dislocació que pot comportar o bé obligatorietat de la pronominalització o bé de la inversió del subjecte.

- . Pronominalització, és a dir substitució per un clíctic.
- . Possibilitats de coordinació.
- . Comprovació de l'abast de la negació.

permet als alumnes adonar-se de l'existència d'uns complements adverbials essencials exigits per la subcategorització verbal (1) i, per tant, constituents immediats del SV, i d'uns altres adverbials, ja si guin constituents d'un nucli S. Pred. o bé complements de la frase (2 i 3).

Aquesta anàlisi permet abordar en català la utilització dels pronoms hi i en amb valor locatiu (*) que tenen tendència a desaparèixer per influència del castellà que no té el recurs a pronoms àtons per a aquests usos.

- (1) Anirem a Roma.
- (2) En Joan va comprar una revista al quiosc de l'aeroport.
- (3) Generalment, la Maria balla amb en Joan.

(*) Sobre el pronom en es pot consultar J.A.ARGENTE (1976), "Un exercici d'anàlisi transformacional entorn del pronom en", dins V.SANCHEZ DE ZAVALA (comp), Estudios de gramática generativa, Ed. Labor, Barcelona. (Pàg. 13). En aquest estudi l'autor duu a terme un exercici gairebé escolar, segons confesa, amb la intenció de mostrar "la mena d'argumentació sintàctica pròpia de l'anàlisi transformacional" (pàg. 13).

4.2. Un model per a l'anàlisi de la frase.

El primer model transformacional de Chomsky formulat a l'obra Syntactic Structures, per més que hagi estat refutat per recerques posteriors, aporta, des del nostre punt de vista, suggeriments molt útils al camp de l'ensenyament. Dues són les idees que ens semblen essencials: la de creativitat lingüística que està lligada a les possibilitats de combinació que les regles generatives ofereixen i la idea de recursivitat que en aquest primer model va donada principalment per les transformacions d'inserció.

Per a l'anàlisi de la frase partim, doncs, de l'estudi de les estructures bàsiques de la frase i de les regles sintàctiques que les generen per veure després com les diverses transformacions produeixen els altres tipus de frases: negatives, interrogatives, passives i llurs combinacions.

I dins d'aquest model ens sembla especialment productiva l'aplicació de la dita transformació generalitzada que dóna compte dels fenòmens de subordinació mitjançant la inserció d'una frase constituent dins d'una frase matriu.

Segons aquest model per transformació es pot donar compte d'una manera senzilla i planera de les subordinades adjectives i de les substantives i, per tant, dels casos de nominalització.

L'anàlisi de les oracions subordinades adjectives

en el marc ja de la teoria standard (*) com a resultat de l'aplicació de successives transformacions que poden ser segons el cas:

- . Pronominalització
- . Adjunció de que
- . Moviment de clítics
- . Moviment endavant
- . Formació del relatiu
- . Eliminació de l'article

pot donar compte d'una manera molt senzilla tant de les adjectives sintètiques, les úniques que la normativa escrita accepta i que poden estar formades per un relatiu simple (4) o per un relatiu compost (5), com de les analítiques (6) que pròpiament no contenen un relatiu, i que són les més usades a la llengua oral, tant catalana com castellana.

- (4) La noia a la qual en Joan ha donat les claus.
- (5) La noia a qui en Joan ha donat les claus.
- (6) La noia que en Joan li ha donat les claus.

Aquesta anàlisi, doncs, permet de donar raó d'un dels mecanismes de la llengua, lluny d'una visió exclusivament "normativista".

Ara bé, a l'hora d'adoptar un model ens preguntem fins a quin nivell de formalització podem arribar.

(*) J.VIAPLANA (1981), Elements per a una gramàtica generativa del català. Relativització i temes annexos, Ed. 62, Barcelona.

Pot servir també d'exemple el de les relatives i la diferència sintàctica i semàntica entre les restrictives o determinatives i les no restrictives o explicatives. La diferència entre:

- (7) Els soldats que estaven cansats es van adormir.
 (8) Els soldats, que estaven cansats, es van adormir.

hauria de comportat, segons Chomsky, una diferència a l'estructura profunda d'aquestes dues frases. La proposta d'alguns lingüistes, que han tractat aquest tema, és de considerar per a les primeres una estructura de frase inserida i per a les segones una estructura coordinada.

Això comporta la necessitat d'unes transformacions prèvies a les citades abans per a totes les relatives.

La formalització d'aquest aspecte ens sembla innecessària i, en canvi, és més productiva l'observació del diferent significat que comporta i de les conseqüències sintàctiques: com per exemple que les explicatives no poden portar el verb en subjuntiu o que les determinatives no poden tenir com a antecedent un pronom o un nom propi.

4.3. Algunes qüestions de gramàtica del text.

Es important per als futurs mestres adonar-se que hi ha relacions gramaticals que no es circumscriuen a l'àmbit estricte de la frase; són en general aquelles que, com remarcava el professor Simone en una

conferència pronunciada a Barcelona el novembre del 1983, no s'arriben a dominar fins a edats força tardanes i que a més requereixen una educació específica. Ens referim a aspectes que cauen dintre del que s'anomena gramàtica del text.

A la nostra programació hi ocupen un lloc destacat l'estudi d'alguns d'aquests aspectes, entre el quals volem destacar el dels sistemes verbals del català i del castellà, que s'aborden, d'una banda des de la morfologia, donat que les diferències en la flexió verbal són importants entre ambdues llengües i són causa de nombroses interferències del castellà en el català, i de l'altra, des de la sintaxi, és a dir, des de l'anàlisi de les formes verbals en el text, i de les correlacions que s'hi estableixen.

Els estudis estructurals dels sistemes verbals del castellà i del català d'Alarcos Llorach (*) serveixen de base per distingir entre temps real i el concepte "temps" amb què les gramàtiques solen designar les diverses formes del paradigma del verb en què es combinen temps, mode i aspecte.

Tot procurant evitar el llistat casuístic d'usos de cada un dels temps del verb, tan freqüents a les gramàtiques, orientem el treball a l'anàlisi de les

(*) E. ALARCOS LLORACH (1976), "El sistema verbal del català", a Estudis de Lingüística catalana, Ariel, Barcelona, 1983, pàg. 120-136.

----- (1970), "Estructura del verbo español" a Estudios de gramática funcional del español, Gredos, Madrid, pág. 50-89.

formes verbals en el seu valor temporal i aspectual en el text, en relació amb el tipus de text: narratiu, expositiu, argumentatiu, descriptiu, etc.

Aquest tema ens sembla d'especial importància per al mestre, pel fet que les relacions temporals, i com a conseqüència la seva expressió verbal, triguen molt a establir-se definitivament en el nen i són una de les bases importants de l'educació de la seva capacitat lectora i de la producció de textos, especialment narratius (*).

Per aquest motiu, el treball pràctic sobre aquest punt consisteix en l'anàlisi de textos de nens entre 7 i 14 anys, la qual cosa ens permet de relacionar els aprenentatges lingüístics amb els aspectes didàctics de la formació de mestres.

4.4. Incidència de factors semàntics i pragmàtica.

L'anàlisi d'alguns temes gramaticals permet de veure la insuficiència de les explicacions únicament formals per a la seva descripció.

L'estudi de la coordinació copulativa, aparentment

(*) H. WEINRICH (1964), diu que les formes temporals són signes obstinants, és a dir que tenen un índex alt de recurrència: "En un text imprès, el nombre de formes temporals correspon aproximadament a un per línia". Tempus. La funzione del tempo nel testo, Il Mulino, Bologna 1978, pàg. 19.

tan senzilla i sense complicacions a les gramàtiques escolars, ens dóna peu per posar de manifest la diversitat de factors que incideixen en l'ús de la llengua.

Hi ha un aspecte de la coordinació extremament difícil de definir en termes tècnics: la coordinabilitat, és a dir les condicions necessàries perquè uns elements puguin coordinar-se. En general s'accepta que els constituents d'una construcció coordinada han de pertànyer a la mateixa categoria i han de tenir la mateixa funció sintàctica. Però aquestes nocions es mostren aviat insuficients per donar compte de molts casos acceptables de coordinació, com per exemple:

- (9) En aquesta escola s'ensenya el català i el castellà.
- (10) On i a qui ho has preguntat?
- (11) En Joan menja pomes i el seu germà condueix la camioneta.
- (12) He comprat maduixes i en Joan avui no vindrà.

ni pot explicar la inacceptabilitat de frases com:

- (13) En Joan és poeta i la Maria llegeix el diari.

Així, cal passar de criteris predominantment sintàctics, com és ara l'existència d'un tema comú (TC) com proposa Robin Lakoff (*) a aspectes semàntics

(*) R. LAKOFF (1971), "If's, and's and but's about conjunction", a FILLMORE i LANGENDOEN (1971), Studies in linguistics semantics, Holt, Rinehart and Winston, New York.

com són, per exemple la necessitat de contemporalitat entre els verbs; la consideració d'alguns trets de la subcategorització verbal com $[\pm \text{estatiu}]$, o bé l'existència del mateix tret $[\pm \text{concret}]$ a les accions considerades globalment. (*)

Tots aquest trets resulten també insuficients a frases com la (12) en què cal tenir en compte l'existència d'un context situacional apropiat o, fins i tot, els coneixements extralingüístics comuns entre parlant i oient.

Es clar que aquest plantejament aproxima al problema i no en proporciona una explicació formalitzada. Els intents que s'han fet fins ara, tot i ser molt nombrosos, són parcials i d'una gran complexitat tècnica fora de l'abast d'uns estudis de llengua per a mestres.

Amb tot, la consideració dels problemes de la coordinabilitat possibilita, d'una banda constatar els diversos factors que incideixen en l'ús de la llengua i, de l'altra, dona als futurs mestres estris que els ajudaran a judicar l'estructuració dels textos dels seus alumnes. Per exemple, en aquest cas, la freqüència de falses coordinades en els textos dels nens, en relació amb l'evolució de la seva capacitat lògica.

(*) J.L. TATO (1973), "Sobre la coordinación" a V.SANCHEZ DE ZAVALA, op. cit., pàg. 255.

CONCLUSIONS

Assegurar un bon nivell de competència oral i escrita per aquells que n'hauran de ser vehicles de transmissió i models ha de ser, des del nostre punt de vista, un objectiu bàsic en qualsevol situació lingüística. Més encara ho és en una situació de llengües en contacte com la de Catalunya, i sobretot en un moment sòcio-polític hereu d'una situació en què la llengua catalana era reprimida i en què l'ensenyament en general estava molt degradat. Per això ocupa un espai molt important en la formació de mestres l'aprenentatge de les llengües des del punt de vista instrumental, en tots els seus registres i variants.

Pel que fa als continguts, creiem tant important com debatre quins temes han d'incloure's en uns programes per a la formació de mestres la discussió de models i nivells de descripció lingüística. En aquest sentit cal tenir en compte que no pretenem formar lingüistes, sinó ensenyants, i que són les necessitats professionals les que han de condicionar aquesta selecció.

LA SOCIOLINGÜÍSTICA I LA FORMACIÓ DEL MESTRE

Per Helena Calsamiglia. Amparo Tusón.

1. La sociolingüística com element de base en la formació del mestre.

Una de les preguntes que ens fem al llarg d'aquestes jornades fa referència a si és necessària la sociolingüística per a la formació del mestre i, si ho és, quina mena de plantejaments sociolingüístics s'haurien de proposar. La presentació d'aquesta ponència vol ser una prova que creiem que la formació sociolingüística és important per al futur mestre, i ens proposem aportar amb aquest paper una sèrie de reflexions que justifiquin aquesta afirmació.

Però, abans de res, volem manifestar quines característiques pensem que, en general, ha de tenir un mestre. Pensem en un mestre de bàsica preparat tant pel que fa al coneixement de les matèries que ha d'ensenyar i de la seva didàctica, com pel que fa a les condicions psicològiques del desenvolupament dels infants i al domini dels recursos per assegurar l'aprenentatge. Però, per sobre de tot, pensem que aquest ensenyament ha de tenir una mentalitat oberta, crítica i observadora i una actitud flexible i de recerca que li permeti, d'una banda, captar els elements nous que aporten diferents disciplines al camp educatiu i, d'altra banda, estar atent als canvis que es donen en la vida quotidiana i a les diverses situacions socials amb que es pot trobar al llarg de la seva vida professional. Creiem que la sociolingüística pot con

tribuir molt positivament a la creació i desenvolupament d'aquests tipus d'actituds.

La sociolingüística és una disciplina relativament nova que es desenvolupa plenament a partir dels anys seixanta. A Catalunya hi ha hagut motivacions extra-acadèmiques que l'han feta necessària per a la renovació de l'ensenyament. D'una banda, pel conflicte lingüístic manifest a la nostra societat degut a la imposició de la llengua castellana com a única llengua oficial i de cultura durant els anys de la dictadura franquista, i també pels grans contingents de població immigrada de parla no-catalana. De l'altra, per la necessitat de conèixer sistemàticament els factors que condicionen l'ensenyament de la llengua a Catalunya (el fenomen del contacte de llengües, la relació entre llengua i nacionalisme, els parlants bilingües i el seu comportament lingüístic, els processos d'aprenentatge d'una segona llengua, etc.) Per aquestes raons, en l'Escola de Formació de Mestres ens hem vist en la necessitat d'incloure en la formació dels ensenyants elements de reflexió sociolingüística gairebé des que l'Escola fou fundada, a inicis dels anys setanta.

Endinsant-nos en qüestions més específiques de la formació lingüística del mestre, nosaltres posarem èmfasi en un aspecte que creiem que la sociolingüística pot potenciar: la reflexió sobre l'orientació i l'enfocament de l'ensenyament de la llengua. Primerament perquè la llengua no és un fet neutre i abstracte sinó que forma part de la complexitat i la diver-

sitat sociocultural. En segon lloc, perquè no és una matèria acadèmica qualsevol: a més de tenir un horari i un programa específic al llarg de tota l'educació bàsica, a través de la llengua es manifesta la vida escolar, es vehicula la comunicació educativa i el treball acadèmic. I, en tercer lloc, perquè el paper que l'escola assigna a cada llengua forma part de la construcció de la identitat dels alumnes com a membres d'una comunitat.

Aquesta reflexió ha de portar a perfilar actituds i a configurar una mentalitat oberta davant el fet lingüístic. Fins fa pocs anys, la tradició oficial imposada arreu de l'estat espanyol ha transmès una ideologia que valora una llengua única i l'ensenyament de la llengua centrat en la gramàtica normativa. Les tendències progressistes a Catalunya han posat en primer terme de l'educació lingüística dels mestres el canviar de socarrel aquestes actituds a través de la comprensió del fet lingüístic com a realitat pluridimensional, tenint en compte la seva diversitat, i de situar els estudis gramaticals en funció de la competència comunicativa i de l'ús oral i escrit.

Per aquesta raó la renovació de l'ensenyament té en compte actualment dos aspectes fonamentals:

- a) Els objectius que han d'assolir els alumnes d'educació bàsica al final de la seva formació pel que fa al seu coneixement i capacitat d'ús lingüístic i a la seva mentalitat davant el fet de la diversitat cultural.

- b) Les dimensions que cal que el mestre tingui en compte en relació a la llengua: una dimensió que podríem anomenar interna i que es refereix a l'estructura de la llengua i el seu funcionament, i un altra dimensió que podríem anomenar externa o immersa en contextos socioculturals i en una diversitat de situacions comunicatives.

El nostre paper és que la reflexió sociolingüística pot aportar canvis en una mentalitat arrelada en prejudicis àmpliament estesos en la nostra societat i que es constaten especialment en la valoració del monolingüisme estatal, en la reducció del treball de la llengua i un tipus de gramàtica, en el menyspreu dels dialectes, en la hipervaloració del correcte i l'incorrecte sense tenir en compte els contextos comunicatius, etc.

Aquesta reflexió pot fer que el mateix mestre no sigui un mer transmissor del que ha après, sinó que sigui capaç de replantejar-se tots els aspectes que toquen l'ensenyament de la llengua i que, entenent-los i situant-los, els treballi amb els seus alumnes trobant el sentit per a cadascuna de les habilitats comunicatives així com per totes aquelles que permeten l'accés a una diversitat de valors culturals.

Els conceptes i els mètodes de la sociolingüística poden també proporcionar eines per conèixer l'entorn lingüístic i sociocultural on es troba el mestre d'una escola determinada. La llengua parlada pels nens que inicien la seva etapa escolar ha de ser el punt de

partida de l'ensenyament i, certament, un element que s'ha de tenir en compte per proposar un punt d'arribada. Al llarg de la formació lingüística dels nens aquests hauran d'aconseguir dominar la llengua ambiental (una o més d'una) i com a mínim una llengua estrangera. El mestre que ha estudiat elements i mètodes de dialectologia i sociolingüística pot comprendre i donar raó de la situació d'on parteixen els seus alumnes i planificar uns determinats procediments per tal que arribin a un domini lingüístic apropiat, amb flexibilitat i respecte per les varietats existents i procurant estendre la seva competència a d'altres varietats i registres.

En situacions socials de canvi com la que travessa en aquests moments el nostre país, el professor d'educació bàsica que s'ha format sota aquesta perspectiva pot aportar elements de transformació en diversos aspectes que anomenem a continuació:

- a) La comunicació dins l'aula.
- b) La selecció de l'estandard o dialecte per a la seva comunicació formal o informal amb els alumnes.
- c) La determinació de la llengua vehicular de l'ensenyament.
- d) La valoració que fa de la diversitat lingüística.
- e) El paper que assigna a la varietat standard, a la correcció, etc.

2. Corrents actuals de la sociolingüística.

Dintre dels estudis sociolingüístics es poden distingir tres grans corrents: el que es podria anomenar sociologia del llenguatge (o macrosociolingüística), la sociolingüística correlacional i la sociolingüística interaccional (o macrosociolingüística). Tots tres corrents -que es diferencien des del punt de vista teòric i metodològic- aporten elements de reflexió que són d'interès per al nostre propòsit.

Dins la tendència més sociològica s'ha prestat atenció als grans processos socials observant quin és el paper que hi juga la llengua. S'han estudiat, per exemple, les relacions entre llengua i política, els conflictes socials, dits "lingüístics", deguts a la coexistència de dues o més llengües en una comunitat; inclouríem aquí també els estudis generals sobre bilingüisme, diglòssia, planificació lingüística, l'anàlisi de censos i padrons amb preguntes sobre coneixements i ús lingüístics, els processos d'estandarització de les llengües, la llengua presa com a símbol a nivell ideològic, etc. Els representats d'aquest corrent de més interès per nosaltres serien Haugen, Ferguson i Fishman.

La sociolingüística dita correlacional té com a element més important des del nostre punt de vista el que va ser la motivació dels seus primers estudis: demostrar que les diferències dialectals poden ser causa del fracàs escolar (ens referim als estudis de W. Labov sobre el Black English Vernacular); aquests es

tudis revelaren a la vegada de manera irrefutable el fet que la variació lingüística no és un fet assistemàtic sinó que respon a uns patrons que es poden descriure relacionant variables socials amb variables lingüístiques.

El tercer corrent, la sociolingüística interaccional, planteja l'estudi de la llengua com a part integrant de la realitat social i cultural en situacions comunicatives concretes. Aquest corrent, que té com a base teòrica i metodològica l'etnografia de la comunicació, integra també elements de l'etnometodologia, l'interaccionisme simbòlic, l'anàlisi del discurs i de la conversa, la teoria de l'acte lingüístic, la ciència cognitiva i certes tendències a la psicologia social. Des d'aquesta perspectiva s'han fet estudis sobre la comunicació dins de l'aula que demostren amb gran claredat el paper que hi juga la llengua com a mediatitzador dels processos d'aprenentatge i avaluació. L'activitat escolar es veu com un procés on se succeeixen situacions comunicatives una rera l'altra, i l'aula es presenta com un microcosmos on es creen i recreen configuracions ("constructs") socials i culturals mitjançant la interacció comunicativa (ens referim aquí als treballs portats a terme per autors com Gumperz, Cook-Gumperz, Erickson i Mehan, entre d'altres).

D'un interès especial des de la perspectiva sociolingüística són també alguns estudis fets des de certs corrents de la Psicologia. Ens referim, en concret, als treballs de Bernstein sobre llengua i classe so-

8

cial, aplicats al cas anglès, i els de Lambert sobre actituds envers llengües, aplicats a la situació del Canadà.

A Catalunya hi ha un nombre considerable d'estudis sociolingüístics seguint uns o altres dels corrents que acabem de presentar (veure l'estudi de F. Vallverdú, 1980).

3. Temes de la sociolingüística d'interès per al mestre.

De totes les possibilitats d'anàlisi que ofereixen els marcs teòrics i metodològics dels diferents corrents de la sociolingüística, seleccionem a continuació els temes que considerem d'interès per a la formació del mestre; aquesta selecció ve condicionada en gran part per la situació concreta i específica en què es troba Catalunya. És possible -gairebé segur- que donada una situació diferent -la italiana, per exemple- la selecció podria en part ser també diferent.

Com hem dit més amunt, l'educació lingüística tradicional no ha tingut en compte l'ús real ni la situació de les llengües en el context sociocultural. S'ha donat, en canvi, una instrucció excessivament normativa -sense justificar els seus límits- i que fa abstracció de la realitat.

Nosaltres creiem que introduint la perspectiva sociolingüística, a més d'estudiar l'estructura de

la llengua, es pot proporcionar una dimensió nova que situï els fets lingüístics en la xarxa de relacions culturals, socials i de poder. Creiem que la professió de mestre demana fer explícites aquestes reflexions perquè són les que formen part de les transmissions culturals implícites que es reproduïen sense que es tractin sistemàticament dins una matèria.

Cal, doncs, en primer lloc, introduir els futurs mestres en la disciplina de la sociolingüística, proposant els seus plantejaments, els seus conceptes fondamentals (àmbit d'ús, comunitat de parla, repertori lingüístic, normes d'ús, etc.) i les metodologies que es poden emprar.

Un dels temes fonamentals dins l'àmbit de la macrosociolingüística és el de la influència de la política -o, si es vol, el poder- en els usos lingüístics. Per això té interès fer una revisió de la història de les llengües des d'aquesta perspectiva per conèixer com s'han anat estenent i consolidant els seus usos d'acord amb la situació política. Cal, així mateix, fer una anàlisi de la situació actual. En el nostre cas, l'estat espanyol, que és un estat plurilingüe, s'ha vist afectat per una política centralista i homogeneïtzadora, i ha imposat el castellà com a única llengua. Les nacionalitats oprimides han identificat històricament les reivindicacions lingüístiques amb les reivindicacions democràtiques.

La realitat històrica i socio-cultural catalana i

espanyola proporcionen una temàtica sociolingüística molt àmplia que s'ha de conèixer i analitzar.

Un primer gran tema seria la qüestió del contacte de llengües (terme proposat per Weinreich) i els conflictes que se'n deriven. La resultant d'aquesta situació té una doble dimensió:

- a) A nivell individual, l'aparició de grups amplis de bilingües amb trets de comportament lingüístic característics (llengua dominant, estructuració mental, usos socials d'una i altra llengua, alternança de llengües -code switching-, actitud del bilingüe envers una i altra llengüa, repercussions simbòliques de l'adscripció lingüística i cultural, etc.
- b) La distribució social de les llengües. El concepte diglòssia (elaborat primer per Ferguson i després per Gumperz i Fishman) ha tingut una aplicació considerable -i problemàtica- per descriure la situació de distribució social de l'ús de les llengües a l'àmbit català. Considerem d'interès una reflexió posada al dia i una valoració crítica d'aquests aspectes.

Un altre tema seria el procés de les llengües, aplicat a la diversa situació de les llengües presents, a l'Estat Espanyol: el Bable, l'Aranès, les Fables, el Gallec, el Basc, amb especial atenció al cas del Castellà i el Català. Un dels aspectes de l'estandarització -la normativa- és un tema que els mestres han de

valorar en el seu punt just ja que l'escola té un pa per normativitzador sense que això vulgui dir reduccionista. Efectivament, és important que el mestre reconegui el valor i els límits de la varietat estàndard entesa com una varietat social que té unes funcions en la vida pública (mitjans de comunicació i escola, principalment) però que pot estar fora de lloc en d'altres tipus d'activitats en les quals l'originalitat i l'expressió genuïna és més adequada.

Per això cal que el mestre sàpiga reconèixer les funcions de cada varietat d'acord amb el context sociocultural i la situació comunicativa.

Un altre aspecte que cal abordar és el de les varietats lingüístiques socials (estàndard, de determinats sectors i grups d'edat, de sexe, etc.), geogràfiques (els principals dialectes) i dels registres, lligats a situacions de comunicació i a interlocutors. En el seu tractament posem especial atenció a la valoració que en fan els parlants i a la possibilitat d'accedir a la variació com un dels trets fonamentals de la competència comunicativa.

Un altre bloc temàtic el formarien aspectes relatius al valor simbòlic que tenen les llengües com a elements culturals, ideològics i polítics a través dels quals es manifesten actituds referents a sentiments d'identitat individual i/o col·lectiva.

Els temes que hem anat presentant fins ara es relacionen amb el marc general que condiciona el fet educatiu i que el mestre hauria de conèixer per tal de poder planificar la seva tasca professional de manera adequada i arrelada a l'entorn. A continuació plantejarem altres aspectes que el mestre pot investigar més directament ja que informen el que és la seva activitat professional quotidiana. Donat el seu caràcter intrínsecament interdisciplinari (antropologia, lingüística, psicologia, pedagogia), la visió que del procés educatiu i de l'aula té la sociolingüística interaccional ofereix al mestre instruments d'anàlisi importantíssims de cara a no obviar res del que passa dins l'aula i a reflexionar de manera integradora sobre aspectes implícits que poden semblar secundaris però que intervenen -de vegades de manera decisiva- en la consecució o no dels objectius curriculars explícits.

Des d'aquesta perspectiva es considera l'aula com una petita societat i com un dels llocs més importants on es produeix la socialització. La socialització s'entén com un procés interaccional entre el mestre, els estudiants i el món, procés que es dóna en gran part a través de la comunicació lingüística.

Si l'aula és com una societat en miniatura, això vol dir que hi ha unes regles i uns valors que s'han de respectar i mantenir amb la col.laboració dels seus membres. Ser un membre "competent" d'aquesta mini-societat (en el sentit de competència cultural usat per Goodenough) serà ser un estudiant reeixit. Com diu

Mehan (1976) "Per ser un membre competent d'aquesta comunitat dins l'aula, els estudiants han de negociar aquestes regles. Això inclou donar la informació correcta i donar-la en la forma adequada". Així, doncs, no només es valora el contingut del que es diu, sinó també la forma com es diu.

Recerques fetes per mestres-investigadors dins l'aula ja comencen a donar fruits perquè aporten elements de reflexió qualitativament essencials per entendre els processos amagats vehiculats lingüísticament que travessen tota l'activitat educativa. Els mestres són testimonis d'excepció -a la vegada que participants- del que passa dins l'aula. Junt amb els estudiants són subjectes i objectes del procés educatiu, però com a adults que són tenen un poder -que la societat els confereix- en qualitat d'agents avaluadors dels mecanismes a través dels quals els estudiants es converteixen en membres competents d'aquesta mini-societat que és l'aula, com a primer pas de la seva inserció social plena.

Els mestres, col·laborant entre ells i amb d'altres investigadors, podrien, amb relativa facilitat, analitzar el que passa a la seva aula (o a d'altres) a través de gravacions o filmacions. Un element de millora essencial és trencar amb aquesta sensació de por a obrir les portes de l'aula i convertir-la en objecte d'anàlisi o auto-anàlisi als propis ulls o als d'altres companys. Per això, però, és primer necessari tenir clar que gran part dels elements que intervenen en qualsevol procés comunicatiu són inconscients i si no s'analitzen no es pot controlar

quins efectes tenen en l'assoliment dels propis objectius educatius.

Des del punt de vista lingüístic, l'escola promou uns usos determinats i en sanciona negativament uns altres, i això es porta a terme d'una manera concreta a través de les avaluacions implícites a cada una de les situacions comunicatives que es donen dins de l'aula.

Si es vol fer de l'estudiant un membre competent, això implica -i d'una manera essencial- que sigui competent des del punt de vista comunicatiu. Si el mestre dóna importància a l'anàlisi situada del discurs, aprofitarà qualsevol situació comunicativa dins de l'aula per analitzar l'ús lingüístic i donar així elements d'adquisició de normes d'ús lingüístic als estudiants. Saber parlar, escoltar i callar d'acord amb les exigències de la situació, el context, el tema, la intencionalitat, l'interlocutor; seleccionar la varietat lingüística adequada i fer un bon ús d'aspectes com el ritme, l'entonació, l'èmfasi, etc. són condicions bàsiques per funcionar de manera adequada socialment. L'escola ofereix moltes possibilitats d'aprenentatge de totes aquestes normes de comportament comunicatiu, cal, però, que els mestres puguin veure totes les situacions comunicatives que es donen dins i fora l'aula i que les aprofitin.

D'una altra banda, cal pensar si l'escola pot incorporar situacions comunicatives que no li són pròpies però que es donen amb freqüència a la vida extra-

escolar, en contextos més col·loquials o més formals, i preparar els estudiants -mitjançant representacions, gravacions o filmacions- per tal que en acabar la formació bàsica puguin moure's amb seguretat en el màxim possible de situacions comunicatives. Això implica el coneixement -en uns casos passiu i en d'altres també actiu- de diferents nivells d'ús de la llengua -o de les llengües- de l'entorn. I requereix per part del mestre un coneixement minuciós de les varietats que es parlen a la comunitat on treballa i, en concret, de les varietats parlades pels seus alumnes.

El mestre ha de ser conscient també que contínuament està oferint als seus alumnes models de comportament i que amb la seva actitud potencia o reprimeix determinades actuacions i determinats comportaments lingüístics. Si no vol ser un pur transmissor i reproductor de la cultura dominant, si vol introduir elements de renovació i de transformació a través de la seva tasca professional, ha de tenir elements per valorar de manera crítica i el més objectiva possible la seva pròpia activitat quotidiana, perquè molt sovint, la manera com es parla, les estratègies comunicatives usades són les causants de l'èxit o del fracàs d'un dia de classe, o del plantejament d'una activitat.

Des del punt de vista de la sociolingüística interaccional molts dels problemes que es donen a l'escola són deguts a malentesos que es produeixen al llarg de les contínues interaccions comunicatives que hi tenen lloc. Aquests malentesos són deguts al fet que

alumnes i professors poden estar utilitzant estratègies comunicatives diferents perquè pertanyen a grups culturals o sub-culturals diferents i interpreten de manera diversa les pistes i senyals comunicatives que es donen al llarg del discurs de manera implícita. La interpretació adequada d'aquests senyals és imprescindible si es vol aconseguir la implicació en la conversa (conservational involvement) i si es vol mantenir la cooperació comunicativa (cfr. Grice 1975).

4. La integració de la sociolingüística dins el currículum actual de la formació del mestre.

El Departament de Filologia de la nostra Escola de Formació del Professorat ha distribuït gradualment l'ensenyament de temes sociolingüístics al llarg de la carrera.

Dins les assignatures de llengua catalana i castellana de primer curs -que és un curs comú per a tots els estudiants, sigui quina sigui l'especialitat de elegeixin- s'introdueixen tots aquells conceptes necessaris per fer una anàlisi de la situació lingüística actual a Catalunya i Espanya (bilingüisme, diglòssia, normalització, substitució lingüística, drets territorials i drets individuals en la política lingüística, llengua estàndard, etc. i també es presenta una panoràmica dels dialectes del català i del castellà).

Tots els estudiants continuen tenint l'assignatura de llengua catalana durant els cursos segon i ter

cer per garantir el seu domini de cara a l'ús de la llengua catalana a l'ensenyament. La presència d'aquesta assignatura en la seva actual configuració forma part del procés de normalització lingüística i es preveuen canvis en la mesura que s'assoleixi aquest domini a l'ensenyament mitjà.

Pel que fa als alumnes que trien l'especialitat de Filologia es planteja un aprofundiment específic que es materialitza de la següent manera:

A segon curs es tracta la història de la llengua catalana per tal de donar una visió diacrònica de la situació de la llengua en diversos estadis històrics en relació al context sociocultural i polític. Dins l'assignatura de didàctica de la segona llengua es fa referència als fets que condicionen el seu aprenentatge: el marc legal constituït per la llei de Normalització i pels decrets que determinen la posició d'una i altra llengua a l'ensenyament i la presència de les dues llengües en l'àmbit públic (mitjans de comunicació, fonamentalment). S'aprofundeix en l'anàlisi de la dialectologia castellana i del repertori lingüístic a Catalunya, introduint els estudiants a les tècniques del treball de camp per a l'anàlisi de la parla real.

A tercer curs es fa un tractament més sistemàtic de diverses teories sociolingüístiques i es fa la història de la llengua castellana tenint en compte els fets externs que condicionen la seva evolució, la seva extensió i la seva posició a Espanya.

Quant a l'observació i l'aplicació pràctica, durant el període que els estudiants són a les escoles d'Educació Bàsica (un mes a segon curs i dos mesos a tercer curs), han d'observar l'entorn i fer una anàlisi acurada de la situació sociolingüística de l'escola (alumnes, professors, barri), del tractament que l'escola fa de les llengües (primer, segona, tercera), pel que fa a la seva introducció i a la combinació del seu aprenentatge i perfeccionament, de l'ús de la llengua com a instrument de comunicació dins l'àmbit escolar i dins les aules.

A part de la programació i de les pràctiques, el Departament de Filologia ha tingut com a principal activitat fins ara la tasca de normalització, amb atenció especial als estudiants no-catalanoparlants. Molts dels estudis i recerques del Departament s'han aplicat al coneixement de la pròpia situació pel fet que és una experiència relativament nova i que demana una revisió periòdica.

X. Luna i A. Rico han fet un estudi sobre el nivell de coneixement de la llengua dels estudiants quan entren a primer curs relacionant-lo amb d'altres variables sociolingüístiques (origen, anys de residència a Catalunya, etc.).

Un altre equip de sis persones (H. Calsamiglia, S. Calsapeu, O. Guasch, E. Larreula, X. Luna i A. Tusón) estan fent un seguiment dels estudiants no-catalanoparlants (al voltant d'un 30% del total d'estudiants) quant al domini de la llengua catalana, el seu ús i

les actituds que manifesten davant el castellà i el català des que entren a l'Escola de Professorat fins que acaben la carrera.

O. Guasch, M. Bigas i H. Calsamiglia han fet també una enquesta sobre l'ús lingüístic dels professors de l'Escola de Mestres.

Aquesta tasca de normalització lingüística ha canalitzat els esforços del Departament de Filologia fins avui; preveiem, però, que a mesura que el procés vagi assolint estadis diferents i es vagin superant les etapes més bàsiques, els interessos s'aniran orientant vers altres temes que fins ara no s'han pogut abordar però que formen part dels projectes de cara al futur pròxim i que mostren les preocupacions actuals del nostre Departament:

- L'establiment d'una tipologia escolar a Catalunya segons variables sociolingüístiques i de tractament de llengües.
- El castellà com a segona llengua a Catalunya.
- El plantejament interdisciplinari (cognitiu, lingüístic i sociolingüístic) de l'anàlisi del discurs oral i escrit, de cara a la renovació de l'ensenyament de la llengua a l'Escola obligatòria.

Per acabar voldríem manifestar que la selecció dels temes de sociolingüística per a la formació del mes-

tre ha d'estar en funció de la seva aplicació, de la seva operativitat i de la seva capacitat de fer reflexionar sobre l'estatut de la llengua dins el món educatiu. El mestre no és un investigador en el sentit acadèmic tradicional ni un teòric. Però ha de tenir una base, uns instruments d'anàlisi i una competència en sociolingüística que el faci capaç de comprendre les situacions, de tractar-les críticament i d'incidir-hi.

El que hem exposat és el que nosaltres hem anat fent al llarg dels darrers anys en la nostra feina dedicada a la formació inicial del mestre. Donat que en general la sociolingüística no s'ha tingut en compte com a element integrador d'aquesta formació, creiem molt interessant el debat obert sobre aquestes qüestions. De la mateixa manera creiem que s'hauria d'incloure com a temàtica d'interès en la formació permanent i dins les propostes d'investigació/acció portats a terme per grups de recerca constituïts per mestres i professors universitaris.

BIBLIOGRAFIA

Cook-Gumperz, J. (1981), Persuasive Talk -The Social Organization of Children's Talk, a Green i Wallat (eds.) Ethnography and Language in Educational Settings, Norwood, NJ, ALEX Publishing Co.

Erikson, F. i G. Mohatt (1982), Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of In-

dian Students a Spindler, E. (ed.) Doing the Ethnography of Schooling, New York, Holt Rinehart and Winston.

Ferguson, Ch. A. (1971), Language Structure and Language Use, Stanford, CA, Stanford University Press.

Fishman, J.A. (1972), Language and Sociocultural Context, Stanford, CA, Stanford University Press.

Grice, H.P. (1975), Logic and Conversation a P. Cole i J.L. Morgan (eds.) Syntax and Semantics. vol. 3, Speech Acts, New York, Academic Press.

Gumperz, J.J. (1971), Language in Social Groups, Stanford, CA, Stanford University Press.

--- (1982), Discourse Strategies, Cambridge, Cambridge University Press.

Haugen, E. (1972), The Ecology of Language, Stanford, CA, Stanford University Press.

Labov, W. (1972), Language in the Inner City, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Mehan, H. (1979), Learning Lessons: Social Organization in the Classroom, Cambridge, MSS, Harvard University Press.

Mehan H. et al. (1976), Research Towards a Mutually Constitutive View of Socialization, Working Paper

no 11. University of California, San Diego.

Vallverdú, F. (1980), Aproximació crítica a la sociolingüística catalana, Barcelona, edicions 62.

Weinreich, U. (1974), Languages in Contact. Findings and Problems, The Hague, Mouton.

LA FORMACIÓ LITERÀRIA DEL MESTRE.

Per Maria Campillo. Enric Cassany. Teresa Colomer.

M. Assumpta Cros.

El peculiar desplegament històric del nostre país, que ha produït les anormalitats ja descrites pel que fa a la llengua i als processos del seu ensenyament, ha tingut, també, inevitables conseqüències sobre la docència d'aquelles disciplines dirigides a la formació cultural bàsica. Conseqüències tant més lamentables com socialment menys evidents que les lingüístiques i, doncs, més susceptibles d'ocupar un lloc secundari a l'hora de planificar la catalanització en els diversos nivells de docència. En relació a això, sembla oportú considerar la necessitat de no dissociar l'ensenyament de la llengua d'àmbit propi de la realitat en la qual es produeix i de tots aquells factors -històrics, geogràfics, artístics- que configuren un univers cultural determinat, dins el qual el text escrit ocupa -com a herència i com a producció- un lloc ben destacable. Més encara quan entre les variades manifestacions que formen allò que s'entén per cultura, la creació literària és la més indiscutible en relació a la idea d'àmbit lingüístic, en tant que s'escriu (o es transmet) en una llengua.

No podem despreciar tampoc el fet que la cultura catalana compta amb un bagatge literari (patrimonial i de producció en l'actualitat) gens menystenible, que la situa com un cas molt específic dintre les anomenades -bé o malament- llengües minoritàries.

Ara bé, l'existència d'un corpus literari important, la seva significació -en alguns moments emblemàtica- o el continuat interès que ha despertat en els estudiosos catalans i estrangers (fins i tot en les èpoques més dures de repressió cultural), són dades que no varien substancialment el tractament anormal que la literatura ha rebut en el terreny que ara ens ocupa, que és el de l'ensenyament.

Així, per tractar de la formació prèvia amb què els nostres estudiants arriben fins ara a l'Escola de Mestres, cal tenir en compte les condicions, com a mínim anòmales, en què aquesta formació es dona. Condicions que són en reflexe de la situació general d'irregularitat que caracteritza encara l'ensenyament de la literatura catalana en tots els nivells docents (malgrat que no ho fa en el mateix grau). L'absència, fins fa pocs anys, de la literatura catalana en les programacions de l'ensenyament bàsic i mitjà i les diverses menes de correctius que s'han introduït per subsanar-la (recents i, en certa manera, provisionals), afecten no només el currículum de coneixements amb què un alumne pot arribar a la Universitat sinó també -i el que és més important- la forma d'aprenentatge d'aquests coneixements. Les causes de la vacil·lació metodològica que presideix l'ensenyament de la literatura en els nivells bàsic i mitjà cal cercar-les segurament en la manca de tradició docent d'aquesta disciplina. L'evident urgència o necessitat d'introduir-la en els plans d'estudis ha prioritzat l'aspecte curricular per damunt del metodològic: la batalla per la presència de la litera-

tura catalana ha obviat, en molts casos, les qüestions entorn de la forma de transmetre-la, els per què s'ensenya, què s'ensenya, i com tolorovians. Així, mentre en la situació irregular de la postguerra la recuperació de la creació literària, la presència de corrents crítics i d'investigació i els avenços metodològics en els estudis lingüístics i literaris han demostrat la possibilitat d'evolució malgrat les circumstàncies adverses, la manca d'status acadèmic ha afectat la reflexió sobre la docència d'aquestes mateixes activitats. Simplement perquè mètodes i sistemes derivats de l'ensenyament exigeixen unes condicions bàsiques per a qualsevol procés de revisió o, estrictament, d'existència: uns status dintre els centres universitaris, d'ensenyament mitjà i escolars, uns plans d'estudis coherents, unes assignatures, uns professors i uns alumnes. És a dir, un conjunt d'interessos i finalitats que garanteixin que allò que s'entà fent a l'aula té un sentit més enllà del dilettantisme privat i és de reconeguda utilitat pública. L'existència d'unes Càtedres a les Universitats o als Instituts d'Ensenyament Mitjà, la creació d'àrees o de matèries d'aquestes disciplines o la possibilitat d'obtenció d'un títol virtualment útil són factors que determinen el normal progrés i revisió de conceptes en relació a unes necessitats concretes i immediates, que serien les pròpies de qualsevol situació cultural normalitzada.

Aquest estat de coses es modifica amb la introducció dels estudis de llengua i literatura catalanes en l'ensenyament oficial. Ara bé, aquesta introducció

és lenta, progressiva i desigual per als diferents nivells. La creació dels Departaments de Filologia Catalana a les Universitats (nodrits amb professionals formats, pel que fa a la cultura pròpia, dintre institucions no oficials com els Estudis Universitaris Catalans) donarà un primer status acadèmic a la literatura. La Càtedra de la Universitat de Barcelona fou creada el 1961 i ocupada el 1965, la de la Universitat Autònoma el 1971, però, en canvi, les Càtedres d'ensenyament mitjà no es convoquen fins el 1979; la qual cosa vol dir que fins el curs 1979-80 no hi ha una programació de llengua i literatura catalanes obligatòria i equiparada a les de les altres àrees. Així, després d'uns anys en què la Universitat ofereix uns estudis especialitzats sense perspectives professionals immediates, com a mínim en l'ensenyament mitjà, des de l'any 1980 s'amplia substancialment la demanda de treball i el títol de Filologia Catalana (que substitueix l'antic i més genèric de Filologia Hispànica) es converteix finalment en còrrigit donada la nova necessitat de professionals.

Al pla d'estudis de l'ensenyament mitjà i pel que fa a la literatura catalana, la programació oficial contempla un curs a tercer, en el qual es pretén proporcionar a l'alumne un panorama general de tota la literatura (dels inicis als nostres dies), il·lustrat amb comentari de textos. I també un curs opcional, a COU (Curs d'Orientació Universitària), basat en el treball sobre set obres seleccionades entre les més representatives de la literatura contemporània.

Els problemes que deriven d'aquesta programació i de la sedimentació precària de la disciplina en l'ensenyament mitjà són diversos i variats, però podem enunciar-ne alguns: en primer lloc, la notable extensió del programa de tercer curs fa gairebé impossible la seva assimilació per part de l'alumne i dificulta molt qualsevol intent dels professors per bastir el treball amb un mínim d'atractiu i de rendiment. Cal tenir en compte, també, que el nivell de llengua de l'alumne (especialment dels d'origen castellano-parlant, però no només) no sempre permet l'accés còmode a la lectura literària ni facilita un bon treball del text en totes les seves possibilitats. Tot això comporta un perill: el de la reducció de la matèria literatura a una sèrie de coneixements no sempre ben assumits i sovint deslligats de l'educació lectora. Aquest problema havia estat ja detectat en l'ensenyament de la literatura castellana i, per un reflex mimètric respecte a ella, no s'ha evitat en el moment d'introduir la catalana. Altres formes de mimetisme es produeixen encara en els plantejaments dels cursos d'ensenyament mitjà, a causa d'un mal entès sentit de la competència amb la literatura castellana. Aquesta té, desde sempre, unes programacions oficials poc revisades, que han tendit a cristallitzar determinats autors i obres d'indiscutible importància, prescindint de la seva adequació als nivells per als quals es programa la lectura. Els cursos de literatura catalana han tendit també a proposar obres i autors atenent sobretot a un criteri de prestigi o entronització, sense tenir prou en compte llur virtut per a la formació lectora i els interessos i ca

pacitats propis de les edats en què es tracten. En part, aquest desenfocament s'explica perquè la literatura catalana es troba, a més, amb un problema suplementari: la necessitat de proporcionar aquells elements que tendeixen a establir uns valors literaris com a valors socials sense el suport de la cultura oficial-estatal.

Un altre factor que contribueix a la confusió metodològica i a la inadequació és el mimetisme, detectat a l'ensenyament mitjà, respecte a les programacions i mètodes universitaris, conseqüència de la manca de preparació docent i didàctica dels llicenciats que seran futurs professors. Cal esmentar, però, que en els últims temps s'han produït algunes iniciatives encaminades a obrir el necessari debat, públic i institucional, sobre l'ensenyament de la literatura als diversos nivells. Iniciatives que, com els esforços editorials per crear col·leccions de textos específicament destinats a l'educació, permeten esperar l'increment de l'interès per la docència de la literatura i per les imprescindibles relacions entre ensenyament universitari i ensenyament mitjà.

Ara bé, si aquestes preocupacions no han aflorat, en l'ensenyament mitjà, fins que hi ha hagut una relativa infraestructura de plans docents, programes i professors, la situació de precarietat s'accentua encara més a l'escola bàsica, que no compta amb tradició suficient pel que fa a l'ensenyament de la literatura catalana. La modernització pedagògica de la preguerra, tan valuosa en altres aspectes, no va as-

sumir, dintre els plantejaments d'educació literària dels escolars, la literatura pròpia com a portadora d'una sèrie de valors formatius en relació al medi cultural, tal com admetien, ja aleshores, altres tradicions pedagògiques per a les respectives literatures. Així, tot i la presència efectiva de la lectura, la importància concedida al text literari i l'increment del llibre infantil, aquests esforços es troben mancats d'orientacions programàtiques.

En l'actualitat, l'iniciat procés de catalanització de les escoles és forçosament lent i el ventall d'aplicació de la normativa vigent sobre hores i àrees de català, molt variat. Dintre d'aquest ventall podem considerar des de les escoles que estan totalment catalanitzades en llengua, continguts i professorat, fins a aquelles que incompleixen parcialment la legalitat o la porten a terme de forma totalment ineficaç per raons diverses que no analitzarem ací. Moltes, amb voluntat de procedir correctament, no poden evitar els problemes derivats de l'assignaturització del català, de la mobilitat de les plantilles de mestres, etc.

Les conseqüències d'aquest estat de coses sobre l'ensenyament de la llengua ja han estat valorades, però, en tot cas, cal dir que la urgència de la normalització lingüística ha portat a donar prioritat, com és lògic, a determinats aspectes de l'ensenyament oral i escrit del català considerats com a previs a una normalització més global, tant lingüística com cultural.

Deixant de banda aquelles escoles que estan catalanitzades des de fa molts anys i compten amb mestres preparats i programacions coherents i revisades amb freqüència, la majoria d'escoles bàsiques, en vies de catalanització, es troben mancades d'orientacions precises. Algunes, que han plantejat la normalització de forma global, tenen present, al costat de la llengua, l'estudi de continguts arrelats al medi i introdueixen textos i autors de la tradició literària catalana, a través de programacions més o menys afortunades. Una gran part d'escoles, però, utilitzen la lectura literària de forma molt atzarosa o molt intuïtiva, o bé confien la lectura escolaf a la Biblioteca que, en el millor dels casos, compta amb una orientació especialitzada. I, encara, per a molts mestres en exercici el text literari és només un recurs per treballar aspectes de l'ensenyament de la llengua i l'usen exclusivament en tant que pretext, prescindint de les característiques extralingüístiques que pugui oferir.

Així doncs, la literatura catalana no ha estat assumida, de forma programàtica i coherent, a l'ensenyament bàsic i, malgrat les iniciatives portades a terme per diversos centres i l'aparició al mercat d'alguns llibres de text molt ben plantejats, poques escoles tenen clar el paper que la tradició literària pot jugar en aquestes etapes, al costat de la literatura específicament infantil i juvenil.

Si tenim en compte, doncs, les condicions descrites pel que fa a la situació de la literatura en l'en

senyament bàsic i mitjà, no resulta estrany que la formació prèvia amb què ens arriben els alumnes a l'Escola de Mestres sigui molt desigual: depèn de la presència o absència de la matèria en els seus estudis anteriors i depèn, també, del major o menor espai dedicat (poden haver fet una assignatura de literatura, o dues, o una part dintre d'un curs de llengua). I no cal dir que, encara més que del nombre d'hores esmençades, la seva formació literària dependrà del tractament de la literatura que hagin rebut. Aquest tractament es troba, en general i a causa dels problemes esmentats més amunt, llastrat per programacions poc operants en les dues literatures: les assignatures híbrides de revisió històrica i comentari de textos no garanteixen ni el coneixement sistemàtic de períodes i moviments ni l'explotació total del text. Les assignatures organitzades sobre lectura d'obres pateixen, sovint, d'unes seleccions poc metodològiques i d'un treball arbitrari o inadequat. Així, tot i les desigualtats de status entre la literatura catalana i la literatura castellana, cap de les dues no ha abonat un plantejament integrat en què els coneixements imprescindibles, la familiaritat amb el text escrit i l'hàbit de lectura es complementin.

En resum, la formació escolar en literatura rebuda anteriorment a l'accés a l'Escola de Mestres, pot considerar-se, en general, insuficient per al futur exercici professional; insuficiència sovint agreujada o no compensada per l'extracció sociocultural dels estudiants de magisteri. Els nostres alumnes no acos-

tumen a tenir hàbits de lectura en cap llengua, no posseeixen el bagatge necessari d'educació literària, o el tenen parcialitzat, i no dominen suficientment els instruments que els permetrien enfrontar-se amb seguretat i amb gust al text literari.

La formació professional dels mestres exigeix tractar l'adequació de la seva preparació pedagògica general al camp específic de la literatura, revisar críticament les programacions escolars vigents fins ara i cercar el model de formació més apte perquè, a l'escola bàsica, puguin ensenyar literatura en funció d'uns objectius concrets:

- a) Donar les claus d'accés a un llenguatge amb el qual s'expressa l'experiència humana -en tots els ordres: imaginatiu, moral, vivencial- i que és una de les vies que el nen té d'intel·lecció del món i d'annexió de tota experiència d'altri en l'ordre de l'experiència i sensibilitat personals.
- b) Fer conèixer el medi i la tradició cultural propis; objectiu, aquest, a proposar-se en qualsevol cas, però que és especialment rellevant en l'actual conjuntura històrica, car contribueix, des de l'escola, al procés d'identificació cultural col·lectiva que viu la societat catalana.
- c) Fer que el coneixement del registre literari de la llengua reverteixi en la capacitat expressiva dels nens.

- d) Plantejar la lectura com a comprensió d'uns codis artístics convencionals i, sobre el coneixement de la naturalesa específica de l'obra literària, educar en el plaer estètic.

L'objectiu bàsic de l'ensenyament de la literatura a l'escola és la formació lectora dels nens, i és a través d'ell que s'han d'acomplir els que acabem d'esmentar. Aquesta formació es pot assegurar amb un treball que prengui el text literari com a eix fonamental. Com és lògic, la tria de textos sobre la qual es plantejarà el treball, tot i poder-ne acollir de la procedència més diversa (la literatura de tradició oral, la concebuda específicament per a un públic infantil-juvenil, etc.), ha de fer-se tenint en compte que siguin accessibles als nens, que obeeixin a una programació rigorosa dels continguts de formació literària i que permetin l'explotació del text des de la gamma complexa d'incitacions que conté. La selecció de textos haurà de tenir un rendiment múltiple i permetre:

- a) Identificar els elements genèrics definidors del discurs literari i distingir-los dels altres usos de la llengua.
- b) Aïllar els trets bàsics característics dels gèneres literaris majors, tant en llur persistència com en llur evolució en el temps.
- c) Introduir una concepció històrica del fet literari i proposar la lectura culturalment contextualitzada

da. Proposar, entre els textos triats a aquest efecte, els d'autors de la tradició pròpia, perquè els nens comencin a familiaritzar-se amb els grans noms de la seva literatura.

- d) Tenir una mostra prou àmplia i de valor universal de temes i tendències imaginatives formalitzats en literatura.

La formació literària del mestre requereix el tractament contextualitzat del fet literari dins els processos culturals i històrics. Un principi pedagògic bàsic -la capacitat del mestre d'arrelar-se al medi perquè pugui, també, fer-lo conèixer i ajudar els nens a arrelar-s'hi, sigui quina sigui llur procedència- és afavorit per aquest plantejament contextualitzador. Un plantejament que convé fer - en el nostre cas- sobre la literatura catalana, atès que és la que correspon al medi dins el qual l'escola actua, i donada la voluntat de catalanitzar els mestres i convertir-los en un factor eficaç, pel seu lloc privilegiat dins el sistema educatiu, de catalanització de la societat.

Qualsevulla literatura nacional o d'un àmbit lingüístic determinat, posseeix un nombre de valors -autors, obres...- acadèmicament i socialment assentats, més o menys indiscutibles, que tota persona que pertany a la seva àrea d'influència cultural i que es tingui mínimament escolaritzada coneix, gràcies, en bona part, al paper que l'escola té per a llur fixació i divulgació. A Catalunya -país que compta amb

una tradició d'estudis que ha fixat aquests valors, però no els ha vist socialment prou instal·lats degut a les llargues èpoques de repressió cultural- el paper de l'escola com a integradora de l'individu en la cultura pròpia és decisiu. La formació inicial del mestre, pel que fa a la literatura, ha d'assegurar, doncs, el coneixement d'aquest autors i obres imprescindibles -dels valors de l'herència cultural- i l'adquisició dels instruments necessaris per a llur transmissió adequada als nivells de l'ensenyament bàsic. Cal tenir, però, cura de no caure en un tractament arqueològic de la tradició cultural i literària, i procurar presentar-la viva i actuant, lligada amb el present i capaç de connectar amb el món d'interessos dels joves mestres i dels nens d'avui; i cal, a més, incorporar la creació literària més actual, a partir de la qual és possible d'enllaçar amb les expressions de la cultura que operen en el moment present.

L'enfocament històric de la literatura permet de relacionar els processos literaris amb tots els que afecten la vida d'un poble: els esdeveniments polítics i socials, l'evolució de les seves expressions artístiques, els diferents models d'organització de la cultura, etc.; així mateix, permet integrar en l'anàlisi de l'obra literària els elements del context històric, estètic, moral i filosòfic en què sorgeix, i les circumstàncies vitals i intel·lectuals dels seus autors. Per bé que, com ja hem dit, cal evitar a l'escola bàsica l'adaptació mecànica d'aquest plantejament històric, el mestre ha de tenir aquest bagatge de formació per tal de poder introduir la no-

ció d'historicitat en el treball dels textos i seleccionar autors significatius de la tradició literària amb la intenció de donar una primera visió diacrònica. El fet d'haver tractat la literatura d'aquesta manera permetrà al mestre exercir la seva tasca pedagògica de forma no massa parcialitzada, sinó més global, tot posant en relació qüestions habitualment exposades en àrees diferents (expressió artística, ciències socials...) i de manera aïllada; així es fa més fàcil per als nens d'assimilar uns processos evolutius que, essent d'ordre diferent, estan interrelacionats i es complementen.

D'altra banda, en la formació inicial del mestre cal situar l'estudi evolutiu de la literatura pròpia en relació al marc cultural més universal en què aquesta literatura s'explica. Així, cal convertir-la en punt de partida o d'arribada de l'anàlisi dels fenòmens històrics, culturals, estètics i literaris d'abast europeu o universal. Aquesta perspectiva és necessària per no caure en plantejaments localistes i per proporcionar als mestres els elements de comparació que necessiten per vincular la literatura pròpia amb les literatures culturalment pròximes.

Ara bé, la formació literària completa de l'estudiant de mestre ha d'abastar, també i sobretot, el tractament de l'obra literària com a objecte artístic. El mestre, responsable directe de l'adquisició lecto-literària del nen, ha de comptar amb els instruments necessaris per explotar el text en totes les seves possibilitats. Per garantir aquest bagatge,

l'ensenyament que ha de rebre l'alumne de magisteri haurà de combinar la descripció del procés evolutiu de la literatura -en el sentit explicat més amunt- amb el treball específic de lectura i anàlisi de textos. La finalitat d'aquesta conjunció és que el futur mestre pugui situar el text i conèixer la seva gènesi socio-cultural i compti, alhora, amb l'aparell instrumental que li permeti considerar-lo en ell mateix i descobrir les seves característiques genèriques i retòriques en tant que valor estètic, no aïllat de les condicions en què fou creat, però tampoc mecànicament dependent d'elles.

Així, la selecció de textos per a un curs ha de fer-se amb criteris diversos: la representativitat històrica de les obres pel que fa a un període, moviment o tendència estètica no pot ser una regla exclusiva; ha de recolzar en la rellevància com a valors estables o indiscutibles d'aquests textos o dels seus autors, i, sobretot, en llur significació literària, és a dir, en la virtualitat que tinguin com a objectes artístics autònoms i diferenciats.

Una tria útil des del punt de vista del treball de text hauria de tenir en compte la presència variada i equilibrada dels gèneres literaris, com a mínim dels gèneres majors, per tal d'introduir, a partir d'ells, la descripció de les seves característiques específiques i l'anàlisi dels recursos formals propis de cada cas.

D'altra banda, és convenient, també, programar

-de forma complementària a les lectures de curs-
 l'estudi de textos significatius, d'assaig o de creaci
 ció, que permetin a l'alumne una comprensió més ampla
 dels moviments culturals o dels corrents estètics que
 es tracten a classe. Aquest procediment de diversifica
 car les fonts d'informació acostuma l'estudiant a no
 dependre exclusivament del discurs del professor i
 de les interpretacions ja elaborades als estudis existi
 tents, a treure conclusions sobre material -triat-
 de primera mà de cada període i a adonar-se de les
 complexitats i dels problemes que presenta. Convé,
 així mateix, fer explícita la vinculació de les for-
 mes pròpiament literàries amb d'altres formes de ma-
 nifestació artística i cultural que ajuden a situar
 conceptes, apreciar matisos i integrar coneixements
 dins un context més globalitzat.

El text literari ha de servir, doncs, per conèi-
 xer i tractar els aspectes teòrics i crítics neces-
 saris, per aplicar els mètodes d'anàlisi adients en
 cada cas, per treballar els usos literaris i els recu
 rsos formals propis de cada gènere i observar llur
 evolució a través del temps i en relació als corrents
 estètics en què es produeixen. En definitiva, la lectu
 ra d'obres a l'Escola de Mestres ha de tenir com a
 finalitat el reconeixement i manipulació del text
 com a objecte artístic, la identificació d'allò que
 diferencia l'ús literari dels altres usos lingüís-
 tics i el domini i la familiaritat amb tot el que es
 pecíficament és propi de la llengua literària.

Ens sembla que plantejar així la formació literàri

ria dels mestres permet que aquests posseeixin un bagatge literari que els possibilita respondre als objectius escolars abans esmentats, diferenciant la formació rebuda del tractament de la literatura a l'escola bàsica. Aquesta diferència comença ja en la proposta que els gèneres literaris majors constitueixin l'eix vertebrador de la programació escolar, proposta en la línia de tantes veus que en els últims temps intenten resituar els estudis literaris en l'escola bàsica. A partir d'aquest enfoc, els estudiants (i les programacions oficials pendents de renovació en el nostre país fa tant de temps) han de poder concretar els continguts de formació literària que els nens han d'assolir i han d'establir-ne la gradació segons l'evolució de les seves capacitats intel·lectuals i el desenvolupament progressiu de la seva competència lectora. La proposta d'un tipus de treball escolar basat en el text literari fa necessària la capacitació del mestre per seleccionar els textos segons uns criteris de màxima rendibilitat i interès, i, ahora, requereix l'habilitat de distingir els elements que cal analitzar explícitament i els que han de restar en el substracte implícit de contacte amb l'obra artística.

En dissenyar la formació literària dels mestres fèiem especial èmfasi en la reflexió sobre l'especificitat del llenguatge literari. Pensem que aquest aspecte té un interès remarcable a l'escola bàsica, ja que s'insereix en el planteig general de domini de la llengua escrita. La reducció progressiva de la llettra impresa en el món de senyals que el nen rep a la

seva vida quotidiana fa més necessari encara el fet d'abordar l'apropiació del llenguatge escrit en la seva màxima varietat de funcions i en el nivell més ric i complex possible. Fins i tot els llibres de lectura escolar, en pro d'una malentesa accessibilitat, han proposat un tipus de text literari ras i curt, on la insulsa de les històries només és comparable a la inanitat del llenguatge. És en aquest sentit, doncs, que el treball sobre models literaris pot ajudar els nostres nois a retrobar el plaer de la paraula en l'assumpció d'una expressió pròpia més complexa i desenvolupada.

Així mateix, entenem que la formació dels mestres ha d'incloure una reflexió seriosa sobre el concepte complex de lectura com a acte de comprensió que va molt més enllà de la simple descodificació. L'escola bàsica, i per tant els mestres, han de poder garantir la mecànica d'accés al codi escrit i el domini progressiu de tots els components de l'activitat lectora. És prou evident, però, que la diversitat de finalitats d'un acte lector fa necessari que l'escola bàsica estableixi els mitjans adequats per afavorir les diferents estratègies de lectura segons llurs objectius, les característiques del text i les competències del lector.

L'accés dels nois a la lectura literària queda inscrit dins d'aquest objectiu general de formació lectora i el mestre ha d'estar capacitat per planificar la vertebració dels diferents tipus de text literari proposats al llarg de l'escolaritat.

El contacte amb el món literari es produirà sens dubte en els primers nivells escolars a través de la llengua oral, amb la narració de contes, recitació o lectura per part del mestre. L'anomenada literatura de tradició oral té una funció essencial perquè situa per primera vegada els nens davant de la manipulació verbal com a objectiu específic. La formació dels mestres haurà d'incloure, doncs, el coneixement i anàlisi d'aquest tipus de literatura; delimitar-ne els avantatges i els límits del seu ús fóra un tema de debat prou interessant en el nostre medi educatiu, on trobem actituds que van des d'ignorar aquesta literatura fins a fer-hi gravitar tota l'activitat lectora.

Últimament, la reflexió sobre la importància de la motivació en el procés d'adquisició de la llengua escrita ha marcat la necessitat d'afavorir el contacte dels nois amb els llibres que els poden ser més atractius i estimuladors, amb la literatura específicament infantil i juvenil. La formació d'hàbits lectors a l'escola bàsica requereix que els mestres tinguin un bon coneixement d'aquesta mena de literatura, i que hagin reflexionat sobre els criteris necessaris tant per seleccionar els llibres d'alt nivell de qualitat com per judicar la seva adequació a la competència lectora d'uns nens determinats. Dins d'aquesta funció de vertebració lectora, el mestre ha de saber confeccionar una programació ordenada de lectures bàsiques, escollides entre aquelles obres que constitueixen els clàssics infantils de la cultura pròpia i universal. L'escola bàsica podrà assegurar

així l'accés a un ventall prou diversificat d'obres i estils i podrà suscitar una sèrie d'activitats lectores variades i suggerents. En aquesta línia, és decisiu el paper de la biblioteca escolar en la seva doble funció de centre impulsor de la lectura i de documentació del treball escolar. El fet que en el nostre país es reguli l'existència de la biblioteca d'escola i, en canvi, no es doti del personal especialitzat necessari, fa més evident la conveniència de proporcionar als mestres els recursos adients per a la seva organització i funcionament.

I ja per acabar, cal dir que el mestre, a l'escola bàsica, haurà de tenir en compte que la literatura supera el terreny acotat d'una assignatura i l'haurà de considerar, també, com a matèria interdisciplinària (abraçant aspectes de la Geografia, la Història, l'Art, etc.), aprofitant i potenciant la seva presència en l'activitat general de l'escola (en festes populars, homenatges i celebracions diverses) i recollint i seguint les manifestacions culturals externes relacionables amb el treball literari.

L'escola de mestres ha d'educar aquest aspecte de la formació de l'ensenyant, car la seva missió és la de preparar no només tècnics que dominin l'aula i transmetin coneixements, sinó -sobretot- professionals que se sentin partíceps d'un projecte educacional integral i renovador. Així, caldrà, des de la literatura, fomentar actituds, crear hàbits i donar recursos perquè el mestre sigui capaç, en l'exercici de la seva professió, d'assumir la tasca d'animador

cultural que haurà de portar a terme. Una tasca a través de la qual és possible contribuir a la funció fonamental de l'escola: donar al nen el màxim de possibilitats d'articular-se en la seva societat i de tenir-hi una participació crítica i responsable.

Seminario organizzato dal Dipartimento di Scienze del Linguaggio dell'Università di Roma "La Sapienza" e l'Università Autonoma di Barcellona

1. Obiettivi del seminario

Il seminario si propone di favorire lo scambio di informazioni e di conoscenze tra la parte catalana e la parte italiana su problemi di comune interesse e cioè: in generale sui problemi della formazione dell'insegnante di lingue, e in particolare sui problemi che tale formazione presenta nello specifico ambiente bilingue (o di lingue in contatto), quali sono sia la Catalogna sia anche - per molti aspetti - l'Italia.

Sotto questa prospettiva, l'oggetto del seminario si può considerare nuovo rispetto agli approcci usuali alla formazione dell'insegnante, in quanto questa volta il centro dell'attenzione è specificamente la particolare angolazione che occorre dare al problema in un contesto bilingue.

2. Livelli

Tradotto in termini operativi, il problema sopra accennato si rifrange sulla varietà dei livelli di scolarità dei diversi sistemi scolastici. La riflessione andrà orientata quindi non solo sulle questioni complessive della formazione dell'insegnante in ambiente bilingue, ma propriamente sulla partizione curricolare ai diversi livelli di scolarità. A questo tema è specificamente dedicata la tavola rotonda conclusiva del Seminario.

3. Uscite

Il seminario dovrebbe servire anche ad avviare una riflessione comune, sotto forma di ricerca internazionale applicata, in vista della costituzione di un memorandum sulla formazione dell'insegnante in ambiente bilingue.

4. Organizzazione

- a. Allo scopo di predisporre materiali informativi sufficienti come base di reciproca conoscenza, i seguenti documenti verranno elaborati in anticipo e distribuiti in copia a ciascuno dei partecipanti;
- Serena Ambrosc, La formazione iniziale e in servizio in Italia

O. Guasch, X. Luna La formazione iniziale e in servizio

L. Nusbaum, B. Caballero in Catalogna

E' stata inoltre elaborata una serie di questioni che vengono sottoposte ai partecipanti alla tavola rotonda perchè, nei loro interventi, vogliano tenerne conto.

- b. Il seminario è inteso come riservato ai soli speakers. Si è comunque deciso di invitare a titolo di osservatori alcuni esperti di problemi di linguistica applicata e di formazione degli insegnanti, oltrechè i delegati di alcune associazioni professionali di studiosi e insegnanti, quali:

- il Cidi
- il Lendi
- il Giscel
- la Società di Linguistica Italiana
- l'ALIA
- il ICLIP
- l'Associazione degli Ispanisti
- l'Associazione dei Tedeschisti
- il CLADL
- l'Ufficio Studi della Pubblica Istruzione
- gli Scambi Culturali della Pubblica Istruzione
- le Relazioni Culturali del Ministero degli Affari Esteri
- i Dipartimenti di Pedagogia, di Psicologia e di Letterature comparate dell'Università di Roma
- il CCEI
- il Bureau pour les langues minoritaires della CEE

LA CORRELAZIONE DELL'INSEGNANTE DI LINGUE IN AMBIENTE BILINGUE

Seminario di studi

I° giorno

Presentazione del Seminario: R. Simone e A. Camps

A. Educazione linguistica in ambiente di lingue in contatto

1. Presidente: A. Camps

9,30 - 10,45	T. De Mauro, <u>Lingua e dialetto nelle scuole italiane</u>
10,15 - 11,00	Discussione
11,00 - 11,30	Pausa
11,30 - 12,45	A. Lina, C. Guasch, <u>Informe sobre la situació del català a Catalunya</u>
12,45 - 13,00	Discussione

2. Presidente: T. De Mauro

15,30 - 16,15	L. Arcaini, <u>Educazione linguistica nelle zone italiane di minoranza</u>
16,15 - 16,45	Discussione
16,45 - 17,30	A. Tuson, <u>el repertori lingüístic a Barcelona</u>
17,30 - 17,45	Pausa
17,45 - 18,30	Discussione

II° giorno

B. Definizione di un curriculum per l'insegnante in ambiente di lingue in contatto

3. Presidente: L. Arcaini

9,30 - 10,15	L. Arcaini, <u>Lingua e linguistica: norme, livelli e modelli di descrizione</u>
--------------	--

10,15 - 11,00 Discussione

11,00 - 11,30 Pausa

11,30 - 12,15 A. Camps - E. Milian, Lingua e linguistica: norme, livelli e modelli di descrizione

12,15 - 13,00 Discussione

4. Presidente: O. Guasch

15,30 - 16,15 F. Orletti, Quale sociolinguistica per lo insegnante

16,15 - 17,00 Discussione

17,00 - 17,30 Pausa

17,30 - 18,15 A. Calsamiglia - A. Tuson, La sociolinguística y la formación del mestre

18,15 - 18,30 Discussione

III° giorno

5. Presidente: T. Colomer

9,30 - 10,15 W. D'Addio, Il contributo della metodologia didattica

10,15 - 11,00 Discussione

11,00 - 11,30 Pausa

11,30 - 12,15 E. Jorre e altri, Literatura i universos culturals
S. Cassany e altri, La formació literaria del mestre

12,15 - 13,00 Discussione

6. Presidente: R. Simone

15,30 - 17,30 Tavola rotonda: La formazione dell'insegnante di lingue ai diversi livelli di scolarità

17,30 - 18,00 Considerazioni conclusive e proposte per il futuro

TEMI PER LA TAVOLA ROTONDA

- Esistono affinità importanti tra la situazione italiana e quella catalana, che permettano di impiantare progetti unitari di formazione degli insegnanti di lingua?
- Esistono i presupposti per una collaborazione in termini di ricerca tra il Dipartimento e la Università Autonoma?
- Si possono indicare le fasi di un percorso formativo dettagliato per insegnanti di lingua e di lingue in ambiente di contatto? Quali possono essere?
- Esistono esigenze di formazione speciali per i livelli scolastici elementare, medio e superiore? Quali?