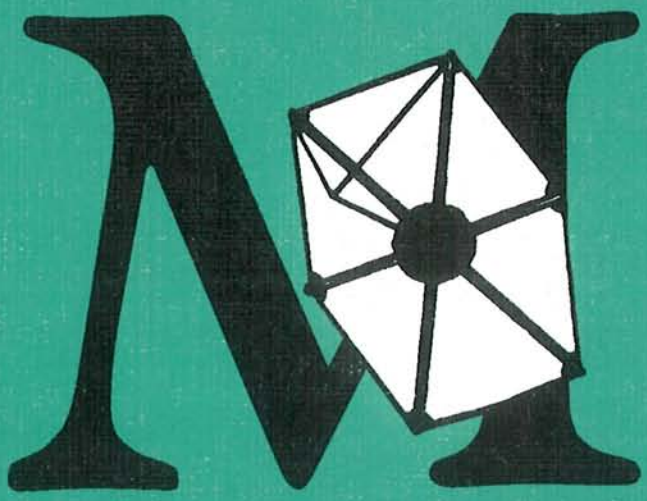
CAPLLETRA 21

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOLOGIA



Tardor, 1996

Redacció:
Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana
Avda. Blasco Ibáñez, 28
46010 València
Telèfon 96–386 42 55
Edita i publica:
Publicacions de l'Abadia de Montserrat
Institut de Filologia Valenciana
Subscripcions i correspondència:
Ausiàs Marc, 92-98 – 08013 Barcelona
Disseny:
Manuel Granell
Joan Josep Tornero
Il·lustració:
ADP
ISSN:
0214 - 8188
Dipòsit legal:
B - 25.992 - 1990
Fotocomposició:
IIFV
Imprès per:
Novagràfik, S.L. - Barcelona
(desembre 1997)

Volum monogràfic sobre
Sociolingüística i educació

coordinat per
Joan Josep Ponsoda i Sanmartín

Primavera, 1997

Director:
Antoni Ferrando

Consell de Redacció:
Consell de l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana

Comitè Científic:
E. Casanova, A. Ferrando, A. G. Hauf, M. Pérez Saldanya,
V. Salvador, V. Simbor

Consell Assessor:

Antoni Badia i Margarit
Jordi Castellanos
Germà Colón
Joan Fuster (†)
Joseph Gulsoy
Joan Solà
Giuseppe Sansone
Arthur Terry
Joan Veny
Curt Wittlin
M. Claire Zimmermann

NORMES D'EDICIÓ DE LA REVISTA *CAPLLETRA*

Els articles originals, els exemplars de recensió, les comandes de subscripció i la correspondència en general s'han de trametre a la redacció de la revista (Institut Universitari de Filologia Valenciana, Av. Blasco Ibáñez, 28, 46010, València).

Els articles originals s'enviaran mecanoscrits a dos espais, preferentment en format DINA4. Si és possible, a més de la versió mecanoscrita s'inclourà el text informatitzat, preferiblement en els formats d'ordinadors Macintosh o en WordPerfect.

Els articles es presentaran preferentment en català i els autors n'inclouran un resum de 8/10 ratlles en català o anglés.

Les notes crítiques apareixeran a peu de pàgina i es reservaran a explicacions o aclariments complementaris. Les referències bibliogràfiques s'inclouran dins del cos de l'article i seguiran el sistema AUTOR-ANY-PÀGINA. L'any i les pàgines de la citació o referència apareixeran sempre entre parèntesis, separats per dos punts. Només quan la referència abaste tota una obra s'hi ometrà explicitar les pàgines a què es remet. Entre l'últim cognom de l'autor citat i l'any de publicació del llibre o article a què es fa referència no s'intercalarà cap signe :

... com ja s'ha observat (Sanchis Guarner 1980: 144)
... com observa Sanchis Guarner (1980: 144)
... "Dels documents del Principat desaparegué plenament l'article *es* ja en el segle XIV" (Sanchis Guarner 1980: 144)
... Aquesta era la idea recurrent del llibre (Sanchis Guarner 1980)

Totes les referències que apareixen en el text es repetiran al final del treball dins d'un apèndix de REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES. Hi aniran ordenades alfabèticament i s'ajustaran a les convencions de la bibliografia científica internacional:

- articles (títol entre cometes i nom de la revista en cursiva, numeració completa, lloc i any d'edició, pàgines):
  PICALLO, C. (1990) "Elements anafòrics i localitat", *Caplletra* 8, València, IUFV, pp. 41-53.
- llibres (títol en cursiva, lloc d'edició i casa editorial):
  SANCHIS GUARNER, M. (1980) *Aproximació a la història de la llengua catalana,* Barcelona, Salvat.
- capítol o parts de llibres col·lectius o miscel·lanis (autor, títol, dins, primer autor, nom de l'editor o editors de l'aplec, ed. o eds., títol del recull, any, pàgines):
  ANDERLE, A. (1991) "La crisi dels col·lectivismes" dins San Martín, A. ed., *Públic / Privat: un debat obert,* València, Universitat de València/Ajuntament de Gandia.

Els noms dels autors hi figuraran en versaletes, primer el cognom o cognoms; separat per una coma, el nom de fonts abreviat amb la lletra inicial.

Les contribucions acceptades i compostes es retornaran als autors per a la correcció de proves d'impremta. Les esmenes s'efectuaran seguint els signes convencionals del codi habitual de correctors.

Presentació 9

ELS FUTURS MESTRES I EL PROCÉS DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA. RELACIONS ENTRE ELS FACTORS FAMILIARS, SOCIALS I EDUCATIUS EN LA FORMACIÓ DE LA COMPETÈNCIA I L'ACTITUD LINGÜÍSTIQUES. Josep Mª. Baldaquí & Mª. Antònia Cano... 11

EL CATALÀ A L'ESCOLA DE MALLORCA. Joan Melià 29

UNA ALTERNATIVA TRIPARTIDA: LA VARIETAT TRADICIONAL, LA VARIETAT ESTÀNDARD CATALANA O LA VARIETAT ESTÀNDARD ESPANYOLA. Joan J. Ponsoda & Carles Segura 47

IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA, IDENTITAT I IMATGE. Santiago Perera, Arantza del Valle, Pilar Monreal & Ignasi Vila 95

TIPOLOGIA DE PARLANTS EN UNA COMUNITAT DE PARLA AMB INTERRUPCIÓ DE LA TRANSMISSIÓ LINGÜÍSTICA INTERGENERACIONAL. Brauli Montoya Abat 105

ESCOLA I SOCIETAT VALENCIANA. Carme Miquel 127

UNA APROXIMACIÓ A LA SITUACIÓ DELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA AL PAÍS VALENCIÀ. Tudi Torró i Ferrero 131

LA COSIFICACIÓ DE LES NORMES D'ÚS LINGÜÍSTIC. ASPECTES SOCIOLÒGICS D'UN DICURS DISTORSIONAT. Guillem Calaforra 147

UN NOU MODEL PER A L'ESTUDI DEL COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC: LA TEORIA DE LES CATÀSTROFES. Ernest Querol..... 161

HISTÒRIA INÈDITA DE LA LLENGUA CATALANA. Lluís Vicent Aracil 185

INTRODUCCIÓ

L'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, des de la Secció de Sociolingüística i Ensenyament, vol contribuir amb aquest monogràfic de *Caplletra* a difondre alguns dels treballs i línies de recerca que actualment es porten a terme sobre el procés de normalització lingüística. Per una altra banda voldríem, amb publicacions com aquesta, ampliar i aprofundir encara més el contacte i l'intercanvi amb els sectors que conformen la comunitat educativa no universitària.

És sabut que en un context de conflicte lingüístic permanent, l'ensenyament, el sistema educatiu, és l'àmbit d'ús lingüístic que més protagonisme ha tingut i té en el procés de normalització de la llengua catalana en general i del valencià particularment. En la pràctica, almenys fins ara, la resta d'àmbits d'ús –com poden ser el món comercial i l'empresarial, els mitjans de comunicació, etc.– no han estat objecte de gaires pressions que afavorissen l'ús de la llengua. En el cas del País Valencià l'ensenyament és pràcticament l'únic àmbit en què s'ha incidit amb un cert vigor encara que d'una manera relativa i desigual. Potser ha estat així perquè el fet d'actuar sobre el món escolar resultava més còmode i més fàcil, o potser perquè hom combregava amb el vell ideal romàntic d'una escola capaç de transformar la realitat, capaç de renovellar l'ésser humà.

Amb alguns dels treballs que ací aportem hom pot fer-se una idea d'alguns dels efectes d'aquest procés normalitzador realitzat els darrers anys. Efectes sobre actituds lingüístiques, sobre competència en l'ús del català, sobre el model de llengua resultant en els escolars, sobre l'ús social que se'n fa, sobre la relació entre el coneixement de la llengua i la imatge i la identitat nacional dels escolars, etc.

En aquesta línia oferim els treballs de Josep Maria Baldaquí & Maria Antònia Cano, el de Joan Melià, el de Joan J. Ponsoda & Carles Segura i el de Santiago Perera, Arantza del Valle, Pilar Monreal & Ignasi Vila.

Brauli Montoya s'ocupa de l'efecte de l'educació lingüística familiar sobre l'evolució sociolingüística de tota la societat. Carme Miquel reflexiona sobre el paper de l'escola al si de la societat i més concretament de la Federació Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la Llengua. Tudi Torró descriu i analitza el programa escolar conegut com a immersió lingüística al País Valencià.

Guillem Calaforra i Ernest Querol aporten en els seus respectius treballs unes reflexions i unes propostes noves per a l'estudi de les normes d'ús i del comportament lingüístic.

Finalment hem recuperat un treball no massa conegut de Lluís V. Aracil, ja publicat el 1983, en el qual l'autor ofereix una anàlisi sociopolítica que creiem que mereix la pena de rellegir.

Confiem que tots aquests treballs ajuden a millorar el coneixement de la nostra situació sociolingüística i de l'eficàcia del sistema escolar pel que fa a la normalització de la llengua catalana. Així mateix, que oferesquen punts de referència per a propers treballs que permeten de fer més llum i d'oferir més possibilitats reals d'actuar eficaçment en el procés de redreçament cultural i lingüístic de la nostra societat.

JOAN J. PONSODA
Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana/Universitat d'Alacant

JOSEP Mª BALDAQUÍ & Mª ANTÒNIA CANO

ELS FUTURS MESTRES I EL PROCÉS DE NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA. RELACIONS ENTRE ELS FACTORS FAMILIARS, SOCIALS I EDUCATIUS EN LA FORMACIÓ DE LA COMPETÈNCIA I L'ACTITUD LINGÜÍSTIQUES

Han passat més de tretze anys des de la publicació de la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià i disposem, per tant, d'una perspectiva suficient per a analitzar els resultats de l'aplicació d'aquesta llei. Alguns autors (Pitarch 1984) ja destacaven, poc després de l'aprovació, que es tractava d'una llei que renunciava, d'antuvi, a la normalització lingüística plena. Malauradament, no es van equivocar els endevins, i així ens va.

Només en el camp de l'ensenyament sembla que s'han fet avanços. Es tracta, en tot cas, de passos curts, que no ens han impedit de continuar endarrerint-nos, quan el que tenim és una necessitat, cada vegada més gran, de recuperar el temps perdut. L'anàlisi realitzada per Pitarch (1994: 39-51) ens ho mostra. L'èxit assolit en l'escolarització en valencià és realment modest. Així, parlem de xifres al voltant del 16% en Educació Primària, o d'un 25% en Secundària que es redueix a un modestíssim 2% si ens referim únicament a les línies en valencià.

Una de les causes d'aquest semifracàs és, al nostre entendre, el fet que les autoritats educatives valencianes han declinat de dinamitzar el procés i simplement han permés que fos la societat civil, els pares i els mestres, els qui el portaren endavant. D'aquesta manera, la responsabilitat inherent a la tasca política es dilueix. No existia –ni existeix– una política educativa explícita, assumida des de l'administració educativa. Encara que

Caplletra 21 (Primavera 1997), pp. 11-27

els estudis realitzats demostren ben a les clares que els programes educatius bilingües, i especialment els programes d'immersió i d'ensenyament en valencià, són els únics que garanteixen el compliment de la LUEV pel que fa al coneixement de les llengües oficials del País Valencià, els responsables de la política educativa valenciana no han fet els esforços necessaris per a traslladar a la població i al sistema educatiu aquesta evidència.

Malgrat la nostra anàlisi pessimista –o realista–, no hi ha cap dubte que l'escola és, i ha de continuar essent, un dels puntals de la normalització lingüística. I dins de l'escola, són els mestres els professionals encarregats de fer aquesta funció. L'anàlisi de Pitarch (1994: 50-51) posa en relleu el paper protagonista que han tingut i tenen els mestres en aquest procés. Fins i tot, lluitant contra corrent en moltes ocasions.

En conseqüència, pensem que la formació dels mestres, i molt especialment la formació inicial, és un dels camps en què cal guanyar la batalla de la normalització lingüística, si més no, de la normalització lingüística escolar. Per tant, creiem que és de gran interés conéixer com són els alumnes de les escoles de magisteri, els mestres d'un futur molt proper, pel que fa al coneixement i l'ús de la llengua, les seues actituds lingüístiques i normes d'ús i, molt especialment, les expectatives que tenen envers l'ús professional de la llengua.

L'estudi que presentem analitza aquestes qüestions des de l'òptica de les comarques alacantines. Reflecteix les enquestes realitzades durant els cursos 1993-94, 1994-95 i 1995-96[1] entre els alumnes de l'Escola Universitària de Formació del Professorat de la Universitat d'Alacant que s'havien matriculat d'assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana.[2] Avisem, per tant, que la població estudiada no és la totalitat dels futurs mestres, sinó tan sols els que han optat per rebre formació de llengua catalana o de didàctica de la llengua i de la literatura referida al català.[3] Encara que aquests alumnes són majoria,[4] les dades que presentem s'hauran de relativitzar necessàriament.

Una anàlisi completa d'aquestes enquestes supera de molt l'espai de què disposem. És per això que limitarem al màxim els elements descriptius per centrar el nostre article en dos aspectes: l'ús lingüístic individual dels alumnes de Magisteri, és a dir, la seua realitat actual, i les perspectives que tenen respecte de l'ús de la llengua en la seua futura professió de mestres.

ELS ALUMNES DE L'E. U. DE FORMACIÓ DEL PROFESSORAT: PROCEDÈNCIA

Conforme sol ser habitual en els estudis de Magisteri, i en la realitat de les escoles, són les dones les que trien majoritàriament aquesta professió (70'7%).[5] Pel que fa a l'edat, parlem d'alumnes que es troben, en la immensa majoria (96'2%), per davall dels 26 anys. La procedència social típica la situaríem en un segment mitjà-baix.[6]

(1) Ens basen sobretot en l'enquesta realitzada al curs 1995-96, per ser la més recent de què disposem. Contrastarem les dades amb les enquestes de cursos anteriors quan considerem que és necessari. Sempre que no avisem del contrari, les dades que presentem corresponen, per tant, a l'enquesta del curs 1995-1996. Totes aquestes enquestes tenen un nivell de confiança del 95% i un error d'estimació que fluctua entre el 3% i el 5%.

(2) Donem les gràcies als companys de Secció Departamental en l'E.U. de Formació del Professorat que ens han ajudat passant les enquestes als seus grups d'alumnes. Així mateix, aprofitem per agrair als alumnes d'aquesta Escola la seua participació. Aquest treball s'ha realitzat dins del projecte d'investigació «Variació lingüística generacional i ensenyament del valencià» (GV-2433/94), aprovat dins del Programa de Projectes d'Investigació Científica i Desenvolupament Tecnològic de la Generalitat Valenciana.

(3) Únicament a partir de la reforma dels plans d'estudi de 1996 els alumnes de l'E.U. de Formació del Professorat d'Alacant tenen una assignatura obligatòria d'universitat de *Llengua Catalana*. Per tant, és a partir del curs present que podrem estudiar en les nostres enquestes la totalitat dels alumnes que estudien Magisteri.

(4) En el curs 1995-96 hi havia a l'E.U. de Formació del Professorat 1480 alumnes, 815 dels quals s'havien matriculat d'una o diverses assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana. Cal tenir present, però, que les xifres de matrícula a la Universitat poden ser molt relatives.

(5) A més, les alumnes es concentren molt especialment en algunes especialitats, com ara Educació Infantil, amb un 97'3% d'alumnes de sexe femení.

(6) L'adscripció a una classe social, així com el mateix constructe de *classe social*, són molt problemàtics. Nosaltres hem

Més interés té la procedència geogràfica d'aquests alumnes, que va molt lligada a la competència lingüística. La podem veure resumida en el quadre següent:[7]

Població petita castellanoparlant	Població gran o mitjana castellanoparlant	Alacant, Elx o València	Població gran o mitjana catalanoparlant	Població petita catalanoparlant
1'5%	11'7%	40'6%	38'3%	7'9%

Hi podem comprovar que el gros del nostre alumnat (40'6%) viu a les grans ciutats de predomini lingüístic valencià, en el nostre cas, a Alacant o a Elx. Si tenim present la substitució lingüística patida per aquestes poblacions i molt especialment per la ciutat d'Alacant (Montoya 1996), on l'ús públic del català pot ser qualificat de marginal, comprendrem l'abast de la situació.

CARACTERITZACIÓ LINGÜÍSTICA DELS ALUMNES DE MAGISTERI

Adscripció lingüística

El 69'5% dels nostres alumnes tenen com a primera llengua el castellà. Només un 21'1% declara tenir com a primera llengua el català i el 8'6% es declara com a bilingüe precoç.[8] Si comparem aquestes dades amb l'adscripció lingüística actual d'aquests alumnes,[9] trobem que un 64'7% continua considerant-se com a castellanoparlant, un 20'7% es considera encara valencianoparlant, però el grup dels que es consideren bilingües (igual valencianoparlant que castellanoparlant) puja al 14'7%. A primera vista podríem pensar que hi ha un petit transvasament del grup de castellanoparlants al grup bilingüe. Això és globalment cert. Ara bé, si l'analitzem més a fons, el fenomen és més complex. De fet, entre els alumnes originàriament castellanoparlants (185), n' hi ha 17 (9'2%) que s'autoconsideren igualment valencianoparlants que castellanoparlants, i 7 (3'8%) que es consideren sobretot valencianoparlants. Igualment, entre els alumnes originàriament bilingües (23), hi ha un transvasament de 8 alumnes (34'8%) cap al grup d'adscripció castellana, i de 4 (17'4%) cap al grup d'adscripció catalana. La mobilitat del grup que té el català com a primera llengua és menor, i es dóna bàsicament cap al grup bilingüe: només 1 alumne de primera llengua catalana (1'8%) s'autoconsidera en l'actualitat castellanoparlant, però hi ha 11 alumnes (19'6%) que passen a engrossar les files del grup bilingüe.

D'entre tots aquests canvis, ens n'interessen sobretot tres per la seua magnitud: el pas d'alumnes originàriament castellanoparlants als grups bilingüe o catalanoparlant; el canvi d'alumnes originàriament bilingües que passen a autoconsiderar-se castellanoparlants; i el pas d'alumnes de primera llengua catalana al grup bilingüe.

construït una escala referida a la classe social amb la suma de les puntuacions referides a les professions i als estudis del pare i de la mare; posteriorment hem normalitzat les puntuacions i les hem transformades a l'escala C (que té uns valors entre 0 i 11, amb 5 de mitjana i 2 de desviació típica). L'anàlisi de la gràfica resultant, amb un índex d'asimetria positiu (g1=0'607), així com el fet que la mediana (4'765) siga inferior a la mitjana, són les dades que ens permeten afirmar l'adscripció majoritària a l'estrat mitjà-baix.

(7) Potser és ara necessari el recordatori que l'univers de l'estudi no inclou la totalitat dels estudiants de l'Escola de Magisteri d'Alacant. De ser així, augmentaria notablement el percentatge d'alumnes procedents de comarques castellanoparlants.

(8) Aquests percentatges són molt estables en totes les enquestes realitzades. Hem de tenir en compte que són els alumnes mateixos els qui declaren quina és la seua primera llengua. En realitat, segurament hauríem de considerar com a bilingües precoços la majoria dels alumnes que es declaren catalanoparlants, ja que, en una situació de llengua minoritzada com la que pateix la llengua catalana al País Valencià, l'aprenentatge ambiental del castellà sol produir-se durant els primers anys de vida.

(9) La pregunta de l'enquesta és: «Tu, com et consideres a tu mateix?», i les possibilitats de resposta són: a) Principalment valencianoparlant; b) Principalment castellanoparlant; c) Igualment valencianoparlant que castellanoparlant. Pel que fa a aquest *item*, sí que hem trobat diferències substancials amb l'enquesta del curs anterior. Així, al curs 1994-95, el 26'4% s'adscrivia al grup catalanoparlant, el 14'5% al grup bilingüe, i el 59'1% al castellanoparlant. En l'enquesta del curs 1993-94, en canvi, trobem dades més semblants a les que

El transvasament del grup castellanoparlant cap als altres grups es produeix sobretot entre alumnes que viuen en poblacions mitjanes i petites catalanoparlants, quan el català és una llengua ambiental en el seu entorn[10] i, especialment, quan està present com a llengua familiar (p<0'0001). Aquests alumnes manifesten haver-se ensenyat català sobretot amb els amics (45'8%). Només un 20'8% afirma haver-lo aprés en l'àmbit familiar i un altre 20'8% afirma haver-lo aprés a les classes. Per tant, podríem concloure que el canvi d'adscripció d'alumnes originàriament castellanoparlants als altres grups lingüístics està determinat sobretot per la presència ambiental del català que permet l'adquisició en àmbits no escolars. Pel que fa als altres transvasaments (del grup bilingüe al castellanoparlant i del grup valencià al bilingüe), no hem estat capaços de demostrar cap associació amb altres variables que fos estadísticament significativa, possiblement per tractar-se de grups reduïts. Tindrem una perspectiva més completa si tenim en compte també la transmissió lingüística familiar.

Transmissió familiar de la llengua

En la mostra que treballem hi ha 89 famílies (el 33'5%) on els dos progenitors, pare i mare, parlen valencià bé o molt bé. D'aquestes 89 famílies, n'hi ha 78 (el 87'6%) en què els pares continuen utilitzant el català entre ells, però n'hi ha 6 (el 6'7%) on l'ús del català passa a ser parcial, i 5 (el 5'6%) en què la parella es comunica en castellà. Només 54 alumnes que procedeixen d'aquestes famílies (el 60'7%) afirmen tenir el català com a primera llengua i 11 (el 12'4%) que afirmen que es van ensenyar a parlar simultàniament en català i en castellà. Els altres 24 alumnes fills d'aquestes famílies (el 27%) declaren tenir com a primera llengua el castellà.

Aquestes dades es confirmen si observem les relacions lingüístiques actuals entre pares i fills. A l'hora d'ara, en 57 d'aquestes 89 famílies (el 64'8%) la llengua de relació única dels pares als fills és el català i en 11 famílies (el 12'5%) l'ús del català en la relació pares-fills ha passat a ser parcial. Només en 20 famílies (el 22'7%) aquesta relació continua vehiculant-se únicament en castellà. Si ens fixem ara en la llengua que els fills declaren utilitzar en la comunicació actual amb els seus pares, hi ha 55 (el 61'8%) alumnes que únicament utilitzen el català, mentre que són 6 (el 6'7%) els que utilitzen parcialment el català i 28 (el 31'5%) que únicament parlen castellà amb els pares. Si considerem l'autoadscripció a un grup lingüístic dels alumnes fills d'aquestes 89 famílies, n'hi ha 46 (el 51'7%) que es consideren valencianoparlants i 24 (el 27%) que s'autoconsideren bilingües. En total són un 78'7%, front als 19 alumnes (el 21'3%) en què s'ha completat el trencament de la transmissió lingüística. Per tant, observem que en les famílies valencianes es produeix un important trencament de la transmissió lingüística familiar que, a més, va lligat a un procés de bilingualització que afecta tant les relacions interpersonals familiars com, sobretot, l'autoconsideració dels parlants.

Per tal d'estudiar més a fons el fenomen, hem aïllat els 24 alumnes fills de pares catalanoparlants que afirmen tenir com a primera llengua el castellà i hem comprovat

comentem: un 21% que es considera bàsicament catalanoparlant, un 12'3% que es considera igualment catalanoparlant que castellanoparlant i, finalment, un 66'8% que s'autoconsidera castellanoparlant.

(10) Hem aïllat els alumnes originàriament castellanoparlants i hem contrastat la seua adscripció lingüística actual amb el lloc de residència. Ens hem trobat que el canvi d'adscripció lingüística en el sentit d'una major catalanització augmenta significativament quan els alumnes viuen en poblacions més valencianitzades (p<0'0001). Si considerem els contrastos entre grups, trobem que hi ha diferències estadísticament significatives entre els alumnes que viuen a poblacions petites catalanoparlants i els alumnes que viuen a les grans ciutats (p<0'0001) i a les poblacions grans o mitjanes castellanoparlants (p<0'0001). També hi ha diferències significatives entre els alumnes que viuen a les poblacions grans o mitjanes catalanoparlants i els que viuen a les grans ciutats (p=0'0039). Posteriorment hem contrastat també l'adscripció lingüística actual amb l'ús del català que senten en el seu entorn, i hem tornat a comprovar que com més catalanitzat es troba l'ambient en què viuen, major és la probabilitat del canvi d'adscripció lingüística en el sentit d'una major catalanitat (p=0'0002). Com que la major part de les dades amb què treballem es troben mesurades en una escala ordinal, hem emprat proves d'estadística no paramètrica. En concret, per als contrastos de més de dues mostres independents, emprem la prova de Kruskal-Wallis, i quan el contrast es realitza entre dues mostres, la prova emprada és la U de Mann-Whitney. Aquestes proves són les que utilitzarem al llarg del nostre treball sempre que no avisem en sentit contrari.

la seua adscripció lingüística actual. N'hi ha 15 (el 62'5%) que continuen adscrivint-se al grup castellanoparlant, però 6 (el 25%) s'autoconsideren igualment valencianoparlants que castellanoparlants i 3 (el 12'5%) s'adscriuen al grup valencianoparlant. Posteriorment, hem creuat la variable de l'adscripció al grup lingüístic amb l'àmbit d'aprenentatge de la llengua, i hem constatat que hi ha una diferència estadísticament significativa (p=0'0002) en el sentit que els alumnes que no recuperen la llengua familiar, s'han ensenyat català bàsicament a l'escola, mentre que els alumnes que sí l'han recuperada, se l'han ensenyada en els àmbits familiar i, sobretot, de les amistats. També hem pogut constatar la relació existent entre aquesta recuperació lingüística i l'ús del català en el barri o localitat on viuen els alumnes (p=0'0366). Aquests fenòmens segueixen la mateixa direcció que els que hem estudiat abans, quan parlàvem de l'adscripció lingüística general dels nostres alumnes. Sembla, per tant, que la recuperació del català quan es tracta de la llengua dels pares està condicionada pels mateixos factors que en general expliquen el canvi d'adscripció lingüística del castellà cap al català.

En conseqüència, pensem que són bàsicament els factors de presència ambiental del català –en l'entorn i en la família– els que potencien aquest canvi d'adscripció lingüística, que es produeix quan l'adquisició del català es fa en àmbits no escolars. Si tenim en compte tot el que acabem de dir, no seria del tot agosarat deduir que les persones que s'ensenyen a parlar català seguint un procés d'adquisició tendeixen a autoconsiderar-se catalanoparlants o, si més no, bilingües català-castellà, mentre que les persones que se l'ensenyen a l'escola –i segueixen, per tant, un procés d'aprenentatge– continuen, per regla general, considerant-se castellanoparlants.[11]

Competència i ús lingüístic

Un altre element interessant a tenir en compte són els contrastos que es produeixen entre els nostres alumnes i els seus pares i mares pel que fa a la competència lingüística i a l'ús de la llengua. En la taula següent, podem veure resumida la informació proporcionada pels alumnes sobre la competència en l'expressió oral dels seus pares i la pròpia:

	No en sap	Molt poc	Regular	Bé	Molt bé
Pares	**23,5%**	**12,7%**	**14,6%**	**33,8%**	**15,4%**
Mares	**32,5%**	**14%**	**9,8%**	**28,7%**	**15,1%**
Alumnes	**1,5%**	**6,4%**	**40,4%**	**38,9%**	**12,8%**

Si traslladem aquests percentatges a un gràfic (Figura 1), podrem veure molt millor el procés que s'ha donat pel que fa a la competència lingüística familiar.

(11) Recordem aquí breument les teories de S. Krashen (1977), que diferencia entre el procés d'*adquisició* i el procés d'*aprenentatge* lingüístics. L'adquisició es produeix inconscientment, com un procés natural en què les habilitats lingüístiques s'interioritzen sense parar una atenció conscient en les formes lingüístiques. L'aprenentatge, en canvi, és un procés conscient d'aprenentatge de regles, que es dóna sobretot en situacions escolars.

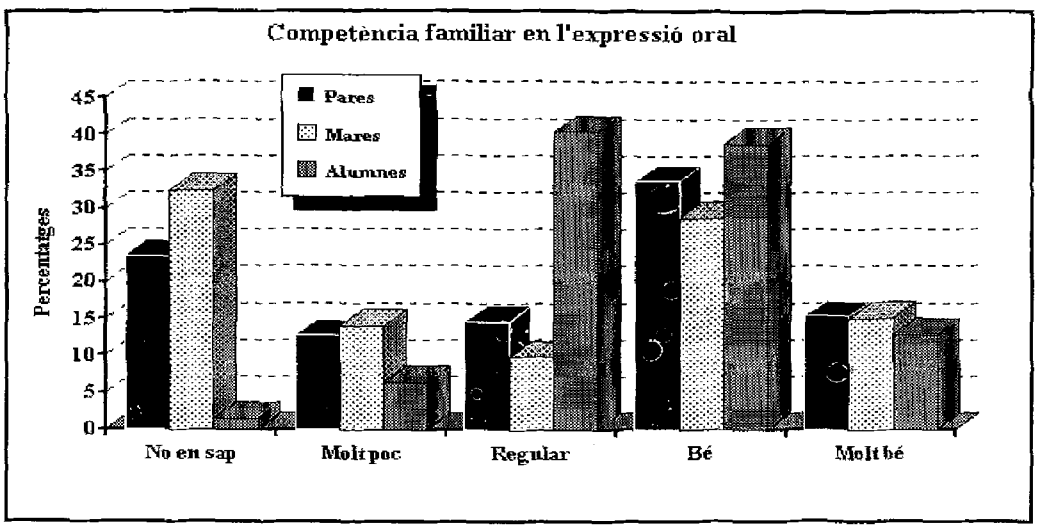


Figura 1

Com podem observar al gràfic, els alumnes presenten una petita davallada en la competència oral molt bona (Molt bé) respecte dels seus progenitors. Aquesta davallada, però, es compensa amb la competència oral bona (Bé). El canvi substancial s'hi observa en l'espectacular augment de la competència oral mitjana (Regular), que es dóna a costa de la competència oral baixa o nul·la i és l'efecte de l'estudi escolar de la llengua que, evidentment, no ha pogut modificar la competència dels pares.

Si ens hi fixem millor, observem que hi ha diferències entre la competència oral dels pares i de les mares, sempre a favor dels primers. De fet, si sumem la competència oral bona o molt bona dels pares, obtenim un 49'2%, que s'allunya del 43'8% de les mares.[12] La competència oral bona o molt bona dels enquestats se situa en un 51'7%, que supera la dels seus progenitors. Si, a l'igual que hem fet amb els pares, separem els resultats dels nostres alumnes per sexes, ens trobem que la competència oral bona o molt bona dels hòmens puja al 62'8%, mentre que la de les dones suma un 47%. Aquestes diferències no són degudes a l'atzar, sinó que es confirmen estadísticament (p=0'02137). A més, coincideixen també amb diferències semblants que hem trobat en les enquestes de cursos anteriors.[13]

Posats a buscar una explicació a aquest fenomen, hem de descartar que siga simplement un grau major de seguretat o d'autoconfiança dels hòmens en si mateixos el que els duu a qualificar-se més positivament, ja que seria incoherent amb el fet que en l'apartat de competència molt bona, les dones superen àmpliament els hòmens. Pensem, més aïna, que es tracta d'un fenomen més general. Així, les dades del Padró Municipal d'Habitants de 1986 (Conselleria 1989: 168) permeten veure un major grau d'expressió en valencià per als hòmens (50'6%) que per a les dones (48'4%).[14] Brauli

(12) Aquesta diferència l'observem tots els anys. Així, a l'enquesta del curs 1994-95, la competència oral bona o molt bona dels pares sumava un 53'8% front al 47'6% de les mares.

(13) Si aprofundim més, veiem que en realitat la competència molt bona de les dones és del 14'4%, superior al 9% dels hòmens. La competència bona és, respectivament del 32'6% i del 53'8%. En la competència regular, les dones presenten un 43'9%, i els hòmens un 32'1%. La competència baixa és, respectivament, del 7% i del 5'1%, i la competència nul·la es reparteix en un 2'1% i un 0% respectivament.

(14) Aquests percentatges es refereixen a la població total del País Valencià de 3 anys o més i, evidentment, no són dades estadístiques, sinó censals.

Montoya, en la seua anàlisi del Cens de Població de la ciutat d'Alacant de 1991, assenyala també que del total de catalanoparlants "naturals"[15] de la ciutat d'Alacant, que ell xifra en 20.586, el 52% són hòmens, i el 48, dones. A més, posa en relleu el fet que les dones, encara que tinguen un bon domini actiu del català, l'utilitzen menys, tant en l'àmbit familiar com en el públic (Montoya 1996: 79-80). De fet, els estudis sociolingüístics assenyalen quasi unànimament el fet que les dones presenten un comportament més sensible que els hòmens a les formes prestigioses del llenguatge (López 1989: 118-128), i solen anar per davant dels hòmens en els canvis lingüístics. Aquesta tendència al canvi tot buscant el prestigi seria aplicable al fenomen de la substitució lingüística, encara que aquí no es tracte de triar entre variables lingüístiques diferents, sinó entre llengües diferents (Aracil 1983: 207-217).

Fins ara, ens hem fixat en la competència oral dels alumnes en relació a la dels pares. Ara bé, pel que fa a la futura actuació dels nostres alumnes com a docents, té més interés la competència que declaren en les quatre habilitats lingüístiques bàsiques. L'evolució d'aquestes dades en els tres darrers cursos l'hem resumida en el gràfic següent (Figura 2):

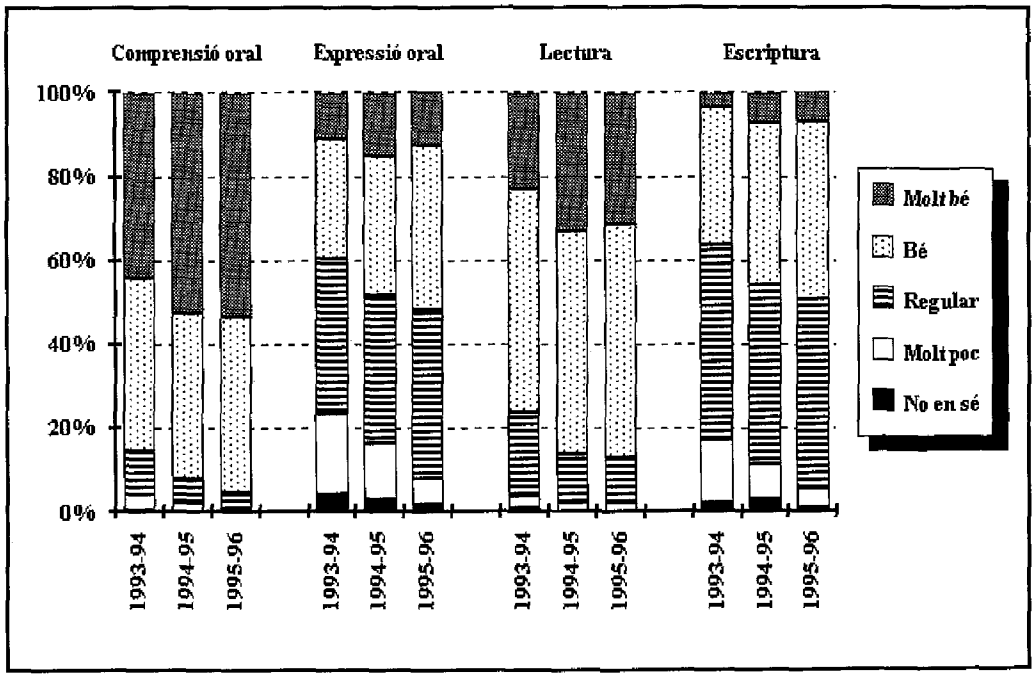


Figura 2

(15) Els catalanoparlants naturals serien aquells que han adquirit la llengua per transmissió familiar o per haver-la escoltat en l'ambient (familiar, amics, faena, etc.) en què s'han mogut.

Si observem l'evolució de la competència lingüística en els últims anys, és evident que aquesta millora d'una manera constant. L'àrea ocupada per la competència

lingüística bona o molt bona s'eixampla any rere any en totes les habilitats lingüístiques. I aquest fet, si bé és una petita satisfacció per a nosaltres, com a formadors, no és un mèrit que ens atribuïm en exclusiva: ans al contrari, pensem que és el fruit del progrés de la valencianització del sistema educatiu.

De tota manera aquestes dades encara són inquietants. Podem observar en el gràfic com la competència en les habilitats lingüístiques productives, és a dir, en l'expressió oral i en l'expressió escrita, és encara molt distant de la que podríem considerar com a òptima. En el total del curs 1995-96, l'expressió oral bona o molt bona es queda en un 51'7%, i l'expressió escrita bona o molt bona en el 49'4%. Hi ha, evidentment, unes mancances importants que encara s'han de superar.

Si analitzem aquesta competència en relació a altres variables de la nostra enquesta, veiem que, com sembla lògic, la competència lingüística és millor quan els alumnes viuen en poblacions amb una major presència social de la llengua catalana, tenen el català com a primera llengua o s'autoconsideren prioritàriament com a catalanoparlants. Aquestes variables estan predeterminades i difícilment hi podrem influir des del sistema educatiu. Més interés tenen per a nosaltres les variables que sí estan relacionades amb la formació escolar. Així, trobem que hi ha una relació molt directa entre la competència lingüística en les quatre habilitats bàsiques i la quantitat de cursos en què han estudiat la matèria de llengua catalana.[16] També hi ha una relació directa entre la competència en les habilitats lingüístiques productives (expressió oral i expressió escrita) i els cursos que han tingut català com a llengua vehicular.[17] Pel que fa a la formació que reben a l'Escola de Magisteri, trobem que, en general, hi ha una millor competència lingüística en els cursos més elevats, com sembla lògic ja que es tracta d'alumnes que han rebut més formació en llengua catalana.[18] També hi ha una relació molt directa de la competència lingüística en català amb les expectatives professionals dels nostres alumnes. Aquells alumnes que opten per una formació lingüística més completa, i especialment els que s'han matriculat dels crèdits docents necessaris per a obtenir el Certificat de Capacitació per a la Docència en València o el Diploma de Mestre/a de Valencià, són els que declaren tenir una millor competència en les quatre habilitats lingüístiques.[19]

Les dades referides a la competència lingüística s'acaben d'explicar si tenim també en compte l'ús de la llengua. Si prenem una altra vegada com a punt de comparació l'ús lingüístic que fan les famílies dels nostres alumnes, podem elaborar el gràfic següent (Figura 3):

(16) Aquestes diferències són estadísticament significatives en totes les habilitats lingüístiques: comprensió oral (p=0'0001); expressió oral (p=0'0002); lectura (p<0'0001); escriptura (p<0'0001).

(17) Les diferències són estadísticament significatives en el cas de l'expressió oral (p=0'0011) i de l'escriptura (p=0'0024).

(18) Trobem diferències estadísticament significatives en el cas de la comprensió oral (p=0'0028), de la lectura (p=0'0057) i de l'escriptura (p=0'0038).

(19) Aquestes diferències són estadísticament significatives per a les quatre habilitats lingüístiques: comprensió oral (p=0'0001); expressió oral (p<0'0001); lectura (p<0'0001); escriptura (p=0'0011). També tenen una millor competència lingüística els alumnes que opten per un model escolar més valencianitzat, en el qual la llengua catalana té més presència com a llengua vehicular dels aprenentatges.

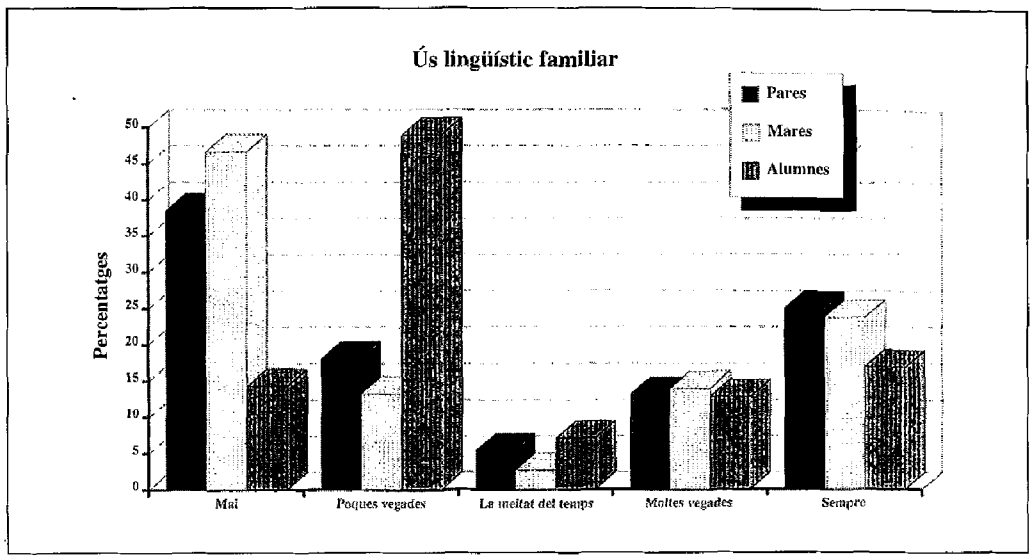


Figura 3. Ús lingüístic familiar

La forma del gràfic ens recorda el que hem comentat anteriorment en la figura 1, cosa lògica si tenim en compte que la competència i l'ús lingüístics es troben íntimament relacionats. Els aspectes més interessants a destacar en aquesta anàlisi comparada de l'ús del català entre els nostres alumnes i els seus pares i mares és l'augment important de l'ús ocasional de la llengua, augment que explica el descens dels que no la utilitzen mai, juntament amb un descens important del grup que utilitza sempre el català. L'anàlisi estadística ens demostra que els alumnes que no utilitzen mai la llengua són els fills d'aquelles famílies que no saben parlar-la i que, a més, viuen en ambients lingüísticament castellans. S'autoadscriuen bàsicament com a castellanoparlants i, malgrat tenir un cert domini oral del català degut a l'aprenentatge escolar, no han canviat les normes d'ús lingüístic dels seus majors.

En resum, veiem que existeix una relació evident entre l'ús del català i tota una altra sèrie de factors: la primera llengua, l'adscripció a grup lingüístic, el lloc de residència, la llengua ambiental, la competència oral i l'ús dels pares i l'àmbit d'aprenentatge de la llengua.[20] En general, podem afirmar que els nostres alumnes utilitzen més el català en la mesura que el tenen com a primera llengua, que s'autoconsideren valencianoparlants, que viuen a poblacions catalanoparlants i senten el català com a llengua de l'entorn, que els pares sàpiguen parlar-lo i l'utilitzen, i que l'hagen adquirit en la família o amb els amics. Sembla, doncs, que l'escola, si bé augmenta la competència lingüística dels nostres alumnes, no és capaç en canvi d'augmentar-ne l'ús. Farem ara una ullada a les normes d'ús lingüístic dels nostres alumnes per a completar la perspectiva d'aquest apartat.

(20) Hem contrastat l'ús de la llengua amb totes les variables que enumerem. En tots els casos ens trobem que $p<0'0001$.

Les normes d'ús lingüístic

Per estudiar les normes d'ús lingüístic actuals dels futurs mestres, diferenciarem bàsicament dos àmbits: l'entorn immediat dels alumnes, és a dir, el barri o la localitat on viuen, i l'entorn acadèmic, la Universitat, en què es troben a l'hora d'ara.

En el seu entorn immediat, els alumnes manifesten utilitzar bàsicament el castellà (75'9%) per a dirigir-se a interlocutors desconeguts. Només un 10'5% utilitza sempre el català en aquest tipus de relació. La resta, o bé utilitza el català quan intueix que l'interlocutor és catalanoparlant (10'5%), o bé manifesta utilitzar una o altra llengua indistintament (3%). Ens trobem, doncs, amb la utilització bàsica del castellà com a llengua de relació amb desconeguts.

Si la relació la comença l'altra persona, la llengua emprada variarà en funció de la que utilitze en primer lloc l'interlocutor desconegut. Si el desconegut parla en valencià, s'hi adaptarà el 61'5% dels alumnes, mentre que un 29'4% mantindrà l'ús del castellà.[21] En canvi, si el desconegut se li adreça en castellà, el 93'2% utilitzarà el castellà, i només un simbòlic 1'9% mantindria en tot cas l'ús del català. Alguns (el 4'1%) manifesten que utilitzarien el català només si algun indici els fes sospitar de la identitat catalanoparlant de l'interlocutor.

Quan la relació s'estableix amb un interlocutor conegut, els resultats són diferents. Un 47'7% dels alumnes manifesten adaptar-se lingüísticament a l'altra persona: si parla català li parlaran en català, i si no, en castellà. Un 42'8% mantindrà en tots els casos l'ús del castellà. De la resta, un 6'4% manifesten adaptar-se només en algunes ocasions i tan sols un 3% manté indefectiblement l'ús del català.

En estudiar les dades, veiem que la norma general és l'adaptació lingüística a l'interlocutor. Aquesta adaptació és gairebé total quan l'interlocutor parla castellà, i només parcial si parla en català. A més, pot semblar estrany que l'adaptació al català siga major amb persones desconegudes (61'5%) que amb persones conegudes (47'7%). Aquesta diferència intuïm que pot deure's al fet que en el segon cas es tracta de relacions anteriors, que ja funcionen i que, a més, funcionen en la llengua en què es va establir la relació en un primer moment, independentment de quina és la llengua habitual dels interlocutors. I ja hem vist que la norma existent mena cap a la utilització del castellà com a primera llengua de relació.

L'anàlisi ens demostra que els alumnes que s'adapten als interlocutors catalanoparlants són els que tenen un millor domini de l'expressió oral, mentre que els que no s'hi adapten es caracteritzen per tot el contrari. I això s'esdevé tant si l'interlocutor és conegut com si és desconegut. Territorialment, l'adaptació al català es produeix sobretot en els entorns més valencianitzats, especialment en les poblacions petites i mitjanes de comarques catalanoparlants i, molt més escadusserament, a les ciutats d'Alacant o Elx, o a les poblacions de comarques castellanoparlants.[22]

En la nostra enquesta també hem demanat als alumnes que expressassen el seu acord o desacord amb algunes frases que feien referència a normes d'ús lingüístic. Així, davant d'un enunciat com ara: «No és de bona educació contestar en valencià a una persona que parla castellà», el 55'1% dels alumnes expressaven estar bastant d'acord

(21) La resta (el 9'1%) manifesta utilitzar indistintament una o altra llengua.

(22) En tots els casos $p<0'0001$.

o totalment d'acord, i només el 35'8% dels enquestats expressaven estar bastant o totalment en desacord. Òbviament, ens trobem aquí davant d'una expressió que es refereix a la coneguda norma d'ús que demana l'adaptació lingüística al castellanoparlant, que ja hem vist que segueixen el 93'2% dels enquestats. Però en aquest cas l'enunciat es formula de manera que va més enllà de la mera norma d'ús lingüístic per entrar en el camp de les actituds. Per tant, aquí no expressem únicament formes de comportament, sinó que, juntament amb els aspectes cognitius de l'expressió, entrem a valorar també altres aspectes de tipus ideològic i emocional. No hem d'oblidar, però, que són les actituds les que ens predisposen cap a l'acció. De fet, si comparem els resultats de l'adaptació lingüística a l'interlocutor castellà amb els de l'acord amb l'expressió que comentem, ens trobem que podem demostrar una relació estadísticament significativa (p=0'001) en el sentit que els alumnes que expressen major desacord són també els que menys convergeixen lingüísticament amb l'interlocutor que parla castellà.

Pel que fa a l'ús del català a la Universitat, ens trobem que, en termes generals, els alumnes troben diferències entre l'ús de les llengües segons siga el seu lloc de residència habitual. Aproximadament la meitat dels alumnes afirmen escoltar un ús predominant del castellà entre els companys de classe a la Universitat (50'2%), i també al seu barri o localitat (51'3%). Ara bé, quan analitzem les dades ens trobem que entre els alumnes que s'autoconsideren castellanoparlants hi ha una proporció més elevada que sent parlar sobretot en castellà (54'4%) que entre els alumnes que s'autoconsideren catalanoparlants (38'2%). I, recíprocament, entre els alumnes que s'adscriuen al grup lingüístic català, hi ha una proporció més elevada que senten parlar sobretot en català (29'1%) que entre els que s'adscriuen al grup castellà (9'4%).[23] La visió més ponderada és, sens dubte, la dels alumnes que diuen escoltar tant el valencià com el castellà. Curiosament, aquests alumnes tenen unes proporcions molt semblants, independentment de la seua adscripció lingüística.[24]

L'explicació del fenomen sembla senzilla. Els alumnes tenen tendència a mantenir a la Universitat les relacions interpersonals anteriors, que impliquen també l'ús d'una llengua vehicular. Hem de tenir present que una part important dels alumnes de la Universitat d'Alacant no resideixen en aquesta ciutat, sinó que es desplacen cada dia des del seu lloc de residència a la Universitat. Evidentment, aquest fet consolida i fins i tot eixampla la xarxa de relacions preferents amb les persones que viuen al mateix entorn lingüístic. A més, la norma d'ús que implica l'adaptació lingüística a la llengua dominant fa que, molt fàcilment, un alumne castellanoparlant senta parlar en català molt més ocasionalment que un de catalanoparlant. Si a més tenim en compte que la llengua és, probablement, un dels elements que decanta la tria de les noves relacions i amistats, ens trobem, tot plegat, amb un cúmul de circumstàncies que expliquen aquesta audició selectiva que, en realitat, no ho és tant.

De tota manera, l'ús real del català a la Universitat sembla ser inferior a la percepció que en tenen els alumnes. Així, la majoria d'alumnes (el 64'3%) manifesta que els parlen en castellà sempre o quasi sempre i el 23'7% manifesta que els parlen aproximadament

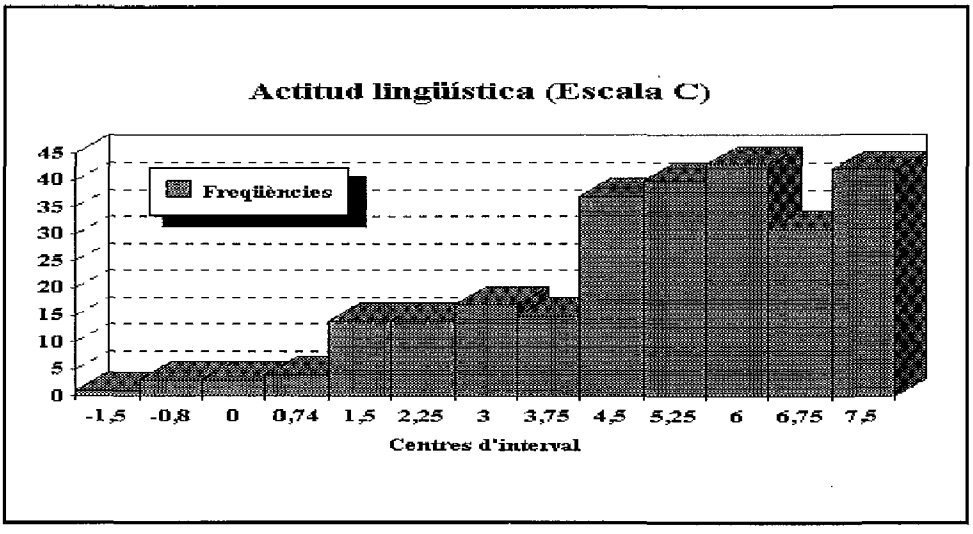
(23) Aquestes dades, òbviament, no són degudes a l'atzar. La probabilitat estadística que haja passat això és molt petita (p = 0'0141).

(24) Són el 36'3% dels castellanoparlants, el 38'5% dels bilingües i el 32'7% dels catalanoparlants.

igual en català que en castellà. També n'hi ha un 12% que manifesta que els seus companys sempre els parlen en català. Pel que fa a la llengua que utilitzen els alumnes en dirigir-se als companys, les xifres són molt semblants a les anteriors: el 68% sempre ho fa en castellà, el 18'8% ho fa en ocasions en català i en ocasions en castellà, aproximadament igual, i n'hi ha un 13'2% que afirma que sempre es dirigeix en català als companys de la classe. Sembla, a més, que bàsicament coincideixen la llengua o llengües en què els alumnes es dirigeixen als altres amb la llengua o llengües en què els companys se'ls adrecen.[25]

L'actitud lingüística

Una part de la nostra enquesta està destinada a valorar l'actitud general dels alumnes cap al català. L'anàlisi dels resultats ens ha permès la construcció d'una escala de subjectes tipus Likert sobre l'actitud global dels enquestats cap a la llengua catalana.[26] La forma més clara de presentar els resultats de la construcció d'aquesta escala és per mitjà d'un gràfic. Així, a l'histograma de la figura 4, on hi ha representada la distribució dels alumnes segons l'escala d'actituds que hem construït, observem una evident asimetria negativa (g1 = -0'806), que ens indica que l'actitud que predomina és més aïna positiva.



L'anàlisi estadística dels resultats ens ajuda a determinar quins són els factors lingüístics i socials que es trobem relacionats amb l'actitud. Aquests factors són: a) Les assignatures que cursen a l'E. U. de Formació del Professorat (els alumnes que s'han

(25) Les dues variables presenten un índex de correlació alt, com era d'esperar. En concret, hem emprat el coeficient de correlació per rangs de Spearman per a variables mesurades en una escala ordinal. El valor de la correlació és alt (0'72209), amb una probabilitat que ens fa desestimar la hipòtesi d'independència entre els factors (p<0'0001).

(26) Aquestes escales es construeixen a partir d'una sèrie d'*items* davant dels quals els alumnes han d'expressar el seu grau d'acord. L'enunciat dels *items* l'hem realitzat inicialment d'acord amb els nostres coneixements sobre l'actitud lingüística. El conjunt inicial d'*items* era superior al que finalment hem mantingut. Per fer aquesta selecció, hem fet una anàlisi que consisteix, bàsicament, a calcular el grau d'integració de l'*item* a l'escala, cosa que ens ajuda a establir quins *items* no contribueixen a la mesura de l'actitud o quins hi aporten informació redundant. La tècnica estadística per a fer aquest càlcul és el coeficient de correlació de Pearson (corregit) entre les respostes a un *item* i la suma de les respostes a tots els *items*. L'escala sobre l'actitud dels enquestats cap a la llengua catalana inclou finalment 7 *items* amb una validesa global alta (coeficient *alfa* de Cronbach = 0'8408). Després de construir l'escala hem estandarditzat les puntuacions dels subjectes i les hem transformades a l'Escala C per tal de facilitar la interpretació dels resultats. Recordem que el coeficient *alfa* de Cronbach mesura la fiabilitat de l'escala construïda. El valor màxim possible és 1, però depén de la quantitat d'*items*, ja que a més *items* el valor del coeficient augmenta. En general es considera que un valor superior a 0'75 és alt (Bisquerra 1987: 288-293; Arce 1994: 31-44).

matriculat en la línia en català del centre i els alumnes que en el curs actual s'han matriculat d'altres assignatures del Departament a més de l'opció «bàsica» («Valencià I» o «Valencià II») tenen una actitud més positiva; b) El lloc de naixement i el lloc de residència també hi estan relacionats, en el sentit que quan més catalanòfons són, més altes són les puntuacions en actitud; c) També hi ha diferències significatives pel que fa a la primera llengua, amb actituds més favorables per als individus que tenen com a L1 el català; d) Igualment, trobem diferències estadísticament significatives pel que fa a l'adscripció a grup lingüístic, que indiquen una actitud més positiva dels alumnes que es consideren catalanoparlants en un grau més alt; e) També trobem una actitud més positiva en els alumnes que tenen una major competència en les quatre habilitats lingüístiques; f) Com també és previsible, quan més intens és l'ús del català ens trobem amb unes actituds lingüístiques més positives; g) Pel que fa a l'àmbit d'aprenentatge de la llengua, hi ha una actitud significativament més positiva en els enquestats que han aprés català en l'àmbit familiar o amb els amics, que en els que l'han aprés a l'escola.[27]

A la vista dels resultats que acabem d'esmentar, i dels que hem anat analitzant al llarg de l'article, sembla lògic pensar que totes aquestes variables estan correlacionades i, de fet, així és.[28] Els alumnes que tenen una actitud lingüística més positiva són els que han nascut i viuen a poblacions catalanoparlants. Per tant, han aprés el català ambientalment, tenen una major competència lingüística, utilitzen més el català i... així successivament. Sembla un cercle difícil de trencar, però, en realitat, no estem més que descrivint la realitat, una realitat que, en un grau molt alt, ens ve determinada socialment.

L'ÚS PROFESSIONAL DEL CATALÀ ENTRE ELS FUTURS MESTRES

Fins ara hem descrit com són en el present els mestres en formació. Volem ara preveure com seran en la seua pràctica professional futura. Les dades que disposem ens permeten descriure quines són les expectatives actuals dels nostres alumnes respecte de l'ús del català el dia que arriben a les aules per a treballar en l'Educació Infantil o Primària.

En l'actualitat, per a exercir la professió de mestre al País Valencià, si més no a l'escola pública, cal obtenir, a través d'una formació específica, la certificació que acredita posseir els coneixements suficients de la llengua pròpia del País. Aquesta certificació tracta de corregir les mancances de la formació inicial dels mestres, que ni en el passat ni en el present garanteix la formació lingüística suficient dels ensenyants. Hi ha dos graus de capacitació legal: el «Certificat de Capacitació per a la Docència en Valencià» i el «Diploma de Mestre/a de Valencià».[29] Del total dels nostres alumnes, un 27'3% manifesta la intenció d'obtenir el Certificat de Capacitació per a la Docència en Valencià i un 31'4% el Diploma de Mestre. Hi ha un grup important d'alumnes (el

(27) El valor de la probabilitat per a tots els factors que esmentem en aquest apartat és $p<0'0001$. Malgrat que l'actitud és una variable que es troba mesurada en una escala numèrica, hem continuat utilitzant l'estadística no paramètrica (i en concret la prova de Kruskal-Wallis per a k mostres independents), perquè no compleix el supòsit paramètric de ser una variable distribuïda segons la llei normal.

(28) Com que totes aquestes variables pertanyen a l'escala ordinal, hem emprat per a mesurar la correlació el coeficient de concordança W de Kendall. Aquest coeficient s'utilitza per a determinar la correlació entre k variables. El valor del coeficient W pot oscil·lar entre 0 i 1, però no pot ser negatiu. En la mesura que el coeficient s'aproxime a 1, el valor de la probabilitat (p) tendirà a 0, la qual cosa demostra que la correlació entre les variables no és deguda a l'atzar. En el nostre cas, $W=0'5283$ i $p<0'0001$.

(29) El primer, que correspon a 24 crèdits (de 10 hores de classe cadascun) de formació lingüística i didàctica en català dels futurs mestres, atorga la capacitació plena per a fer classes *de* valencià i *en* valencià a l'Educació Infantil i Primària. El segon correspon a 40 crèdits de formació lingüística i didàctica, i estava pensat per a obtenir l'especialitat de Valencià que permetia impartir aquesta assignatura en el Cicle Superior de l'EGB. En l'actualitat, com que la implantació de la LOGSE està extingint l'EGB, aquesta titulació ha perdut gran part de la seua funcionalitat, però com que garanteix una formació lingüística i didàctica superior al Certificat de Capacitació, es puntua més favorablement en els concursos públics de treball, per la qual cosa encara es demana entre l'alumnat.

21'6%) que es concentra als primers cursos i encara no han decidit per quin tipus de formació optaran.

Un primer punt a esbrinar serà, per tant, quins són els motius que han conduït els alumnes a matricular-se d'assignatures impartides pel Departament de Filologia Catalana. En principi, hi ha dos grans tipus d'actituds i de motivació per a l'aprenentatge de llengües: la motivació integradora i la motivació instrumental (Gardner i Lambert, 1959).

La motivació integradora és la que ens fa aprendre una llengua amb l'objectiu últim d'integrar-nos en una nova comunitat lingüística. És un procés, per tant, que afecta la personalitat i la identitat de la persona. La motivació instrumental, en canvi, es dóna quan aprenem una llengua amb una finalitat bàsicament utilitària, com ara aconseguir un lloc de treball. Les dues motivacions no s'exclouen, sinó que es complementen i poden trobar-se en un mateix individu simultàniament. Gardner i Lambert van arribar a la conclusió que l'orientació integradora és més poderosa per a garantir els aprenentatges, però, en realitat, totes dues poden tenir una gran intensitat.

Els futurs mestres es troben dividits gairebé en dues meitats pel que fa a la motivació última que els ha dut a aprendre català. Un 52'5% manifesta una motivació predominantment integradora mentre que un 47'5% la manifesta instrumental. La motivació integradora es dóna sobretot en els alumnes que resideixen a poblacions catalanoparlants, que tenen el català com a primera llengua, que tenen una alta competència lingüística i que a més utilitzen la llengua més habitualment, que s'autoadscriuen com a valencians tant lingüísticament com cultural i ideològica i que expressen una actitud més positiva envers la llengua catalana. A més, són alumnes que expressen una opció lingüística professional més clara a favor de la llengua catalana.[30] En qualsevol cas, el 26'6% dels alumnes expressa la preferència per impartir la seua futura docència en català, i el 49'4% utilitzaria professionalment una o l'altra llengua indistintament. Només un 24% dels alumnes indica la seua preferència pel castellà com a única llengua professional. Aquesta opció es concentra molt clarament entre els alumnes del primer curs (65'1%), en el qual, segurament, les expectatives professionals no són tan clares com en els altres cursos.

El percentatge que acaben d'indicar, amb un 76% dels futurs mestres que estaria disposat a impartir la docència en català, és coherent amb l'opinió que tenen sobre quina ha de ser la identitat lingüística de les escoles valencianes. La majoria, el 72'3%, opina que el model escolar valencià ha d'afavorir la recuperació lingüística de la llengua del País. Conseqüentment, una gran majoria dels nostres alumnes s'inclina cap a un model escolar bilingüe (78'2%) o, fins i tot, monolingüe vehiculat en llengua catalana (3'8%),[31] com podem veure a la figura 5.

(30) Les proves estadístiques assenyalen una probabilitat de $p<0'0001$ en tots els casos, llevat de la variable primera llengua en què $p=0'0002$.

(31) Com sabem, els models educatius bilingües (en el cas del País Valencià ens referim sobretot al Programes d'Ensenyament en Valencià i al Programa d'Immersió Lingüística), fan un ús intensiu del català com a llengua vehicular dels ensenyaments, especialment en els primers cursos. Per això, donem aquestes dues respostes com a equivalents, i considerem els programes monolingües en català juntament amb els programes bilingües.

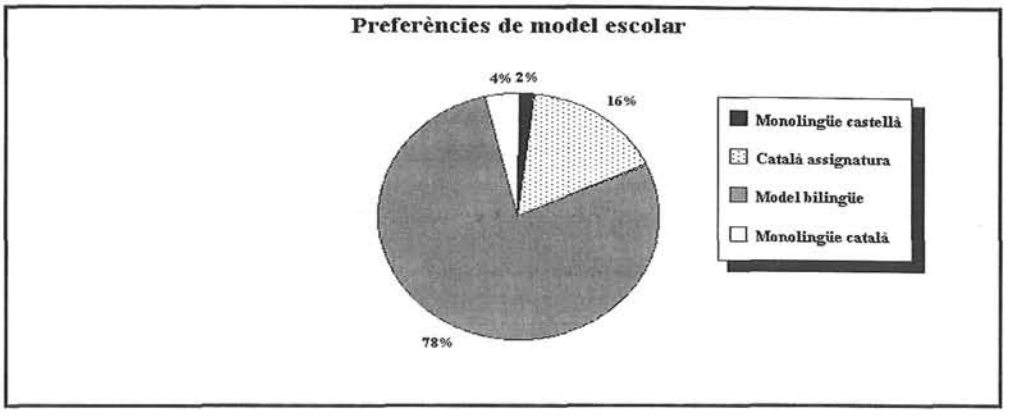


Figura 5

La preferència cap als models escolars monolingües en llengua castellana (que inclouen el model d'assignaturització del català), es concentra en els alumnes que procedeixen de poblacions de parla castellana i, en menor mesura, de les ciutats d'Alacant i d'Elx. Lògicament, hi ha una relació evident entre l'opció lingüística professional i el model escolar, i també entre el tipus de formació que els alumnes escullen a l'Escola de Magisteri i les seues expectatives professionals d'integrar-se a la docència en llengua catalana. En aquest sentit, els futurs mestres són plenament coherents.[32]

CLOENDA

Les dades que hem presentat i analitzat són, en gran mesura, preocupants. Encara que tenim present que no es poden generalitzar, semblen indicar que hi ha moltes coses que no acaben de funcionar en el sistema educatiu valencià, i els alumnes que arriben a l'E. U. de Formació del Professorat d'Alacant en són, en certa manera, una prova. Hem vist que continua el trencament de la transmissió lingüística familiar, encara que hi ha, com sempre n'hi ha hagut, una certa recuperació. També hem vist que el domini de la llengua catalana en finalitzar, no ja l'ensenyament obligatori, sinó el secundari i l'universitari, no és equiparable al domini de la llengua majoritària del territori. Hem observat també una tendència a la bilingualització que afecta en gran mesura l'ús lingüístic dels catalanoparlants, però no hem constatat en la mateixa mesura un fenomen paral·lel en l'ús lingüístic dels castellanoparlants. Hem trobat que, malgrat que predominen les actituds lingüístiques positives encara queda un pòsit d'actituds que, com a mínim, són contradictòries. I hem constatat les limitacions que té l'escola, i especialment els models educatius en què la llengua catalana és simplement una

(32) En els dos casos $p<0'0001$.

assignatura, a l'hora de millorar les actituds i els usos lingüístics. I tot això sense oblidar que aquestes dades es refereixen als mestres, a les persones que en un futur no llunyà hauran de dur endavant la tasca de la normalització lingüística en l'àmbit escolar.

Malgrat tot, hi ha també dades que permeten l'esperança. Hem vist que, encara que lentament, la valencianització del sistema educatiu millora la competència lingüística dels alumnes. També hem comprovat que els futurs mestres presenten, en general, una actitud positiva envers la llengua que es tradueix en una bona disponibilitat cap a l'ús del català en la seua futura docència dins d'un marc escolar que, molt majoritàriament, consideren que ha de servir per a la recuperació de la llengua pròpia del País. També sabem, per la nostra relació amb el món escolar, que no són infreqüents els mestres que, quan s'enfronten amb la realitat de les aules, milloren la seua competència i actitud lingüístiques per donar resposta a unes necessitats de les quals, fins aquell moment, no eren plenament conscients.

Què podem fer? Com a formadors, hem d'actuar sobre aquelles variables que no estan determinades socialment, especialment la competència i les actituds lingüístiques. De la competència lingüística, ja se n'ocupa actualment el sistema educatiu, encara que, com hem vist, amb resultats desiguals. Pensem que caldria intensificar les estratègies destinades a augmentar la competència comunicativa de l'alumnat, especialment en les habilitats lingüístiques productives, és a dir, l'expressió oral i l'expressió escrita. Pel que fa a les actituds, en remarquem la importància del treball escolar. La Reforma dels plans educatius de l'Educació Infantil i Primària incorpora explícitament les actituds com a continguts de l'aprenentatge. Hauria de ser ara una prioritat de tots els responsables del món educatiu, tant a l'escola, com a l'institut o a la universitat, el desenvolupament d'estratègies docents destinades a millorar l'actitud lingüística dels alumnes.

De l'anàlisi que hem fet, i dels estudis semblants que des d'altres àmbits s'han realitzat i es realitzen, sembla deduir-se que el bilingüisme, i especialment el bilingüisme precoç, està directament relacionat amb una competència lingüística alta, amb uns usos lingüístics equilibrats i amb unes actituds lingüístiques positives cap a les llengües, cap a totes les llengües.[33] Deduïm, per tant, que la línia d'actuació de tot el sistema educatiu valencià, des de l'Educació Infantil fins a la Universitària, hauria de fer un esforç molt considerable per a estendre la possibilitat que tots els alumnes estudien en els programes educatius que han demostrat un major grau d'èxit pel que fa al tractament de les llengües.[34] El compromís de tots i de totes hauria de ser indefugible, especialment el d'aquells que, per raó de representar la voluntat popular, tenen més responsabilitat en el tema.

JOSEP M. BALDAQUÍ ESCANDELL
MARIA ANTÒNIA CANO I IVORRA
Universitat d'Alacant

(33) Utilitzem l'expressió «sembla deduir-se» perquè en les nostres dades comptem sobretot amb bilingües precoços que han adquirit el català en l'àmbit familiar o de les amistats, però el nombre d'alumnes que han adquirit escolarment el català, especialment en línies d'immersió, és reduït, i els programes educatius que han seguit són lingüísticament heterogenis. Recordem, per exemple, que els primers alumnes que van iniciar en 1r curs d'EGB una línia educativa bilingüe a la comarca de l'Alacantí, més concretament un programa d'immersió iniciat al C. P. Enric Valor d'Alacant, es troben en l'actualitat cursant el 4t curs de l'Educació Secundària Obligatòria.

(34) Ens referim, òbviament, als programes d'*immersió* i d'*ensenyament en valencià* pel que fa a l'ensenyament Infantil i Primari, i als programes d'ensenyament en valencià, les anomenades *línies en valencià*, per als ensenyaments Secundari i Universitari.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ARACIL, LL. (1983) *Dir la realitat*, Barcelona, Ed. Països Catalans.

ARCE, C. (1994) *Técnicas de construcción de escalas psicológicas*, Madrid, Síntesis.

BISQUERRA, R. (1987) *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*, Barcelona, PPU.

CONSELLERIA DE CULTURA (1989) *Coneixement del valencià. Anàlisi dels resultats del Padró Municipal d'Habitants de 1986*, València, Generalitat Valenciana.

GARDNER, R. i LAMBERT, W. (1959) «Motivational variables in second language acquisition», *Canadian Journal of Psychology* 13, pàgs. 266-272.

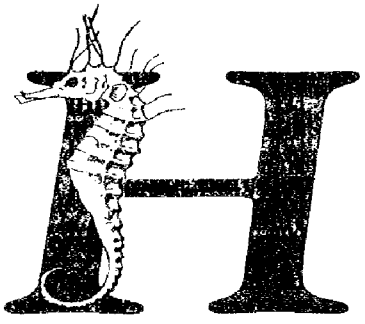
KRASHEN, S. (1977) «The Monitor model for adult second language performance», dins BURT, M., DULAY, H. i FINOCCHIARO, M., eds. *Viewpoints of English as a second Language*, Nova York, Regents, C., pàgs. 152-161. (Traducció castellana: «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas», dins MUÑOZ LICERAS, J. ed. (1991) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pàgs. 143-152).

LÓPEZ MORALES, H. (1989) *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.

MONTOYA, B. (1996) *Alacant. La llengua interrompuda*, València, Denes.

PITARCH, V. (1984) *Reflexió crítica sobre la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*, València, 3 i 4.

– (1994) *Parlar i (con)viure al País Valencià*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.



JOAN MELIÀ I GARÍ

EL CATALÀ A L'ESCOLA DE MALLORCA

Els principals factors que tradicionalment han actuat en les primeres etapes de socialització dels infants (la família, l'entorn veïnal i l'escola) han perdut part de la seva transcendència a favor d'altres que de cada vegada semblen més determinants (mitjans de comunicació, principalment, i tot el que s'hi associa). Amb freqüència aquests darrers factors, a pesar de poder contactar-hi des de la immediatesa, tenen l'origen en zones culturals diferents, a les quals responen.

L'escola potser és, de tots els factors de socialització, el que més explícitament reconeix aquesta funció. Això fa que li atorguin, sovint, més transcendència de la que en realitat té i, alhora, li retreguin més responsabilitats en casos de socialitzacions poc reeixides.

Durant el segle actual la importància de l'escola ha sofert una evolució condicionada per dos moviments contradictoris. Per un costat, ha incrementat l'abast quantitatiu (ha anat arribant a tota la població durant períodes més llargs); per l'altre, ha perdut, a favor dels mitjans de comunicació, l'exclusivitat en la difusió de coneixements i de models socials desvinculats de l'entorn immediat.

Paral·lelament a com ha deixat de ser privilegi de minories, l'escolarització ha perdut bona part del prestigi i de la capacitat de promoció socials que tenia. Això explica que minvi la influència de l'escola en la transmissió de valors i models als infants, la qual és absorbida, sobretot, pels mateixos mitjans de comunicació. És evident, per tant, que

Caplletra 21 (Primavera 1997), pp. 29-46

de cada vegada és més difícil assolir objectius en el camp de la socialització dels infants actuant exclusivament en l'àmbit escolar, si es pretén que siguin operatius fora d'aquest entorn.

1. LA LLENGUA A L'ESCOLA

La transcendència que tradicionalment s'ha atorgat a l'escola en la formació del futurs ciutadans s'evidencia també en l'interès d'incidir-hi que han demostrat (i continuen demostrant) les polítiques lingüístiques; les destinades a substituir la llengua del territori on s'ubiquen les escoles i les que pretenen reconduir-la a la normalitat.

En l'àmbit català, del s. XVII ençà trobam abundants exemples d'aquesta preocupació per alterar el procés lingüístic a partir de la política escolar.

Però la relativitat de la influència escolar, com a mínim en el camp lingüístic, es va posar de manifest, pel que fa a l'estat espanyol, per la lentitud amb què la castellanització social es produïa; i s'hi continua posant per la poca transcendència que ha tingut la incorporació del català a l'escola en els comportaments lingüístics, fins i tot en els pocs llocs en què la normalització escolar és elevada.

L'escola, abans i ara, a part de difondre determinades ideologies lingüístiques, no ha pogut fer gaire cosa més que controlar (més abans que ara) l'ús lingüístic entre les seves parets i en les àrees de coneixement que li són pròpies. L'entorn lingüístic extraescolar, format abans quasi exclusivament per les relacions interpersonals d'una població majoritàriament autòctona, frenava la castellanització.

Actualment, aquest entorn és molt més complex i castellanitzat. En primer lloc, hi intervenen més elements o hi tenen una major presència (mitjans audiovisuals, publicitat, retolacions, actes administratius, viatges, formació permanent, etc.), els quals, per a gran part de la població, són exclusivament o de manera majoritària en castellà. D'altra banda, les relacions interpersonals s'estableixen amb molta més freqüència amb immigrants castellanoparlants. No és estrany, per tant, que la catalanització deficient i irregular de l'escola no sols no assoleixi normalitzar els usos socials, sinó que sigui insuficient per frenar la substitució.

A pesar de les limitacions, però, la castellanització general de l'escola d'abans va servir per preparar competencialment i ideològicament la població per accedir amb facilitat al canvi lingüístic quan les circumstàncies polítiques o socials li ho exigissin. Com a mínim, hauríem d'esperar de l'escola d'ara que dotàs tots els alumnes de competència lingüística en català perquè poguessin fer una adaptació semblant, quan les circumstàncies permetin alterar la situació lingüística actual.

2. LA INCORPORACIÓ DEL CATALÀ A L'ESCOLA DE LES ILLES BALEARS

Després del període franquista, la incorporació oficial del català a l'escola de les Illes Balears no es va produir fins el curs 1979-1980.

El decret que regulava la presència del català com a matèria i l'aplicació que se'n féu presentaren irregularitats en molts aspectes: increment sense compensar d'hores i matèria per als alumnes, determinats nivells en quedaren exclosos, els centres privats pogueren demorar-ne l'aplicació, incompliment de la normativa –consentit per l'administració– durant bastants de cursos en determinats centres –especialment a Eivissa–, marginació de les proves de selectivitat, assignació de la matèria a professorat sense coneixements suficients, etc. Algunes d'aquestes deficiències no han estat esmenades fins no fa gaire.

La presència del català com a llengua vehicular ha seguit un procés molt més lent i, encara ara, és lluny d'abastar tota la població escolar. En la gestió acadèmica i administrativa dels centres el català ha avançat amb relativa rapidesa, sobretot en els públics, gràcies principalment a la voluntat de sectors de professorat. Com a llengua de docència, el procés està molt més endarrerit. Des del primer moment l'ensenyament en català va ser tractat legalment com l'excepció (calia que els centres que volien introduir-lo superassin tota una sèrie de traves burocràtiques i que recollissin l'acord de tots els estaments implicats, cosa que no calia per fer ensenyament en castellà).[1] A pesar d'aquestes dificultats i, altra vegada, gràcies sobretot a l'empenta dels sectors més dinàmics del professorat, l'ensenyament en català ha anat estenent-se. Dels 15 centres que, totalment o parcialment, feien ensenyament en català durant el curs 1983-1984, es va passar als 116 d'EGB del curs 1990-1991 (24,6% de centres; 15,1% d'alumnes),[2] al 32,9% d'alumnes durant el curs 1993-1994[3] i al 56,4% d'alumnes durant el curs 1995/1996.[4] A ensenyament mitjà no hi ha tantes dades sobre la presència del català com a llengua vehicular; de totes maneres durant el curs 90-91 el 23,9% d'alumnes rebien ensenyament en català. La distribució d'aquesta presència del català ha estat irregular, tant territorialment com segons la titularitat del centre o el grau de protagonisme del català (des d'escoles que fan totes les àrees/assignatures en català fins a les que només n'hi fan una).[5] D'altra banda, aquests valors es reduirien si s'observassin més detalladament, ja que hi ha centres que tenen autorització per fer tot o part de l'ensenyament en català i no ho compleixen perquè no disposen de professorat o voluntat suficients per dur-ho a terme.

La manca de planificació administrativa sobre la incorporació del català com a llengua vehicular de la docència ha donat com a resultat que els majors avanços s'han produït en els llocs on menys minoritzada està la llengua (en la majoria de pobles), mentre que els llocs més necessitats d'intervenció institucional és on més desassistit està l'ensenyament en català.

(1) Mentre redactava aquest escrit, s'ha fet públic l'esborrany d'un decret del Govern Balear en què s'aspira a fer que els centres imparteixin el 50% de les matèries en català. Això, si s'arriba a aplicar, canviarà considerablement el panorama.

(2) Sbert 1992.

(3) Martínez 1995.

(4) Dades facilitades per la Direcció Provincial del MEC.

(5) Durant el curs 95-96, a Educació Infantil, Primària i EGB l'ensenyament en català afectava les següents proporcions d'alumnes: Palma, 46,1%; resta de Mallorca, 69,5%; Menorca, 65,7%; Eivissa-Formentera, 46,1%. Segons la titularitat, el 68,4% dels alumnes dels centres públics tenien ensenyament en català; i només el 40,8% dels privats. Pel que fa al grau de presència, el 25,8% feien ensenyament en català en totes les matèries i el 30,8%, en part. Dades facilitades per la Direcció Provincial del MEC.

Tenint en compte els centres d'ensenyament mitjà de Mallorca, a partir de dades donades pels alumnes (Melià 1996), ens trobam que, si classificam els grups classe segons el grau de catalanització, amb codis del 0 (mínima) al 6 (màxima), la majoria dels grups de centres públics de pobles se situen entre el grau 6 i 3; els de Palma, entre 4 i 2; i els privats entre 2 i 1 (taula I).[6]

I. CLASSIFICACIÓ DELS GRUPS PEL GRAU DE CATALANITZACIÓ, UBICACIÓ I TITULARITAT

	Total	grau 6	grau 4	grau 3	grau 2	grau 1	grau 0
Públics de pobles	13	1 (7,6%)	5 (38,4%)	5 (38,4%)	1 (7,6%)	1 (7,6%)	0
Públics de Palma	13	0	1 (7,6%)	2 (15,3%)	7 (53,8)	3 (23,0%)	0
Privats de pobles	1	0	0	0	1 (100%)	0	0
Privats de Palma	11	0	0	0	4 (36,3%)	5 (45,4%)	2 (12,1%)

D'altra banda, també l'assistència a centres més catalanitzats és més freqüent entre els alumnes fills d'autòctons (AUT) que entre els fills d'immigrants (IMM) i de matrimonis mixtos (MXT): el 50,7% dels alumnes del grup AUT estan en centres classificats en els 3 nivells més baixos de catalanització, mentre que són el 70% dels MXT i el 79% dels IMM que estan en aquesta situació. Així i tot, el lloc de residència varia aquests resultats, perquè els alumnes de pobles dels tres grups d'origen familiar estan majoritàriament en centres pertanyents als tres codis de màxima normalització, mentre que la majoria dels de Palma estan en els tres grups de mínima. La continuïtat de l'experiència també és clara; proporcionalment són més els alumnes dels tres nivells de catalanització que, en cursos anteriors, han estat en grups on el català s'usava com a llengua vehicular de totes o d'algunes assignatures, que els alumnes dels tres nivells inferiors. Aquesta relació és més evident entre els alumnes de Palma que entre els de pobles (Melià 1996: 171-172).

(6) És obvi que en molts casos les característiques dels grup classe es corresponen amb les de tot el centre.

(7) Les fonts d'informació que utilitzam són bàsicament les dades de l'Institut Balear d'Estadística sobre el Padró Municipal de 1986 i sobre el Cens de Població de 1991 (IBAE 1989, 1993) i el nostre treball «Els joves de Mallorca i la llengua», que és un estudi sobre els estudiants de 1r de BUP (1BUP), 1r de F.P. (1FP), COU i 2n curs de 2n grau de F.P. (2/2FP) residents a Mallorca i nascuts a territori català, que assisteixen a centres privats i públics de Mallorca durant el curs 1990-1991 (Melià 1996).

3. ELS EFECTES DE LA PRESÈNCIA DEL CATALÀ A L'ESCOLA

A pesar de les limitacions que la presència del català a l'escola sembla tenir sobre el procés global de normalització lingüística (NL), sobretot si aquesta presència és tan irregular com ara, és bo intentar determinar en quines àrees és més eficaç. A partir d'aquí provarem de mostrar-ho en alguns aspectes.[7]

3.1. **L'adquisició de competència en català**

Tot i les restriccions a què al·ludíem, els alumnes actuals ja han tengut, com a mínim, l'assignatura de català durant tota la seva escolarització. Per tant, d'una manera o una altra, se n'han de notar els efectes.

Aquests efectes s'evidencien sobretot en el terreny de la competència. Els anys 1986 i, encara més, 1991 la població jove, afectada per l'escolarització de la llengua catalana, tenia un coneixement acadèmic (llegir i escriure) de la llengua superior al de la mitjana de la població (IBAE 1989, 1993).

II. CONEIXEMENTS DE LLENGUA CATALANA DE LA POBLACIÓ NASCUDA A LES ILLES BALEARS

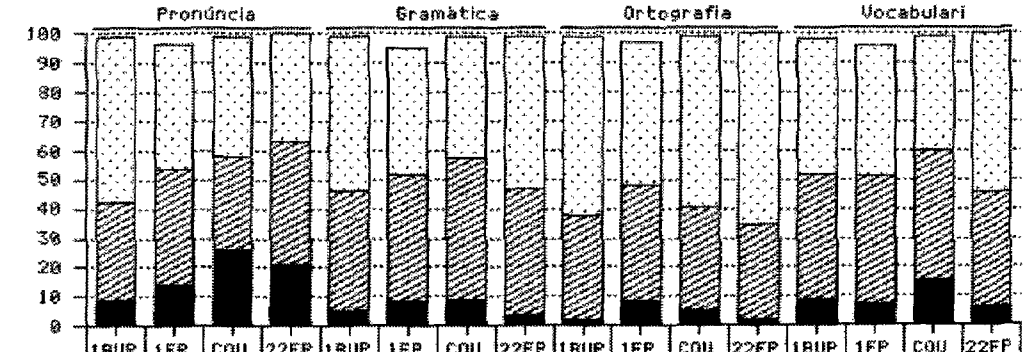
La saben	Llegir		Escriure	
Grup d'edat	1986	1991	1986	1991
10-14	67,0	77,6	41,7	60,6
15-19	72,5	80,7	46,5	64,5
20-24	72,0	80,4	33,4	57,3
Mitjana total població (+ de 6 anys)	57,2	68,3	20,6	33,9

És evident, doncs, la incidència de l'escola en l'àrea competencial, posada de manifest sobretot en els aspectes més acadèmics.

Però aquesta introducció del català a l'escola no serveix perquè es converteixi en la llengua que més dominen a parer d'ells mateixos.

Això és mostra per exemple entre els alumnes d'ensenyament mitjà de Mallorca. La proporció d'alumnes que consideren dominar més el català que el castellà en algun aspecte (pronúncia, gramàtica, ortografia o vocabulari), només en tres casos supera el 10%; mentre que els que diuen dominar més el castellà en cap cas no baixen del 37% (gràfic 1).

1. DOMINI RELATIU DE CATALA I DE CASTELLA. SEGONS EL CURS



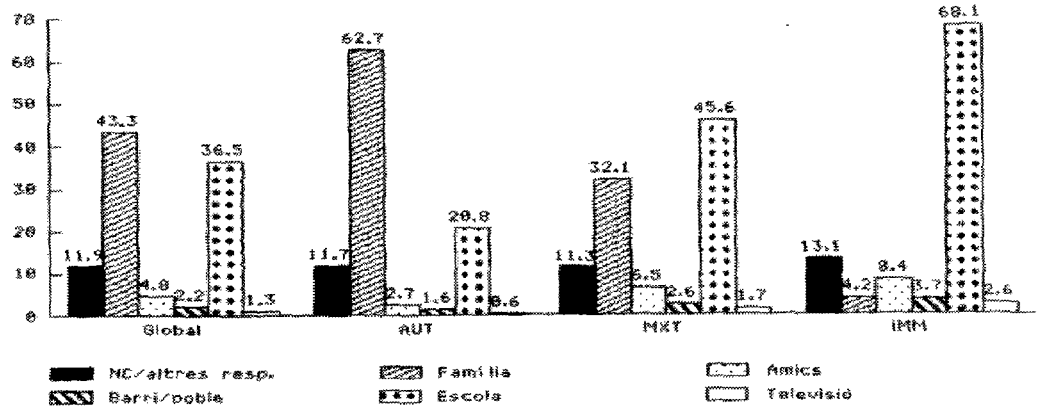
	1BUP	1FP	COU	22FP	1BUP	1FP	COU	22FP	1BUP	1FP	COU	22FP	1BUP	1FP	COU	22FP
+cast	56.5	43.1	40.7	37	52.8	43.5	41.5	52.2	61	49.3	58.9	65.2	46.8	44.8	39.3	54.4
=	33.1	39.5	32.4	42.3	41.3	43.1	48.4	43.5	36.1	39.9	35.2	32.6	43	43.9	44.8	39.1
+cat	9.2	13.9	26	20.7	5	8.5	9.1	3.3	1.8	8.1	5	2.2	8.7	7.2	15.1	6.5

+cat = +cast

3.2. L'escola com a entorn d'adquisició de competència

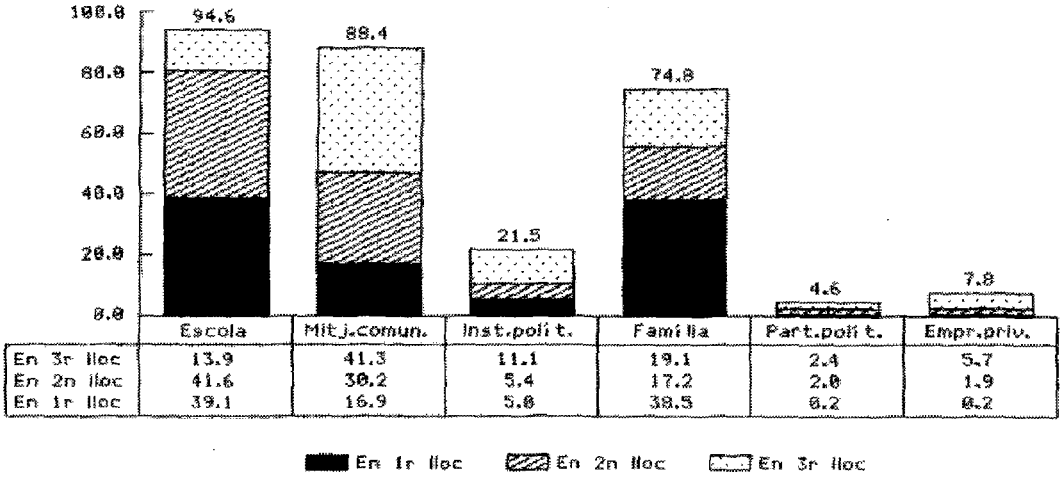
L'experiència escolar d'aquests alumnes els fa adonar-se de la importància de l'escola com a factor principal en el procés d'aprenentatge de la llengua catalana. Una àmplia proporció d'alumnes considera que és «l'entorn on han après més la llengua catalana», sols superat per la família. L'opinió, però, encara es fa més favorable a l'escola si només tenim en compte l'opinió dels fills dels matrimonis mixtos o dels fills d'immigrats (gràfic 2).

2. ENTORNS MÉS AFAVORIDORS DE L'APRENENTATGE DEL CATALÀ SEGONS EL GRUP D'ORIGEN FAMILIAR



A més, també reconeixen la importància de l'escola en el procés de NL. És el factor que més esmenten els enquestats en citar els tres que consideren que «afavoreixen més la normalització lingüística», per damunt els mitjans de comunicació i la família. També és el que més citen en primer lloc i en segon (gràfic 3).

3. FACTORS QUE AFAVOREIXEN LA NORMALITZACIÓ LINGÜÍSTICA

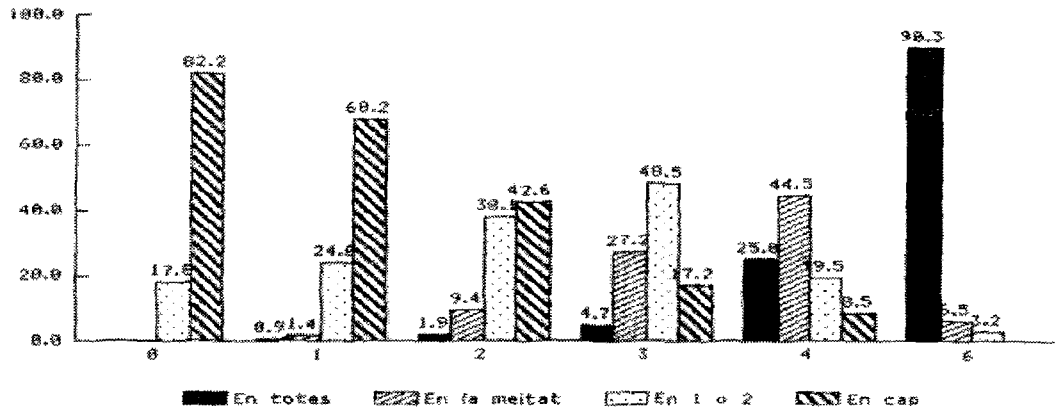


	Escola	Mitj.comun.	Inst.polit.	Família	Part.polit.	Empr.priv.
En 3r lloc	13.9	41.3	11.1	19.1	2.4	5.7
En 2n lloc	41.6	30.2	5.4	17.2	2.0	1.9
En 1r lloc	39.1	16.9	5.0	38.5	0.2	0.2

3.3. **La resposta escolar**

El grau de catalanització del centre es reflecteix, com era d'esperar, en l'ús acadèmic del *català* que diuen fer *els alumnes* (gràfic 4).

4. NOMBRE D'ASSIGNATURES EN QUÈ ELS ALUMNES USEN EL CATALÀ SEGONS EL NIVELL DE CATALANITZACIÓ DE LA CLASSE (0-6)



Com més catalanitzat és el centre, més alt és l'ús del català de part dels alumnes. El 90% dels que estan en el centre més normalitzat diuen usar el català a totes les assignatures, mentre que el 82,2% dels que estan en centres de grau 0, no l'usen en cap.

En prendre apunts el 93,6% diu que els agafa en castellà si la classe és en aquesta llengua, i el 80,0 % diu agafar-los en català si la classe s'hi imparteix.

La mateixa influència es dóna en la llengua triada a l'hora de contestar les preguntes del qüestionari, redactat en català, de l'estudi esmentat. En aquest cas, per ajustar més els valors, els donam tenint en compte el grup d'origen familiar i el lloc de residència. Com que queden grups molt reduïts, s'han agrupat els tres nivells més baixos de catalanització del grup (-) i els tres més alts (+), per poder evitar resultats poc significatius.[8] En tots els casos els alumnes que assisteixen als centres més catalanitzats usen bastant més el català, siguin quins siguin el seu origen familiar i el lloc on resideixen (taula III).

III. ÚS DEL CATALÀ PER CONTESTAR EL QUESTIONARI SEGONS EL GRAU DE CATALANITZACIÓ DE LA CLASSE

	AUTPalma	AUTpobles	MXTPalma	MXTpobles	IMMPalma	IMMpobles
- catalanitzat	60,1	88,6	40,2	40,0	19,1	31,3
+ catalanitzat	94,1	94,9	87,5	66,7	55,0	50

(8) El nombre d'alumnes de cada subgrup és: AUTPalma: - = 203, + = 34; AUTpobles: - = 44, + = 216; MXTPalma: - = 137, + = 24; MXTpobles: - = 15, + = 45; IMMPalma: - = 126, + = 20; IMMpobles: - = 16, + = 20.

La incorporació del català com a assignatura va provocar protestes de determinats sectors socials, que ho veien com una imposició. Després de més de 10 anys de ser-hi sembla que la seva presència ja es veu com un fet normal. Així, el grup d'alumnes que considera que el català és l'assignatura que els «agrada menys» no és el més nombrós en cap grup (taula IV).[9]

IV. ASSIGNATURES QUE MENYS ELS AGRADEN. SEGONS EL CURS

	Català	Espanyol	Anglès	Matemàtiques	Geografia	Música	Filosofia	Física
13BP	13,2	6,2	7,0	19.7	13,2	11,4		
1FP	15,7	17,4	12,6	19,7				
COU	13,0	15,1		7,8			26,9	11,0
2/2FP	13,7		20,7	19,6				

Cal tenir en compte, però, que en valorar les assignatures, moltes vegades deu haver-hi altres factors que intervenen en l'opinió dels alumnes, més enllà de la pròpia matèria, com pot ser el professor, la consideració que té l'assignatura en el centre i, en el cas del català, l'ús vehicular que se'n pugui fer en altres assignatures o com a llengua de relació. Així, on més acceptada és l'assignatura és entre els alumnes dels centres de la part forana, seguits pels públics de Palma i, en darrer lloc, pels privats d'aquesta localitat; és a dir, en general el rebuig segueix un creixement invers al grau de catalanització dels centres (Melià 1996: 304-313).

Tenint en compte que els alumnes han tengut el català com a matèria d'estudi des dels primers anys d'escolarització i han estat en contacte amb un ús més o menys freqüent com a llengua escolar, és bo veure quin disseny farien de l'escola ideal en aquest aspecte.

En primer lloc, en esmentar les llengües que creuen que l'escola ha d'assegurar que els alumnes dominin, la majoria citen el castellà i el català (alguns sols aquestes dues: 21,2%; altres a més de l'anglès o altres llengües estrangeres: 22,3% i 2,2%, respectivament). Alguns n'exclouen el català (25,5%) i altres el castellà (24,3%). Segons el cursos hi ha variacions en l'opinió sobre aquest punt; en els cursos superiors (COU i 2/2 FP) són més partidaris d'incloure les dues llengües que en els primers (taula V).

V. LLENGUES QUE L'ESCOLA HA D'ENSENYAR. SEGONS EL CURS

	Català	Català-castellà	Cat-cast-anglès	Castellà
13BP	14,9	18,4	24,1	20,9
1FP	27,4	15,7	13,5	23,2
COU	11,9	26,9	27,4	11,4
2/2FP	8,7	32,6	23,9	13,0

(9) Cal tenir en compte que assignatures de COU, com Física i Matemàtiques, només són obligatòries en segons quines opcions; així i tot, apareixen amb valors molt semblants als d'assignatures que són comunes a tots els alumnes.

D'altra banda l'acceptació del català com a llengua vehicular és molt més elevada del que representa en aquests moments la realitat. El 29,2% dels alumnes consideren que la llengua vehicular ha de ser el català; el 10,7%, el castellà; i el 50,6%, les dues (taula VI). Ben lluny per tant de la situació actual.

VI. LLENGUES VEHICULARS DE L'ESCOLA. SEGONS EL CURS

	Català	Català-castellà	Castellà	NC/altres resp.
1NUP	24,9	53,7	11,9	7,4
1PP	37,2	42,6	7,2	13,0
COU	32,9	48,9	12,3	6,0
2/2PP	19,6	60,9	9,8	9,8

En aquest cas, els alumnes dels distints cursos donen unes respostes molt semblants, sobretot pel que fa a la presència exclusiva del castellà, que en cap cas no supera el 12,3%. La pertinença a grups classe més catalanitzats dóna, en general, un major rebuig a la presència exclusiva del castellà que la pertinença a grups menys catalanitzats, però les diferències no són suficients per poder considerar-les clarament significatives, sobretot si tenim en compte que el nombre d'individus d'algun subgrup és molt reduït (taula VII).

VII. ACORD AMB LA PRESENCIA ESCLUSIVA DEL CASTELLA COM A LLENGUA VEHICULAR SEGONS EL GRAU DE CATALANITZACIÓ DE LA CLASSE

	AUTPalma	AUTpobles	HXTPalma	HXTpobles	IMPalma	IMpobles
- catalanitzat	8,1	2,4	20,2	7,1	22,9	18,8
+ catalanitzat	11,8	1,4	12,5	4,6	5,0	21,1

3.4. **Les idees i els usos**

El 81,5% dels alumnes no considera una falta d'educació parlar en català a castellanoparlants que entenen el català; mentre que els qui creuen el mateix amb relació a parlar en castellà a catalanoparlants són el 77,1%. Per tant, el que s'ha anomenat bilingüisme passiu té una àmplia acceptació entre aquests alumnes que, sens dubte, ho han d'haver contemplat amb assiduïtat en determinats mitjans de comunicació i en situacions escolars, sobretot protagonitzades pels professors de llengua catalana o que ensenyen en aquesta llengua. Això es manifesta en el fet que entre els alumnes dels centres amb grau de catalanització més elevat la proporció dels qui accepten que

parlar en català a castellanoparlants no és una falta d'educació és lleugerament més elevada que els dels centres menys catalanitzats. Així i tot, les diferències de respostes entre uns i altres són molt reduïdes per poder-les considerar significatives (taula VIII).

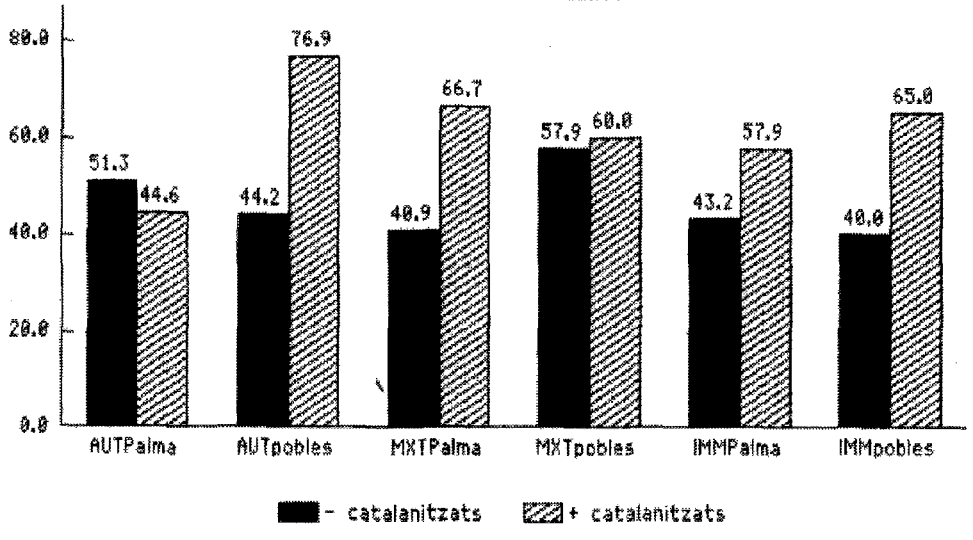
VIII. NO CONSIDEREN UNA FALTA D'EDUCACIÓ PARLAR EN CATALÀ A CASTELLANOPARLANTS SEGONS EL GRAU DE CATALANITZACIÓ DE LA CLASSE

	AUTPalma	AUTpobles	MXTPalma	MXTpobles	IMMPalma	IMMpobles
- catalanitzat	80,4	83,7	80,2	86,7	77,7	81,3
+ catalanitzat	85,3	91,1	87,5	80,0	79,0	85,0

En reunions en què hi ha castellanoparlants que entenen amb dificultats el català, la majoria dels alumnes (54,1%) consideren que s'ha de continuar parlant en català, «com si res» (4,4%) o «més a poc a poc i facilitant-los-en la comprensió» (49,7%), mentre que el 43,1% creu que cal que tothom parli en castellà.[10]

Entre els alumnes que assisteixen a centres més catalanitzats, siguin del grup que siguin, hi ha també la tendència a considerar millor l'actitud de continuar parlant en català (gràfic 5).

5. CONSIDEREN QUE S'HA D'USAR EL CATALÀ EN REUNIONS ON HI HA CASTELLANOPARLANTS QUE ENTENEN EL CATALÀ AMB DIFICULTATS. SEGONS EL GRAU DE CATALANITZACIÓ DEL GRUP

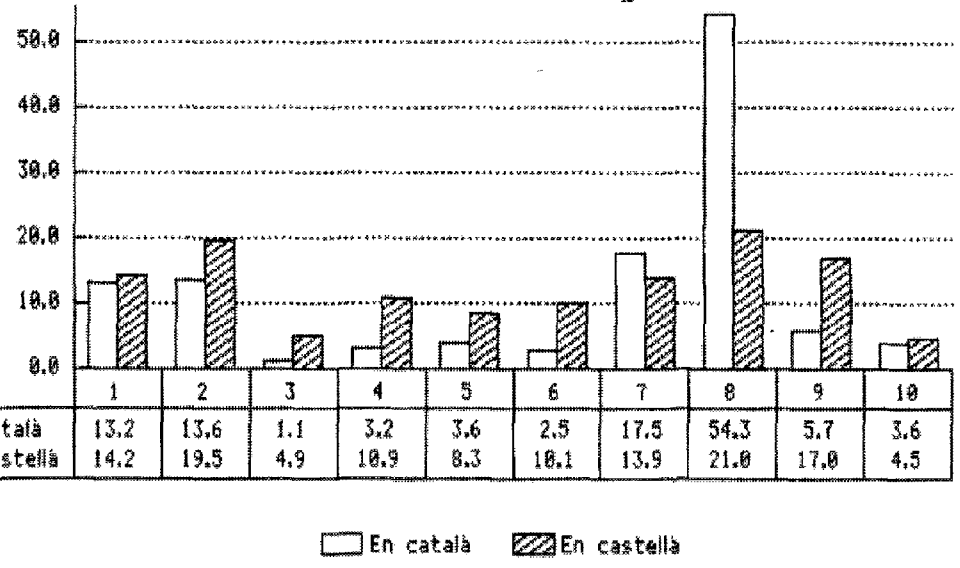


(10) Les diferències segons el grup de procedència familiar són importants. Entre els AUT, el 60,5% és partidari de l'ús del català; mentre que és el 46,8% del MXT i el 44,0% dels IMM. Aquests valors també es modifiquen amb el lloc de residència dels alumnes d'un grup i d'altre, a favor, com sempre, dels que viuen als pobles (Melià 1996: 284-287).

Els alumnes que diuen haver-se sentit obligats a parlar en català en contra de la seva voluntat són el 29,4% i aquesta obligació referida al castellà és el 30,1%. Tenint en compte que, com sabem, els catalanoparlants canvien de llengua en moltes més ocasions que els castellanoparlants, la poca diferència ens indica que entre aquells el canvi de llengua és percebut com a més normal que entre els castellanoparlants.

Entre els alumnes que s'han sentit obligats a parlar en català, el 54,3% diuen que ha estat amb els professors d'aquesta assignatura, circumstància que és seguida a molta distància per la que fa referència als professors que la parlen (17,5%) i per les persones que la parlen (13,6%). Mentre que entre els que s'han sentit obligats a parlar en castellà, les circumstàncies estan molt menys concentrades (gràfic 6).

6. CIRCUMSTANCIES EN QUE S'HAN SENTIT OBLIGATS A PARLAR EN CATALA O EN CASTELLA ELS ALUMNES QUE S'HI HAN SENTIT.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
En català	13.2	13.6	1.1	3.2	3.6	2.5	17.5	54.3	5.7	3.6
En castellà	14.2	19.5	4.9	10.9	8.3	10.1	13.9	21.0	17.0	4.5

1. Amb familiars, amics; 2. Quan algú m'hi parla; 3. Anant a cercar feina; 4. Anant de compres; 5. A la feina, amb clients, al telèfon; 6. En els contactes amb els organismes oficials; 7. Quan els professors m'hi parlen; 8. Amb el professor de llengua catalana/castellana; 9. Amb els que la parlen; 10. Altres respostes.

D'altra banda els alumnes de COU i de 2/2FP són els qui diuen haver-se sentit menys obligats a parlar en català, mentre que són dels més obligats a parlar en català (taula IX).

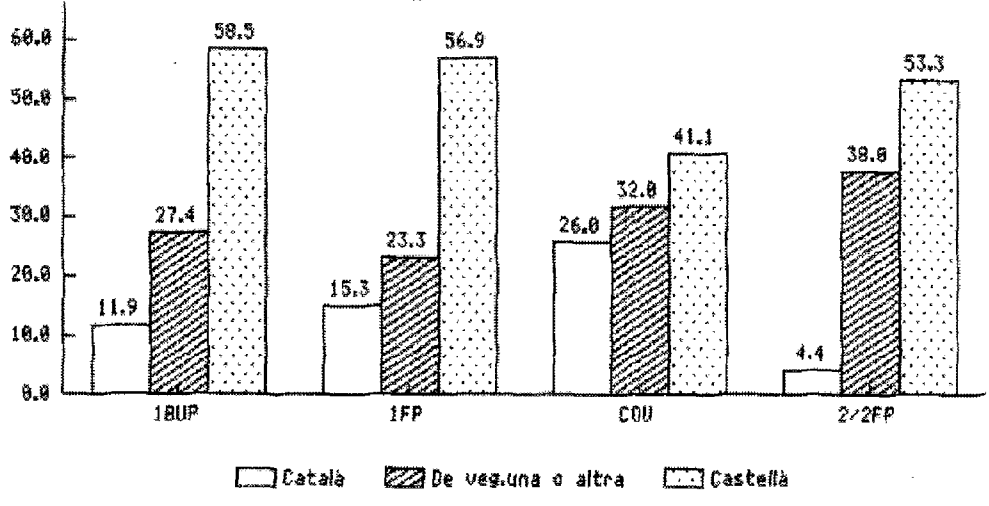
IX. S'HAN SENTIT OBLIGATS A PARLAR EN CATALA O EN CASTELLA. SEGONS EL CURS

	1BUP	1FP	COU	2/2FP
En català	34,3	31,8	21,9	19,6
En castellà	22,4	35,0	38,8	31,5

Els principals motius de lectura en català són l'obligació escolar (62,5%) i el plaer de llegir (26%); en canvi, en castellà aquests valors són el 36,5% i el 52,9%. Naturalment entre els alumnes que llegeixen més llibres que els obligats per l'escola, el predomini del plaer augmenta (el 52,8% dels alumnes que llegeixen més de 4 llibres en català ho fan perquè els agrada llegir i només el 39,1% perquè els hi obliga el professor).

Així mateix els alumnes de COU són els que més escullen el català a l'hora de fer una lectura, quan poden triar-la en qualsevol llengua. Mentre que, de tots els alumnes, el 15,3% tria el català; el 53,5%, el castellà, i el 28,5%, de vegades una i de vegades l'altra, a COU aquests valors són més favorables al català (gràfic 7).

7. LLENGUA DE LECTURA QUAN PODEN ESCOLLIR-LA. SEGONS EL CURS

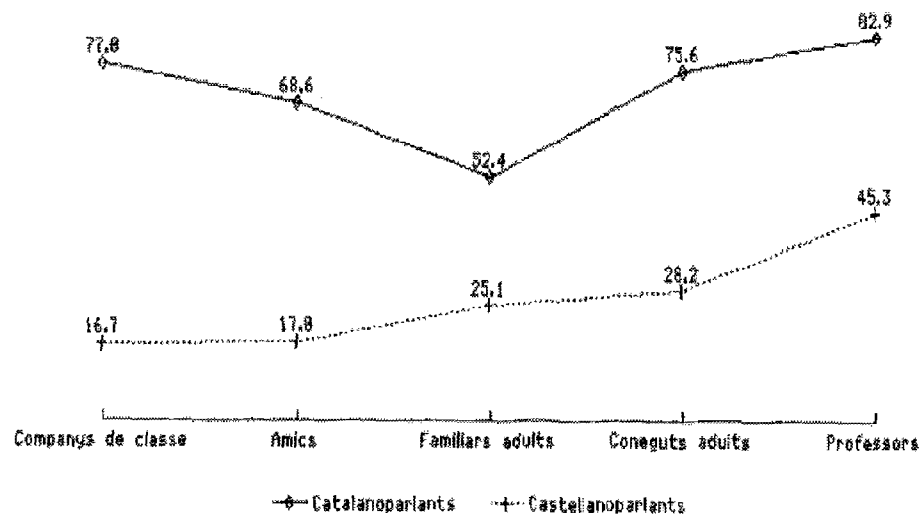


Tot i aquestes dades, la pràctica dels alumnes s'allunya del que ells pensen, en el sentit de fer-se encara més negativa per al català.

Quan l'interlocutor amb què parlen és castellanoparlant, la proporció d'alumnes catalanoparlants que diuen usar-hi el castellà es mou entre el 52,4% i el 82,9%. Mentre que amb els interlocutors catalanoparlants els alumnes castellanoparlants que hi usen

el català són del 16,7% al 45,3% (Melià 1996: 217-220). És evident, per tant, que els interlocutors castellanoparlants condicionen molt més la llengua dels joves que els catalanoparlants. Però és interessant veure com aquests valors s'aguditzen en general en l'entorn escolar. Els casos en què més canvien de llengua és quan l'interlocutor heterolingüe és un professor; amb els companys de classe heterolingües el 77% dels alumnes catalanoparlants canvien de llengua, però, en canvi, només són el 16,7% els castellanoparlants que en circumstàncies equivalents fan el canvi (gràfic 8).

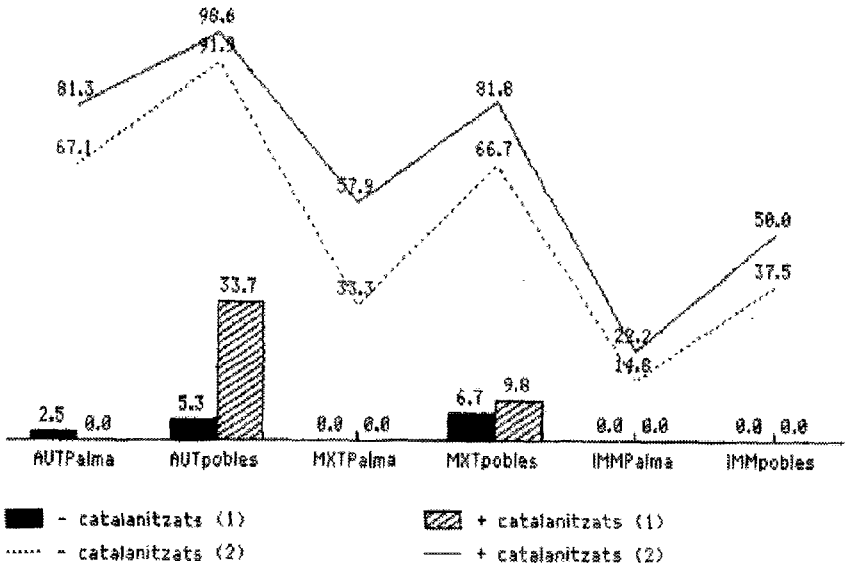
8. ÚS DE CASTELLÀ ENTRE ALUMNES CATALANOPARLANTS AMB INTERLOCUTORS CASTELLANOPARLANTS I DE CATALÀ ENTRE ALUMNES CASTELLANOPARLANTS AMB INTERLOCUTORS CATALANOPARLANTS



L'ús del català per part d'un membre amb ascendent sobre els alumnes (professors, adults...) sembla que fa que els alumnes castellanoparlants canviïn de llengua amb més facilitat que quan es tracta d'un interlocutor de la seva mateixa edat. Per tant, en els contactes entre individus heterolingües de la mateixa generació el canvi es produeix de manera clara cap a l'ús del castellà.

L'acceptació teòrica del bilingüisme passiu no es trasllada a la pràctica. Dels alumnes catalanoparlants que no creuen que sigui una falta d'educació parlar en català amb castellanoparlants, només el 42,1% diu mantenir aquesta llengua amb interlocutors castellanoparlants que entenen el català i, si aquest interlocutor és un professor, es redueix a l'11,1%. Estudiar en classes més catalanitzades fa que els alumnes de qualsevol grup d'origen familiar i lloc de residència usin més el català amb els catalanoparlants; en canvi, les variacions amb els interlocutors castellanoparlants són, en general, més reduïdes (gràfic 9). Per tant, l'ensenyament en català sembla que capacita per a l'ús i el fa més normal en situacions favorables, però no fa rompre inèrcies en situacions conflictives.

9. ÚS DE CATALÀ AMB COMPANYS DE CLASSE CASTELLANOPARLANTS (1) I CATALANOPARLANTS (2). SEGONS EL GRAU DE CATALANITZACIÓ DEL GRUP



3.5. **Les representacions**

La proporció d'alumnes que consideren el català una llengua útil (sense més especificacions) se situa en el 81,2% dels alumnes i els que consideren que ajuda a trobar feina són el 57,5%. La diferència de curs en què estan matriculats no afecta aquesta visió. La del grau de normalització fa que entre els joves dels grups que hi estan més sigui lleugerament superior la utilitat i, però només en els grups MXT i IMM, superior la possibilitat de trobar feina.

En conjunt, el 57,0% d'alumnes creu que cada vegada hi ha més gent que parla català i el 64,0% creu que cada vegada es parla millor. El curs en què estan matriculats sembla que tampoc no incideix sobre la visió que tenen de l'expansió social de la llengua catalana, així i tot hi ha una visió lleugerament més optimista entre els alumnes dels cursos superiors i, en general, en els grups més normalitzats.

Pràcticament tots els alumnes (90,9%) consideren que és bo que es conservi l'ús de la llengua catalana a les Illes Balears, i no hi ha tampoc diferències d'opinió entre els alumnes dels diferents cursos.

Quant a la situació global de la llengua, el 31,7% creuen que el català està normalitzat, el 41,5% que va cap a la normalització i el 20,5 que avança cap a la desaparició. En aquest cas, però, hi ha algunes variacions segons el curs en què estan

matriculats (taula X). Només el 8,7% dels alumnes de COU considera que està normalitzada, el 62,6% creu que avança cap a la normalització i el 20,6% cap a la desaparició.

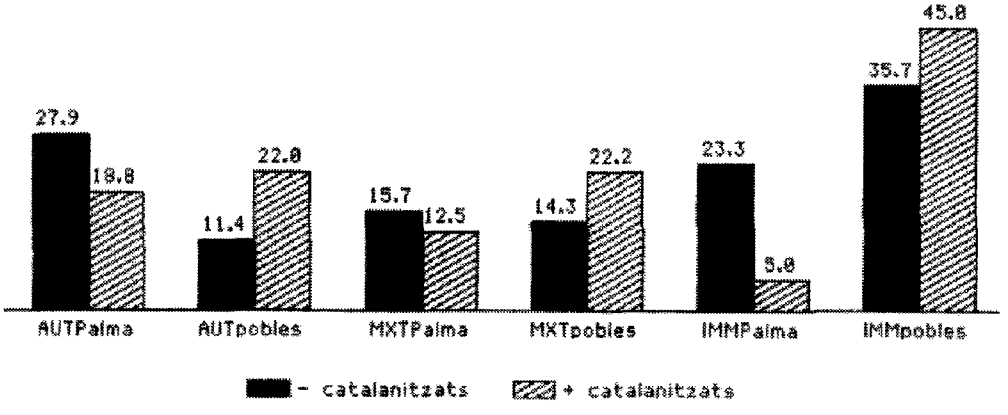
X. OPINIONS SOBRE EL PROCES LINGUISTIC DEL CATALA A MALLORCA. SEGONS EL CURS

	1BUP	1FP	COU	2/2FP
Va cap a la normalització	40,3	21,5	62,6	44,6
Està normalitzada	31,8	41,7	8,7	35,9
Va cap a la desaparició	18,7	26,9	20,6	13,00

Sens dubte la major informació que tenen aquests alumnes sobre la situació de la llengua, gràcies a la major maduresa i al programa específic de l'assignatura de COU, els fa tenir una visió de la realitat diferent dels altres.

Des de la perspectiva del grau de catalanització del centre, podem veure que els alumnes de Palma que assisteixen a centres menys catalanitzats creuen més que el català va cap a la desaparició que els altres. En canvi en els pobles els qui més ho creuen són els que van a centres més catalanitzats (gràfic 10).

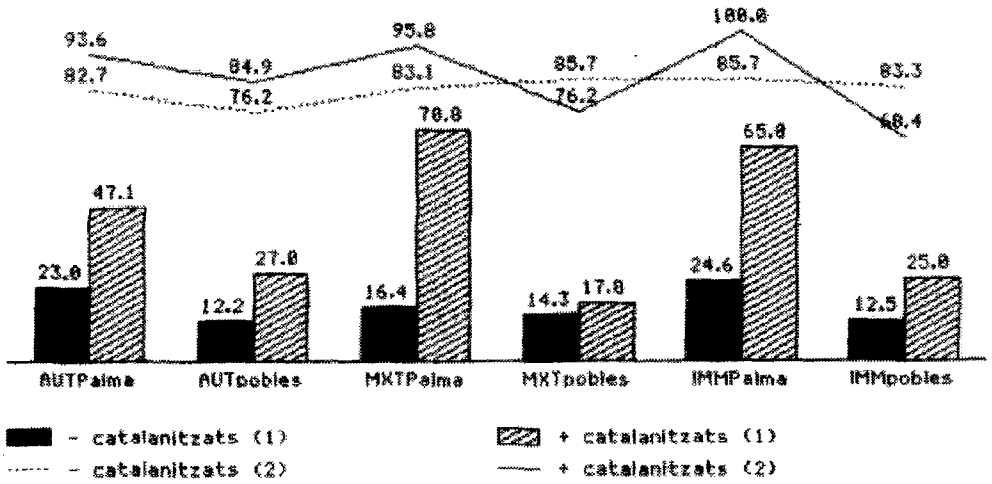
10. CONSIDEREN QUE EL CATALA VA CAP A LA SEVA DESAPARICIÓ SEGONS EL GRAU DE CATALANITZACIÓ DEL GRUP-CLASSE



Pel que fa al nom de la llengua, només el 24,8% dels alumnes li donen el nom «català» per referir-se a la llengua de les Illes Balears, i el 62,2% l'anomenen «mallorquí». Però el 75,8% consideren que «el mallorquí» és una variant geogràfica de la llengua catalana («com també ho és el barceloní»). A més, si dels alumnes que no li donen el nom català o no diuen que n'és una variant geogràfica, en separam els que

afirmen que una persona de València, una de Barcelona i una de Palma, en parlar en la llengua pròpia de la seva comunitat, parlen tres variants de la mateixa llengua, els qui accepten que es tracta de la mateixa llengua són el 88%.[11] Els alumnes de COU, en aquest aspecte, es mostren també diferents de la resta, ja que el 42,7% li dóna el nom «català», el 88,1% considera que n'és una variant geogràfica, i el 95,4% consideren que les tres persones esmentades parlen la mateixa llengua. En canvi a 1FP aquests valors són molt més baixos (8,5%, 57,4% i 73,1%). Igualment els que assisteixen a centres més catalanitzats li donen més el nom «català» que els que van a la resta de centres (gràfic 11). També podem observar que, en general, entre els alumnes de Palma (els qui menys l'usen), el reconeixement explícit de la unitat de la llengua és lleugerament més elevada que entre els de pobles.

11. DONEN EL NOM «CATALA» A LA LLENGUA PROPIA DE LES ILLES BALEARS (1)
CONSIDEREN QUE EL «MALLORQUI» ES UNA VARIANT GEOGRAFICA DE LA LL.CATALANA



4. CONCLUSIONS

Tal com hem vist, sembla que podem afirmar que la incorporació del català al sistema escolar ha provocat un progrés del grau de competència d'una bona part dels joves mallorquins, sobretot en les habilitats més acadèmiques (llegir i escriure). Així i tot, però, la influència de l'entorn i de l'escola encara beneficia més el castellà que el català, ja que la gran majoria dels alumnes dominen més el castellà que el català. En situacions neutres, quan puguin triar lliurement quina llengua usar, sembla que, d'acord amb el que manifesten, s'inclinaran més a usar la que més fàcilment dominen, el castellà. No cal dir que l'escola hauria de poder actuar per capgirar a favor del català el sentit del desequilibri (o la sensació que en tenen).

(11) Amb preguntes indirectes (per exemple, quina TV miren en la llengua pròpia de les Illes Balears), l'acceptació implícita de la unitat de la llengua arriba al 97,4% entre aquests alumnes.

Els efectes positius de l'escolarització en l'aprenentatge de la llengua són percebuts pels alumnes mateixos, sobretot entre els d'origen immigrat i els fills de matrimonis mixtos, ja que consideren l'escola com un dels factors que més els han servit per aprendre-la i que més contribueixen a la NL.

La poca implicació institucional a favor de la NL és una de les principals causes que expliquen el desigual repartiment de l'ensenyament en català entre Palma i pobles i entre centres privats i públics: l'increment del català com a llengua vehicular s'ha produït en aquelles àrees en què l'entorn és més normalitzat, per tant, per això mateix, on és menys urgent. Igualment es pot veure que la presència de la llengua catalana a l'escola és més acceptada en els indrets on més s'usa. Això permet reforçar la creença que és habitual l'acceptació com a normal de la situació en què viuen. És evident, per tant, la transcendència que té la creació d'espais on l'ús de català sigui normal.

Entre els joves, si poden expressar-se en les dues llengües, hi ha la tendència a concórrer lingüísticament amb els interlocutors, quan són heterolingües, sobretot si tenen alguna ascendència sobre ells (adults, professors, etc.). Per tant, en l'àmbit escolar, el comportament lingüístic del professorat és un element de primera línia per a provocar situacions favorables a l'ús de la llengua catalana i a la imitació de conductes lingüístiques positives per a la NL. Els entorns on s'usa el català afavoreixen que els alumnes l'emprin més, sobretot si aquest ús no pot ser vist com una opció conflictiva, sinó que la situació mostra explícitament factors que inclinen a l'ús del català.

En el terreny de les idees sobre la llengua, l'escolarització sembla que afecta poc. Així i tot, és clara la influència de l'escola en la resolució de prejudicis lingüístics sobre aspectes més o menys objectivables, com el nom i la identitat de la llengua. No convé, doncs, que l'escola defugi la funció de donar informació als alumnes perquè puguin resoldre els temes conflictius: el millor coneixement teòric de la qüestió lingüística (a COU el programa es preocupa de donar continguts en aquest sentit) afavoreix la percepció objectiva de l'entorn. En canvi, no sembla que l'escolarització modifiqui gaire les posicions ideològiques ni els usos fora de l'escola.

JOAN MELIÀ
IB. Joan Alcover

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

IBAE, Institut Balear d'Estadística (1989) *La llengua de les Illes Balears*, Palma, Govern Balear.

– (1993) *Cens de població 1991. Vol. VII: Taules sobre el coneixement de la llengua de la CAIB*, Palma, Govern Balear.

MARTÍNEZ, Tomàs (1995) «La llengua catalana a l'ensenyament primari a les Illes Balears» dins *Obra Cultural Balear. Dades sobre l'ensenyament en català a les Balears,* Palma, Obra Cultural Balear.

MELIÀ, Joan (1996) *Els joves de Mallorca i la llengua. Competències, comportaments i actituds lingüístics dels estudiants d'ensenyament mitjà (199-1991).* Tesi doctoral. Departament de Filologia Catalana i Lingüística General, Universitat de les Illes Balears.

JOAN J. PONSODA & CARLES SEGURA

UNA ALTERNATIVA TRIPARTIDA: LA VARIETAT TRADICIONAL, LA VARIETAT ESTÀNDARD CATALANA O LA VARIETAT ESTÀNDARD ESPANYOLA[1]

La finalitat darrera d'aquest treball és la de fer una primera ullada als efectes ocasionats per la presumpta normalització lingüística que està duent-se a terme al País Valencià. No pretenem, però, esbrinar l'adveniment de noves normes d'ús ni tampoc detectar la modificació de les que hi havia. Es tracta, en canvi, de veure quin o quins models de llengua predominen en la població, especialment l'escolar. Analitzarem alguns dels canvis lingüístics que hi ocorren, cosa que ens permetrà d'anar paint les tendències que s'albiren en els parlants més jóvens, alguns dels quals, per primera vegada en la història, reben totalment o parcialment ensenyament en valencià. Seria, doncs, un primer pas cap a l'assumpció del que podria ser el valencià del futur. Per una altra banda, seria un aspecte a tenir present si volguéssem iniciar mesures per pal·liar o redreçar alguns d'aquests canvis, almenys en part i en els punts que valguen realment la pena.

Evidentment hem de partir de l'existència d'un procés normalitzador del valencià encetat fa uns anys. No ens plantejarem si la manera de dur-se a cap és la més adequada. Advertirem, en canvi, de la importància dels dos canals per on es vehicula bàsicament aquesta normalització: l'ensenyament i els *mass media*, sobretot la televisió. I això perquè són els dos mitjans que poden oferir directament un o diversos models de llengua. L'arribada d'aquesta regulació lingüística a la massa poblacional en general, i a l'escolar en particular, fa aconsellable, després d'uns anys de rodatge, un estudi que

(1) Aquest article es troba inserit dins el projecte d'investigació núm. 154.885, subvencionat per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

analitze l'acceptació o el rebuig de la norma, o, si es vol, del model de llengua transmès. Així, una vegada coneguts els trets que s'accepten amb més o menys facilitat i els que es rebutgen, hom podria replantejar aquelles qüestions de l'estàndard que es considerassen oportunes.

També hem de tenir present un element molt important en la demografia valenciana i relacionable directament amb el model lingüístic: el gran pes de la població castellanoparlant, ja siguen immigrats, ja siguen valencians autòctons castellanitzats (deixem de banda el grup castellanoparlant de les zones històricament no catalanoparlants). Si la normalització lingüística tingués la pretensió d'assimilar tot o part d'aquest grup, això produiria probablement un canvi en la llengua de la massa poblacional. Recordem, com a fenomen comparatiu, que l'apitxat de les comarques centrals valencianes podria ser el resultat d'un procés d'assimilació històrica d'aragonesoparlants. Aquests hi degueren deixar una petjada molt remarcable. Així les coses, si per parlar català cal que ho fem tots inexcusablement d'acord amb la normativa, podria ser que no anàssem del tot encertats: potser caldria fer-hi alguna concessió.

El nivell d'acceptació del model estàndard depén també d'altres factors. És sabut que les normes d'ús lingüístic se sotmeten a d'altres de conducta social. El fet que un infant o adolescent opte o no per una forma lingüística determinada va lligat, entre altres coses, a l'actitud que té aquesta població jove envers la llengua que fa servir i envers els models que hom li ofereix. També a la situació demogràfica i a la vitalitat etnolingüística que el valencià té en cada àmbit; al nivell quantitatiu d'exposició de l'individu a aquest model de llengua; o bé, a la qualitat d'aquesta exposició. Cal ser conscients, però, que la disjuntiva bàsica es troba sovint en el fet d'utilitzar el castellà o el valencià en segons quina situació. No obstant açò, ara ens interessa estrictament quina forma tria l'individu quan prèviament ja ha triat el valencià com a ferrament de vehiculació del seu pensament o de la seua necessitat comunicativa.

Per a fer l'anàlisi del model de llengua dels escolars hem elaborat una enquesta que inclou aspectes tant fonètics, com morfològics i lèxics. Han respost aquesta enquesta informants de les comarques del districte universitari d'Alacant. Partint del coneixement dialectal d'aquesta zona, calia descobrir com es comportava cada solució en segons quin grup social, tenint en compte no solament l'edat sinó també, en el cas dels infants i adolescents, el tipus d'escolarització: vehiculada exclusivament en castellà, on el valencià només és una assignatura, o bé vehiculada totalment o majoritària en valencià. D'altra banda, també en aquest grup, calia tenir present l'origen lingüístic de cada individu: si tenien el valencià o el castellà com a L1, és a dir, com a llengua familiar.

1. NORMALITZACIÓ I NORMATIVITZACIÓ: «LA FORMA EN FUNCIÓ DE L'ÚS I L'ÚS EN FUNCIÓ DE LA FORMA»[2]

Perquè l'anàlisi que pretenem dur avant adquiresca sentit i per dotar-la d'una finalitat no solament descriptiva sinó també explicativa i pràctica, considerem que és important remarcar l'establiment de relacions entre el procés normalitzador i el procés normativitzador. Malgrat que aquest darrer estiga ja bastant estabilitzat, potser aniria bé que hi acceptàssem un cert grau de mobilitat i de reajustament. Una llambregada a la situació de la llengua i de la normativa, sobretot en el desenvolupament de la vida escolar, podria ajudar-nos a veure les coses amb major claredat. Per una altra banda, tampoc no seria insensat pensar que la normalització –o si més no el paper de l'escola en l'adquisició de competència lingüística per part dels estudiants– fos, almenys, un xic més fàcil si tenim en compte aquest aspecte: si sabem que el betacisme, posem per cas, és un fenomen quasi general, potser interessaria estalviar energies per combatre'l i esmerçar-les en altres activitats més directament vinculades amb l'adquisició de fluïdesa, per exemple. Així, mentre que la normalització pot revertir en la millora del domini d'alguns aspectes de la normativa, la no rigidesa d'aquesta pot afavorir l'èxit en l'adquisició de la competència lingüística en valencià i, de retruc, afavorir també la normalització.

X. Lamuela (1984:73) defineix codificació com a «unitat formal, a la qual s'arriba reduint la variació a fi d'obtenir la màxima eficàcia comunicativa: d'una banda es fixa una ortografia que esvaeixi la imprevisibilitat de la forma escrita i, de l'altra, s'opera una selecció lèxica i gramatical que eviti els inconvenients de la concurrència de formes». Aquesta etapa, sobretot pel que fa a l'ortografia, fa temps que el català la té, en general, àmpliament superada. La selecció lèxica i gramatical ha estat bastant unitària, però sí que ha mantingut diverses formes concurrents, sobretot morfològiques, que han donat la base per a la creació de tres paraestàndards, coincidents amb les tres grans àrees dialectals. També hi ha tres paraestàndards orals, tot i que el seu reconeixement per part de les autoritats normatives és, a l'hora d'ara, poc explícit, malgrat algunes recomanacions ja fetes al respecte per l'Institut d'Estudis Catalans. Aquestes discrepàncies es reflecteixen als mitjans de comunicació, a la paperassa oficial i a l'àmbit escolar. Ara bé, aquestes tres varietats no són del tot compartiments estancs. El model balear no té incidències en les comarques valencianes però sí el del català central: no podem oblidar que tant la TV3 com darrerament el Canal 33 junt a un bon grapat de publicacions infantils segueixen aquest model de llengua. Per conseqüent, cal constatar la presència de dos models estàndard a la societat valenciana en general: valencià i català (oriental), amb una incidència diversa.

El mateix Lamuela (pàg. 70) es pregunta: «per què un procés de normalització lingüística comporta una determinada mena d'incidència en la forma de la llengua?». Si la llengua guanya àmbits d'ús, caldrà que el model normatiu s'adapte a les noves

(2) X. Lamuela (1984: 89).

situacions i proporcione la màxima funcionalitat. També cal una anàlisi del model de llengua que adopta la població escolar perquè servesca per a remodelar la llengua, en allò que siga necessari, i aconseguesca així de nou la màxima funcionalitat. Aconseguiríem així una actualització de la normativa, gràcies a la qual aquesta s'adaptaria, en la mesura del possible, a la situació real de la llengua actualment i no solament a les exigències de determinats àmbits d'ús.

Ara tenim la possibilitat d'entreveure els primers resultats d'aquest procés: les tendències que s'inicien en els infants, quina acceptació té el model estàndard (tant oral com escrit), quines formes són rebutjades plenament i mostren gran dificultat per a ser recuperades, quines altres poden tenir viabilitat i quines són les que s'escolen més ràpidament en el parlar habitual, en què cal esmerçar més esforç i en què cal superar les diferències o les concurrències de formes acceptades per la normativa per a cada subestàndard. Tal vegada, caldria rebutjar algun sentimentalisme: la situació del català, en general, probablement no està per a plorar per la pèrdua d'un dialectalisme. Aniria bé, doncs, conèixer aquests canvis perquè açò ens ajudaria a ser més indulgents en certs aspectes i, a la vegada, més estrictes en d'altres. I diem açò apuntant sobretot cap a l'àmbit escolar. El model de llengua d'un mitjà de comunicació és, si es vol, relativament fàcil de controlar. El que no és tan fàcil és assumir el paper dels ensenyants que han de servir de model i han d'intentar millorar l'expressió de l'alumnat. Sovint l'educador es troba un xic desorientat quant a les formes que creu que són «bones» o «dolentes», són més o menys recomanables, i de vegades gasta energies en qüestions que no mereixen la pena.

2. LES VARIETATS VALENCIANES, L'ESTÀNDARD CATALÀ I L'ESTÀNDARD CASTELLÀ

Per comprendre amb més facilitat les discrepàncies que mostra el parlar del jovent en relació amb el dels ancians, cal tenir presents els models lingüístics a què es troba exposat cada grup. Ara bé, no ens hem d'enganyar; cal advertir que sempre hi ha hagut diferències lingüístiques intergeneracionals: els canvis fonètics, la pèrdua o el guany de vocabulari, les modificacions morfològiques, són fenòmens històrics que s'han anat desenvolupant en els diversos grups socials, molt perceptiblement i amb una transcendència important per a la llengua, entre diferents generacions. No és moment de descriure els fonaments del canvi lingüístic, però cal que ens adonem que aquest canvi és modelat per uns factors, que no sempre són els mateixos i que es presenten, en gran part, com els causants de les noves formes lingüístiques. En el moment en què s'elabora una normativa i s'empra un estàndard en àmbits que ja no són els estrictament col·loquials, s'afaiçona un nou model de llengua sovint bastant prestigiós que enceta canvis sobretot en alguns grups (generacions jóvens, ambients cultes, etc.).

En un tall sincrònic actual, els individus de la comunitat lingüística objecte d'aquest estudi –el sud del País Valencià–, es pot dir que posseeixen quatre models lingüístics bàsics que poden canalitzar i modelar sensiblement la seua pròpia varietat lingüística. Per un costat, hi ha dos models en castellà i, de l'altre, dos models en català. Cap d'aquests no té la mateixa incidència i la mateixa presència en la vehiculació de la comunicació de cada individu. La via bàsica d'arribada dels models en castellà és al terreny dels mitjans de comunicació de masses, que aporten un model més o menys diversificat d'estàndard de l'espanyol, tant oral com escrit. Aquesta primera via d'entrada pot afectar aproximadament de la mateixa manera tots els parlants d'aquesta comunitat: tothom amb més o menys facilitat hi pot accedir; només s'hi estableixen diferències de grau individuals: l'individu pot triar o no sobre un ventall de possibilitats ben ampli que ofereixen aquests mitjans. Com que les normes d'ús del valencià no han variat gaire, també el registre formal quotidià (el metge, l'advocat, etc.) poden presentar-se com a noves ocasions de presència del castellà estàndard en qualsevol localitat. El registre col·loquial castellà també sol aparèixer en els *mass media*, tot i que no de manera tan sovintejada. Aquest nivell, en canvi, sí que pot tenir una incidència gran en àmbits molt castellanitzats o amb molta immigració.

Per una altra banda, també hi ha, fonamentalment, dos models en català: l'estàndard (en les seues dues modalitats subestàndards: valencià i català central), el qual té com a mitjans de difusió bàsics (i no de manera íntegra) dues o tres cadenes de televisió, alguna ràdio o altra i part de l'ensenyament; i el valencià que apareix al registre col·loquial dels valencianoparlants.[3]

Centrant-nos en els escolars, disseccionem una mica més la distribució d'àmbits d'aparició de cada model:

a) El valencià col·loquial –l'estat dialectal rebut– té una presència molt diversa tot depenent d'on establim el punt d'indagació. El grau d'exposició d'un infant o d'un adolescent al valencià col·loquial és molt diferent segons la localitat. De manera general, a Alacant, Elx, Benidorm (o València), aquest grup no té gaires possibilitats de sentir aquesta varietat, fora, en el millors dels casos, de l'ambient exclusivament familiar. A la resta de localitats, i de manera gradual, va augmentant aquesta presència fins al punt de ser, en localitats més petites, gairebé omnipresent en la vida quotidiana.

Aquest contacte és molt important perquè el nivell d'acceptació d'algunes innovacions que aportaria l'estàndard respecte de la seua varietat col·loquial pot dependre en gran mesura d'aquest aspecte. Per exemple, la forma normativa del present de subjuntiu *faça* encara és ben viva entre les generacions ancianes, i per tant aquest referent pot servir perquè es reintroduesca amb més facilitat i es deixen de costat formes més modernes esteses en la parla dels més jóvens. Per contra, el fet de partir de *faja*, de vegades, pot representar un obstacle per a l'acceptació de la forma normativa; els costums lingüístics arrelats en la parla són difícils d'eradicar; en canvi, la superposició de formes molt diferents és relativament fàcil d'introduir. Així, per exemple, a un

(3) Aquesta incidència té molta variació segons les localitats; més avant donarem les xifres de la presència del valencià al llarg de la nostra zona d'estudi.

castellanoparlant, li és indiferent *a priori* fer servir *faça* o *faja*, quan la seua forma pròpia és *haga*; en canvi, per a un valencianoparlant que utilitze habitualment *faja* li podria resultar més treballós superposar la forma normativa. La nostra anàlisi desvetllarà alguna llum en aquest respecte.

b) L'estàndard català –fonamentalment en els seus dos subestàndards valencià i català central– els pot arribar per diversos canals: per un costat les televisions (TV3, Canal 33 i molt parcialment Canal 9); en segon lloc, pels mitjans de comunicació escrits, amb una força relativa entre els més jóvens; i per últim, l'àmbit escolar.

Però, és aquest, l'escolar, l'àmbit més important on els infants i adolescents entren en contacte amb l'estàndard (sobretot en la seua variant valenciana). No és, però, una situació uniforme. Bàsicament hi ha dues circumstàncies escolars ben diferents en relació a la presència del valencià. Per un costat, hi ha els alumnes que pertanyen a una línia en castellà (d'ara en avant LC), on l'ensenyament es vehicula únicament en castellà i el valencià només té presència com una assignatura d'unes tres hores setmanals de classe. D'altra banda, hi ha l'anomenada línia en valencià (LV), on es vehicula tot o gran part de l'ensenyament en valencià. Així el grau d'exposició a la llengua normativa variarà substancialment segons en quin entorn escolar es trobe inserit l'individu.

c) Per últim, on senten aquests grups de població el castellà estàndard? Pel que fa als mitjans de comunicació, en almenys cinc canals de televisió, en gairebé totes les emissores de ràdio i en gairebé tota la informació escrita. En l'ambient escolar depén de la situació escolar que esmentàvem al paràgraf anterior: oscil·la, doncs, des de la presència gairebé absoluta a la presència en només algunes assignatures. En l'ambient quotidià, i en relació ara fonamentalment amb el castellà col·loquial, depén de les circumstàncies locals: a les ciutats esmentades adés, la freqüència d'aquesta varietat és molt elevada, a les localitats més petites, el fet de sentir castellà col·loquial és més aïna una raresa.

Vistos els agents que poden participar en la modelació de la llengua de cada individu i dels àmbits on tenen presència, hem de considerar quin grau d'influència hi poden exercir: essencialment la televisió i l'escola poden produir canvis en les pràctiques lingüístiques dels individus? Poden contribuir eficaçment en el redreçament de la llengua? Als dos apartats següents, indicarem sumàriament el grau de repercussió que, en general, aquests dos mitjans poden tenir en la societat i, per conseqüent, en la llengua.

3. ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ DE MASSES

G. Kremnitz (1993: 64) escriu «la majoria dels processos de normalització i de substitució que coneixem avui es poden perseguir a través de moltes generacions o segles. [...] La societat moderna dels mitjans de comunicació no sembla tenir efecte tan ràpidament com ho pensem nosaltres com a observadors directes».

Té raó? Segurament depén de les circumstàncies. Si la situació lingüística és estable i no hi ha conflicte lingüístic, la pretensió de modificar alguna cosa des dels mitjans de comunicació ens sembla bastant difícil i lenta. En canvi, en situacions de conflicte lingüístic i, sobretot, d'un avançat estat de substitució lingüística, la percepció dels que volen normalitzar i redreçar la llengua és que hi juguen un paper fonamental.

En general, en una situació feble qualsevol, una acció, per insignificant que semble, pot produir efectes ràpidament i, en aquest cas mirant-nos la situació sociolingüística en què ens trobem, certament feble i inestable, els mitjans de comunicació que posseïm, els quals no es pot negar que tenen molta capacitat d'atracció i molta potència de convicció, podria ser que la seua participació fos, fins i tot, decisiva. De fet, T. Mollà (1991) comenta que per demostrar que el català és una llengua funcional, que en definitiva és l'única manera de generalitzar-ne l'ús, els mitjans de comunicació tenen un paper fonamental: per un costat pel fet de ser portadors de legitimació social de l'idioma, i per l'altre com a agents generadors d'ús i de les actituds i expectatives positives. Però arriba més lluny, els considera agents bàsics de la socialització i, per tant, de la cohesió dels grans grups; d'altra banda, generen un univers informatiu i simbòlic col·lectiu que esdevé factor integratiu –o desintegratiu– de les comunitats lingüístiques; en tercer lloc, són la millor garantia de control social –i sociolingüístic– o els millors agents del seu canvi; i són, per acabar, el millor factor de combat o de popularització de prejudicis.

Per alterar les actituds i per poder-se remodelar la llengua, cal que la massa poblacional se senta identificada amb el que mostren aquests mitjans. Si no, només aconseguirem rebuig. I precisament a les comarques valencianes hi ha certs problemes quant a la identificació amb les televisions catalanes i, concretament a les comarques del sud almenys, també n'hi ha amb la televisió valenciana.

Així doncs, creiem que és lícit conferir-los una capacitat de canvi important, tant de les actituds com de les formes lingüístiques, però perquè siguen eficaços cal que siguen capaços d'atraure, per la seua qualitat, per la seua originalitat, o pel que siga. Comprovarem després si és observable algun canvi lingüístic en la població que puga ser identificable com a provinent d'aquests mitjans.

4. L'ENSENYAMENT I EL REDREÇAMENT LINGÜÍSTIC

Ja hem dit que l'àmbit escolar és el mitjà on la varietat estàndard té el canal més ample de divulgació en la població infantil i juvenil. De fet, més avant ho podrem comprovar ja que la majoria dels canvis encetats que s'orienten cap a una relativa assumpció de les formes normatives, sembla que són promoguts des de l'escola, sobretot per la llengua escrita.

Per una altra banda, el paper de l'ensenyament en la promoció de l'ús del valencià creiem que té limitacions importants. Primer perquè, en el millor dels casos, els

alumnes acabarien l'escolarització amb un bon coneixement del valencià i del castellà, almenys el suficient com per a, com diu J. Tió (1991), tenir una grau elevat de llibertat a l'hora d'escollir quina ha de ser, de debò, la *seua* llengua. Aquest assoliment, sens dubte fonamental per a la normalització del català, no garantiria que els individus escollissen el valencià com a llengua d'ús. Així doncs, el paper de l'escola és indispensable però no suficient. Escola i normalització tenen, comptat i debatut, una connexió indestriable però parcial. La qüestió és que ens sembla que l'escola, a l'hora d'ara, no garanteix ni tan sols el coneixement igualitari de les dues llengües, perquè, lògicament, hi compten altres factors extraescolars, sociolingüístics.

Pel que fa a l'aspecte formal de la llengua, l'escola planteja un grapat d'interrogants. Per exemple, no coneixem amb exactitud quin model de llengua transmeten els docents als alumnes. Pel que fa a l'escriptura, els llibres de text són fets generalment al País Valencià i, per tant, tenen preeminència absoluta les formes del paraestàndard valencià (*jo porte, tu cantares, xicotet, que ell diga*, etc.); de tota manera, caldria fer un estudi aprofundit sobre el model de llengua que ofereixen els llibres de text i d'altres materials escolars. La penetració de material provinent de Catalunya, confeccionat sota les directrius del paraestàndard oriental, tot i que és minsa, arriba a ser present a les biblioteques escolars.

5. ELS ESCOLARS I L'ÚS DEL VALENCIÀ A LES COMARQUES DEL SUD

Malgrat que hem especificat que aquest treball no se centra en les relacions que s'estableixen entre l'ús o la forma de la llengua i l'actitud envers aquesta que tenen els jóvens valencians, creiem que és convenient fer alguna reflexió sobre aquesta qüestió. Així doncs, dedicarem unes línies a fer una aproximació sumària tant a l'actitud de la població jove envers l'ús del valencià com a la proporció d'immigració o d'autòctons castellanoparlants en la zona del districte universitari d'Alacant. Per al primer punt, només presentarem unes reflexions comparatives a partir de treballs duts a terme en altres zones. Pel que fa al segon punt, aportarem algunes dades que ens proveeix el Cens de 1991 en relació a les preguntes sobre coneixement del valencià.

E. Boix (1993: 203 i ss.) conclou amb les afirmacions següents en relació amb les actituds i la situació dels estudiants barcelonins:

> «La majoria de joves [...], si es troba en un context favorable, convergeix amb la llengua de l'altre grup –*català* o *castellà*. [...] En contextos favorables al català, [...] noves normes d'ús favorables a l'ús del català competeixen amb la tradicional de convergència generalitzada cap al castellà».

Sembla, doncs, que es perfila un incipient canvi en les normes d'ús a favor del català. D'altra banda, la competència lingüística i, sobretot, la identitat etnolingüística dels

parlants són els dos factors fonamentals que afavoreixen la persistència o el canvi de les normes d'ús lingüístic en els joves barcelonins. Encara reproduirem algunes reflexions més del mateix autor:

> «Una tercera part dels joves castellanoparlants de l'antiga àrea metropolitana de Barcelona encara *no pot* triar realment el català perquè les seves posicions socials no els permeten ni aprendre'l ni usar-lo efectivament». «Per a aquests joves triar la llengua aliena al grup propi no vol dir trair-lo». «Triar-ne una o altra els permet *adaptar-se* a un ambient castellanoparlant o a un altre catalanoparlant». «Adaptació, però, no equival a *integració*». «El predomini del grup castellanoparlant [...] fa molt difícil que es creïn suficients situacions socials d'intersecció entre la població catalanoparlant i la castellanoparlant. La manca d'aquesta intersecció social fa més probable l'estabilització d'una identitat *castellano-espanyola* enfront d'una identitat *catalana*». «Els joves que he estudiat, com els estudiants de secundària de Sabadell (Erill *et al.* 1992), semblen experimentar una imperiosa necessitat de defugir la conflictivitat». «Per a la majoria d'aquests joves, doncs, és força indiferent que se'ls dirigeixin en català o en castellà».

Més prop, ja dins el País Valencià, A. Ferrando *et alii* (1989) fan un estudi sobre l'ús del valencià i les actituds lingüístiques a Castelló de la Plana. Aquests autors conclouen que l'actitud amb vista a aprendre la llengua i a rebre els mitjans de comunicació en valencià és, en general, positiva, però ho és més en els sectors de jóvens que conserven millor la llengua. Així doncs, és més o menys proporcional l'actitud positiva amb el grau elevat d'ús del valencià. Ara bé, com que la immigració, per la seua llunyania a considerar el valencià com a «cosa pròpia» i la població autòctona castellanitzada augmenten, també augmenta l'actitud negativa o, si més no, indiferent cap al valencià. Les dades que donen Cano i Baldaquí (1994: 289 i ss) referides a estudiants de l'Escola de Magisteri d'Alacant corroboren en bona mesura aquestes conclusions.

És semblant la situació sociolingüística del valencià a les comarques del sud? Les poques dades que tenim apunten cap a una resposta positiva. Cal, però, tenir en compte que aquestes comarques són força heterogènies, amb zones de grans masses d'immigrats i autòctons castellanitzats, i d'altres amb un grau molt elevat de fidelitat a la llengua i amb poca immigració. De tota manera, no seria gaire agosarat pensar que s'hi estigués congriant un canvi positiu envers l'ús del valencià però que en part es contrareste amb l'actitud d'alguns immigrats i amb la deserció lingüística d'alguns autòctons. Açò resulta bastant evident a les comarques més meridionals (Baix Vinalopó, Valls del Vinalopó, Alacantí).

Pel que fa a l'aspecte demogràfic, aquestes comarques compten amb vora 1.300.000 habitants. D'ací, podem obviar les zones castellanoparlants: ens en queda menys d'un milió (vg. Figura 1).

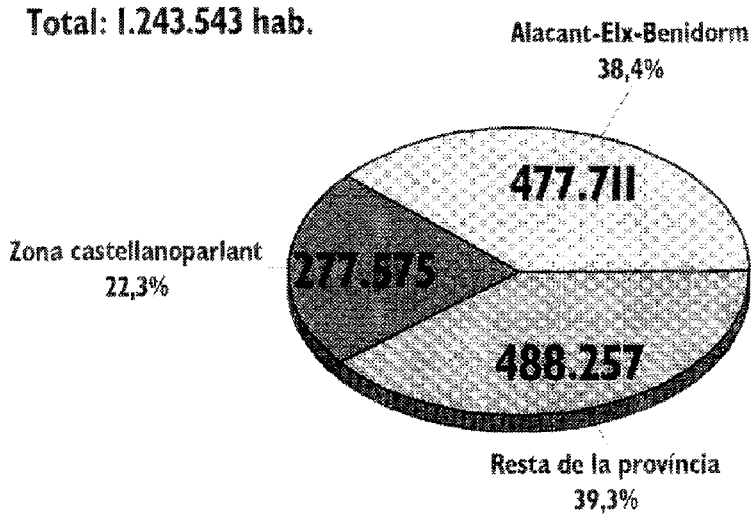


Figura 1

Si sumem la població de totes les localitats on hi ha menys d'un 50% de valencianoparlants (segons el cens del 1991), només entre Elx, Alacant i Benidorm hi ha prop de mig milió de persones. És a dir, pràcticament la meitat de la població de la nostra subcomunitat lingüística viu en tres ciutats on el valencià té una situació relativament semblant –entre el 23'5% de valencianoparlants d'Alacant, el 28'1% de Benidorm i el 36'4% d'Elx. A aquestes poblacions cal afegir les següents:

Menys de 50%		*Entre 50% i el 70%*		*Entre el 70% i el 75%*		*Més de 50%*	
l'Alfàs	19.2%	Xàbia	55%	Onil	70.5%	Monòver	80.1%
Calp	33.7%	Novelda	60.1%	el Pinós	71.5%	Castalla	80.2%
Petrer	34%	la Vila Joiosa	61.8%	Crevillent	71.6%	Callosa d'en S.	84.3%
Sant Joan	35.7%	Santa Pola	67.1%	Alcoi	72.5%	Banyeres de M.	86.4%
Sant Vicent	37.1%	Altea	67.6%	Xixona	73.5%	Cocentaina	89%
Guardamar	41.9%	Dénia	68.2%			Muro del C.	89.6%
el Campello	44.2%	Benissa	68.3%			Pedreguer	89.7%
Mutxamel	46.8%					Gata	93.8%
Ibi	47%					Pego	95.8%
135.977 hab.		115.990 hab.		104.216 hab.		68.296 hab.	

La resta de la població fins a un milió (prop de 70.000 persones) viu dispersa en diverses localitats menors de 5.000 hab. amb un percentatge de valencianoparlants que sol sobrepassar el 80%. En la figura 2 oferim gràficament els resultats de la taula anterior amb percentatges.

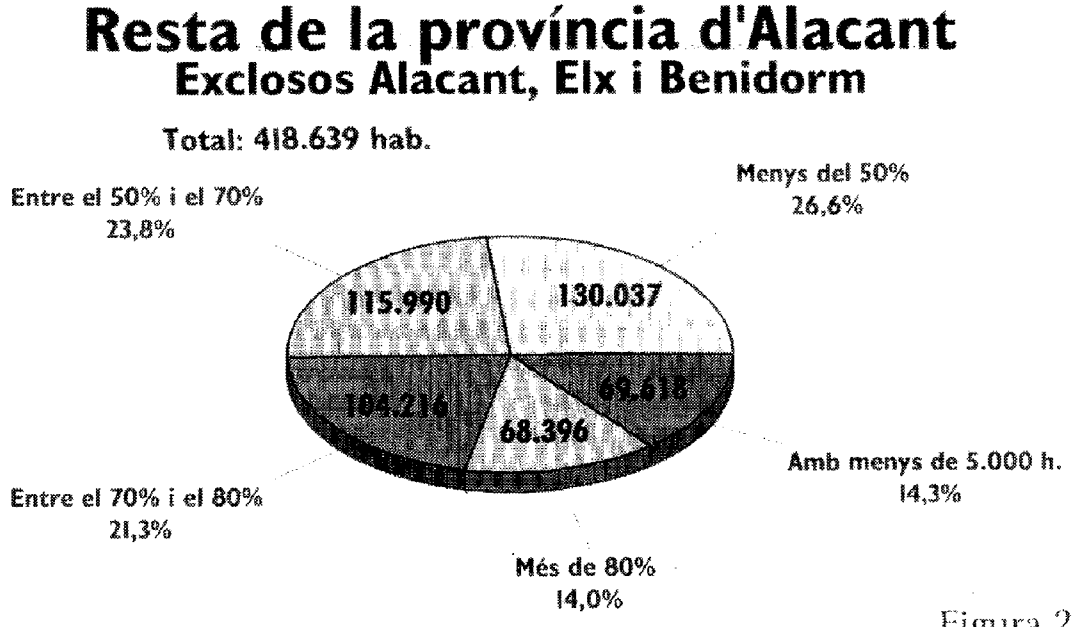


Figura 2

Davant d'aquestes dades, tant pel que fa a les actituds com a la demografia, què podria haver-hi de comú entre els jóvens barcelonins i els valencians? Potser la «imperiosa necessitat de defugir la conflictivitat»? Potser un incipient canvi en les normes d'ús com adés insinuàvem. E. Boix (1993: 203 i ss.) afirma que «el context demogràfic i les pautes culturals més generals afavoreixen el domini del castellà en les relacions interpersonals. Les normes d'ús tradicionals de convergència cap al castellà han estat substituïdes, però amb un context sociolingüístic que fa sovint innecessari haver de triar el català per a la majoria de població de primera llengua castellana i que fa més còmode continuar triant el castellà per a la població de llengua catalana». Aquest deu ser segurament el panorama genèric a les nostres comarques. Per a les ciutats i localitats importants des del punt de vista demogràfic (que al cap i a la fi aglutinen la majoria de la població fins i tot, en alguns moments i per a algunes activitats, la de localitats properes on el valencià té encara una vitalitat etnolingüística relativament alta o molt alta) deuen ser vàlides les conclusions d'E. Boix. El pes demogràfic dels castellanoparlants, com ocorre a Barcelona, és en general massa alt, l'actitud de molts d'aquests grups al·lòctons, la comoditat dels autòctons, el rebuig de la conflictivitat, són factors que juguen en contra del valencià.

6. LA LLENGUA A LES COMARQUES DEL SUD: ESTAT DIALECTAL REBUT

Si volem conéixer les diferències lingüístiques entre generacions cal que descrivim les característiques i trets dialectals de cada comarca en la generació del ancians. Aquest estudi, el de l'estat dialectal rebut, és l'estrat que ha interessat els dialectòlegs des de sempre. Hem de suposar, doncs, que aquests estudiosos pretenen principalment descriure el parlar d'un determinat grup d'una localitat, la generació d'ancians, sobretot aquells que estiguen menys exposats a la *modernor* i, per tant, a la castellanització.

Així doncs, prenent com a base aquests estudis d'orientació plenament dialectològica i segons un grapat de magnífics treballs més o menys recents, descriurem aquest estat dialectal rebut que es compleix a la perfecció en la generació dels AVIS, gairebé completament a la generació PARES i de manera bastant heterogènia entres els FILLS. Aquesta descripció la durem a cap al llarg de l'exposició dels resultats de les nostres enquestes (apartat 8) sense dedicar-li un apartat a banda i, per tant, sense agrupar-ne tota la informació. Lògicament ens interessa què han descrit en relació únicament i exclusiva als trets lingüístics que hem triat per a realitzar aquest treball.[4]

7. METODOLOGIA I DADES BÀSIQUES[5]

La variable fonamental que hem fet servir ha estat l'edat. Segons aquesta, hem establert els següents grups:

1. Generació dels *avis*: de 60 anys o més.
2. Generació dels *pares*: entre 25 i 59 anys.
3. Generació dels *fills*: entre els 9 i els 18 anys.

Pel que fa a la generació dels fills hem tingut en compte la llengua vehicular de l'ensenyament i la llengua familiar:

a) Valencianoparlants escolaritzats en Línia en Valencià (d'ara en avant VLV), és a dir, que tenen el valencià com a llengua vehicular en totes o en gran part de les assignatures.

b) Castellanoparlants escolaritzats en Línia en Valencià (CLV), normalment en un programa d'immersió lingüística.

c) Valencianoparlants escolaritzants en Línia en Castellà (VLC) de manera que només tenen el valencià com a assignatura.

Recordem que les comarques estudiades són les considerades tradicionalment com a valencianoparlants de la província d'Alacant: l'Alacantí, l'Alcoià, el Baix Vinalopó, el Comtat, la Marina Alta, la Marina Baixa i les Valls del Vinalopó.

La mostra està constituïda per 350 persones de les quals 70 són avis, 92 pares i 188 escolars. D'aquests n'hi ha segons els grups que hem considerat: a) 70 de VLV, b) 54 de CLV i c) 64 de VLC.

(4) Els treballs en què ens basem són de J. Colomina per a les comarques del Baix Vinalopó, les Valls del Vinalopó, gran part de l'Alcoià, l'Alacantí i el sud de la Marina Baixa; B. Montoya per a les Valls del Vinalopó; V. Beltran i J. Colomina per a la Marina Baixa; V. Beltran i J. Garcia Rosselló i J. Colomina per a la Marina Alta; V. Beltran per a la resta de l'Alcoià i el Comtat (aquesta darrera part mitjançant comunicacions personals) i C. Segura i Llopes per a l'Alacantí.

(5) Una part de les enquestes han estat realitzades per alumnes de 1r Cicle de Filologia de la Universitat d'Alacant durant els cursos 1994-1995 i 1995-1996, als quals agraïm sincerament aquesta aportació.

És important assenyalar que qualsevol indici de modificació de les formes lingüístiques, del model de llengua, dels grups d'escolars VLV i CLV ha de ser relativitzat, ja que el País Valencià compta actualment, segons dades de la inspecció del Servei Territorial d'Educació de la Generalitat Valenciana, amb prop de mig milió d'escolars (concretament 470.105), dels quals només uns 72.000 estan escolaritzats en línies en valencià, on s'inclouen tant alumnes valencianoparlants com castellanoparlants. Açò suposa que solament un 15% de la població escolar segueix programes de valencianització. D'aquesta manera, els indicis de canvi lingüístic que presenten els grups VLV i CLV, de moment, no poden tenir una repercussió gaire gran en el conjunt de la població. Així, doncs, el grup VLC, del qual podem conjecturar que es mantindrà més fidel als models de llengua tradicionals i, a la vegada, es trobarà més amerat de castellanismes, és el grup més representatiu de la comunitat escolar, ja que n'hi correspon el 85% de la població escolar.

Com que la mostra d'enquestats no ha estat del tot proporcional a la població de cada comarca ni de cada grup,[6] hem fet una ponderació de les dades perquè els resultats fossen més acostats a la realitat. Tot i això, advertim que no hi ha variació substancial entre aquests resultats i aquells on apliquem directament les dades de la mostra observada. Indiquem ací els canvis fets. En el cas de la comarca de l'Alacantí, hem rebutjat la ciutat d'Alacant, ja que engloba la major part de la població de la comarca i, per contra, no hi ha dades observades.[7]

Comarca	*Població*	*Percentatge de població explicada*	*Mostra observada*	*Mostra teòrica*	*Variabilitat mostral*	*Percentatge de la variabilitat*
Baix Vinalopó	201444	0,068009%	137	105	0,764664	76,47%
Valls del Vinalopó	63102	0,088745%	56	33	0,585992	58,60%
Alacantí	64816	0,050913%	33	34	1,021421	102,14%
Marina Baixa	100563	0,027843%	28	52	1,867742	186,77%
Alcoià-Comtat	138077	0,049972%	69	72	1,040660	104,07%
Marina Alta	75355	0,026541%	20	39	1,959380	195,94%
Mitjana		0,052004%				

Aquesta taula mostra, en primer lloc, la població real de cada comarca, excepció feta de l'Alacantí d'on hem exclòs la de la ciutat d'Alacant. El percentatge de població explicada és la raó entre la mostra observada i la població total, és a dir, el tant per cent de població que suposa la mostra observada respecte de la població total de la comarca. En tercer lloc, exposem la mostra observada, és a dir, els individus reals que han estat entrevistats. La mostra teòrica és la correcció feta a partir de l'observada perquè

(6) Entre altres raons, no hi ha proporcionalitat dins els grups d'edat perquè el nombre d'escolars dels grups VLV i CLV és minoritari en la majoria de les localitats respecte al total de la població. D'altra banda, volíem que els grups dels ancians i el dels infants estiguessen adequadament representats. Així doncs, hem fet servir una variant del mostreig per quotes amb afixació semiuniforme.

(7) Les raons són les següents: la ciutat d'Alacant té una població escolaritzada en valencià força reduïda; per una altra banda, el grup escolaritzat en línies en valencià d'aquesta ciutat no és representatiu del parlar alacantí, ja que en part són infants fills d'immigrats, generalment de professions liberals, provinents d'altres zones valencianoparlants; la resta són fills de pares castellanoparlants que fan immersió lingüística. Per tant, els seus trets lingüístics que provenen del model tradicional no pertanyen al model tradicional alacantí. De fet, pràcticament no hi ha parelles jóvens alacantines que parlen en valencià als seus descendents, ni tan sols n'hi ha massa que el parlen amb els seus ascendents. (Per a la situació lingüística del català a Alacant i de la imminent substitució pel castellà vg. Montoya, 1996).

esdevingués així proporcional a la població total. Per últim, les dues darreres columnes mostren la variabilitat que hi ha hagut entre la mostra observada i la mostra teòrica, que és la que hem fet servir; observem com hi ha comarques on ha calgut corregir a l'alta i d'altres a la baixa.

Al llarg de les explicacions de les taules que més avant oferirem, farem servir una ordenació que anomenem A-E, expressió resum de la sèrie A-B-C-D-E. Aquesta expressió indica l'ordenació que, a posteriori, hem pogut copsar entre els grups generacionals considerats ací segons l'índex de dialectalització-normativització.[8] El grup A són els AVIS; el grup B els PARES; el C es refereix als escolars VLC; el D als escolars VLV i el E als CLV. Així, quan fem referència a l'ordenació A-E volem significar l'ordenació habitual segons el grau de normativització del grup generacional: com es pot suposar, els AVIS, és a dir el grup A, són els menys normativitzats i, lògicament, els més dialectalitzats; el grup E, en canvi, que correspon als escolars castellanoparlants que assisteixen a una línia en valencià, són els més normativitzats i els menys dialectalitzats.

8. RESULTATS[9]

a. *Fonètica*

Hem qüestionat i analitzat un grapat de fenòmens fonètics realitzats en les formes concretes següents:

i. Conservació de [v] / betacisme: [v]aca / [b]aca

El *PEOLC* accepta tant la distinció com la no distinció en l'àmbit general.

Taula 1[10]

	AVIS	PARES	FILLS	
[v]*aca*	96.39%	87.76%	48.56%	267
[b]*aca*	3.61%	12.24%	51.44%	122
	83	98	208	389

Taula 2

	VLV	CLV	VLC	
[v]*aca*	67.95%	8.33%	53.66%	101
[b]*aca*	32.05%	91.67%	46.34%	107
	78	48	82	208

Pel que es veu a les taules, el betacisme és un fenomen que s'estén ràpidament a les generacions jóvens. És pràcticament general entre els CLV com és lògic en parlants que no tenen aquest fonema en la seua llengua d'origen. Entre els VLC el fenomen es reparteix equitativament en la població. En canvi, l'ús del valencià com a llengua vehicular entre els valencianoparlants fa pujar una mica l'índex de no betacistes respecte als alumnes no escolaritzats en valencià.

De tota manera, el gran influx del castellà i el reforç oral dels mitjans de comunicació de masses (fonamentalment la TV3, que no fa ús d'aquest fonema; Canal 9 en fa un ús discret segons l'origen del locutor) no poden amb la diferenciació que sí

(8) Evidentment, fem referència a la coincidència de trets fonètics, morfològics, sintàctics i lèxics que els dialectòlegs han descrit en els seus treballs per a cada comarca i que considerem l'estat dialectal rebut.

(9) Indiquem si l'Insitut d'Estudis Catalans mitjançant la seUa *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana* accepta la variació en l'àmbit general, en l'àmbit restrigit o no l'accepta. D'ara en avant *PEOLC*. Ha considerat «propi de l'àmbit general qualsevol tret lingüístic vigent almenys en dos dels cinc dialectes territorials. [...] Són considerats propis d'un àmbit restringit aquells trets característics d'un determinat dialecte però proveïts de prestigi en el seu àmbit i que en conseqüència són recomanables quan la locució va dirigida a un auditori lingüísticament uniforme.»

(10) Les columnes i files amb fons negre mostren el nombre de respostes obtingudes per a cada pregunta, agrupades per grups i per variant.

que fa l'ortografia. Tot i que el betacisme no és encara general entre els més menuts, sembla que no tardaria molt a ser-ho.

J. Colomina (1985: 158-159) ja mostra com la «pèrdua de [v] no té tanta extensió com el ieisme però a la llarga tots dos fenòmens poden tenir repercussions importants en el sistema fonològic de l'alacantí, si la normalització lingüística no hi posa fre». Troba betacistes a les Valls del Vinalopó, el Baix Vinalopó i l'Alacantí però no a la Marina Baixa ni a l'Alcoià. V. Beltran (1994: 29) afirma que al nord de la Marina Baixa hi ha «la distinció entre /b/ i /v/, que es manté viva en totes les generacions» [...] però «sovint una nasal afavoreix el pas de /v/ > [b]: pràcticament pertot arreu, al costat de la pronúncia fricativa, hi ha l'articulació betacista en el present del verb "anar" precedit de pronom: *me'n [b]aig, te'n [b]as...* En *canviar* hi ha vacil·lació (*can*[v]*iar* / *cam*[b]*iar*) possiblement per pressió del castellà». V. Beltran i J. Garcia i Rosselló (1994: 74) afirmen del parlar de Pedreguer i, segurament per extensió, a tota la Marina Alta: «La /v/ s'articula labiodental, per oposició a la /b/ que és pràcticament sempre oclusiva». Montoya i Abad (1989: 88-89) parlant de les Valls del Vinalopó comenta: «Ens trobem davant d'una progressiva aproximació dels camps de dispersió dels fonemes /b/ i /v/ [...] cosa que comportarà a la llarga, com ja anuncien els més jóvens, una desfonologització de la diferència /b/ – /v/. Aquest fenomen, que igualaria el Vinalopó Mitjà al català general, és possible, però, que vinga més afavorit pel castellà dels *mass media*, pel murcià veí, o per tots dos, molt més escoltats a la comarca».

Tot i que ací no distingim comarques, per manca d'espai, sí que podem indicar que és només la Marina Alta la que presenta absència de betacisme. Corroborem la incidència del fenomen a les comarques del sud, però les zones que Colomina en 1985 no reconeixia com a betacistes, ja ho són de manera bastant generalitzada (entre els infants i adolescents de 63 respostes 20 són betacistes).

ii. Conservació / desaparició del so intervocàlic [d]

moca[d]*or / mocaor*
ca[d]*ira / caïra–caria*
agra[d]*a / agrâ*
re[d]*ona / reona*

El *PEOLC* no accepta la caiguda de la *d* intervocàlica.

(11) Fem servir el signe de la *d* oclusiva i no el de la fricativa(ð) com prescriuen els manuals de fonètica perquè sembla que el valencià tradicionalment ha pronunciat (i pronuncia) totes les *dd* oclusives o, almenys, amb un lleuger punt d'explosió.

Taula 3

	AVIS	PARES	FILLS	
[d][11]	25.00%	29.51%	68.26%	716
[ø]	75.00%	70.49%	31.74%	746
	324	366	772	1462

Taula 4

	VLV	CLV	VLC	
[d]	78.42%	78.95%	52.30%	527
[ø]	21.58%	21.05%	47.70%	245
	278	190	304	772

Com que hem agrupat ací la totalitat de les comarques i els quatre mots susceptibles d'experimentar desaparició de la *d*, observem que encara un quart dels AVIS conserva el so. Els PARES no augmenten gaire respecte a aquells. En canvi, els FILLS sí que han generalitzat bastant la recuperació del so, sobretot entre els alumnes de LV. L'ortografia, el manteniment relatiu del so entre els vells i l'aparició completa de la *d* a tots els mitjans junt al castellà estàndard, que malgrat no influir-hi de manera decisiva potser alguna cosa hi toca, fan que la *d* tendesca, evidentment, a recuperar-se arreu.[12] Observem com el grup en LC presenta un augment considerable de la pronunciació de la d però no tan espectacular com en el grup LV.

iii. Obertura o manteniment del grups inicial em– al mot embut

[e]*mbut* / [a]*mbut*

El *PEOLC* admet la pronúncia amb [a] inicial en l'àmbit general però només en el registre informal.

Taula 5	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
[e]*mbut*	13.89%	38.55%	82.24%	167
[a]*mbut*	86.11%	61.45%	17.76%	140
	72	83	152	307

Taula 6	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
[e]*mbut*	84.31%	97.44%	70.97%	125
[a]*mbut*	15.69%	2.56%	29.03%	27
	51	39	62	152

L'evolució d'aquest canvi és ben evident a les taules. Mentre que *ambut* es manté (gairebé) perfectament entre els AVIS, els PARES ja n'han perdut un 25% respecte als AVIS i, en els FILLS, pràcticament és *embut* forma única. El fenomen afecta totes les comarques que analitzem, amb més ocurrència a les del sud. Segons l'escolarització, hi ha canvis dignes de ser destacats: els CLV s'apropen irremissiblement a la forma en castellà *embudo* o a la forma gràfica catalana *embut*. Els que més se'n separen són els VLC, menys exposats a la normativa, tot i que l'augment espectacular de la forma en *e*– respecte als PARES es deu, fonamentalment a l'exposició al castellà més llarga que els altres grups.

De nou dues tendències, l'ortogràfica i la castellana (molt evident ací), fan que la forma tradicional valenciana *ambut* també tinga un futur més que discutible. De fet, malgrat ser *ambut* la forma tradicional predominant a totes les comarques, *embut* creix espectacularment al Baix Vinalopó i a les Valls del Vinalopó i s'estén bastant a l'Alacantí, fins i tot en els parlars més ancians. A la resta es manté bé la forma tradicional tot i que V. Beltran ens comenta que a Gandia, les formes amb *e*– han pres ja una bona volada també en les generacions velles.

(12) De manera molt ràpida podem comentar: *agrà* és general a les comarques que analitzem, tot i que puntualment sentim *agrada* a punts de les Valls del Vinalopó, cosa que es deu tractar bé d'una generalització a partir de l'infinitiu, o bé ser una reintroducció per influx del castellà. *Redó* esdevé *reó* al Baix Vinalopó, les Valls del Vinalopó, l'Alacantí (llevat de la Torre de les Maçanes), a part de la Marina Baixa (Relleu, Finestrat i Callosa d'en Sarrià) i a quatre localitats de la subcomarca del tram alt del Vinalopó (Biar, la Canyada i el Campet). *Cadira* només es conserva, i alternant amb *caïra*, a la Marina Alta i part de la Baixa. *Mocador* es manté com a tal a la Marina Alta i Baixa, l'Alcoià, el Comtat i part de les Valls del Vinalopó. Per a més informació vg. J. Colomina (1985).

Podríem fins i tot generalitzar aquest cas a tots aquells mots que, per escrit, comencen amb *e–* i oralment esdevenen *a–*: fonamentalment els mots populars començats per *en–*, *em–*, *es–*, *eix–*.

iv. Assimilacions de la vocal final a la tònica. Canvis a la *–a* final

port[a] / *port*[ɔ] / *port*[ɛ] / *port*[ə]
serr[a] / *serr*[ɔ] / *serr*[ɛ] / *serr*[ə]

El *PEOLC* admet les oscil·lacions en el timbre de la *a* final pròpies d'alguns parlars nord-occidentals (i valencians afegim nosaltres) només en l'àmbit restringit.

Taula 7	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
–a	38.24%	37.50%	70.72%	324
altres	61.76%	62.50%	29.28%	268
	136	152	304	592

Taula 8	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
–a	72.65%	84.93%	59.65%	215
altres	27.35%	15.07%	40.35%	89
	117	73	114	304

Hem barrejat ací totes les dades de totes les comarques. D'aquesta manera, cal agrupar qualsevol pronúncia, diguem-ne, no ortogràfica i la pronúncia ortogràfica amb *–a* final. El gran volum que ens ha aparegut entre els AVIS de les formes *port*[a] i *serr*[a] es deu al fet que hi ha localitats on aquesta pronúncia és la tradicional. Tot i això, es pot apreciar clarament, en primer lloc, la identitat entre les generacions AVIS i PARES. En canvi, els FILLS pronuncien clarament la vocal final en més d'un 70% de les respostes. No havia estat indicada encara aquesta recessió en cap manual dialectològic que descrivís la variant d'aquestes comarques.[13] Entre els jóvens, el repartiment ja ens és força conegut: els VLC són els que més s'assemblen a les generacions majors; els VLV se'n separen bastant, la qual cosa indica que el contacte amb la normativa i amb l'escriptura modifica la pronúncia; i per últim, els CLV articulen el mot de la manera més acostada al seu parlar i ja sabem que el castellà manté una netedat tímbrica molt elevada, almenys el castellà estàndard.

De nou, un fenomen tradicional té els anys comptats.

v. Realitzacions del grup geminat [ll]

ame[ll]*a* / *ame*[l]*a* i var. / *ame*[ɾl]*a* i var. / *ame*[ld]*a* / *ame*[dl]*a* / *ame*[nl]*a* / *ame*[ʎʎ]*a* / *ame*[ʎ]*a*

El *PEOLC* admet com a propi de l'àmbit general pronunciar palatal o alveolar el so geminat en mots com *espatlla*, *vetlla*, *motlle*.

(13) Tot i que coneixem fenòmens molt semblants: en el subdialecte barceloní s'articula molt oberta la /ə/ àtona, és a dir, que *Barcelona* s'hi pronuncia [barsalóna] en comptes de [bərsəlónə] (M. Alegre, 1991:109-110).

Ací farem una subdivisió comarcal: tindrem en compte, en primer lloc, les comarques on es conserva normalment, segons els estudis dialectològics, la ela geminada (Marina Alta, Marina Baixa i Alcoià-Comtat) –taules 9 i 10– i, en segon lloc, aquelles on, en general, no s'ha conservat gaire (Baix Vinalopó, Valls del Vinalopó i Alacantí) –taules 11 i 12.

Taula 9	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
ame[ll]*a*	79.49%	75.51%	67.19%	111
ame[rl]*a*, [ld]	20.51%	22.45%	31.25%	39
ame[ʎʎ]*a*, [ʎ]	0.00%	2.04%	1.56%	2
	39	49	64	152

Taula 10	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
ame[ll]*a*	81.82%	33.33%	61.54%	43
ame[rl]*a*, [ld]	13.64%	66.67%	38.46%	20
ame[ʎʎ]*a*, [ʎ]	4.55%	0.00%	0.00%	1
	22	3	39	64

Taula 11	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
ame[ll]*a*	3.13%	4.88%	7.69%	9
ame[rl]*a*, [ld]	6.25%	7.32%	3.85%	8
ame[l]*a* i var.	90.63%	87.80%	78.21%	126
ame[ʎʎ]*a*, [ʎ]	0.00%	0.00%	1.28%	1
ame[dl]*a*	0.00%	0.00%	5.13%	4
almendra	0.00%	0.00%	3.85%	3
	32	41	78	151

Taula 12	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
ame[ll]*a*	13.04%	8.82%	0.00%	6
ame[rl]*a*, [ld]	4.35%	0.00%	9.52%	3
ame[l]*a* i var.	82.61%	70.59%	85.71%	61
ame[ʎʎ]*a*, [ʎ]	0.00%	2.94%	0.00%	1
ame[dl]*a*	0.00%	11.76%	0.00%	4
almendra	0.00%	5.88%	4.76%	3
	23	34	21	78

La taula 9 ens mostra que *ame*[ll]*a* predomina en totes les generacions, sobretot en els VLV. En canvi i curiosament, els CLV prefereixen les formes dissimilades *amerla*, *amelda*. Si no és un error mostral o una casualitat, no serà desgavellat pensar que els castellanoparlants preferissen les formes que fonèticament s'apropassen més a la seua pròpia manera d'articulació.[14] Hem de reconèixer que el grup geminat [ll] és del tot estrany al castellà si no és en fonètica sintàctica (i no gaire, ja que molt sovint en castellà *el latín* es redueix a *e latín*). En canvi *ld*, solució equivalent al geminat català (ja l'expliquem com a metàtesi o com a dissimilació), i *rl* són aplecs consonàntics habituals en aquella llengua. En aquestes comarques el català té gran vitalitat, i els nous parlants poden triar entre formes difícils per a la seua articulació i formes més fàcils d'emetre segons llurs costums articulatoris, d'on s'infereix que és més lògic que preferesquen les segones.

D'altra banda, hi ha algun cas, esporàdic però almenys simbòlicament representatiu, de formes provinents del català del Principat, imaginem que a través de la TV3 o de la lectura de texts principatins. És significatiu que només aparega en la generació PARES (i confirmem que l'aparició se situa en els pares més jóvens) i en els xiquets VLV.

(14) De fet, *camamirla* i *birla* per *camamil*·la i *bitla* «ateny una extensió considerable: el tortosí i el valencià» (Colomina, 1985: 148) precisament en les zones més exposades al castellà. D'altra banda, el mateix autor en una altra nota a peu de pàgina (*op. cit.*, pàg. 150-151) porta una cita de Sanchis Guarner qui interpretà *rolde* i *espaldes* d'Aiguaviva com un cas de coincidència amb l'evolució de l'aragonés i el castellà. De fet, segueix l'autor, al diccionari aragonés d'Andolz troba casos de *ld* com ara *rolde*, *rolda*, *roldar*, *roldear*, *espalda* i *espaldar-se*.

En segon lloc, cal comentar els resultats que hem obtingut en aquelles contrades on [ll] no existeix gaire actualment com a pronúncia dialectal rebuda. Pel que fa a la pronúncia geminada, la tendència és idèntica que a la resta de comarques però amb uns percentatges baixos: els AVIS no la fan servir massa, els PARES no gaire més: un poc més d'un 1% per damunt i, dels infants, els VLV l'han reintroduïda en un tant per cent que frega el 13%; ací els VLC no han provat de fer-ho encara. Les formes dissimilades creixen en la població infantil amb ensenyament no vehiculat en valencià, disminueixen en la valencianoparlant en línia en valencià però no han pogut amerar el parlar dels castellans ja que no hi estan exposats gaire. Les formes locals, amb la reducció [ll] > [l], tot i que perden força en l'ordenació A-E, encara mantenen importància. La realització palatalitzada com en el català del Principat, també té alguna ocurrència, en aquest cas només entre CLV.

En aquesta agrupació comarcal, hi ha dues formes noves que no han estat gaire habituals abans: per un costat, la forma castellana *almendra* que ja sona entre els CLV però també entre els VLC. Per l'altre, una forma purament ortogràfica, segons el nostre parer inacceptable, és *ame*[dla] o fins i tot més forçat encara *ame*[tl]*a* entre els castellanoparlants. Pronúncia aquesta que, evidentment, sí que caldria corregir a l'escola.

vi. Realitzacions del diftong [ɔw]

[ɔ́]*u* / [ó]*u* / [á]*u*
dij[ɔ́]*us* / *dij*[ó]*us* / *dij*[á]*us*

El *PEOLC* no diu res respecte d'aquest fenomen. Per omissió entenem que es tracta d'uns fenòmens molt locals i, per tant, no acceptables en un estàndard oral.

Com que aquesta obertura es dóna a tota la comarca de les Valls del Vinalopó, a Guardamar (Baix Vinalopó), Onil, Castalla Biar, la Canyada de Biar, el Campet i Beneixama (a l'occident de l'Alcoià) i puntualment en algunes localitats de l'Alacantí (Mutxamel, Sant Joan), deixem de costat, en aquest cas, les comarques de la Marina Alta i la Marina Baixa ja que totes les respostes han estat idèntiques: [ɔ́w]. Pel que fa a la resta de comarques, hem obtingut els següents resultats:

Taula 13

	AVIS	PARES	FILLS	
[ɔ́]*u*	79.07%	60.66%	30.25%	107
[á]*u*	20.93%	37.70%	24.37%	61
[ó]*u*	0.00%	1.64%	45.38%	55
	43	61	119	223

Taula 14

	VLV	CLV	VLC	
[ɔ́]*u*	47.50%	10.53%	31.71%	36
[á]*u*	22.50%	5.26%	43.90%	29
[ó]*u*	30.00%	84.21%	24.39%	54
	40	38	41	119

Tot i que J. Colomina (1985: 80-93) considera el fenomen relacionable amb altres de semblants que han ocorregut en la història del català ([ów] esdevingué [ɔ́w] CRUCE > *crou* > *creu*; també [ɔw] esdevingué [ów] en zones del valencià septentrional) no n'explica explícitament l'origen. En canvi, dos dels autors que porta a col·lació sí que en diuen alguna cosa: Hadwiger (1905: 719), per un costat, l'atribuí a la influència del castellà, i Veny (1976: § 3), de manera molt semblant, «proposa el xoc en aquestes "localitats de mestissatge", del sistema vocàlic del murcià, que desconeix el diftong *ou*, amb el sistema català» (Colomina, 1985: 84). Un altre autor, B. Montoya (1989: 100-101), corrobora aquesta obertura a les Valls del Vinalopó, però es decanta per explicar-la com a «canvi lingüístic intern al català i que ja ve d'antic».

Observem que la pronúncia normativa és força general entre els AVIS, descendeix un 9% entre els PARES però baixa un 29% respecte d'aquests als VLC. En canvi, si ens atenem ara a les dades del VLV, hi observem un augment considerable de respostes normatives respecte als altres grups escolars. Els CLV són molt precaris a l'hora de pronunciar la *o* oberta. Pel que fa a la pronúncia [áw] ens adonem que és el grup VLC el que té un percentatge més elevat, els PARES i, per últim, els AVIS els segueixen: aquesta obertura, doncs, no sembla molt reculada en el temps ja que hi ha una gradació evident entre generacions. Els VLV han començat decididament a rebutjar-la. Lògicament els CLV no la imiten gens. Ara bé, el que ens sembla més significatiu és l'evolució de la forma [ów] amb tancament, ara sí per influx clarament castellà, de la vocal oberta. Ni els AVIS ni els PARES coneixen aquest tancament. Entre els FILLS catalanoparlants ja s'ha estés aproximadament a una quarta part d'aquesta població. En els CLV és la pronúncia aclapadorament majoritària.[15]

vii. Conservació / eliminació de la *–r* final

menjar / menjâ

El *PEOLC* afirma que són pròpies de l'àmbit general tant la pronunciació de *r* etimològica final de mot com l'emmudiment.

Només farem servir les dades de dues comarques on hi ha localitats amb pèrdua de la *–r* final als infinitius: el Baix Vinalopó (on hi ha Crevillent) i les Valls del Vinalopó (on hi ha Novelda, el Pinós i Monòver). Evidentment també s'hi comptabilitzen les localitats on no hi ha aquest fenomen (com ara Santa Pola, Elx, Guardamar, etc.), que expliquen la xifra tan voluminosa de presència de *–r* entre els vells que apareix reflectida a les taules.

Taula 15

	AVIS	PARES	FILLS	
–r	60.00%	59.38%	82.86%	89
no *–r*	40.00%	40.63%	17.14%	33
	20	32	70	122

Taula 16

	VLV	CLV	VLC	
–r	82.61%	96.67%	58.82%	58
no *–r*	17.39%	3.33%	41.18%	12
	23	30	17	70

(15) Encara que no és moment ara d'explicar-ho amb profunditat i donar-ne les causes de manera prolixa, direm que ens sembla que, per un costat, aquesta obertura de la vocal *o*, que es desenvolupa progressivament des dels més ancians als més jóvens amb poc de contacte amb la normativa; i per l'altre, el tancament de la *o* que s'estèn entre els fills i, sobretot, entre els d'origen castellà, són dues concessions a la fonètica castellana. La diferència entre ambdues es troba en la vitalitat que té el català en cada àmbit i, per tant, depenent de les localitats, segons cada moment històric on s'haja donat la mutació. Si la vitalitat social del català és més aïna alta, es fuig de l'obertura de la *o*, precisament obrint-la al màxim i fent-la esdevenir *a*. Podríem dir que ens acoplem així al sistema vocàlic del castellà, però sense haver de coincidir-hi formalment: és el que proposa Veny (1976: § 3). Si la vitalitat és baixa, es fuig de l'obertura de la *o*, caient directament en el tancament, com és típic en la població d'origen castellà que esdevé catalanoparlant. El primer és un fenomen intern del català però motivat per una pressió externa, i el segon és fenomen motivat per pressions externes i modelat segons també un model extern al català. De tota manera, aquestes idees les haurem de desenvolupar més tranquil·lament; ara per ara, es tracta d'un apunt.

AVIS, PARES i VLC mantenen l'eliminació de la *–r* final en infinitius de manera molt semblant. La tendència bàsica seria, lògicament, mantenir l'estat dels ancians. Ara bé, els CLV sempre les pronuncien i això es deu a l'influx de la llengua d'origen a la qual cosa s'afig l'ortografia, en aquest cas, no fonètica. Els VLV també generalitzen de manera espectacular la pronúncia d'aquesta consonant final. Aquesta darrera dada no seria massa viable que la imputàssem a les mateixes causes que al grup castellanoparlant, sobretot si ens referíssem a l'influx del castellà; més aïna podríem atribuir-ho a algunes correccions del professorat respecte d'aquest fenomen i, evidentment i fonamentalment, a l'influx de l'ortografia.

viii. Conservació / eliminació de la *–t* final dels grups *–nt*, *–lt*

pont / pon
molt amic / mol amic

El *PEOLC* accepta dins l'àmbit general tant pronunciar les oclusives darrere nasal o lateral com no pronunciar-les.

Exposarem ara aquestes dades segons les comarques. Per un costat agruparem aquelles on és tradicional que es perda la *–t* final (Valls del Vinalopó i Alcoià-Comtat); en segon lloc, agruparem aquelles que no perden aquesta consonant però que, com que són les més castellanitzades, volem observar-ne l'evolució entre els infants. Deixarem de banda les dues Marines on en totes les generacions i grups han pronunciat la *–t*.[16]

Comarques on hi ha pèrdua de la *–t*:

Taula 17	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
–t	12.90%	11.32%	32.47%	35
no*–t*	87.10%	88.68%	67.53%	126
	31	53	77	161

Taula 18	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
–t	35.42%	36.36%	22.22%	25
no*–t*	64.58%	63.64%	77.78%	52
	48	11	18	77

AVIS i PARES mantenen aquesta pèrdua. Entre els FILLS hi ha molta semblança, només els VLC se'n separen una mica amb més respostes sense *–t*, però s'hi reflecteix una clara recuperació de la consonant, deguda, segurament, a l'ortografia. El grup que més recupera la *–t* final és en el CLV.

Observem ara les dues comarques més castellanitzades on tradicionalment no es dóna pèrdua de *–t* (Baix Vinalopó i Alacantí):

Taula 19	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
–t	96.30%	92.54%	76.64%	219
no*–t*	3.70%	7.46%	23.36%	39
	54	67	137	258

Taula 20	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
–t	78.38%	66.13%	92.11%	105
no*–t*	21.62%	33.87%	7.89%	32
	37	62	38	137

(16) Més concretament i segons les dades de J. Colomina (1985: 302 i 303) no es pronuncia la *–t* final seguida de vocal (*mol al, mol alt*) a les Valls del Vinalopó (llevat de Novelda i la Romana de Tarafa), al nord de l'Alacantí (exactament Xixona, la Torre de les Maçanes i Busot) i a tot l'Alcoià-Comtat. Pel que fa a la Marina Alta, J. Garcia & V. Beltran (1994: 67) esmenten aquesta pèrdua a Pedreguer, la Llosa, Jesús Pobre i la Xara. A la Marina Baixa (V. Beltran, 1994: 30) només es perd esporàdicament als pobles ja propers al Comtat (Confrides i Beniardà).

AVIS, PARES i VLC mantenen més o menys la forma tradicional (tot i que entre els més jóvens dels PARES i entre tots els FILLS n'hi ha un lleuger descens). El que se'ns presenta com a molt curiós i fins i tot contradictori amb el que ocorre a les comarques on la pèrdua és normal, és que ací el grup que més la perd és CLV. És a dir, són els infants d'origen castellà els que tenen una tendència més marcada a la pronúncia sense *–t*. Així, exemplificant-ho, podríem dir que allà on és tradicional dir, posem per cas, *mol al* els infants tendeixen a fer *molt alt*. En canvi, allà on tradicionalment és habitual sentir *molt alt*, els infants, sobretot els que tenen el castellà com a llengua familiar, diuen *mol al(t)*.

Aquesta presumpta paradoxa potser no ho siga tant si tenim en compte alguns factors que la puguen explicar. Nosaltres hem estat en contacte amb molts alumnes jóvens castellanoparlants que feien cursos per aprendre català i hi hem observat que tendeixen a eliminar aquesta consonant fonamentalment quan va seguida de vocal. Partim de la base que ja l'articulació del grup va en contra de les lleis del castellà, que no té aquesta combinació a final de mot. L'eliminació seria, doncs, la solució més fàcil i habitual per als hàbits articulatoris d'un castellanoparlant. Tot i això, en la parla habitual de les comarques del sud aquest grup poques vegades sona si no és davant de vocal. Per tant, aquesta *–t* hi té una freqüencia d'aparició baixa. Fins i tot quan es queda en posició final absoluta sona feblement. Ara bé, els castellanoparlants en procés d'aprenentatge, a l'hora de fer els enllaços fonètics, es veuen una mica indecisos i no saben a què atenir-se. Podria ser que els resultàs més còmode i menys forçat deixar-la de pronunciar que no pronunciar-la plenament seguida d'una vocal. Així, davant la disjuntiva fonètica *moltalt* enfront de *molal(t)*, la segona diríem que és més natural, i és que realment és més habitual en altres posicions; la primera, per contra, significaria sensibilitzar una *t* que pràcticament tenen com a subjacent: en cas de dubte millor no arribar que passar-se'n.

A la zona on la pèrdua és habitual, primerament, el valencià té més vitalitat i, en segon lloc, la recuperació seria, simplement, un nou so ortogràfic que comença a pronunciar-se, paral·lel, per exemple, a la *–r* dels infinitius (notem que la recuperació no és espectacular tot i que sí ben notable). En l'àmbit dels infants CLV se sumen la tendència de què parlàvem al paràgraf anterior, junt a la tendència tradicional que reforça la pròpia del grup castellanoparlant i la força contrària, a la qual dóna suport l'ortografia: el resultat es decanta clarament cap a l'absència de *t*.

Les dades de les taules següents (núms. 21 i 22) corroboren el que acabem de dir. A les comarques on l'estat dialectal rebut és pronunciar l'oclusiva (recordem: l'Alacantí i el Baix Vinalopó), quan aquesta queda en final absolut, AVIS, PARES i VLC la diuen sempre. Els VLV la perden en un percentatge significatiu (11'11%). Els castellanoparlants són els que menys la fan sonar, però la diuen en un percentatge molt elevat (més del 80%). En canvi, seguida de vocal (taules núm. 23 i 24), ja hi ha AVIS, PARES i VLC que l'eliminen però podríem pensar que és un fet casual (o diguem-ne

que és una aleatorietat incipient que podria voler ja dir alguna cosa). Els VLV comencen a eliminar-la bastant: potser es van assimilant al grup castellà? Els castellans la perden al 50%. .

Taula 21	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
-t final ab.	100.00%	100.00%	89.71%	121
no *-t* final	0.00%	0.00%	10.29%	7
	27	33	68	128

Taula 22	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
-t final ab.	88.89%	83.33%	100.00%	61
no *-t* final	11.11%	16.67%	0.00%	7
	18	30	20	68

Taula 23	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
-t + vocal	92.59%	85.29%	63.77%	98
no *-t* + voc.	7.41%	14.71%	36.23%	32
	27	34	69	130

Taula 24	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
-t + vocal	68.42%	50.00%	83.33%	44
no *-t* + voc.	31.58%	50.00%	16.67%	25
	19	32	18	69

ix. Ieisme / conservació de [ʎ]

ca[ʎ]*a* / *ca*[j]*a*

El *PEOLC* considera no recomanable el fenomen del ieisme.

Taula 25	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
no ieisme	98.28%	70.67%	13.11%	126
ieisme	1.72%	29.33%	86.89%	129
	58	75	122	255

Taula 26	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
no ieisme	18.60%	0.00%	19.51%	16
ieisme	81.40%	100.00%	80.49%	106
	43	38	41	122

Com ja havíem insinuat amb paraules de J. Colomina quan parlàvem del betacisme, el ieisme sí que es troba ben estés entre els més jóvens ara, en totes les comarques tot i que menys a les dues Marines. Les taules mostren el fet palmàriament. De l'absència de ieisme entre els AVIS, passem a més d'un quart entre els PARES i a gairebé l'omnipresència entre els jóvens. Ací no funciona gens la vehiculació de l'ensenyament en català; de fet, molts mestres ja deuen ser ieistes. El que sí que queda clar és l'origen del fenomen: «una interferència evident del castellà» (J. Colomina, 1985: 157); adonem-nos que cap noi o noia CLV no pronuncia la [ʎ]. Si dubtàvem mínimament quan parlàvem de la generalització del betacisme, ací no podem expressar vacil·lació.

x. Pronunciació / eliminació de la semivocal [ʃ] al grup *–ix–*

ca[jʃ]*a* / *ca*[ʃ]*a*

Per al *PEOLC,* són pròpies de l'àmbit general tant la pronunciació de *i* com sense *i* de la sibilant palatal sorda després de vocal.

Considerem només les comarques on hi ha, en general o localment, la pronúncia ca[ʃ]a. D'aquesta manera, obviem les dades de la comarca de la Marina Baixa.[17]

Taula 27	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
ca[jʃ]*a*	10.00%	9.84%	42.03%	69
ca[tʃ]*a*	10.00%	8.20%	2.90%	14
ca[ʃ]*a*	80.00%	81.97%	55.07%	166
	50	61	138	249

Taula 28	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
ca[jʃ]*a*	50.98%	64.29%	11.11%	58
ca[tʃ]*a*	1.96%	0.00%	6.67%	4
ca[ʃ]*a*	47.06%	35.71%	82.22%	76
	51	42	45	138

De nou tornem a les recuperacions ortogràfiques. Com que la semivocal sempre s'escriu, els infants tendeixen a fer-la sonar. La distribució d'aquesta restitució ja la coneixem: és inexistent entre els VLC: observem que no hi ha variació significativa en els percentatges d'AVIS, PARES i VLC;[18] s'accentua entre els VLV i s'eleva força entre els CLV. Pel que fa a la pronúncia local d'alguns pobles de la Marina Alta (ací representats per Gata), observem que va en disminució progressiva A-E.

b. *Morfologia*

Pel que fa a la morfologia hem considerat els següents fenòmens:

i. Article determinat masculí i femení plural

els / les

El PEOLC no admet les reduccions (*els > es, les; les > es*) que es donen a les nostres comarques.

i.1. Article masculí

Taula 29	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
els	13.25%	22.55%	60.00%	148
es	83.13%	72.55%	34.21%	208
les	3.61%	4.90%	5.79%	19
	83	102	190	375

Taula 30	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
els	73.13%	86.96%	32.47%	114
es	22.39%	13.04%	57.14%	65
les	4.48%	0.00%	10.39%	11
	67	46	77	190

(17) J. Colomina (1985: 141-143) descriu la situació d'aquesta pronúncia al valencià meridional alacantí de la següent manera: no sona gens la semivocal en tots els pobles situats al sud de la línia Biar-Busot, als de l'Alt Vinalopó, a Castalla i a Onil. Sona la semivocal en set pobles al nord de la línia. En dos de la Marina Baixa (Orxeta i Finestrat) hi ha variació. V. Beltran (1994: 30) només observa la realització sense semivocal a Tàrbena (Marina Baixa). J. Garcia & V. Beltran (1984) afirmen: «gairebé tota la Marina Alta, a excepció de la zona interior, on hi ha *–ix(–)*, Gata i Murla, on se substitueix per *–tx(–)*». Per a la pronúncia [tʃ] per [ʃ] vg. J. Colomina (1985*b*).

(18) La presència de la pronúncia de la semivocal en grups on, en teoria, no hi hauria raó d'observar-la (AVIS, PARES i VLC) es deu al fet que, com que hem distribuït els pobles per comarques i no exactament per grups amb trets dialectals coincidents, hi ha localitats en aquestes comarques d'absència de semivocal que sí que la pronuncien tradicionalment. És el cas, per exemple, de l'Alacantí on l'Horta d'Alacant estricta fa *ca*[ʃ]*a* i a la Vall de Xixona hi ha *ca*[jʃ]*a*.

La recuperació de *els* és molt completa entre els VLV; és l'adoptada com a normal entre els castellanoparlants; però encara és molt precària entre els VLC. La solució simplificada *es* té, lògicament, el desenvolupament invers. La forma més local *les* que J. Colomina (1985: 307) només dóna a Beneixama i la Canyada, però que puntualment es troba més estesa per tot el sud valencià com a forma esporàdica del parlar descurat,[19] va en augment en els grups ABC però és absent entre els castellans i és baixa entre els VLV.

Per al cas de l'article plural femení, tampoc no hem considerat la Marina Alta on totes les respostes van ser *les*. Presenten una tendència molt semblant a la del masculí, però amb una accentuació més marcada de recuperació de la forma *les* que, d'altra banda, està també bastant estesa encara entre els AVIS i PARES.

i.2. Article femení

Taula 31	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
les	30.77%	41.11%	85.47%	208
es	69.23%	58.89%	14.53%	132
	78	90	172	340

Taula 32	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
les	91.67%	91.30%	75.76%	147
es	8.33%	8.70%	24.24%	25
	60	46	66	172

ii. Pronom demostratiu neutre de proximitat

açò

El *PEOLC* només accepta *açò* com a forma possible.

Taula 33	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
açò	35.80%	26.04%	46.20%	139
astò	64.20%	73.96%	53.80%	222
	81	96	184	361

Taula 34	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
açò	63.77%	50.00%	26.76%	85
astò	36.23%	50.00%	73.24%	99
	69	44	71	184

El deíctic *açò* esdevé *astò* en el parlar de totes les localitats del sud de la línia Biar-Busot més un grapat de les del nord (J. Colomina, 1985: 319). En algunes aquest autor troba oscil·lació o variació generacional (és el cas d'Onil, Tibi, Relleu, Orxeta o la Vila Joiosa). Vicent Beltran (comunicació personal) ens indica que la forma *astò* ja és general (només algun ancià fa servir *açò*) a la Vila Joiosa i Benidorm. És ben habitual a Finestrat, l'Alfàs i Altea; s'ha generalitzat entre els jóvens a Sella, Polop, Calp, Benissa i Senija; i alterna entre els jóvens de Teulada, el Poblenou de Benitatxell i Dénia.

Les dades arreplegades per nosaltres mostren aquesta variació: entre els vells, predomina *astò* però *açò* encara es manté en prop d'un 36%. Entre els PARES i els VLC

(19) V. Beltran (1994: 38) troba *les* per *els* com a comuna en alguns parlants a la seva zona d'estudi (part de la Marina Baixa) i com a d'aparició més habitual a Callosa d'en Sarrià.

es redueix la forma tradicional a favor del castellanisme.[20] Els CLV han acceptat bé *astò*: és un mot d'índex alt d'aparició, proper a la fonètica castellana i evitador d'una quasi homonímia entre *açò* i *això*. El grup més exposat a la normativització recupera, almenys en una situació formal (com totes les respostes que hem obtingut), la forma normativa segons el model valencià.

iii. Pronom personal fort de 1a persona del plural

nosaltres

El *PEOLC* considera d'àmbit general la forma *nosaltres*; *nosatres*, amb caiguda de la lateral, també ho és però en registres informals.

Taula 35	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
nosaltres	1.19%	5.56%	62.43%	124
mosatros i var.	98.81%	94.44%	37.57%	239
	84	90	189	363

Taula 36	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
nosaltres	70.83%	91.30%	35.21%	118
mosatros i var.	29.17%	8.70%	64.79%	71
	72	46	71	189

Les dades són evidents ara. *Mosatros* i les seves variants (menys esteses però existents: *moatros, matros*) és omnipresent entre els AVIS i PARES; en disminueix un 30% l'ús entre VLC; s'incrementa en 35% punts l'ús de nosaltres en el grup VLV respecte al grup no escolaritzat en valencià i és gairebé absoluta entre els infants d'origen castellà.

iv. Adverbi demostratiu de proximitat

ací

Taula 37	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
ací	42.68%	45.65%	69.06%	202
aquí	57.32%	54.35%	30.94%	153
	82	92	181	355

Taula 38	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
ací	75.00%	67.44%	64.29%	125
aquí	25.00%	32.56%	35.71%	56
	68	43	70	181

Aquí és forma única al sud de la línia Biar-Busot (J. Colomina, 1985: 319). *Ací* és, en canvi, forma única a la Marina Baixa, l'Alcoià i el Comtat. A la Marina Alta predomina absolutament *ací* però *aquí* és general a Dénia, Xàbia i Teulada i molt habitual a Calp (J. Garcia & V. Beltran, 1994, mapa núm. 8). Aquest estat de coses es reflecteix en la taula a les columnes AVIS, PARES i VLC (predomina lleugerament

(20) Coincidim amb J. Colomina (1985: 182) quan diu que «*astò* no és un rossellonesisme sinó una forma analògica basada a més a més en el model castellà». I això per dos motius bàsics: un d'històric i un altre de sociolingüístic. El primer fa referència a la literatura costumista de la darreria del segle XIX de localitats on ara només hi ha *astò*, on hi ha diverses aparicions de la forma *açò*. El segon al·ludeix al fet que hi ha localitats on *açò* es fa servir en les generacions més ancianes i *astò* en les dels jóvens.

aquí perquè té més població absoluta la zona que hi correspon). Tot i això, els VLC inverteixen aquesta tendència i ja fan servir més habitualment *ací*. Els CLV tenen ara una disjuntiva: l'influx del parlar local (allà on existesca) reforçaria la forma pròpia castellana *aquí*; per això, la forma normativa no hi té tant d'èxit. Entre els VLV, la recuperació d'*ací* és molt elevada.

v. Preposició de direcció

cap a

Per a tractar aquesta preposició, dividim els resultats en tres grups: les formes tradicionals (*cab a, cav a, devés a, volta a, pac a*); la forma acastellanada (pròpia del Baix Vinalopó i de les Valls del Vinalopó) *p'a*; i la forma innovada normativa *cap a*.[21]

Taula 39	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
trad.	60,00%	51,72%	31,84%	147
cast.	36,00%	37,93%	15,08%	87
norm.	4,00%	10,34%	53,07%	107
	75	87	179	341

Taula 40	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
trad.	30,77%	6,98%	47,89%	57
cast.	12,31%	13,95%	18,31%	27
norm.	56,92%	79,07%	33,80%	95
	65	43	71	179

Tornem a la mateixa evolució: les formes tradicionals van disminuint en gradació A-E, tot i que tenen molta força encara entre els infants, excepció feta dels d'origen castellà, que prefereixen fortament la forma normativa i pràcticament obvien les tradicionals. El castellanisme *p'a* es redueix bastant però té una tímida acollida entre CLV.

vi. Combinació pronominal NS + N + verb i verb + NS + N

ens en anem
anem-nos-en[22]

Hem considerat formes tradicionals les següents: *mo n'anem* i *se n'anem*; és forma normativa *ens n'anem* o *ens en anem*; considerem castellanismes *ens anem* o *nos anem* (dins aquest grup hem inclòs un cas aïllat ubicat al grup CLV de *mos anem*, que en realitat és una barreja de la forma tradicional *mo n'anem* però sense el pronom *en*).[23] En l'altre cas, considerem tradicionals les formes *ane-mo'n*, *ane-mo-ne*, *anem-se'n*, *ane-mo- ni'n* i *ane-mo-ne'n*; la forma acastellanada és *anem-nos*; i, per últim, la forma normativa és *anem-nos-en*.

(21) Segons J. Colomina (1985: 329), *cab a* o *cav a* és general a l'Alcoià, el Comtat i la subcomarca de Xixona. La metàtesi *pac a* és pròpia de la Marina Baixa, la resta de l'Alacantí i Santa Pola (aquest darrer al Baix Vinalopó). *P'a* s'estèn per tota la resta del Baix Vinalopó i les Valls del Vinalopó, comarca aquesta darrera on alterna, entre els més ancians, amb la forma tradicional *deve(r)s a*. *Volta a*, que també recull aquest autor, es localitza entre els ancians de la ciutat d'Alacant. V. Beltran (1994: 50) afirma que encara es conserva cap a a Tàrbena i entre els vells de Bolulla; a la resta de la Marina Baixa només hi ha *pac a* igual que a la Marina Alta (almenys a Pedreguer, J. Garcia & V. Beltran, 1994: 83).

(22) Considerem els pronoms *ns* i *n* bàsicament avocàlics i que prenen vocals epentètiques segons les necessitats del context fonètic on s'insereix (*nos, ens; en, ne*). Vg. «Morfologia nominal» dins Duarte & Alsina (1986), pàgs. 36-72.

(23) *Se n'anem* només apareix al Comtat i a l'Alcoià. La resta recorre a una altra reducció: *mo n'anem*.

Taula 41	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
trad.	100,00%	97,65%	66,86%	274
cast.	0,00%	1,18%	18,86%	34
norm.	0,00%	1,18%	14,29%	26
	74	85	175	334

Taula 42	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
trad.	67,21%	31,11%	89,86%	117
cast.	11,48%	48,89%	5,80%	33
norm	21,31%	20,00%	4,35%	25
	61	45	69	175

Taula 43	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
trad.	100,00%	100,00%	74,68%	275
cast.	0,00%	0,00%	8,44%	13
norm.	0,00%	0,00%	16,88%	26
	72	88	154	314

Taula 44	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
trad.	73,58%	43,24%	93,75%	115
cast.	1,89%	32,43%	0,00%	13
norm.	24,53%	24,32%	6,25%	26
	53	37	64	154

Coincidim, en part, amb l'apartat anterior, però ací, les formes tradicionals es mantenen de manera més forta segurament per la dificultat de les formes normatives *ens n'anem* o *anem-nos-en*. Aquesta dificultat fa, a més a més, que els CLV es decanten marcadament per les formes acastellanades però no tant com les sovintejades i ben pronunciables formes tradicionals.

vii. Combinació pronominal LI + HO

li ho dóna

Des del punt de vista dialectal, J. Colomina (1985: 311) troba: *s'ho* (pronunciat [sew], [su] o [so]) al Baix Vinalopó i a les Valls de Vinalopó i *li ho* (pron. [liw]) a la resta de comarques objecte de la seua anàlisi, forma aquesta única també a la resta de l'Alcoià, el Comtat, la Marina Baixa i la Marina Alta.

No hi considerem la Marina Alta ja que totes les respostes ha donat *li ho* o var.

Taula 45	AVIS	PARES	FILLS	
li ho i var.	57,14%	55,79%	53,22%	192
s'ho i var.	42,86%	44,21%	42,69%	151
se'l	0,00%	0,00%	4,09%	7
	84	95	171	350

Taula 46	VLV	CLV	VLC	
li ho i var.	61,90%	28,95%	58,57%	91
s'ho i var.	36,51%	57,89%	40,00%	73
se'l	1,59%	13,16%	1,43%	7
	63	38	70	171

De nou AVIS, PARES i VLC coincideixen i són corroboradors de les dades dialectals. Entre els més exposats a la normativa, els catalanoparlants es decanten lleugerament cap a *li ho*; els castellanoparlants opten clarament per *s'ho*, forma híbrida.

La novetat *se'l*, fruit de la inexistència del pronom neutre en castellà i, per tant, per la seua substitució pel corresponent masculí, és casual entre els grups catalanoparlants però significativa entre els castellanoparlants.

viii. Combinació pronominal verb + LI + L

dóna-li'l

Considerem ací *dóna-li'l* com a forma normativa tot i que sabem que és la forma encara viva i tradicional del parlar de les generacions més grans (pares i avis) de la Marina Alta. Observant, doncs, que les quantitats d'aquesta forma normativa a les generacions majors pertanyen totes a la comarca dita, la tabulació resta de la següent manera:

Taula 47	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
dóna-li'l	19,48%	21,11%	33,54%	89
dóna-li-lo	22,08%	18,89%	12,80%	55
dóna-se-lo	48,05%	45,56%	43,90%	150
dóna-sel	0,00%	0,00%	6,10%	10
dóna-li-ho	10,39%	14,44%	3,66%	27
	77	90	164	331

Taula 48	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
dóna-li'l	42,37%	18,92%	33,82%	55
dóna-li-lo	13,56%	2,70%	17,65%	21
dóna-se-lo	35,59%	59,46%	42,65%	72
dóna-se'l	5,08%	16,22%	1,47%	10
dóna-li-ho	3,39%	2,70%	4,41%	6
	59	37	68	164

Per donar una explicació a aquesta taula una mica més clara, caldrà que fem aquestes divisions. Primer, considerem les comarques on l'estat dialectal és *dóna-li'l* o *dóna-li-lo* (Marina Alta, Alcoià-Comtat).

Taula 49	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
dóna-li'l	68,18%	61,29%	79,17%	72
dóna-li-lo	31,82%	35,48%	16,67%	26
dóna-se-lo	0,00%	0,00%	2,08%	1
dóna-sel	0,00%	0,00%	0,00%	0
dóna-li-ho	0,00%	3,23%	2,08%	2
	22	31	48	101

Taula 50	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
dóna-li'l	80,95%	66,67%	79,17%	38
dóna-li-lo	19,05%	0,00%	16,67%	8
dóna-se-lo	0,00%	33,33%	0,00%	1
dóna-se'l	0,00%	0,00%	0,00%	0
dóna-li-ho	0,00%	0,00%	4,17%	1
	21	3	24	48

Ací es veu clarament la supremacia de *dóna-li'l* entre els AVIS tot i que compartit amb *dóna-li-lo*. Els PARES mantenen la proporció, tot i que compensen a favor de la segona forma. En canvi, els VLC ja es decanten clarament cap a la recuperació de la forma tradicional-normativa; els VLV encara accentuen més aquesta tendència. En canvi, els CLV, tot i que mantenen majoritàriament la forma tradicional-normativa, usen sovint l'acastellanada.

Tabulem ara els resultats de les comarques on *se'l* i var. en comptes de *li'l* són tradicionals (Valls del Vinalopó i Baix Vinalopó):

Taula 51	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
dóna-li'l	0,00%	0,00%	15,73%	14
dóna-li-lo	0,00%	0,00%	1,12%	1
dóna-se-lo	100,00%	100,00%	73,03%	141
dóna-se'l	0,00%	0,00%	10,11%	9
dóna-li-ho	0,00%	0,00%	0,00%	0
	36	40	89	165

Taula 52	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
dóna-li'l	22,22%	16,13%	9,68%	14
dóna-li-lo	0,00%	3,23%	0,00%	1
dóna-se-lo	70,37%	61,29%	87,10%	65
dóna-se'l	7,41%	19,35%	3,23%	9
dóna-li-ho	0,00%	0,00%	0,00%	0
	27	31	31	89

Es tracta de la mateixa tendència que adés però la preferència es decanta sempre a favor de *dóna-se-lo*. Ací la novetat més interessant és la forma híbrida *dóna-se'l*, que és molt comuna ja entre els CLV per no gens inoïda entre els altres infants, sobretot els que van a línia en valencià.

ix. Ús del pronom adverbial N

en tinc

Taula 53	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
en tinc	100,00%	95,83%	75,14%	302
tinc	0,00%	4,17%	24,86%	47
	80	96	173	349

Taula 54	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
en tinc	80,95%	42,86%	89,71%	130
tinc	19,05%	57,14%	10,29%	43
	63	42	68	173

L'ús del pronom *en* com a partitiu és l'únic entre els AVIS; falla un poc entre els PARES (sobretot els més jóvens) i un poc més entre els VLC; malgrat el contacte amb el sistema normatiu, descendeix entre els VLC i sobretot és precari entre els d'origen castellà. En aquest cas, sembla que fonamentalment l'escolarització no siga tan eficient.

x. Formes d'un verb de la 3a conjugació pura en la 3a persona del singular present de subjuntiu

cusa

El *PEOLC* accepta tant *perda* com *perdi* com a pròpies de l'àmbit general. No considera recomanables formes com *perga*, *pèrdiga*, etc. (per extensió fa el mateix amb *cusa*, *cusi*; *cusga*, *cósiga*, etc.).

La forma tradicional en valencià és, gairebé per antonomàsia, *cusga*, i com a tal l'hem considerada. *Cusa* és la forma innovada normativa; *cosa* o *cossa* són, lògica-

ment, les formes acastellanades on també en trobem una de compromís entre el castellà i la tradicional: *cosga*, la qual incloem ací (només n'hi ha una aparició i pertany al grup CLV); *cosisca* o *cosixca* les considerem com a formes analògiques; per últim, hem agrupat un grapat de variants que anomenarem innovades no normatives com ara *cósiga, cosiga, cósega, cusca.*

Taula 55	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
normat.	0,00%	0,00%	14,29%	26
tradic.	100,00%	100,00%	70,33%	299
cast.	0,00%	0,00%	2,75%	5
anàlog.	0,00%	0,00%	9,34%	17
modernes	0,00%	0,00%	3,30%	6
	81	90	182	353

Taula 56	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
normat.	7,69%	51,22%	0,00%	26
tradic.	78,46%	21,95%	89,47%	128
cast.	0,00%	12,20%	0,00%	5
anàlog.	12,31%	12,20%	5,26%	17
modernes	1,54%	2,44%	5,26%	6
	65	41	76	182

La forma tradicional *cusga* és única entre AVIS i PARES; entre els catalanoparlants amb escolarització no vehiculada en català, també predomina aquesta forma però s'estenen les formes analògiques *cosixca* o *cosisca* i les innovadores de caire vulgar i local. En el grup VLV també predomina aclaparadorament la forma tradicional; les analògiques s'obrin pas compartint un terreny molt minso amb les modernes, a les quals la normativa sembla que sí que posa fre, tant que *cusa* ja aplega prop de 8% de les respostes. El grup castellà varia força: observem que la meitat de les respostes han optat per la forma normativa, com és natural, per ser també la més propera a la morfologia de l'espanyol; la forma tradicional manté vigor; les analògiques i les purament castellanes sumen un quart de les respostes; les modernes no són significatives.

xi. Formes d'un verb de la 2a conjugació en la 3a persona del singular del present de subjuntiu

perda[24]

Taula 57	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
perda	0,00%	0,00%	16,09%	28
perga	100,00%	100,00%	81,61%	308
perdra	0,00%	0,00%	2,30%	4
	78	88	174	340

Taula 58	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
perda	13,79%	35,56%	5,63%	28
perga	86,21%	55,56%	94,37%	142
perdra	0,00%	8,89%	0,00%	4
	58	45	71	174

La tendència és la mateixa que la de l'apartat anterior. Tan sols cal ressaltar la forma *perdra* només existent en el grup CLV que suposa una falta de domini del sistema verbal català, ja siga normatiu, ja siga col·loquial.

(24) Per a les propostes del *PEOLC* vg. apartat anterior.

xii. Forma de la 3a persona del singular del present de subjuntiu del verb fer

faça

El *PEOLC* només accepta *faça* (i *faci*) com a forma única.

Faça, en aquest cas, coincideix amb el parlar tradicional de tot arreu i amb la normativa; *faja* és la forma que considerem com a innovadora. D'altra banda, *faixga*, *faiga* i *faixca* són considerades ací com a formes modernes. *Faga*, per últim, es tracta d'un castellanisme adaptat.

Taula 59	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
faça	76,32%	35,87%	37,74%	151
faja	23,68%	52,17%	56,60%	156
modernes	0,00%	11,96%	5,03%	19
cast.	0,00%	0,00%	0,63%	1
	76	92	159	327

Taula 60	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
faça	44,44%	57,50%	20,00%	60
faja	53,70%	35,00%	72,31%	90
modernes	1,85%	5,00%	7,69%	8
cast.	0,00%	2,50%	0,00%	1
	54	40	65	159

Com ja hem esmentat adés, la morfologia verbal segueix una tendència molt similar, amb l'única diferència ara que la forma normativa també és tradicional, gràcies a la qual cosa podem observar una major acceptació de la forma entre els jóvens.

xiii. Formes d'un verb de la 1a conjugació en la 1a persona del singular del present d'indicatiu

pense

El *PEOLC* accepta *canto* com a forma d'àmbit general i *cante* com a d'àmbit restringit.

Tenim en compte en aquest apartat només aquelles comarques on s'ha produït, entre els més jóvens, el procés de velarització d'aquesta persona gramatical (Marina Baixa, Alacantí, Baix Vinalopó).

Taula 61	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
pense	83,02%	60,34%	76,92%	159
pénsec	16,98%	39,66%	22,12%	55
penso	0,00%	0,00%	0,96%	1
	53	58	104	215

Taula 62	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
pense	94,12%	94,29%	42,86%	80
pénsec	5,88%	2,86%	57,14%	23
penso	0,00%	2,86%	0,00%	1
	34	35	35	104

La velarització de la primera persona és un procés que comença a prendre força a les comarques del sud: s'estén per tot el Vinalopó entre els jóvens, sobretot a Crevillent, ja se sent al Camp d'Alacant i és ben habitual a la Vila Joiosa.

A les taules observem que es tracta d'un fenomen modern que té poca incidència en els AVIS i es troba molt avançat entre els VLC. En canvi, els grups en línia l'han rebutjat de soca-rel.

xiv. Forma de la 3a persona del singular del present d'indicatiu d'un verb incoatiu

serveix

El *PEOLC* considera tant *serveix* com *servix* pròpies de l'àmbit general.

Taula 63	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
serveix	0,00%	1,05%	18,89%	35
servix	100,00%	98,95%	81,11%	320
	80	95	180	355

Taula 64	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
serveix	24,62%	34,09%	4,23%	34
servix	75,38%	65,91%	95,77%	146
	65	44	71	180

Lògicament el grup castellà té més facilitat per a prendre aquesta novetat normativa (formes en *–eix–*) respecte del parlar tradicional (en *–ix–*). Per contra, els més reacis són, a banda de les generacions no jóvens, el grup no escolaritzat en català. Tot i això, l'arrelament de les formes tradicionals valencianes en *–ix–* i l'assumpció de la normativa, junt a la relativa promoció d'aquestes formes a l'escola fan que en siga relativament reduïda l'acceptació (només un 19% entres els FILLS).

xv. Forma de la 3a persona del singular del present de subjuntiu d'un verb incoatiu

servesca

El *PEOLC* admet *serveixi* i *servisca* dins l'àmbit general. *Servesca* la considera de l'àmbit restringit (parlars valencians) però en registres molt formals.

Tant *servesca* com *serveixca* són considerades ara formes pròpies de la variant estàndard valenciana, tot i que *servisca* o *servixca* també ho són de fet. Així, anomenarem les primeres formes normatives; les segones, formes tradicionals (encara que reforçades pel doblet normatiu). *Sirva* i *servixa*[25] són etiquetades com a acastellanades. Descartem la forma *servixga,* que només apareix en un individu, significativament del grup VLC.

(25) Considerem *servixa* com a castellanisme perquè es tracta d'una forma anàloga a la del present d'indicatiu *servix* a la qual hom aplica directament les desinències del present de subjuntiu, sense tenir en compte la velar.

Taula 65	AVIS	PARES	FILLS	LS	
norm.	0,00%	0,00%	1,20%	13,55%	22
trad.	100,00%	100,00%	98,80%	85,81%	294
cast.	0,00%	0,00%	0,00%	0,65%	1
	79	83	155	317	317

Taula 66	VLV	CLV	VLC	C	
norm.	22,58%	20,69%	1,56%		21
trad.	77,42%	75,86%	98,44%		133
cast.	0,00%	3,45%	0,00%		1
	62	29	64	155	155

Corroborem la tendència de què parlem en morfologia verbal però afegim una forma híbrida pròpia dels qui encara no ha perfeccionat el domini del català.

xvi. Forma de la 3a persona del plural del pretèrit imperfet de subjuntiu

cantassen

El *PEOLC* pren *cantassen* com a restringit (en concret de l'àmbit balear) i *cantara* com a restrigit (de l'àmbit valencià). Considera de l'àmbit general *cantessin* o *cantessen*.

Taula 65	AVIS	PARES	FILLS	
norm.	0,00%	1,20%	13,55%	22
trad.	100,00%	98,80%	85,81%	294
cast.	0,00%	0,00%	0,65%	1
	79	83	155	317

Taula 66	VLV	CLV	VLC	
norm.	22,58%	20,69%	1,56%	21
trad.	77,42%	75,86%	98,44%	133
cast.	0,00%	3,45%	0,00%	1
	62	29	64	155

La forma que recomana la normativa en l'ús formal només té una mica de vigència entre el grup CLV i segurament es deu tractar de la forma pura castellana que hi coincideix, ja que a alguns d'aquests informants, els hem sentit també *cantasse*.

c. *Lèxic*

Per últim, hem fet una petita tria lèxica:

platja / plaia
illa / isla
vaixell / barco / barc
tauró / tiburó
papallona / paloma, –eta / maripossa / mariposa
maduixa / fresa / fressa
sitara / barandat / envà / tabic / tabique

Taula 69	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
platja	34,25%	45,88%	68,87%	168
plaia	65,75%	54,12%	31,13%	141
	73	85	151	309

Taula 70	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
platja	75,93%	92,31%	46,55%	104
plaia	24,07%	7,69%	53,45%	47
	54	39	58	151

Taula 71	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
illa	7,04%	24,14%	74,17%	138
isla	92,96%	75,86%	25,83%	171
	71	87	151	309

Taula 72	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
illa	82,46%	83,78%	59,65%	112
isla	17,54%	16,22%	40,35%	39
	57	37	57	151

Taula 73	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
tauró	0,00%	6,98%	36,67%	61
tiburó	100,00%	93,02%	63,33%	245
	70	86	150	306

Taula 74	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
tauró	43,86%	66,67%	10,53%	55
tiburó	56,14%	33,33%	89,47%	95
	57	36	57	150

Taula 75	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
vaixell	0,00%	5,75%	50,63%	85
barco	100,00%	91,95%	44,94%	222
barc	0,00%	2,30%	4,43%	9
	71	87	158	316

Taula 76	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
vaixell	62,90%	84,21%	15,52%	80
barco	35,48%	5,26%	81,03%	71
barc	1,61%	10,53%	3,45%	7
	62	38	58	158

Taula 77	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
maduixa	0,00%	4,44%	39,19%	62
fresa	86,96%	76,67%	39,19%	187
fressa	13,04%	18,89%	21,62%	58
	69	90	148	307

Taula 78	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
maduixa	42,11%	81,08%	7,41%	58
fresa	49,12%	2,70%	53,70%	58
fressa	8,77%	16,22%	38,89%	32
	57	37	54	148

Taula 79	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
paloma,-eta	64,79%	34,09%	4,70%	83
mariposa	9,86%	15,91%	8,05%	33
mariposa	25,35%	50,00%	24,16%	98
papallona	0,00%	0,00%	63,09%	94
	71	88	149	308

Taula 80	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
paloma,-eta	3,57%	0,00%	9,43%	7
mariposa	5,36%	0,00%	16,98%	12
mariposa	8,93%	17,50%	45,28%	36
papallona	82,14%	82,50%	28,30%	94
	56	40	53	149

Taula 81	*AVIS*	*PARES*	*FILLS*	
trad.	50,00%	21,74%	5,62%	55
envà	0,00%	0,00%	1,12%	1
tabic	50,00%	78,26%	89,89%	169
tabique	0,00%	0,00%	2,25%	2
paret	0,00%	0,00%	1,12%	1
	70	69	89	228

Taula 82	*VLV*	*CLV*	*VLC*	
trad.	6,67%	0,00%	8,57%	5
envà	3,33%	0,00%	0,00%	1
tabic	83,33%	95,83%	91,43%	80
tabique	3,33%	4,17%	0,00%	2
paret	3,33%	0,00%	0,00%	1
	30	24	35	89

Segons l'índex de freqüència del mot en l'àmbit escolar, així serà d'acceptada i introduïda (o reintroduïda) la forma normativa, que serà encara més sovintejada i reforçada depenent de l'existència o no del mot en la parla tradicional. *Illa* és el mot més enfortit entre els FILLS (amb un 74% de les respostes) seguit, segons el tant per cent, per *platja* (69%) –aquests dos amb el reforç del parlar col·loquial en algunes zones–, *papallona* (63%) sense reforç col·loquial però amb un índex d'aparició molt elevat en la literatura infantil en general i a l'escola; *vaixell* (51%) prop de *barco* (45%); *maduixa* (39%) que ja comparteix terreny a parts iguals amb *fresa*; *tauró* (37%) menys habitual que *tiburó* (63%); i, per últim, *envà* que s'utilitza molt poc (només el 3'3% i en el grup VLV) enfront de l'adaptació *tabic* (que ronda el 90%); aquesta darrera absència té origen en la poca freqüència del mot en el vocabulari infantil i juvenil i en la mancança de suport tradicional; les formes tradicionals (*sitara, tapió, barandat*) encara tenen una tímida presència en els grups escolars valencianoparlants, amb més incidència en els VLC.

Mostrem, per acabar, totes les formes susceptibles de ser agrupades en els apartats *forma tradicional, forma acastellanada i forma normativa*; tots els casos són formants de lèxic i morfologia i pertanyen a la totalitat de les comarques. Hi tenim en compte les formes de l'*envà*, la *maduixa*, la *papallona, servesca, perda, anem-nos- en, ens n'anem, cap a* (trad.: *barandat, sitara, tapió; fresa;*[26] *paloma, palometa; servixca, servisca; perga; ane-mo'n, ane-mo-ne, anem-se'n; mo n'anem, se n'anem; cab a, cav a, pac a, devés a, volta a;* cast.: *tabic, tabique; fressa; maripossa, mariposa; servixa, sirva; perdra; anem- nos; ens anem, nos anem; p'a;* norm.: *envà; papallona; maduixa; servesca; perda; anem-nos-en; ens n'anem, ens en anem; cap a*):

Taula 83

	AVIS	PARES	FILLS	
trad.	83,16%	73,75%	52,35%	1623
cast.	16,33%	24,04%	18,91%	488
norm.	0,51%	2,21%	28,74%	366
	588	678	1211	2477

Taula 84

	VLV	CLV	VLC	
trad.	52,27%	27,09%	68,43%	634
cast.	12,27%	27,09%	19,92%	229
norm.	35,45%	45,82%	11,65%	348
	440	299	472	1211

Observem que les formes tradicionals perden punts a pas de gegant en l'ordenació A-E, amb una baixada absoluta d'uns cinquanta-quatre punts entre els AVIS i els CLV; cal destacar el descens també tant en el grup de VLC (amb només quinze de baixada respecte dels AVIS) com del de VLV (amb trenta de diferència). Els castellanismes, en canvi, descendeixen en el grups dels infants, tot i que lògicament no ho fan tant entre els castellanoparlants. Ara bé, les innovacions normatives que amb només dos punts ja existeixen entre els PARES pateixen un augment considerable amb un èxit remarcable entre el grup de castellanoparlants.

(26) Tot i que *fresa* és un castellanisme evident, és la forma tradicional –l'estat dialectal rebut sincrònic– de tota la zona que estudiem, en contraposició a *fressa*, que es perfila com el castellanisme invasor actual.

9. CONCLUSIONS

Mirarem de sistematitzar el nivell d'incidència dels factors que intervenen en la modelació del valencià dels escolars segons els fenòmens lingüístics que hem seleccionat. A les taules següents, exposem de manera ordenada i segons el nostre parer, el grau que cada model pot influir en la realitat de cadascun dels fenòmens seleccionats. Així, cal que hi llegim, per al primer fenomen fonètic, distinció *v/b*: «és possible que la distinció de pronúncia del fonema /v/ entre els escolars siga deguda al model ortogràfic i al model oral del valencià estàndard; no creiem que hi tinga relació amb els models castellans ni amb el model oral oriental. En canvi, el model tradicional del valencià d'aquestes comarques és un factor molt important en aquesta distinció fonètica.»

		Model ortogràfic	*model oral estàndard oriental*	*model oral estàndard valencià*	*models castellans*	*models orals valencians tradicionals*	VLV	CLV	VLC
betacisme vaca	*[v]aca*	possible	nul	possible	nul	alt	68%	8%	54%
	[b]aca	nul	possible	possible	alt	nul	32%	92%	46%
d intervocàlica mocador, cadira, agrada, redona	*[d]*	alt	alt	alt	alt	possible	78%	79%	52%
	ø	nul	nul	baix	baix	alt	22%	21%	48%
e- inicial embut	*[e]mbut*	alt	baix	possible	alt	nul	84%	97%	71%
	[a]mbut	nul	baix	possible	nul	alt	16%	3%	29%
-a final cosa	*cos[a]*	alt	baix	alt	alt	possible	73%	85%	60%
	cos[ɛ], [ɔ], [ə]	nul	baix	baix	baix	possible	27%	15%	40%
grup -tl- ametla	*ame[ll]a*	baix	nul	possible	nul	alt	47%	11%	40%
	ame[dl]a	alt	nul	nul	nul	nul	0%	5%	0%
	ame[l]a	nul	nul	baix	nul	alt	42%	65%	30%
	ame[d]a, [ld]	nul	nul	baix	nul	alt	9%	5%	28%
	ame[ʎ]a	baix	alt	nul	nul	nul	2%	3%	0%
	almendra	nul	nul	nul	alt	nul	0%	5%	2%

diftong -[ɔʊ]- dijous	*[ɔ̂]u*	nul	alt	alt	nul	alt	48%	11%	32%
	[ǎ]u	nul	nul	nul	nul	alt	22%	5%	44%
	[ô]u	alt	nul	nul	alt	nul	30%	84%	24%
-r final cantar	*cant[ár]*	alt	nul	alt	alt	alt	83%	97%	59%
	cant[á]	nul	alt	nul	nul	alt	17%	3%	41%
grups -lt, -nt molt pont	*mo[lt]*	alt	nul	alt	nul	alt	57%	51%	57%
	mo[l]	nul	possible	possible	possible	alt	43%	49%	43%
ieisme calla	*ca[ʎ]a*	baix	possible	possible	nul	alt	19%	0%	20%
	ca[j]a	nul	baix	baix	alt	nul	81%	100%	80%
grup -ix- caixa	*ca[j]ʃa*	alt	nul	alt	nul	alt	51%	64%	11%
	ca[ʃ]a	nul	alt	baix	nul	alt	47%	36%	82%
	ca[tʃ]a	nul	nul	nul	nul	alt	2%	0%	7%

La taula anterior mostra quins models influeixen en el nivell fonètic dels escolars, o almenys, en els fenòmens fonètics seleccionats per a la nostra anàlisi. Observem com, lògicament, no tots els factors poden incidir de la mateixa manera en cada fenomen: el castellà, per exemple, no pot influir en cap canvi si no hi ha, si més no, un cert paral·lelisme. Comentem-ho cas per cas:

a) El betacisme es mostra bastant clarament com a fenomen molt associat a l'influx del castellà; tot i això, els models orals estàndards, tant orientals com també valencians, podrien reforçar aquesta tendència. Ara bé, el lleuger increment de la pronúncia no betacista entre els VLV ha de tenir el seu origen fonamental en l'ortografia vehiculada per l'escola i, per tant, gràcies a la faena dels mestres. No creiem que hi tinguen un paper fonamental els mitjans de comunicació que fan servir l'estàndard valencià.

b) La diferència notable entre la reintroducció més o menys destacable de la *d* intervocàlica en els VLC i molt important als altres dos grups mostra clarament quin factor hi juga un paper decisiu: l'escola vehiculada en valencià i, per tant, el grau elevat d'exposició a la normativa i a l'ortografia. El contacte amb el castellà no crea diferència entre ambdós grups escolars que fan classes en valencià, tot i que en l'augment general de tots tres grups sí que creiem que hi tinga un influx sensible.

c) La reintroducció d'*embut* enfront del tradicional *ambut*, té la mateixa explicació que la reintroducció de la *d* intervocàlica: l'ortografia i, ací més encara, el paral·lelisme amb el castellà. De nou els models orals estàndards creiem que no hi juguen un paper fonamental.

d) Per a la diferent pronúncia de la *a* final, remetem a la mateixa explicació que *embut*, amb el reforç afegit de ser també aquesta, la de la realització de la *a* final com a [a], pronúncia tradicional en moltes localitats valencianes.

e) *Ametla* i les seues variants mostren com és d'important el factor ortogràfic sobretot en el sector castellanoparlant, ja que aquest grup no té un referent oral gaire establit. El contacte amb el model oral i escrit oriental es nota lleugerament en els grups en LV, els quals presenten alguna aparició, encara que escadussera, de formes amb palatal, si bé no geminada (*ame*[ʎ]*a*). També és indici del poder, més o menys relatiu, descastellanitzador o de fre de castellanismes que té la LV sempre que el grup siga valencianoparlant. La pronúncia estàndard valenciana es referma en el grup VLV, segurament gràcies al reforç escolar, però les dificultats articulatòries dels castellanoparlants per a emetre aquest aplec esmorteixen aquesta tendència en el grup CLV.

f) L'augment de les ocurrències de la *o* tancada en el diftong *ou*, es deu clarament a l'influx del castellà, i té més incidència en el grup CLV i no tanta en el grup VLC. La tendència cap a l'obertura en *au*, que ja hem explicat com a fenomen intern del català però encetat per motius externs relacionats amb el castellà, augmenta notablement en el grup VLC, però perd punts ràpidament en els grups en LV. La pronúncia normativa de nou s'incrementa en el grup VLV, corroborant així l'influx, ara no de l'ortografia, sinó del paper dels mestres i dels mitjans de comunicació en català.

g) Els grups vehiculats en valencià reintrodueixen fortament la *-r* final en relació als grups en LC. Ací juguen a favor el castellà i l'ortografia. De nou relativitzem el paper dels mitjans de comunicació, ja que l'absència absoluta d'aquest so final en l'estàndard oriental no sembla que hi faça gaire efecte.

h) Per a la pèrdua/recuperació de la *t* final dels grups *-lt*, *-nt* i la seua peculiar evolució, vg. l'apartat corresponent (8.viii).

i) La semblança dels sons [j] i [ʎ] i l'influx irremeiable del castellà estàndard sembla que són els factors decisius per a la desaparició de la [ʎ]. Ací l'escola i menys els mitjans de comunicació no han produït gaire efecte.

j) Per últim, el creixement de la pronunciació amb diftong [jʃ] mostra clarament l'influx directe de l'ortografia, ja que augmenten espectacularment les ocurrències amb semivocal dels grups vehiculats en valencià respecte al que no ho està. No pot fer-hi res en contra ni a favor el model castellà.

Segons aquests resultats, l'element clau per a la modificació del model tradicional sembla que siga el grau d'exposició de l'infant a l'ortografia. Per tant, en el canvi fonètic l'ortografia és bàsica, ja que hi dóna la pauta de conducta (el cas de *caixa*, les ocurrències de formes purament ortogràfiques d'*ametlla*); per tant, l'escola, com a element de

contacte més important amb l'ortografia, es presenta com a participant directe (es veu en casos com l'augment de *o* oberta al diftong *ou*, la pronúncia de la *v* o de la geminada [ll], on l'ortografia purament no produiria aquests efectes i on cal, doncs, l'ajuda d'un mestre que explique com es pronuncia aquest o aquell altre grafema o aplec ortogràfic). Creiem que és el castellà el segon factor modificador. En cas de conjunció dels dos elements, la modificació és molt important (*d* intervocàlica, *embut*, *cosa*, *cantar*); si només apareix el segon, el canvi també és notable (*ou* amb *o* tancada). Els models orals dels mitjans de comunicació no sembla que tinguen una repercussió molt gran en els canvis fonètics: deuen participar com a factors coadjuvants, encara que en general de manera no gaire perceptible: per exemple en la difusió del betacisme, la reintroducció de la *d* intervocàlica, la pronúncia de la *a* final com a tal, la de la *o* oberta, etc. En canvi, concretament el model oriental no frena gaire la reintroducció de la *r* final o el manteniment de so [ʃ] en comptes de [jʃ]. Possiblement, tot i tenir potencial modificador en general, els nostres mitjans de comunicació no tenen gaire força en la societat com per competir amb els castellans.

Malgrat que els tres grups escolars en bloc manifesten una tendència acusada cap a les formes normatives, també cap a les castellanes o acastellanades i una reducció de les tradicionals, les formes coincidents amb les normatives que encara es practiquen en el model tradicional no es recuperen de manera clara. La distinció entre *v* i *b* passa d'un 96% entre els ancians i un 88% entre els pares a un 48% entre els escolars; el manteniment de la *o* oberta en el diftong *ou* passa d'un 79% i un 61% dels ancians i pares a un 30% als escolars; la distinció entre [ʎ] i [j] va del 98% entre els avis al 71% dels pares i al 13% dels infants. Les altres, que al cap i a la fi són una redistribució de fenòmens catalans ([jʃ] o [ʃ], *r* final pronunciada o no, *t* final agrupada pronunciada o no, pronúncia clara o modificada de la *a* final, pronúncia de *a* o *e* a principi de mot) no ens han de preocupar gaire i només cal que ens hi fixem, si de cas, com a indicadors de la força que té del model castellà encara que en aquests casos modifique, elimine o afegesca sons que no afecten el sistema fonètic català en general. Totes les diferències que observem en els tres grups escolars, si bé existeixen, no són del tot ben marcades. Això indica que l'escolarització en valencià i tot el que aquest fet porta darrere (fonamentalment més contacte amb els mitjans de comunicació en català i una actitud més positiva) no modifica encara substancialment el comportament fonètic d'aquests grups.

Pel que fa a la morfologia:

		Model ortogràfic	*model oral estàndard oriental*	*model oral estàndard valencià*	*models castellans*	*models orals valencians tradicionals*	VLV	CLV	VLC
article masculí plural, els	*els*	alt	alt	alt	nul	possible	73%	87%	32%
	es	nul	nul	baix	nul	possible	22%	13%	57%
	les	nul	nul	nul	nul	possible	4%	0%	10%
article femení plural, les	*les*	alt	alt	alt	baix	alt	92%	91%	76%
	es	nul	nul	nul	nul	alt	8%	9%	24%
pronom demostratiu neutre	*açò*	alt	nul	alt	nul	possible	64%	50%	27%
	astò	nul	nul	nul	possible	possible	36%	50%	73%
pronom personal 1a p.p. nosaltres	*nosaltres*	alt	alt	alt	nul	nul	71%	91%	35%
	mosatros i var.	nul	nul	baix	nul	alt	29%	9%	65%
adverbi demostratiu proximitat ací	*ací*	alt	nul	alt	nul	alt	75%	67%	64%
	aqui	possible	alt	baix	alt	alt	25%	33%	36%
preposició de direcció cap a	*cap a*	alt	alt	alt	nul	possible	57%	79%	34%
	p'a	nul	nul	nul	alt	alt	12%	14%	18%
	formes tradicionals	nul	nul	baix	nul	alt	31%	7%	48%
anem-nos-en ens n'anem	*anem-nos-en; ens n'anem*	alt	alt	alt	nul	nul	23%	22%	5%
	ane-mo'n/ne, anem-se'n; se/mo n'anem	nul	nul	baix	nul	alt	70%	37%	92%
	anem-nos; nos anem	nul	nul	nul	alt	nul	7%	41%	3%
li ho + verb	*li ho i var.*	alt	nul	alt	nul	alt	62%	29%	59%
	s'ho i var.	nul	nul	nul	alt	possible	36%	58%	40%
	se'l	nul	nul	nul	alt	nul	2%	13%	1%
pronom adverbial en	*en tinc*	alt	alt	alt	nul	alt	81%	43%	90%
	tinc	nul	nul	baix	alt	nul	19%	57%	10%

present de subjuntiu cusa	*cusa*	alt	nul	alt	nul	nul	8%	51%	0%
	cusga	nul	nul	baix	nul	alt	78%	22%	90%
	cosa, cossa	nul	nul	nul	alt	nul	0%	12%	0%
	cosixca	nul	nul	nul	nul	nul	12%	12%	5%
	cósiga i var.	nul	nul	nul	nul	nul	2%	2%	5%
1a p. present d'indicatiu pense	*pense*	alt	nul	alt	nul	alt	94%	94%	43%
	pénsec	nul	nul	nul	nul	nul	6%	3%	57%
	penso	possible	baix	baix	alt	nul	0%	3%	0%
3a p. present d'indicatiu verbs incoat.	*serveix*	possible	alt	possible	nul	nul	25%	34%	4%
	servix	possible	nul	alt	nul	alt	75%	66%	96%
pretèrit imperfet de subjuntiu	*cantassen*	possible	nul	possible	possible	nul	0%	18%	0%
	cantaren	possible	nul	alt	possible	alt	100%	82%	100%

Al contrari que els fets fonètics on no hi havia unanimitat en el refermament o afebliment de segons quins fenòmens i en quins factors hi influïen, la morfologia presenta un panorama més unitari. En general, les diferències entre els grups escolaritzats en valencià i els escolaritzats en castellà s'engrandeixen, a la vegada que aquests darrers es troben més prop (tot i que no hi coincideixen) dels grups de PARES i AVIS. És a dir, que en un registre lingüístic més aïna formal, mentre que la fonètica no és fàcil que es modifique, la morfologia sí que presenta més vulnerabilitat sempre i quan hi haja un contacte continuat amb l'ortografia normativa (o també amb mitjans orals normatius). En canvi, si no es dóna aquesta situació, la morfologia es manté relativament estable o evoluciona cap a formes populars divergents (del tipus *cósiga, cosixca, cusca* etc.). La morfologia és refractària al canvi sempre i quan no hi haja un contacte més o menys continuat amb els models normatius. De tota manera, hi ha formes amb un alt índex de freqüència d'ús que mostren resistència al canvi (*ane-mo'n o anem-se'n, cusga*, etc.).

Per últim, el nivell lèxic mostra els següents resultats generals:

		Model ortogràfic	*model oral estàndard oriental*	*model oral estàndard valencià*	*models castellans*	*models orals valencians tradicionals*	*VLV*	*CLV*	*VLC*
platja	***platja***	alt	alt	alt	nul	baix	76%	92%	47%
	plaia	nul	nul	nul	alt	alt	24%	8%	53%
illa	***illa***	alt	alt	alt	nul	baix	82%	84%	60%
	isla	nul	nul	nul	alt	alt	18%	16%	40%
tauró	***tauró***	alt	alt	alt	nul	nul	44%	67%	11%
	tiburó	nul	nul	nul	alt	alt	56%	33%	89%
vaixell	***vaixell***	alt	alt	alt	nul	nul	63%	84%	16%
	bareo	nul	baix	baix	alt	alt	35%	5%	81%
	bare.	nul	nul	nul	alt	nul	2%	11%	3%
maduixa	***maduixa***	alt	alt	alt	nul	nul	42%	81%	7%
	fresa	nul	nul	nul	alt	alt	49%	3%	54%
	fressa	nul	nul	nul	alt	nul	9%	16%	39%
preposició de direcció cap a	***paloma, -eta***	baix	nul	possible	nul	alt	4%	0%	10%
	mariposa	nul	nul	nul	alt	nul	5%	0%	17%
	mariposa	nul	nul	nul	alt	nul	9%	17%	45%
anem-nos-en ens n'anem	**barandat, sitara, tapió**	nul	nul	possible	nul	alt	7%	0%	9%
	envà	alt	alt	possible	nul	nul	3%	0%	0%
	tabic	nul	nul	possible	alt	possible	83%	96%	91%
	tabique	nul	nul	nul	alt	nul	3%	4%	0%
	paret						3%	0%	0%

Pel que toca al lèxic, observem una permeabilitat molt elevada a les noves formes sempre i quan aquestes tinguen un alt índex de freqüència en l'àmbit escolar, ja siga en textos orals o en textos escrits. Els mots més fàcilment recuperats (gairebé en percentatges que freguen la totalitat en alguns casos) solen ser molt habituals en textos escolars. Per norma general, el grup castellanoparlant accepta ràpidament el mot

estrany i és molt conscient dels castellanismes, per això té tendència sovint a hipercorregir-se (*barc* amb l'11% enfront del 2% dels VLV i del 3% dels VLC). La relativa proximitat del mot en el model de llengua tradicional també pot ajudar a la reinserció. La facilitat de recuperació del nivell lèxic es comprova per la gran diferència que hi ha entre els grups PARES i ANCIANS respecte dels fills amb escolarització no vehiculada en valencià: aquests, malgrat no tenir-hi un contacte molt estés en el temps, presenten el grau d'acceptació més gran de formes innovades normatives respecte dels altres nivells de la llengua.

Finalment, en resum i com a cloenda, assenyalarem que:

a) Hi ha una clara tendència a l'anivellament i de convergència de varietats dialectals. De fet, a les taules núm. 83 i 84, on agrupem tots els casos on es pot observar la distinció mot tradicional / castellanisme / forma normativa, veiem com la forma normativa és numèricament ben significativa, per ordre d'acceptació, CLV seguits dels VLV i tancant el seguit els VLC, els PARES i els AVIS. Cal ser conscients, però, de la proporció que cada grup escolar suposa en la població escolar total valenciana: recordem que l'alumnat escolaritzat en valencià només aplega el 15% del total.

b) Per contra, en general, també hi ha una clara convergència amb el castellà, tendència aquesta sovint més potent que l'anterior. Lògicament els mitjans que la reforcen són més eficaços i l'escola no és suficient per a frenar-la, ni en un registre formal, ni, suposem que molt menys, en un registre informal.

c) La simple implantació del valencià com a assignatura no afecta gaire la llengua dels valencianoparlants i, per tant, no pot fer que s'aconseguesca que un infant tinga un domini de l'estàndard. En canvi, la vehiculació de l'ensenyament en valencià sí que dóna uns resultats més o menys notables, tot i que el pes social del castellà és marcadament superior al del valencià i, per tant, mentre que aquest no es compense, la tendència cap a l'ús del castellà o cap a la castellanització del valencià serà imparable.

d) La fonètica és el camp més permeable a la castellanització i més refractari a les recomanacions i al compliment de la norma. Potser caldria triar un grapat de fenòmens importants i encetar una campanya escolar de reforçament seriosa, tot considerant les característiques locals de cada comarca o localitat. Així per exemple, potser caldria acceptar en qualsevol parlant d'aquestes comarques, siga quina siga la seua procedència, les pronúncies *ca*[iʃ]*a* / *ca*[ʃ]*a*, [e]*spentar* / [a]*spentar*, *posa*[r] / *posa*[ø], *mol*[t] / *mol*[ø], etc.; en tot cas, es podria recomanar la forma que coincidesca amb el parlar local. Les *dd* intervocàliques i les assimilacions es corregeixen sense dificultat. Respecte a les obertures de la *o* i de la *e* caldria un ensenyament més acurat en general. Els fenòmens del betacisme i del ieisme no creiem que tinguen una rellevància central en la millora del sistema fonètic català.

e) La morfologia es troba en un terme mitjà d'acceptació, tot i que ací s'estableix una mena d'equilibri entre les formes tradicionals, les normatives i els castellanismes. Fa l'efecte que les innovacions són acceptades però no són adoptades.

f) El lèxic és ràpidament admés per les noves generacions i no causa gens d'estranyesa l'adopció de qualsevol innovació.

g) Comencem a advertir una certa promiscuïtat de formes locals i d'altres procedents de varietats dialectals diferents. Des del punt de vista lèxic ja és evident i sembla que més o menys admés. Però observem què en diu l'IEC: «el fet que, fins i tot en el registre més formal, siguin considerades admissibles un gran nombre de variants, no vol dir de cap manera que se'n pugui fer un ús promiscu. El locutor ha de ser conseqüent i actuar d'acord amb la seua pròpia competència lingüística; això vol dir que no ha de barrejar, per exemple, trets fonètics i morfològics propis dels parlars occidentals amb d'altres propis dels orientals». Constatem, doncs, aquest fet: s'haurà de tallar tan de soca-rel? Creiem que hem de ser ací igualment flexibles, comprensius si més no.

h) Vistes algunes tendències del model de llengua dels escolars, tots els més directament implicats en la tasca normalitzadora de la llengua, i particularment els docents, n'haurien de prendre nota i actuar en conseqüència. Per una banda potser caldria acceptar com a fets irreversibles alguns fenòmens –per exemple, el betacisme, el ieisme, etc.– i per l'altra caldria esmerçar els esforços necessaris per incidir en aquells aspectes que encara són salvables i on la pèrdua de la forma tradicional afectaria més greument la genuïnitat de la llengua. De qualsevol manera, el valencià apitxat, per exemple, té les característiques fonètiques que té, i per això no deixa de ser una forma més de parlar català, i en definitiva tampoc no passa res. Després de tot, a molts ens agradaria que l'ús del valencià es normalitzàs totalment, també a les comarques del sud, segons un model de llengua oral com l'apitxat.

CARLES SEGURA I LLOPES
JOAN J. PONSODA I SANMARTÍN
Universitat d'Alacant

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ALEGRE, M. (1991) *Dialectologia catalana*, Barcelona, Teide.

ARNAU, J. (1980) *Escola i contacte de llengües*, Barcelona, Ediciones Ceac.

BAETENS BEARDSMORE, H. (1989) *Principis bàsics del bilingüisme*, Barcelona, La Magrana.

BELTRAN I CALVO, V. (1994) *El parlar de Callosa d'en Sarrià i de les valls de Tàrbena i de Guadalest*, València, Generalitat Valenciana / Ajuntament de Callosa d'en Sarrià / Denes.

BLAS ARROYO, J. L. (1993) *La interferencia lingüística en Valencia*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.

BOIX FUSTER, E. (1993) *Triar no és trair*, Barcelona, Edicions 62.

BROTONS I RICO, V. (1933) «La interferència lingüística en els escolars petrerins», dins *Bitrir*, 16, tom II, Petrer.

CANO, M. A. i BALDAQUÍ, J. M. (1994) «Competència, ús i actituds lingüístiques dels estudiants de l'Escola de Magisteri d'Alacant. Anàlisi d'una enquesta», Comunicacions, *1r Simposi del professorat d'educació infantil i primària d'ensenyament en valencià*, València, Conselleria d'Educació i Ciència.

COLOMINA I CASTANYER, J. (1985) *L'alacantí. Un estudi sobre la variació lingüística*, Alacant, Institut d'Estudis «Juan Gil-Albert».

– (1985*b*) «El parlar de la Marina Alta», *La Rella*, 4, Elx, pàgs. 37-54.

– (1991) *El valencià de la Marina Baixa*, València, Generalitat Valenciana.

– (1995) *Els valencians i la llengua normativa*, Alacant, Generalitat Valenciana / I. C. «Juan Gil-Albert».

DUARTE I MONTSERRAT, C. & ALSINA I KEITH, A. (1986) *Gramàtica històrica del català*, Barcelona, Curial.

FERRANDO, A. *et alii*. (1989) «L'ús del valencià i les actituds lingüístiques dels alumnes de BUP i COU de la ciutat de Castelló de la Plana», *Miscel·lània 89, Estudis del Valencià Actual*, Alcoi-València, Generalitat Valenciana / Marfil.

GARCIA I ROSSELLÓ, J. & BELTRAN I CALVO, V. (1994) *El parlar de Pedreguer*, Pedreguer, Ajuntament de Pedreguer / Institut d'Estudis Comarcals de la Marina Alta.

GIMENO MENÉNDEZ, F. (1990) *Dialectología y sociolingüística españolas*, Alacant, Universitat d'Alacant.

HADWIGER, J. (1905) «Sprachgrenzen und Grenzmundarten des Valencianischen», *Zeitschrift für Romanische Philologie*, Tübingen, pàgs. 712-731.

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (1990) *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. I. Fonètica*, Barcelona, IEC.

– (1992) *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana. II. Morfologia*, Barcelona, IEC.

KREMNITZ, G. (1993) *Multilingüisme social*, Barcelona, Edicions 62.

LACREU, J. (1992) *Manual d'ús de l'estàndard oral*, València, Institut de Filologia Valenciana / Universitat de València.

– (1995) «L'assoliment de la llengua estàndard: problemàtica actual» dins *Passadís. Quadern de lletres*, 13, Benicarló, Associació Cultural Alambor.

LAMUELA, X. (1984) «Fixació i funcionament de la gramàtica normativa», *Problemàtica de la normativa del català. Actes de les Primeres Jornades d'estudi de la llengua normativa*, Barcelona, PAM.

LÓPEZ MORALES, H. (1994) *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca, Colegio de España.

MONTOYA I ABAD, B. (1989) *La interferència lingüística al sud valencià*, València, Generalitat Valenciana.

MONTOYA I ABAD, B. (1996) *Alacant: la llengua interrompuda*, València, Denes Editorial.

PITARCH, V. (1996) *Control lingüístic o caos*, Alzira, Bromera.

PONSODA SANMARTÍN, J. (1996) «Variació lingüística, norma i ensenyament de la llengua», *Revista T. E,* 16, Ed. Divisió de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona.

ROYO, J. (1994) *La llengua és un mercat*, Barcelona, Edicions 62.

TURELL JULIÀ, M.T., ed. (1995) *La sociolingüística de la variació*, Barcelona, PPU.

VENY I CLAR, Joan (1976) «El valencià meridional», *Problemes de Llengua i Literatura Catalanes. Actes del II Col·loqui Internacional sobre el Català (Amsterdam, 1970)*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàgs. 145-230.

SANTIAGO PERERA, ARANTZA DEL VALLE, PILAR MONREAL & IGNASI VILA

IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA A CATALUNYA, IDENTITAT I IMATGE*

INTRODUCCIÓ

Els aspectes implicats en la construcció de la identitat nacional, cultural i lingüística són diversos i complexos (Vila 1996). No obstant, a Catalunya, a vegades es fa una relació mimètica entre la preservació de la llengua catalana i el manteniment de la identitat cultural-nacional catalana (Flaquer, 1996). Per exemple, aquest era el punt de vista que es defensava en el *Manifest dels Marges* o en les declaracions de Joaquim Triadú, íntim col·laborador de Jordi Pujol, el 10 de setembre de 1996 quan va afirmar que un dels problemes de Catalunya era la «dualitat patriòtica»[1] d'una part important de la població.

De fet, és cert que existeix una estreta relació entre la identitat cultural-nacional catalana i el manteniment del català com a llengua familiar tal i com apareix en les diferents enquestes sociolingüístiques (Siguan 1994). Aquesta realitat és utilitzada a vegades per justificar la normalització de la llengua catalana de forma que la legítima defensa dels drets lingüístics dels catalanoparlants queda sumida en la defensa d'una identitat nacional, cultural i lingüística –la identitat catalana– per sobre de les identitats reals de la societat catalana.

Per exemple, no és estrany escoltar defenses de la immersió lingüística a Catalunya (Colectivo IOÉ 1996; Voltas 1996) sobre la base d'augmentar l'homogeneïtat social en

(*) Aquesta investigació ha estat subvencionada pel programa HCM de la Comunitat Econòmica Europea núm. CHRX-CT94-0687.

(1) Joaquim Triadú es referia al fet que una gran part de la població de Catalunya s'identifica com a catalana i com a espanyola o, en altres paraules, tant catalana com espanyola.

lloc de defensar-la, perquè per garantir els drets lingüístics dels catalanoparlants tothom, independentment de la seva llengua familiar, ha de conèixer la llengua catalana.

No obstant, aquesta relació que, moltes vegades, es proclama entre coneixement de llengua catalana i identitat catalana no sempre és mimètica i, per exemple, en alguns treballs (Vila 1996) es mostra que la identitat cultural-nacional d'adolescents de llengua familiar castellana escolaritzats en programes d'immersió no correlaciona necessàriament amb una identitat catalana.

A la vegada, no és menys cert que el coneixement de llengua catalana ha augmentat notablement en els últims deu anys a Catalunya i que, entre altres factors, un dels més importants ha estat el desenvolupament dels programes d'immersió lingüística. Actualment, el català és la llengua vehicular més important en el context escolar de forma que pràcticament tota la infància de Catalunya, independentment de la seva llengua familiar, desenvolupa el coneixement de la llengua catalana.

En aquest marc ens van proposar desenvolupar una investigació[2] en una zona de Catalunya amb una forta presència de la llengua catalana i d'habitants de llengua familiar catalana –la ciutat de Girona– amb nens i nenes i adolescents de 6 a 15 anys, amb l'objectiu d'obtenir informació al voltant del desenvolupament de la seva inclusió en grups nacionals i al voltant del desenvolupament de la imatge i els sentiments cap a altres grups nacionals. De fet, estàvem interessats, en primer lloc, per saber fins a quin punt les diferents identificacions –català *versus* espanyol– de la infància de Girona escolaritzada en programes que promovien el coneixement de llengua catalana es relacionaven amb la seva llengua familiar. I, en segon lloc, de quina forma això configurava les seves imatges i sentiments, tant cap al propi grup nacional com cap als altres grups.

Les hipòtesis que guiaven el nostre treball partien de la idea que, independentment d'un major o menor coneixement de la llengua catalana, el fet d'utilitzar o no aquesta llengua en el context familiar comportaria identificacions diferents, de manera que aquella part de la infància que utilitza habitualment el català a casa seva s'identificaria com a catalana en un grau més elevat que aquella que utilitza la llengua castellana i viceversa en relació a la identitat espanyola. Igualment, pensàvem que aquestes identitats determinarien creences i sentiments diferents tant cap al propi grup com cap a altres grups. En concret, vam utilitzar tres hipòtesis.

1. L'ús del català com a llengua familiar pot comportar una major identificació catalana i una menor identificació espanyola.

2. L'ús del castellà com a llengua familiar pot comportar una major identificació espanyola i una menor identificació catalana.

3. Els nens i les nenes que s'identifiquen com a catalans elaboren unes imatges i uns sentiments en relació a grups nacionals europeus diferents dels nens i les nenes que s'identifiquen com a espanyols.

(2) La investigació forma part d'un projecte més ampli en el qual participen la Universitat de Málaga, la Universitat de Girona, la Universitat de Surrey, la Universitat de Dundee, la Universitat de Roma i la Universitat de Pàdua.

METODOLOGIA

Mostra

La mostra estava formada per 503 nens i nenes d'edats compreses entre el 6 i els 15 anys.

NOIS				NOIES			
6 anys	9 anys	12 anys	15 anys	6 anys	9 anys	12 anys	15 anys
64	59	64	58	53	70	70	65

147 subjectes tenen el castellà com a llengua familiar, 276 hi tenen el català i 70 utilitzen indistintament les dues llengües (bilingües) a les seves famílies. N'hi ha 9 que tenen una altra llengua com a pròpia. En relació amb els castellanoparlants, 84 assisteixen a programes d'immersió, 39 a programes que reparteixen les dues llengües al 50% i 24 ho fan en programes que utilitzen fonamentalment la llengua castellana.

Procediment

Es va administrar a tots els subjectes un qüestionari del qual es van seleccionar les següents variables:

Autocategorització: es refereix a la primera selecció que els nens i les nenes fan d'entre un grup de categories (sexe, edat, gironí, català, espanyol, europeu).

Identificació catalana: es refereix a la identificació nacional segons tres dimensions (molt català, una mica català, gens català).

Identificació espanyola: es refereix a la identificació nacional segons tres dimensions (molt espanyol, una mica espanyol, gens espanyol).

Identificació comparada: es refereix a la comparació que fa el subjecte en relació a les dues identitats nacionals segons cinc dimensions (català, més català que espanyol, tant català com espanyol, més espanyol que català i espanyol).

Condició lingüística familiar (català, castellà i bilingüe).

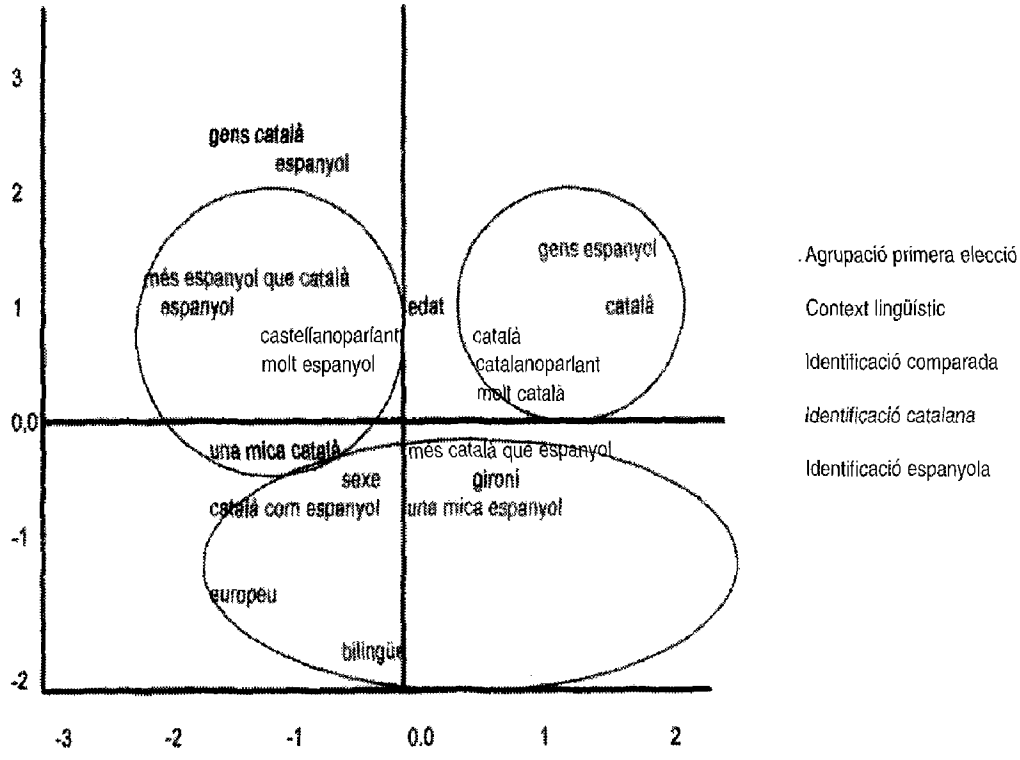
Sentiments: es refereix a l'empatia que els subjectes manifesten cap al grup propi i d'altres. Els grups utilitzats van ser catalans, espanyols, andalusos, italians, alemanys, anglesos i francesos.

Imatge: es refereix a la percepció positiva o negativa dels grups anteriors mesurada mitjançant la quantitat d'adjectius positius i negatius atribuïts a aquests grups.

En relació a les dues primeres hipòtesis es va realitzar una anàlisi de correspondència múltiple que ens permet establir de forma descriptiva les associacions que s'estableixen entre les diverses categories de les cinc primeres variables. En relació a la tercera hipòtesi es va utilitzar dues anàlisis factorials de components principals amb les dues últimes variables (sentiments i imatge).

Resultats

La Figura I mostra les diverses associacions que es produeixen quan tenim en compte les primeres cinc variables.



Com es pot observar es poden identificar tres nuclis d'associacions de categories al voltant del context lingüístic familiar. Una associació al voltant dels catalanoparlants, els quals sobretot s'autocategoritzen com a catalans i se senten molt catalans i gens espanyols. Aquesta associació s'oposa a una altra, vertebrada pels subjectes castellanoparlants els quals s'autocategoritzen sobretot com a espanyols i se senten més espanyols que catalans. Finalment, els bilingües eviten l'autocategorització català *versus* espanyol i trien principalment les altres i, a més a més, en la seva identificació subjectiva –especialmente la comparada– predomina la identificació catalana.

Aquestes tres associacions es mantenen en els diferents grups d'edat. És a dir, s'observen com a tendència en les quatre edats estudiades. Certament, la tendència és més clara en el grup de 15 anys que en el de 6 anys, en el qual el 57% dels subjectes s'autocategoritzen segons el sexe o l'edat.

L'anàlisi realitzada ens permet únicament associacions descriptives i no explicatives. No obstant això, pensem que té interès mostrar les diferències que apareixen pel

fet d'utilitzar en el context familiar la llengua catalana o la llengua castellana, així com el comportament dels bilingües.

El Quadre II mostra l'anàlisi factorial realitzada per comprovar la tercera hipòtesi.

QUADRE II

	Factor 1	Factor 2
ANDAGRAD	0'83259	
SPAAGRAD	0'63514	
FREAGRAD	0'53573	
ITAAGRAD	0'50794	
CATAGRAD		0'79106
BRIAGRAD	0'31130	0'59988
GERAGRAD	0'43486	0'45978

Variança explicada: 46'80%

ANDAAGRAD: empatia amb els andalusos; SPAAGRAD: empatia amb els espanyols; FREAGRAD: empatia amb els francesos; ITAAGRAD: empatia amb els italians; CATAGRAD: empatia amb els catalans; BRIAGRAD: empatia amb els britànics i GERAGRAD: empatia amb els alemanys.

	Factor 1	Factor 2
FRANCESOS	0'73605	
ITALIANS	0'70567	
ALEMANYS	0'66771	
ANGLESOS	0'56115	
ANDALUSOS	0'53088	0'34152
ESPANYOLS		0'83848
CATALANS		0'73786

Variança explicada: 50'40%

Les dues anàlisis presenten percentatges relativament baixos d'explicació de la variança. És a dir, en un cas perdem una mica més de la meitat de la informació i, en l'altre, aproximadament la meitat. A pesar de tot, hem decidit mantenir-los perquè, en primer lloc, la fiabilitat dels dos conjunts de variables és acceptable (0'63 i 0'69) i, en segon lloc, perquè els percentatges poden estar relacionats amb les edats dels subjectes, especialment amb els de 6 i 9 anys donada la menor estructuració de les seves respostes.

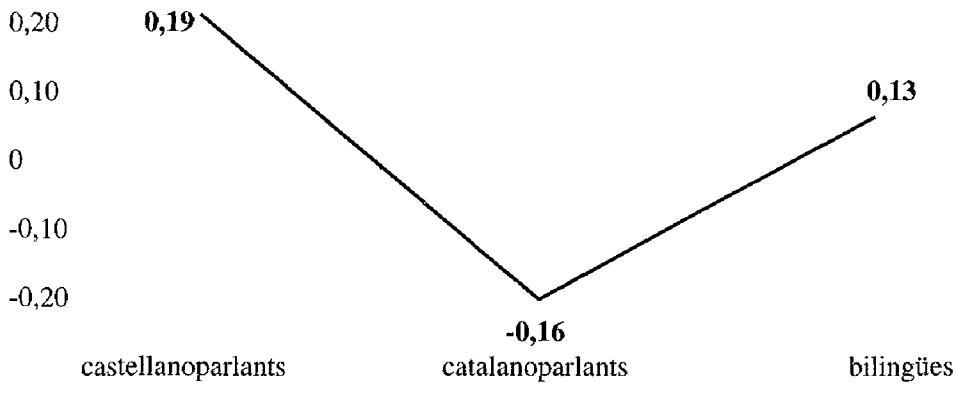
La primera anàlisi factorial es va realitzar amb les variables que ens informen dels sentiments dels subjectes cap a components dels diversos grups nacionals i ens proporciona dos factors: un primer factor que presenta una major contribució dels grups nacionals d'andalusos, espanyols, francesos i italians, el qual denominen *factor de grups nacionals llatins* i un segon factor, el qual anomenen *factor de grups nacionals anglogermànics,* amb una major contribució dels grups nacionals de catalans, anglesos i alemanys. Som conscients que Catalunya no és anglogermànica, però, en tot cas, la infància de la ciutat de Girona no la situa, pel que fa als seus sentiments, amb els grups nacionals llatins.

La segona anàlisi factorial es va aplicar sobre les variables que ens informen de la imatge en termes de positivitat i negativitat. El primer factor presenta una major contribució dels grups nacionals francesos, italians, alemanys, anglesos i andalusos i l'anomenen *factor de grups nacionals llunyans* i, el segon factor, denominat *factor de grups nacionals propers*, presenta una major contribució dels grups català i espanyol.

En relació a la primera anàlisi factorial, es mostren significatives les variables *condició lingüística familiar, autocategorització, identitat espanyola, identitat catalana* i *identitat comparada.*

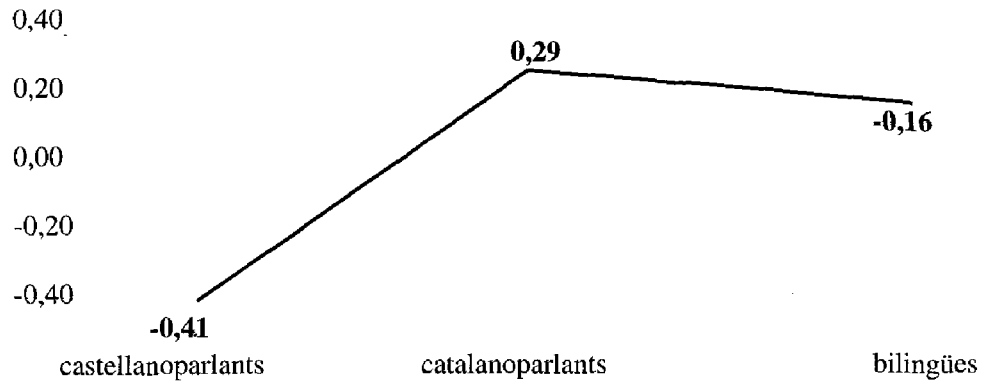
El Quadre III mostra el factor de països llatins segons la condició lingüística familiar.

QUADRE III



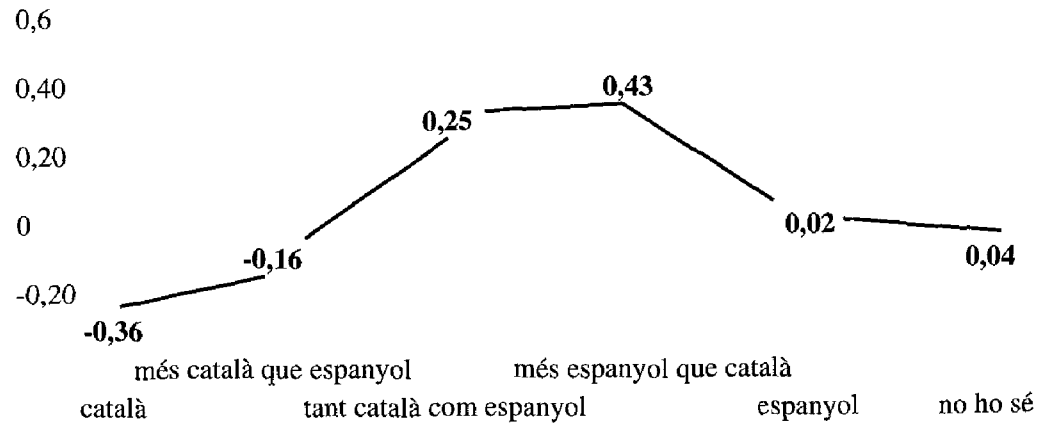
El factor de països anglogermànics mostra la situació inversa.

QUADRE IV

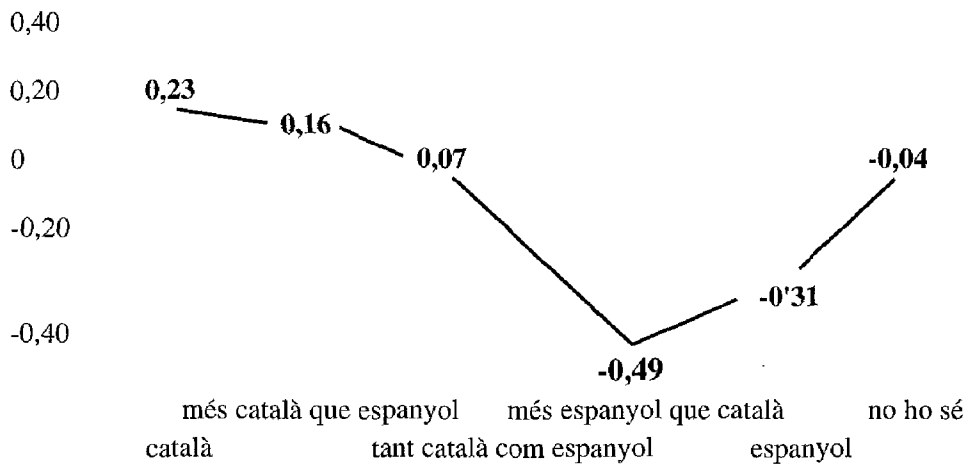


L'autocategorització presenta la mateixa oposició. Així, en relació al factor de països llatins, l'autocategorització com a català és -0'2 i com a espanyol és 0'46. A l'inrevés, en relació al factor de països anglogermànics, l'autocategorització com a català és 0'27 i com a espanyol és -0'4. Les mateixes oposicions es troben en la identificació catalana i la identificació espanyola. Els Quadres V i VI presenten la gràfica de la identificació comparada. El primer en relació al factor de països llatins i el segon en relació a l'altre factor.

QUADRE V



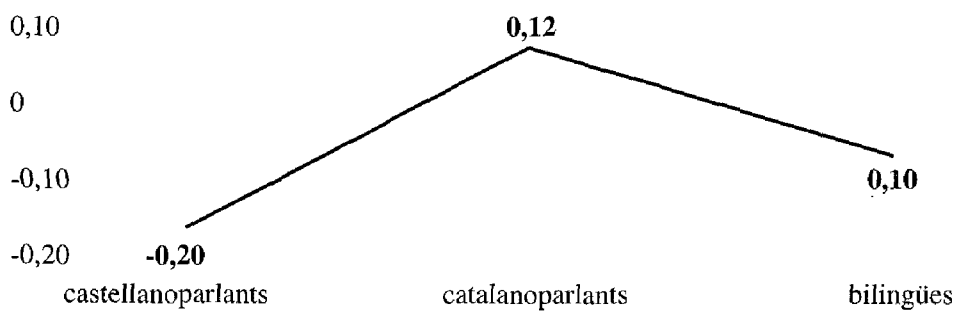
QUADRE VI



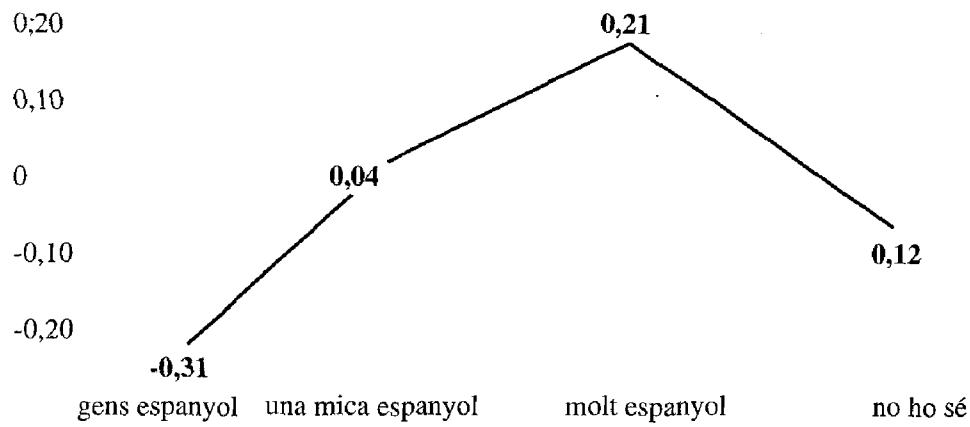
La immersió lingüística es mostra únicament significativa en relació al factor de països anglogermànics en el sentit que la infància que assisteix a aquest tipus de programes té un valor de -0'31, i la que no hi assisteix, un valor de 0'24. Els nens i les nenes que assisteixen a programes vehiculats en llengua catalana i llengua castellana al 50% tenen un valor de 0'06.

Per finalitzar la presentació de resultats hem de dir que, en relació a la segona anàlisi factorial, únicament es mostra significativa la variable *condició lingüística familiar* en relació al factor de grups nacionals llunyans i la variable *identificació espanyola* en relació al factor de grups nacionals propers. Els Quadres VII i VIII presenten els resultats.

QUADRE VII



QUADRE VIII



DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

Les dades que hem presentat semblen indicar, tal i com formulaven les nostres hipòtesis, que la llengua familiar que utilitzen els nens i les nenes i els adolescents de la ciutat de Girona és un factor important en la seva identificació nacional subjectiva (català *versus* espanyol). A més a més, les dades també semblen indicar que aquesta identificació subjectiva conforma sentiments i imatges diferents respecte al propi grup i a d'altres grups nacionals. A més a més, la pròpia llengua dels nens i les nenes es mostra molt més significativa en la construcció de la seva identitat nacional subjectiva que l'assistència o no a programes d'immersió lingüística.

Certament, aquests resultats són difícils d'explicar ja que, d'una banda, confirmen la importància del coneixement i l'ús de la llengua catalana en el manteniment de la identitat nacional-cultural catalana, però, de l'altra, el relativitzen ja que també ens diuen que, en el cas dels castellanoparlants, té més pes l'ús familiar de la llengua castellana que el coneixement i l'ús de la llengua catalana. Això ens fa pensar que els factors que configuren la identitat catalana son més complexos que una relació mimètica entre coneixement de llengua catalana i identitat catalana sense que això vulgui dir, com ja hem indicat, que la llengua catalana no sigui un factor molt important.

Probablement, al llarg del procés de socialització en el context familiar, uns i altres, catalanoparlants i castellanoparlants, elaboren un coneixement social diferent que es manté independentment del major o menor coneixement que desenvolupen en la segona llengua (castellà pels catalanoparlants i català pels castellanoparlants). Certament, la confirmació d'aquesta hipòtesi requereix noves anàlisis de les dades presentades i, sobretot, noves investigacions –especialment amb adults– que visquin a Catalunya i que tinguin orígens nacionals i llengües pròpies diferents, a l'efecte de

saber si realment la seva condició lingüística, el seu origen nacional i d'altres factors conformen representacions socials i identitats diferents que transmeten als seus *fills*.

De qualsevol manera, les nostres dades indiquen que, independentment de l'increment del coneixement del català i de l'augment de la seva presència social, al si de la societat catalana continua existint un grau elevat d'heterogeneïtat en allò que fa referència a les identitats nacionals i culturals subjectives de les persones. Per això, pensem que la legítima defensa de la normalització de la llengua catalana cal fer-la des de la defensa dels drets lingüístics dels catalanoparlants i no des d'una suposada homogeneïtat nacional que vindria de la mà de l'extensió i de l'ús de la llengua catalana.

Això no vol dir que ideològicament no sigui legítim defensar una nació catalana homogènia nacionalment i lingüística, significa que fer d'un valor ideològic un objectiu polític al qual cal subordinar qualsevol altre independentment de les seves conseqüències ens sembla un mal camí. Pensem que la normalització de la llengua catalana es defensa per si mateixa sense que calgui recórrer a arguments ideològics que poden provocar el rebuig de les persones que no els comparteixen. Si, a més a més, la normalització del català comporta una major homogeneïtat de la societat catalana, benvinguda sigui.

SANTIAGO PERERA, ARANTZA DEL VALLE
PILAR MONREAL I IGNASI VILA
Universitat de Girona
Departament de Psicologia

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

COLECTIVO IOÉ (1996) *La educación intercultural a prueba. Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales.

FLAQUER, Ll. (1996) *El català, ¿llengua pública o privada?*, Barcelona, Empúries.

SIGUAN, M. (1994) *España plurilingüe*, Madrid, Alianza.

VILA, I. (1996) «Perspectives de futur de la immersió lingüística», *Veus Alternatives*, 8, pàgs. 30-35.

VOLTAS, E. (1996) *La guerra de la llengua*, Barcelona, Empúries.

BRAULI MONTOYA ABAT

TIPOLOGIA DE PARLANTS EN UNA COMUNITAT DE PARLA AMB INTERRUPCIÓ DE LA TRANSMISSIÓ LINGÜÍSTICA INTERGENERACIONAL

0. PREÀMBUL

La influència dels patrons –explícits i implícits– de l'educació familiar sol ser determinant en els models de conducta que seguix l'individu des del primer moment en què és capaç de mostrar-se com a tal davant de la societat. I el comportament lingüístic no és més que una de les manifestacions d'aquests models conductuals generals transmesos pels progenitors als seus descendents. El present número de *Caplletra* dedicat a «Sociolingüística i educació» constituïx una excel·lent avinentesa per a analitzar l'efecte que té l'educació lingüística familiar sobre l'evolució sociolingüística de tota la societat. Aracil (1979) ja havia fet veure aquesta relació en un treball encapçalat amb aquest mateix rètol («Educació i sociolingüística») i que tractava, en realitat, de la substitució lingüística. Aquesta darrera és també la nostra finalitat però amb un enfocament encara inèdit al si de la sociolingüística catalana: el d'analitzar-la a través de la tipologia de parlants que es crea quan, en una comunitat de parla bilingüe, la transmissió lingüística intergeneracional que realitzen els pares té lloc en una llengua diferent de la que els és pròpia.

Vegem un primer tast de la qüestió en aquest fragment extret d'un pròleg de Sanchis Guarner (1966: 5-6) a una gramàtica d'Enric Valor:

Caplletra 21 (Primavera 1997), pp. 105-126

> [El manual s'adreça als qui] descobreixen els valors espirituals de què és portadora la llengua vernacla, i el pecat d'infidelitat al país que és no parlar-la (...) [i] critiquen els seus pares per no haver-los ensenyat a parlar-la dins la llar (...). Per a aquests valencians, que són moltíssims, ha escrit Enric Valor i Vives la present Gramàtica.

La justificació obeïa al fet que la gramàtica era feta en castellà i Sanchis Guarner la imaginava, entre d'altres fins, adreçada a «recuperar» per a la nostra llengua els milers de valencians que havien estat pujats en castellà al si de famílies catalanoparlants.

1. EL DECALATGE ENTRE ELS PARLANTS

De manera diferent a les llengües «sanes», que normalment presenten un sol tipus de parlant –amb plena capacitat d'expressió–, les llengües «moribundes» mostren una tipologia de parlants que respon, bàsicament, als efectes causats per la interrupció de la transmissió lingüística intergeneracional. Entre els parlants fluids, que encara han rebut la llengua per transmissió familiar, i els **sesquilingües**, que són uns bilingües amb una capacitació només passiva en la llengua dels seus antecessors, de qui ja no l'han rebuda, s'estén una gamma més o menys àmplia de situacions que ens permeten construir una tipologia diferenciada de parlants.

Seliger i Vago (1991) partixen d'una situació, tant social com individual, en què una llengua nova (**L 2**) se superposa a una altra de preexistent (**L 1**) i aquesta darrera va sent afeblida per la freqüència creixent en l'ús de la nova llengua. En la història del procés distingixen tres estadis successius: un de **bilingüisme compost I**, en què hom és encara més fluent en L 1, un altre de **bilingüisme coordinat**, en què les dues gramàtiques romanen separades, i un darrer de **bilingüisme compost II**, en què L 2 comença a imposar-se sobre L 1. És en aquest darrer estadi quan es fan evidents els símptomes de l'atrició o desestructuració lingüística (Andersen, 1982; Lambert, 1989).

Grosso modo, els tres estadis de Seliger i Vago (1991) es corresponen a les classificacions dels parlants al si de les **comunitats de parla terminals** que presenten altres autors. Fernández Garay (1984: 140), que ho fa a partir d'un procés molt avançat d'extinció del *mapuche ranquelino*,[1] situa el llistó més alt a l'alçada del nivell intermedi de Seliger i Vago, el dels **bilingües coordinats**, els quals *«hablan y entienden ambas lenguas con igual eficiencia»* i compten entre 68 i 100 anys; cap avall en l'escala seguixen els **bilingües subordinats**, que *«hablan muy bien el español y no tan fluidamente el ranquelino»*, que se situen entre els 43 i els 85 anys, i, al nivell més baix, hi ha els **bilingües incipients**, els quals *«hablan muy bien el español y sólo entienden el mapuche pero no lo hablan o lo hacen con gran dificultad»*, ja entre els 24 i els 70 anys (la resta de la població, on hi ha tota la joventut, és monolingüe en castellà).

(1) Es tracta d'una varietat de la llengua araucana, parlada a Xile, que va essent substituïda pel castellà.

Dorian (1977: 24), que és qui primer s'ha ocupat del tema amb el cas del gaèlic escocés, en retrocés davant de l'anglés, destria entre un extrem superior de fluència en gaèlic, on hi ha els parlants de més edat, que van ser pujats en la L 1 de la comunitat i en tenen un coneixement millor que de L 2 ***(older fluent speakers),*** molt prop d'aquests hi ha els parlants més jóvens que encara van rebre la L 1 en l'àmbit familiar i que han assolit un coneixement equilibrat de L 1 i L 2 ***(younger fluent speakers),*** i, al capdavall de l'escala, hi ha una mena de parlants imperfectes de L 1, però ben destres en L 2, que o bé ja no han rebut la L 1 en família o bé hi han perdut capacitat per les característiques de la seua història lingüística familiar ***(semi-speakers).*** En la pràctica, però, Dorian (1986a: 258) acaba destriant bàsicament entre dos tipus de parlants: els **parlants plenament fluents** *(fully fluent speakers),* independentment del factor edat i de la seua destresa en L 2, i els **semiparlants**, els mateixos que hem vist al tercer grup.

D'una manera semblant, Schmidt (1985: cap. 3), que s'enfronta amb la problemàtica de la llengua dyirbal, parlada al nord-est d'Austràlia, encara que reconeix que el nivell de domini lingüístic varia en els parlants que no han rebut aquesta llengua dels seus pares, acaba, com Dorian, simplificant-ho en dues categories de parlants correlatives amb l'edat: els qui usen el dyirbal tradicional (majors de 35 anys) i els qui usen una varietat de la mateixa llengua que els caracteritza com a jóvens (de 15 a 39 anys). Aquests darrers són, agafant l'etiqueta proposada per Dorian (1977), els **semiparlants** de dyirbal, molt més destres en anglés, al qual sempre recorren en cas de dubte. Per sota d'aquesta edat, ja tots són angloparlants unilingües.

Field (1985: 46-47) construïx una altra jerarquia del mateix tipus a partir de la comunitat de parla gascona, on el conflicte es dóna entre l'occità (L 1) i el francés (L 2), i arriba a proposar quatre graus d'aptitud en L 1. Al fons, però, de la seua classificació, sí hi ha una divisió ternària que manté un lligam més estret amb el tradicional *décalage* en tres generacions dels processos de substitució lingüística (Aracil, 1979: 165). En primer lloc tenim els parlants «més forts» ***(strongest speakers),*** normalment per damunt de la seixantena d'anys i amb L 1 com a llengua dominant. En segon lloc hi ha uns parlants «més febles» ***(weaker [...] speakers),*** per als quals la llengua per defecte és L 2 i, ocasionalment, poden usar L 1; aquests solen estendre's en una franja d'edat que va dels 40 als 60 i la proporció d'hòmens hi és considerable. En tercer lloc, per fi, tornem a trobar-nos amb els **semiparlants**, però amb una capacitat i un ús molt més rudimentaris i limitats de la L 1 del que atribuïxen altres autors a aquest mateix tipus de parlants; les edats d'aquests darrers no arriben normalment als 40 anys. Field encara hi afig en un quart grup aquells per als qui el biblingüisme és molt rar –menors de 20 anys–, però a efectes de les etapes reals de desús de L 1, podem considerar una mena de semiparlants molt febles (potser **sesquilingües**), típics del darrer estadi del procés d'atrició lingüística. Una vegada passada l'època vital d'aquests, podem considerar finalitzat el període de **bilingüisme ètnic**, en termes de Mackey (1985: 552), i extingida L 1 a la seua comunitat històrica.

La tipologia més elaborada de parlants la trobem en Campbell i Muntzel (1989: 181), que en distingixen quatre tipus, però, implícitament, n'hem d'entendre cinc, perquè en la classe superior inclouen els **plenament competents** i els ***nearly fully competents*** («quasibé plenament competents»), que, en propietat, els hauríem de repartir en dos grups. Seguixen, en un ordre de minva competencial, els **semiparlants**, els **semiparlants febles** i els ***remembers***. En aquest darrer grup rau la novetat principal: aquí s'agrupen els bilingües passius en la llengua recessiva que són capaços de recordar paraules o frases soltes en la llengua ancestral de la comunitat.

Però la tipologia més pròxima al nostre cas objecte d'estudi és la de Ros i Giles (1979: 5-6), que l'apliquen a València capital,[2] on destrien, en ordre invers al vist fins ací, quatre grups sociolingüístics: un grup monolingüe en castellà (L 2), compost per les classes més altes i més baixes de l'arc social; un grup bilingüe de L 1 castellà i L 2 català, el qual prové de pares que tenien el català com a L 1; un altre grup bilingüe en què el predomini és per al català, i, finalment, un darrer grup monolingüe en català, d'existència gairebé virtual perquè els autors confessen que seria difícil trobar monolingües catalanoparlants.

2. LA COMUNITAT DE PARLA DE LA CIUTAT D'ALACANT

Aquesta comunitat de parla urbana coneix un procés de substitució de la seua llengua històrica, el català, que s'enceta durant la mitjania del segle XIX (Montoya, 1996). En l'actualitat, els fets demolingüístics fan ben evident que el coneixement i l'ús del català a la ciutat són els típics d'una situació d'**obsolescència lingüística** com les que acabem de veure a l'anterior apartat. Vegem-ho esquemàticament a la Taula 1.

CONEIXEMENT I ÚS DEL CATALÀ A LA CIUTAT D'ALACANT (1991-1994)

Habitants: **275.111**
Habitants catalanoparlants: **63.998**
Habitants catalanoparlants, majors de 30 anys i nadius: **20.586**
Habitants (catalanoparlants) que usen «el valencià a casa» (majors de 30 anys?): **11%**

Taula 1. Esquema demolingüístic reductiu de la presència del català a la ciutat d'Alacant.[3]

A partir d'aquestes dades i amb la finalitat d'inventariar i descriure els diferents tipus de parlants que pot haver produït l'actual estat de replegament del català a la ciutat, el nostre treball de camp[4] s'ha centrat en els 20.586 alacantins que, havent nascut a Alacant, han adquirit el català per algun mitjà natural (transmissió familiar o ambien-

(2) En realitat, aquests autors referixen el seu estudi a la província de València, però l'escassa atenció que dediquen a l'àrea no capitalina i el fet que tots els grups que establixen tinguen representació a València ciutat ens fa decantar-nos per utilitzar la distribució que atribuïxen a aquesta comunitat de parla urbana.

(3) Les dades de la Taula 1 procedixen de *Cens de Població. Comunitat Valenciana, 1991* i *Alacant-Elx: espais culturals, economia i territori, 1994*.

(4) L'enquesta s'ha pogut dur a terme gràcies a una beca del Pla d'Estudis del Valencià Actual de la Generalitat Valenciana en la seua convocatòria de 1993 concedida al projecte –de qui signa aquestes ratlles– *La darrera generació catalanoparlant nadiua de la ciutat d'Alacant* (Resolució de 30/04/93), amb el qual nom, i amb data de 1994, ha quedat dipositat el treball definitiu a les dependències de l'antiga Direcció General de Política Lingüística del govern autònom valencià.

tal), els quals són majors de 30 anys.[5] Així, sobre aquest fragment de la demografia local s'ha dissenyat una mostra composta per 64 individus (un 0'3% de l'univers) repartits en una graella de tres variables socials: sexe, edat i llengua de criança, tal com podem veure a la Taula 2.

LLENGUA DE CRIANÇA (CT *vs.* Cs)

	CT	Cs	*Totals*
SEXE			
Hòmens	11	23	34
Dones	17	13	30
Totals	*28*	*36*	*64*
GRUPS D'EDAT			
30 a 39 anys	0	4	4
40 a 49 "	0	9	9
50 a 59 "	7	6	13
60 a 69 "	8	10	18
70 a 79 "	9	6	15
80 i més "	4	1	5
Totals	28	36	64

Taula 2. Desglossament de la mostra per sexes, grups d'edat i llengua de criança (CT: català; Cs: castellà).

Com a resultat del treball referit, la tipologia dels **catalanoparlants alacantins** que es configura és la següent:

I) Els **parlants sencers**, identificables amb els *fully fluent speakers* de Dorian i els *strongest speakers* de Field. La majoria han adquirit el català en família i en tenen un domini indiscutible (de la varietat local, per descomptat). Solen superar els 50 anys i n'augmenta el nombre a mesura que pugem per l'escala d'edats. El domini del castellà, encara que siga com a L 2, sempre és bo.

II) Els **gairebé parlants**, corresponents als *weaker speakers* de Field i repartits entre els *younger fluent speakers* i els *semi-speakers* de Dorian i Schmidt. Pràcticament cap d'aquests no ha rebut el català dels seus pares per bé que sí que ha tingut l'oportunitat d'escoltar-lo a casa; l'ambient del carrer que han viscut també ha estat relativament favorable a la «reactivació» del seu català passiu. Tanmateix, llur destresa en la gramàtica del català presenta una sèrie de llacunes que palesen una major facilitat i habituació en l'expressió en castellà, la seua L 1 real. Aquest grup –força nombrós– està integrat majoritàriament per hòmens i, encara que n'hi ha a partir dels 30, les seues edats es concentren entre els 50 i els 70.

(5) En una preenquesta es van descartar els menors de 30 anys perquè els d'aquest grup que sabien català l'havien adquirit per mitjans artificials (escola, cursets, etc.).

III) Els **semiparlants**, equivalents plenament als *semi-speakers* de Field, però només parcialment als de Dorian i Schmidt. La seua capacitat lingüística en català és molt minvada a causa d'haver tingut una socialització on aquesta llengua ha ocupat un ús residual. Hi predominen les dones i es repartixen al llarg de tot el *continuum* generacional.

Aquests tres tipus de catalanoparlants queden, al seu torn, inclosos dins una categoria més general, la dels **parlants alacantins**, on hem d'afegir un quart tipus, el majoritari en aquestes situacions:

IV) Els **sesquilingües**, que són, més o menys, els *remembers* de Campbell i Muntzel, els quals són simplement «entenedors» del català i, fins i tot, capaços de dir algunes frases festives memoritzades i alguna paraula solta pronunciada amb una inconfusible fonètica castellana.[6] Al capdavall, però, són usuaris quotidians i exclusius del castellà, fins i tot durant la festa de les Fogueres.

Amb aquesta tipologia de parlants, podem construir una escala que representa, en la seua direcció descendent, la minva de la capacitat lingüística dels alacantins com a catalanoparlants. Al capdamunt, hi ha els més competents en català, que hem anomenat parlants sencers; tots són, per descomptat, bilingües, tal com les dues categories que seguixen (gairebé parlants i semiparlants), que podem considerar de parlants precaris. En la mesura en què davallem pels graons corresponents a aquests darrers, minva el contrast entre les dues llengües en contacte i el català mostra unes estructures com més va més permeables al castellà; fins que, ja a peu pla, s'esvaïx el bilingüisme actiu i esdevé passiu en els sesquilingües. La Figura 1 ens mostra en esquema aquesta «davallada» del català envers el castellà.

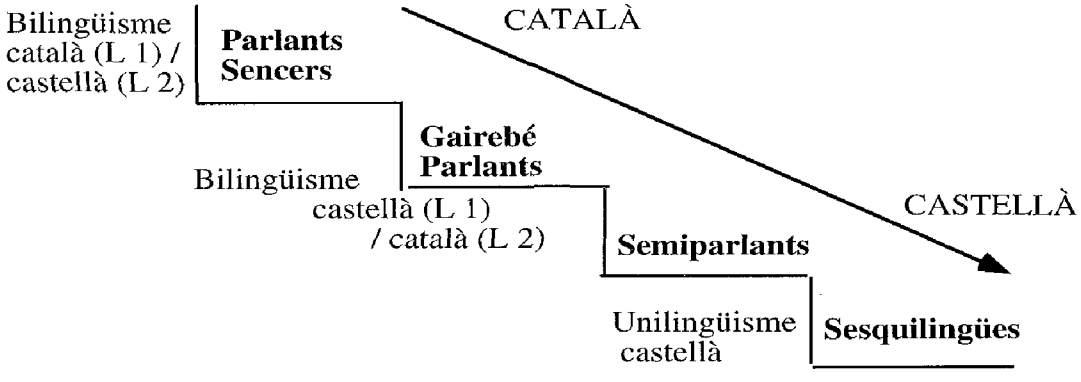


Figura 1. Escala descendent en la capacitat lingüística dels alacantins.

(6) Com ara «Alacant, la millor terra del món», «(l)es Fogueres d'Alacan(t)», «la Bellea del Foc», «coca en tonyina i (l)es bacores», etc., a més de taral·lejar els himnes d'Alacant i de les Fogueres.

Vegem ara a la Taula 3 com es repartixen quantitativament els tres tipus de catalanoparlants alacantins objecte del present estudi.

	TIPOLOGIA DE CATALANOPARLANTS ALACANTINS			
	parlants sencers	*gairebé parlants*	*semiparlants*	*Totals*
Sexe				
Home	**13**	**19**	**2**	***34***
Dona	**18**	**6**	**6**	***30***
Totals	***31***	***25***	***8***	***64***
Edat				
30-39	**1**	**3**	**0**	***4***
40-49	**0**	**6**	**3**	***9***
50-59	**8**	**5**	**0**	**13**
60-69	**7**	**8**	**3**	***18***
70-79	**11**	**3**	**1**	***15***
80...	**4**	**0**	**1**	***5***
Totals	***31***	***25***	***8***	***64***

Taula 3. Combinació dels factors socials de sexe i edat amb els tres tipus de catalanoparlants alacantins proposats.

Com es pot veure, hi ha una relació de causa a efecte entre llengua de criança i pertinença a determinada categoria de parlants. Així, els qui han estat pujats en català solen arribar a parlants sencers, mentre que els pujats en castellà, en funció del seu nivell d'exposició al català, solen quedar-se com a gairebé parlants o com a semiparlants. Tot i això, si comparem bé les Taules 2 i 3, hi detectem alguna excepció a aquesta correspondència, que no invalida la regla general enunciada, i que fa palesa una certa «regeneració» envers el català per part dels individus pujats en castellà.

L'extrapolació dels resultats de l'enquesta a l'univers objecte d'estudi ens permetria predir que només la meitat dels catalanoparlants alacantins actuals (al voltant de la trentena en una mostra d'una seixantena llarga) tenen el català com a L 1 (=l'han rebut dels pares i en són parlants sencers). Quant al factor de sexe, els nostres resultats ens indicarien que els parlants sencers són, majoritàriament, dones, en tant que els gairebé parlants són, d'una manera encara més destacada, hòmens. Entre els semiparlants, tornen a predominar les dones. Això ens porta a pensar que si els membres del sexe

femení no tenen plena seguretat del seu domini del català (=no són parlants sencers), s'estimen més no parlar-lo, que és allò que ocorre normalment entre els semiparlants. Els hòmens, ja ho sabíem per la literatura sociolingüística internacional (Montoya, 1992), no es «remiren» tant a l'hora de la seua expressió lingüística i per això ocupen quasi exclusivament la casella dels gairebé parlants. Pel que fa al repartiment per edats, es pot verificar com el domini del català augmenta amb els anys, tal com es típic de les situacions d'obsolescència lingüística.

3. ELS PARLANTS ALACANTINS

Els criteris per a destriar entre els tres tipus de catalanoparlants alacantins han estat de dos tipus: els que podríem anomenar psicosocials i els estrictament lingüístics. Entre els primers, com hem vist, ha estat decisiva la socialització lingüística de l'individu (=llengua de criança) però també hi ha comptat la visió que mostra el mateix subjecte sobre la pròpia capacitat lingüística, la qual sol correspondre's prou ajustadament amb la seua competència observada objectivament, tal com ocorre entre els parlants d'altres llengües en declivi (Schmidt, 1985: 26-27). Aquesta competència, en la mesura en què s'aparta de la varietat alacantina tradicional del català per a apropar-se al castellà, ens aprofita de criteri secundari per a situar els parlants en els nivells més baixos de l'escala.

3.1. *Els parlants sencers*

Aquests parlants són els que necessiten menys aclariments. Són parlants «normals», amb el benentés que la «normalitat» dels catalanoparlants consistix en un bilingüisme català/castellà. El tret lingüístic que ens permet classificar els parlants alacantins en aquesta categoria és el de la fidelitat a la norma tradicional del català local, i, lligat amb aquest fet, hi ha el de l'absència de justificacions en el discurs d'aquests individus sobre la qualitat del seu català, a diferència del que veurem en el cas dels parlants precaris.

Les descripcions publicades sobre el català urbà d'Alacant des de principis de segle i la nostra pròpia enquesta ens nodreixen les següents dades, que extractem.[7] Fonològicament, l'alacantí ciutadà es caracteritza, quant al vocalisme, per la possessió d'un sistema vocàlic tònic de set unitats, que inclou les semiobertes /ɛ/ i /ɔ/; per la realització d'harmonia vocàlica de les [-a] àtones amb /ɛ/ i /ɔ/ tòniques del mateix mot, i per l'obertura les /e-/ inicials en [a-]. En el consonantisme, no articula la iod de paraules com *peix* o *caixa,* presenta oscil·lació en la pronunciació de les /-r/ finals de mot, i elidix molt freqüentment les [-ð-] intervocàliques. Els dos principals trets de la morfologia alacantina són la unificació dels articles de plural sota la forma **es**, i la supressió i inversió del pronom **hi** en el verb **haver-hi**; a part d'això, les flexions

(7) Cal anar amb compte amb la procedència de les dades que presenten algunes fonts, ja que tenen l'origen en la ruralia alacantina. Així és en els casos de l'encara inèdit *Atlas Lingüístico de España y Portugal*, de la monografia sobre l'alacantí regional de Colomina (19985), i, en part, de l'estudi sobre tot el municipi alacantí de Segura (1996). En canvi, tenen un origen i una residència urbana els parlants entrevistats per Alcover (1908-09), l'*Atlas Lingüístic de Catalunya* (1924-1964) i el també inèdit *Atles Lingüístic del Domini Català.*

nominal i verbal no es diferencien gens de les seues matrius occidental i valenciana. Pel que fa al lèxic, la ciutat d'Alacant es destaca dins el seu dialecte regional perquè no ha introduït una sèrie de castellanismes més «durs» que són habituals a l'àrea del Vinalopó i es decanta per variants del valencià de més al nord.[8]

Malgrat la relativa uniformitat que hi ha en el grup dels parlants sencers quant al manteniment de les característiques descrites, n'hi ha alguns que, ja siga perquè han conviscut llargament amb altres tipus de parlants o bé perquè no han begut el català a les seues llars familiars, presenten un model de llengua amb alguns signes d'**atrició** o desgast lingüístic que són rars entre els membres del grup en què encara els situem. Aquest és el cas del subjecte RM (M, 74),[9] que tot i ser de L 1 catalana, mostra alguns trets morfològics típics dels parlants precaris, com ara els que afecten l'ús dels sistemes pronominal o verbal:

lis costa molt d'**aprené**-se-lo[10] (='aprendre-se'l')

tenies que tornar-te (Ø) a l'atre puesto

te meties en qualquier puesto oficial...

Així mateix, introduïx castellanismes lèxics del mateix estil (**para, bastante, ossos** amb l'accepció de 'pinyols'), i fa canvi de codi ocasionalment:

una ley que hubo que tots es que tenien...

En canvi, al nivell fonètic no podem posar-li cap emperò: no aspira pràcticament gens i fa bé les vocals semiobertes. I, en l'anomenat àmbit psicosocial, fa una declaració de pertinença al grup catalanoparlant:

io, pa desahogà-me, ha parlat el valencià més a gust

Tot plegat, ens fa situar-lo entre els parlants sencers, encara que ja prop dels gairebé parlants; això és, si imaginem un *continuum* de tots els parlants alacantins que és compartimentat per l'escala vista més amunt (Figura 1), RM es trobaria a l'extrem del graó ocupat pels parlants sencers, «en perill de caure» al dels gairebé parlants. A l'altre extrem, en el nivell dels parlants sencers, hi hauria alguns subjectes femenins de més edat, usuaris d'un català genuïnament alacantí amb les mínimes interferències del castellà. Seria el cas, per exemple, de Br (F, 82), amb el següent enunciat, pronunciat amb una fonètica impecable i la concordança catalana tradicional entre un pronom feble en funció de complement directe i un participi de passat:

(8) Podeu consultar totes aquestes dades amb major amplitud en el treball referit a la nota 4 *(La darrera generació...)*.

(9) Cada subjecte és identificat amb dues inicials que corresponen al nom de la persona i, entre parèntesis, el sexe (M: masculí; F: femení) i l'edat que tenia en el moment de ser entrevistat (1993). A l'apèndix figura la relació d'informadors, classificada per cadascuna de les tres categories de catalanoparlants, amb l'afegitó de l'indicatiu de la llengua rebuda dels pares, tal com hem vist a la Taula 2 (CT: català; Cs: castellà).

(10) La transcripció dels fragments que corresponen als subjectes entrevistats ha estat feta d'acord amb els mateixos criteris d'aproximació al dialecte local que en Montoya (1996: apèndix 1).

la mostra ia l'ha tengua; Déu me l'ha llevat, pos tot seran xiques[11]

També és el cas de PM (F, 76), l'única parlant que recorda completes (i també amb bona fonètica) les estrofes «publicitàries» que entonaven els venedors ambulants per l'Alacant de preguerra:

Es faves de Barrachina
són una especialitat;
sense pendre l'aspirina
lleven el dolor de cap.
Es faves done debaes,
lo mateix done el paper,
només pagueu que les faves,[12]
més barat ia no pot ser.

Sangueta calenteta,
acabaeta de bollir:
de corderet!

En aquesta escala interna dels parlants sencers, hi hauria, com hem dit, alguns subjectes que tot i tenir el català com a L 2 i ser més jóvens (per exemple, JB (M, 59) o AA (M, 35)), es trobarien cap al final del seu graó per bé que no tan a la vora com RM (M, 74). Davallant al següent nivell, els dels gairebé parlants, ens tornaríem a trobar, al principi, amb subjectes amb el català com a L 1 però amb una qualitat objectiva i una consideració subjectiva de la seua parla nadiua molt baixes, tal com ho palesen els casos de IG (F, 65) o LL (M, 58). La Figura 2 il·lustra, parcialment, aquesta situació.

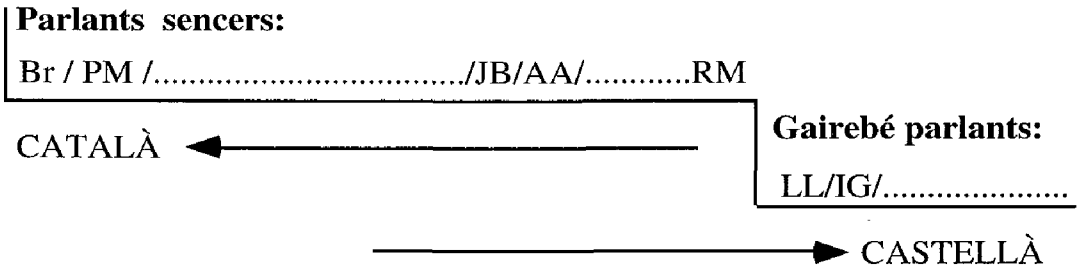


Figura 2. Fragment dels graons corresponents als parlants sencers i als gairebé parlants de l'escala de parlants alacantins

(11) Es referix a un embaràs fracassat que li hauria d'haver donat l'únic fill mascle de la seua descendència.

(12) Hi ha una contradicció entre aquest vers i el cinquè: no sabem si les faves s'havien de pagar o no. Potser siga imputable aquesta incoherència a un petit «clivell» memorístic de la informadora.

3.2. *Els gairebé parlants*

Els parlants que ocupen el segon graó de la nostra escala en sentit descendent, a les característiques socials ja vistes més amunt en l'apartat 2, afigen ara les següents:

1.– Solen declarar una certa ineptitud en l'ús del català, que usen poc, tot i que no s'estan de parlar-lo quan la situació els porta a fer-ho.

2.– La qualitat del seu català es correspon amb la seua declaració de baixa aptitud a l'hora d'expressar-s'hi. Encara que conserven molts dels trets bàsics de l'estat dialectal rebut dels seus avantpassats alacantins, se n'aparten en aspectes fonamentals com els fonètics o morfològics.

3.– No presenten uniformitat com a subgrup lingüístic, ja que no tots els gairebé parlants tenen el mateix nivell de català; alguns s'aproximen més als parlants sencers, tal com fa veure el *continuum* que representa la Figura 2, i d'altres, als semiparlants.

4.– Mostren, en funció del seu nivell de català, inseguretat lingüística. El canvi de codi que se'n sol derivar, que, d'altra banda, fan molt de tard en tard, és superior al dels parlants sencers i inferior al dels semiparlants.

Els trets lingüístics del català precari que utilitzen els gairebé parlants tracen una aproximació al castellà en tant que L 1 que els és pròpia. Així, en el vocalisme, tendix a desaparèixer l'oposició entre els dos subsistemes –tònic i àton– del català (occidental) ja que les vocals /ɛ/ i /ɔ/ solen passar a fer-se tancades, amb la qual cosa la tendència és a quedar un únic sistema vocàlic de cinc unitats, com en castellà. En el consonantisme, els canvis afecten l'inventari i la distribució de les unitats; en el primer cas, els sons que no existixen en castellà (en l'ordre palatal, sobretot) són substituïts pels castellans més pròxims; en el segon cas, la posició de final de mot es fa més semblant a la del castellà: augmenta l'ús de les /-r/ i es debilita el de les oclusives i els grups consonàntics. En la flexió dels clítics, la unificació dels articles de plural es fa sobre la forma inicialment femenina (**les**), que posseïx una estructura sil·làbica més semblant a la castellana; però l'atrició sobre la morfologia local es fa més palesa en el sistema pronominal català, que resulta totalment trastocat en un procés de reducció constant del seu contrast amb el del castellà. En canvi, ni la flexió verbal ni en el lèxic resulten tan afectats, a diferència d'allò que succeïx entre els semiparlants.

Però sobre les característiques estrictament lingüístiques, els parlants que tenen el català com a segona llengua mostren una mena d'acord tàcit en un mateix tipus d'actituds i comportaments sociolingüístics que han passat a ser representatius dels alacantins (així com de totes les comunitats de parla en la mateixa situació). RB (M, 53) ens ho descriu amb tots els pèls i senyals a partir de l'observació d'un amic del seu pare i de son pare mateix, els quals, havent nascut en la primera dècada del nostre segle, ja no van rebre el català per transmissió familiar:

> ara, ell, si es presenta parlar amb un que parle en valencià, parla en valencià, que és el que passa amb mon pare

Una actitud similar adopten altres alacantins gairebé parlants, els quals usen habitualment el castellà, però en l'exercici de les seues professions poden fer un ús ocasional –i interessat?– de la llengua local:

> ... però ells parlen també en valencià (...) ell sap valencià i l'empra amb molts clients.

Els altres gairebé parlants entrevistats ens fan també explícita aquesta norma de comportament «tan alacantina»:

> Eixos pràcticament el coneixen. Si es poses en el compromís, te'l parlen una miqueta –molts, no– pero no el practiquen mai [GA (M, 53)]

Aquesta conducta verbal la fan extensiva a ells mateixos tot reconeixent el domini del castellà en la seua relació amb les amistats:

> BM:[13] ... perqué vosté deu parlà-lo a lo milló en amics de la seua edat com Pí?[14]
> PS: No: ell i io parlem el castellà sempre.
> BM: ... i ell hu sap, que...?
> PS: ...i ell sap que io sé que ell parla el valencià, pero normalment mosatros parlem en castellà [PS (M, 64)]

> una amiga (...) io la conec en castellà, descubrim que ella parla el valencià, i io també parle en valencià, pero continuem parlant en castellà... perquè mos ham conegut en castellà [HG (M, 36)]

O amb els familiars, com ara entre els germans, que, igualment, «saben que el saben»:

> mosatros sempre ham parlat en castellà entre mosatros (...) ia és costum ia... si a lo millor estem en un grupo que estem tots i estem parlant en valencià, i quant parlem entre mosatros, parlem en castellà, ia per... costum [SR (M, 46)]

> l'ham recuperat d'aquella manera... perquè entre mosatros seguim parlant en castellà (...) bueno, recuperar... tampoc és recuperar [HG (M, 36)]

Les parelles de germanes entrevistades CR (F, 48) i MR (F, 47), d'una banda, i MP (F, 42) i CP (F, 44), d'una altra, també es parlen en castellà entre elles, encara que amb l'entrevistador procuren fer-ho en català. Les de la primera parella (CR i MR) observen que tampoc els més jóvens, que ja coneixen el català a nivell acadèmic, l'usen després en la seua relació quotidiana. Reconeixen, però, que «la culpa» la tenen els pares que, com en el seu cas, seguixen sense parlar català –ni entre ells ni amb els seus fills:

(13) Les inicials BM corresponen a les de l'entrevistador i autor del present treball.

(14) Pí són també inicials, però ara d'un subjecte entrevistat, Pí (M, 65).

CR: Es xiquets –pense io ara–, com està tratant-se el tema en es escoles... pero no parlen valencià, eh? (...) el sabran, pero de parlar, crec que no
MR: *Por nuestra parte... seguimos en lo mismo...*
CR: *Porque loh padres seguimos hablando castellano...*
CR: (...) com mosatros ia no el parlem, es nostres fills no el parlaran.
MR: no el seguixen parlant: i es pares tampoc...

Això mateix ocorre en els matrimonis de gairebé parlants o mixtos (de catalanoparlants de diferent tipus):

BM: Festejant, parlaven en castellà també?
SB: Sí, perqué io no sabia d'aon era [SB (M, 71)]

Com a exemple d'això, en les entrevistes fetes a subjectes que formen matrimonis entre si,[15] bé conjuntament o bé per separat, cada membre de la parella confessà, després d'haver conversat llargament en català amb l'entrevistador, que entre ells no usaven mai aquesta llengua, i que aquella conversa havia estat la més extensa que havien sostingut mai en català.

En una novel·la contemporània d'autor alacantí (Sánchez Soler 1994), es posa també en evidència aquest estat de coses i se'ns permet enllaçar ús i estructura de la llengua. O, en el nostre cas, desús i precarització de les estructures. A base d'unes poques intervencions en català enmig dels diàlegs i de la narració, que són en castellà, se'ns mostra quin ús fan del català a Alacant els qui saben parlar-lo. Vegem-ne alguns exemples:

–Necessite que m'**en** trobe **alguna cosa**[16]–*anunció con timidez.*
–Vosté dirà –*respondió el detective con palabras atropelladas tras demasiados años sin utilizar el idioma de Ausiàs March* [p. 16]

El protagonista, que és el detectiu, quan parla per a ell mateix, torna lògicament al castellà:

...mientras degustaba una «paloma»[17] *en el quiosco de El Chato, el detective musitó:*
–Siempre nos quedarán las palmeras que se trajo el alcalde Carbonell [p. 18]

I reserva el català per a usos anecdòtics, com ara el d'aquest diàleg que inicia un jove músic:

–(...) Soy el batería de un grupo llamado Pardal de Fusta. *Ya sabe la poesía, ¿no?*
–Ni idea

(15) 10 subjectes de la mostra componen entre ells 5 parelles. Són les de JM (M, 65) i Tm (F, 63), CV (M, 77) i MC (F, 76), RM (M, 74) i Sf (F, 70), GA (M, 53) i CR (F, 48), i la de AP (F, 60) amb PB (M, 62), un parlant sencer no nascut a Alacant. Només en un cas, el de RM i Sf, tots dos són parlants sencers, però en haver ella estat pujada en castellà, aquesta ha esdevingut la seua llengua de relació.

(16) Transcric sense modificar la redacció originària. Aquesta frase és introductòria d'una conversa entre dues persones i, per tant, ni el pronom *en* ni el sintagma *alguna cosa* tenen cap referent anterior, com s'hi podria inferir. El significat real que es deduïx del context és: "Necessite que em trobe una cosa'. Es tracta, doncs, de sengles ultracorreccions.

(17) Beguda refrescant a base d'un culet de got amb anís sec i la resta d'aigua freda.

–*Dice* «Jo tinc un pardal de fusta, per asustar a ma mare, ma mare ja no s'asusta perqué ja té el de mon pare».
–¿Parles valencià?
–*Lo entiendo y lo farfullo más o menos (...)*
–*Eres tremendo –exclamó* Terratrèmol *con una sonrisa* [p. 46]

O per a quan ha d'enfrontar-se amb el seu client, ja pertanyent a la tercera edat (suposadament un parlant sencer), i ha de demostrar-li quina és la seua filiació, encara que a costa d'incórrer en «infraccions» a la morfologia pronominal, com aquest ús de **lo** per **el**:

–I vosté es alicantí?
–De naiximent, i això no pot dir-**lo** qualsevol [p. 39]
(...)
–D'acord –Terratrèmol *claudicó a la primera*–, si aixina em deixa vosté treballar tranquil. Com es diu el xicon?
–**Diu**-li Pardal; té vint anys i viu amb els seus pares al carrer Paraíso, en Sant Antoni. Demà vindrà a vore-**li** [p. 40]

No és estrany de trobar entre els parlants precaris d'Alacant transgressions de la norma tradicional alacantina a l'estil d'aquestes últimes: la forma verbal d'indicatiu **diu** per les d'imperatiu **diga//digues//dis//di** o el pronom **li**, de complement indirecte, per **lo**, de complement directe, emulant un canvi en curs del castellà actual.

Els alacantins rurals, pertanyents al mateix municipi i no afectats per l'atrició de la llengua, ens proporcionen una perspectiva més objectiva que la dels mateixos parlants sencers urbans per a qualificar la modalitat parlada pels parlants precaris de la ciutat:

io tinc un cosí; parla el valencià pero mal; es pares, alicantins, pero el fill, en castellà [IB (M, 64)]

Una cosina de mosatros que és d'Alacant... Ella és alicantina, no? I ella te parla el valencià i no parla com mosatros (...) Té diferéncia en el parlà, perqué no el parla mai; ella parla el castellà, ella s'ha criat en Alacant, pero «Xe, iaio», té un atre... una atra forma de parlà a mosatros (...) Es de la capital, que hai molts que volen parlà el valencià i ia no el parlen igual [NF (F, 52)]

Però també els mateixos gairebé parlants donen fe del seu baix nivell de català, especialment si són hòmens, com és habitual en aquesta categoria de parlants:

Io mateixa,[18] si io parle castellà en preferéncia, perqué io ha nascut en el castellà i entonces la preferéncia meua encà que no vullga, és el castellà. Io si tinc que raonar ara mateixa, si parlara castellà, hu parlaria millor que estic parlant ara perqué estic acostumbrat a manejar el castellà més que el valencià. El valencià

(18) **Mateixa**, en valencià, ha adquirit un sentit neutre i l'empren amb aquesta forma única tant hòmens com dones. Ací és un home el qui parla.

> el parle io per orgull natiu pero no per fer una perfecció. Una perfecció del valencià a mi no m'interessa, pa qué? [BF (M, 79]
>
> Bueno, si diu que hu sé, pues gràcies, pero no crec io que el sé ben parlar, el valencià. Pero, en fi, bueno, l'alicantí...[19] [SB (M, 71)]
>
> io sé que el valencià que io parle no és molt correcte [Pí (M, 65)]
>
> BM: la majoria d'alicantins, creu vosté que saben parlar el valencià?
> PS: parlen, el saben parlar, pero relativament, perqué io també el parle també i faig botiges i corrioles, com diem en Alacant, pero normalment parlem el castellà [PS (M, 64)]
>
> en una expressió aixina de coses molt concretes o molt precises me'n passe al castellà sense voler. Hai moment en el que no domine io el... l'astructura lingüística suficientment com pa expressar tot lo que puc. Entonces, de repent, pues *empiezo a hablar*...[GA (M, 53)]
>
> io sé el castellà méh que el valencià [SR (M, 46)]
>
> io pense en castellà, o *sea,* quan parle en valencià, tinc que fer un esforç, no tinc la fluïdessa ni l'astructura mental en valencià; io la tinc en castellà (...) io estic traduint, a mi em costa un esforç [HG (M, 36)]

En canvi, les dones ja no són tan proclius a reconèixer-ho. IG (F, 65) fa una declaració indirecta a través d'una resposta que donava a les seues nebodes quan li demanaven que els parlara català per a practicar-lo de cara a l'aprenentatge escolar:

> neboda: *¿Te acuerdas cuando tú no querías hablar valenciano? Pues me gustaba como hablaba el abuelito, el valenciano (...) Ves, si hubiera vivido el abuelito...*
> IG: No, perqué io –dia– perqué io no el parle bé. Tu no veus que io no... el valencià...? (...) Io el parle bé?! *Mira, nena, déjate, que yo hablo mal el valenciano; eso, los auelitos.* Pos no me feen cas!

Tm (F, 63), per la seua banda, busca l'origen dels seus limitats coneixements de català en son pare, el qual encara no domina bé «ni» el castellà. El català, però, ella no el practica, així com tampoc el seu marit, a qui inclou en el plural verbal **ham** ('hem'):

> si io el balencià, mare meua!, de sentí-lo!... en mun pare... perquè m'arria cada una que... o sea que no, no no l'ham patric... [='practicat']. No, no... Mun pare és de rissa, no sap...[=castellà]

(19) Amb el recurs al nom local del dialecte per a la llengua, aquest subjecte mira de fer minvar la seua responsabilitat d'haver de parlar-lo correctament.

CR (F, 48) fa una generalització sobre la mena de coneixement del català que tenen ella i sa filla –de la qual, pel que es veu, no es considera «responsable lingüística»– i distingix entre la gènesi dels seus coneixements lingüístics autòctons (amb uns oncles) i el moment en què es va decidir a posar-los en pràctica (uns anys més tard, quan va començar a festejar):

> la mua xiqueta que no sap mol... sap... pos de sentir, iual que sabem totx (...)
>
> ma tia i mun tio parlaven valencià, i l'atra tia que vivia al costat i tot, i a mi sempre en castellà, i io semp... el que sé io de valencià, que ia veus quin valencià que parle, és de sentí-lo, de sentí-lo només! A mi no m'han... ma tia no m'ha parlat en valencià ni io li ha tingut que contestà ni res. Mai, mai! (...)
>
> io crec que entonces va sé quan vaig acomençà a...(...) hala, pos ara parle valencià (...) io pense que sí, més o menys (...) Si a mi m'agradava mol, lo que passa que em donava vergonya, lo que passa que en quant que t'has fet gran, dius: «Ah, qué vergonya que tinc... pos si hu dic mal –dius– hu dic mal i ia està. A mi m'agradava mol, mol, mol.

Les germanes MP (F, 42) i CP (F, 44) també destrien entre la gènesi dels seus coneixements de català (MP) i el moment en què comencen a aplicar-los (CP):

> MP: io, per eixemple, el poquet valencià que sé, que està molt castellanissat, és de sentí-lo en casa a mus pares i as meus auelos, perqué io sempre ha tingut molt contacte en es meus auelos
>
> CP: io vaig parlar valencià quan vaig acomençar a estudiar en el any 70 aquí, lo que era la Universitat, que era el CEU [θew]. Vaig arriba(r) i entonces, gent que io coneixia parlant castellà, va acomençà a parlar valencià, i entonc(es) és quan vam acomençar...

3.3. *Els semiparlants*

Les característiques definitòries dels semiparlants s'han d'establir per contrast amb les dels gairebé parlants, i suposen el nivell més baix de competència en català dels bilingües alacantins. A part dels trets que ja hem vist a l'apartat 2 d'aquest treball, cal fer constar els següents:

1. Tots es declaren pràcticament ineptes per a expressar-se en català, llengua en la qual no aconseguixen mantenir-se durant tot el temps de l'entrevista.

2. En algun cas rar (sempre dones) exhibixen un català equiparable al dels millors gairebé parlants, però el fet que només l'actualitzen en forma de frases soltes dins el seu discurs en castellà ens mou a deixar aquests subjectes entre els semiparlants.

3. Constituïxen un subgrup lingüístic poc uniforme i suposadament minoritari ja que, pel fet de defugir una identificació clara com a catalanoparlants, se'n fa difícil la localització.

4. Mostren una gran inseguretat lingüística (que es fa notar sobretot en les ultracorreccions) i incorren constantment en el canvi de codi.

Ja hem dit que la qualitat del seu català és mínima; en alguns, fins i tot, s'acosta «perillosament» a la dels sesquilingües, aquells «recordadors» *(remembers)* capaços d'enunciar frases, locucions i paraules soltes «en alacantí». A l'altre extrem del *continuum* constituït pels semiparlants, n'hi ha que poden emular els gairebé parlants situats al punt més baix del seu nivell. En concret, els semiparlants solen dur al màxim les tendències lingüístiques de l'atrició que hem vist en els gairebé parlants i superen aquests darrers en el trastocament de la flexió verbal (canvis de conjugació, desorganització dels temps verbals menys marcats, confusions en els verbs irregulars, etc.) i en la introducció totalment indiscriminada de vocabulari castellà.

De les abundants declaracions d'ineptitud en català dels semiparlants, podem destriar entre les que fan altres parlants per ells (normalment, marits que volen «protegir» les seues dones de la «ignomínia» d'haver-se d'expressar en català) i les que fan els mateixos semiparlants. Del primer tipus, és destacable la intervenció del marit (PB (M, 62)) de la semiparlant AP (F, 60) per «protegir-la» del perill de ser entrevistada en català:

> BM: I la dona no el parlava?
> PB: La meua dona? El entén i el parla, lo que passa que no el practica. Ella, la volta... per eixemple, ara véns tu...
> BM: Ans me l'ha parlat a mi...
> PB: Exactament, ara véns tu... ara ve un valencià i ella s'esforça i li parla en valencià, claro, lo que passa queee...
> (...)
> BM: Pero ara la sentia io quan pujava...
> PB: Pero el parla molt mal, el parla molt mal...
> BM: Per qué?
> PB: Perqué no el practica. El entén perfectament, ara, parlà-lo, li costa, se té que...
> BM: Quan l'he sentit io, m'ha donat la imprezió que...
> PB: No, no, no. Parla pero... s'esforça molt i, bum!, i torna al castellà. Sa(p)s lo que vullc di-te? Mecànicament, sum!, se'n torna al castellà.
> BM: A lo milló un poquet, si vol...
> PB: Bueno, si a cas ara endespués, si me quirda, si me quirda pa algo...
> (...)
> BM: Creu que la seua dona voldria... encara que foren deu minuts o això, intentà...?
> PB: Vaig a vore si pot, pero és que ella és més reàcia, ella és més reàcia...

Al final, no aconseguix impedir l'entrevista i la dona hi és «sotmesa» però aquesta seguix «excusant-se»:

> AP: La dono (...) No, no tenen filltx (...) Sí, és alicantina. I ahir... i sa mare de Villena i sun pare d'aquí d'Alacant i li dia... li diu a sa mare: «*Mamá, en cuanto yo tenga una niña, será valenciana, hablará valenciano*». Ia vorem com li parlem, perqué a mi no m'ix molt bé.

CV (M, 77), gairebé parlant, també exculpa la seua dona, MC (F, 76), però aquesta intervé per a «defensar-se» tota sola, com fan altres semiparlants:

> BM: A mi no me'l sap parlar? No me'l vol parlar?
> MC: Bueno, és que tinc poca costum.
> (...)
> BM: I entonces vosté, des d'aquell moment no l'ha tornat a parlar?
> MC: No: aixina en conversacions llargues, no...
> BM: En el seu marit, no...?
> MC: No: tampoc.
> CV: *No hablamos, en Alicante no se habla valenciano* [MC (F, 76)]

> io el baig parlant, pero al matex temps, me passe al castellà [JS (F, 89)]

> BM: Vosté sap parlà-lo, i és alicantina?
> Ma: De tota la vida. Més o menos. Lo que passa que està mesclado [Ma (F, 47)]

Els hòmens són minoritaris entre els semiparlants i demostren uns coneixements de català menors que els de les seues companyes de grup. Són iguals, però, en els intents d'eludir la responsabilitat d'usar el català durant l'entrevista. Cn (M, 63) inclou en les seues referències un amic que l'acompanya, també semiparlant però aquest d'origen no alacantí:

> Mosatros a boltes parlarem en balencià i a boltes en casteyà; pues aixó, *que aquí el... no ha habido...* no ha hagut mai interés (...) io m'esforce per parlà balencià pero falta la raís de *cuando* uno és xicotet, *cuando* parles un idioma estrangé

Finalment, GF (M, 60) obté el mateix fracàs que el seu company de grup i prevé l'entrevistador de la possible alternança de llengües:

> io és que el valencià no el parle bé (...) pero si la conversació és un poquet llarga, me passe sinse voler, ruuum!, al castellà (...) pos sí, som d'Alacant i aprenem, pero no està bé

4. CONCLUSIONS

Com a conclusions, podem destacar tres punts fonamentals que es desprenen de l'exposició prèvia:

En primer lloc, el desfasament produït entre parlants en comunitats de parla multilingües on una de les llengües es troba en situació d'obsolescència és un fenomen habitual arreu del món que retrobem a la ciutat d'Alacant com a resultat d'un procés substitutori del català que s'inicia el segle passat i viu a l'hora d'ara una etapa terminal.

En segon lloc, aquest fenomen té un origen directe en la interrupció de la transmissió lingüística intergeneracional. Això és: quan l'educació a la llar familiar es desenvolupa en una llengua diferent a la dels pares, els fills adopten com a L 1 la que se'ls ha transmés i, si per l'estímul a què indirectament han estat sotmesos, acaben adquirint també la dels pares, aquesta quedarà relegada a L 2. Aquest fet no sols tindrà repercussió quant al desús en els fills de la llengua dels pares sinó quant a la qualitat de les seues estructures lingüístiques, que patiran atrició entre les noves generacions. Per aquest camí, a la comunitat de parla afectada pel procés, anirà configurant-se –transitòriament– una tipologia de parlants multilingües que s'estendrà al llarg d'un *continuum* de major a menor destresa en la llengua afectada per la interrupció de la transmissió familiar.

I en tercer lloc, en el cas d'Alacant, els individus més destres o parlants sencers són els qui han rebut el català dels seus pares o han estat exposats a la llengua molt activament; els individus menys destres en l'ús del català són els qui no l'han rebut familiarment però hi han tingut graus decreixents d'exposició: els qui més n'han tingut han esdevingut gairebé parlants i els qui menys, semiparlants. Després d'aquests darrers i separats per una frontera molt tènue, hi ha els sesquilingües, que només entenen el català i el «recorden» fragmentàriament; ells constituïxen ja la majoria de la població alacantina actual i prefiguren l'etapa final de bilingüisme ètnic.

BRAULI MONTOYA ABAT
Universitat de les Illes Balears

REFERÈNCIES BIBLIOGRAFIQUES

Alacant-Elx: espais culturals, economia i territori. 1994, València, Generalitat Valenciana, 1995.

ALCOVER, A. M. (1908-09) «Una mica de dialectologia catalana», *Bolletí del Diccionari de la Llengua Catalana,* IV, 194-304.

ANDERSON, R. W. (1982) «Determining the linguistic attributes of Language Attrition», dins Lambert, R. D. i Freed, B. F., eds. *The loss of languages skills*, Rowley, Newbury House Publishers, pàgs. 83-118.1

ARACIL, L. V. (1979) «Educació i sociolingüística», dins *Papers de sociolingüística,* Barcelona, Edicions de la Magrana, 1982, pàgs. 129-217.

CAMPBELL, L. i MUNTZEL, C. (1989) «The structural consequences of language death», dins Dorian, N., ed., *Investigating obsolescence. Studies in language contraction and death,* Cambridge, Cambridge University Press, pàgs. 181-196.

Cens de Població. Comunitat Valenciana, 1991, València, Generalitat Valenciana, 1994.

COLOMINA, J. (1985). *L'alacantí. Un estudi sobre la variació lingüística,* Alacant, Institut d'Estudis «Juan Gil-Albert».

DORIAN, N. C. (1977) «The problem of the semi-speaker in language death», *International Journal of the Sociology of Language* 12, pàgs. 23-32.

– (1986) «Making do with less: Some surprises along the language death proficiency continuum», *Applied Psycholinguistics* 7/3, pàgs. 257-276.

FERNÁNDEZ GARAY, A. (1984) «El mapuche ranquelino en vías de extinción», *Actas: Jornadas de lengua y literatura mapuche,* Metrenco, Temuco, Chile: Universidad de la Frontera & Instituto Lingüístico de Verano, pàgs. 139-152.

FIELD, T. T. (1985) «Language attitudes and language death in the French Pyrenees», dins *Southeastern Conference on Linguistics,* Columbia, SC (SECOLB), 9/1, pàgs. 44-67.

LAMBERT, R. D. (1989) «Language Attriton», *Review of Applied Linguistics* 83-84, pàgs. 1-18.

MACKEY, W. F. (1985) «La mortalité des langues et le bilinguisme des peuples», dins Pieper, U. i Stickel, G., eds., *Studia Linguistica Diachronica et Synchronica. Wener Winter Sexagenario,* Berlin, Mouton de Gruyter, pàgs. 537-561.

MONTOYA, B. (1992) «El sexe masculí és lingüísticament conservador?», *Escola Catalana* 293, pàgs. 19-22.

– (1996) *Alacant: la llengua interrompuda,* València, 10 Denes editorial (Col·lecció d'Investigació Francesc Ferrer Pastor).

ROS, M. i GILES, H. (1979) «The Valencian Language Situation: An Accomodation Perspective», *Review of Applied Linguistics* 44, pàgs. 3-24.

SÁNCHEZ SOLER, M. (1994) *Alacant blues. Crónica sentimental de una búsqueda,* Alacant, Instituto de Cultura «Juan Gil-Albert».

SANCHIS GUARNER, M. (1966) «Pròleg per als valencians», dins Valor, E. (1966) *Curso de lengua valenciana,* València, Fermar, pàgs. 5-7.

SELIGER, H. W. i VAGO, R. M. (1991) «The study of first language attrition: an overview», dins *First language attrition,* Cambridge, Cambridge University Press, pàgs. 3-15.

SCHMIDT, A. (1985) *Young People's Dyirbal,* Cambridge, Cambridge University Press.

SEGURA, J. C. (1996) *Estudi lingüístic del parlar d'Alacant,* Alacant, Institut de Cultura «Juan Gil-Albert».

Apèndix (informadors) Total de subjectes de la mostra: 64

Parlants sencers:

1.- AA (M, 35) Cs.
2.- AE (F, 86) CT.
3.- AM (F, 59) CT.
4.- AR (F, 74) CT.
5.- Bl (M, 72) CT.
6.- Br (F, 82) CT.
7.- CM (M, 69) CT.
8.- Cx (F, 78) CT.
9.- El (F, 62) CT.
10.- Eu (F, 75) CT.
11.- FC (F, 58) Cs.
12.- FF (M, 57) CT.
13.- FT (F, 71) CT.
14.- GN (M, 50) CT.
15.- HR (M, 78) Cs.
16.- IB (M, 64) CT.
17.- JB (M, 59) Cs.
18.- JG (F, 62) CT.
19.- Jt (M, 55) CT.
20.- MH (F, 68) CT.
21.- MN (F, 81) CT.
22.- MS (F, 67) CT.
23.- NF (F, 52) CT.
24.- PM (F, 76) CT.
25.- PP (M, 72) CT.
26.- PR (F, 71) CT.
27.- RA (F, 81) CT.
28.- RG (M, 55) CT.
29.- RM (M, 74) CT.
30.- Sf (F, 70) Cs.
31.- VS (M, 62*) CT.

Gairebé parlants:

1.- AB (M, 65) Cs.
2.- AL (M, 33) Cs.
3.- BF (M, 79*) Cs.
4.- CC (M, 49) Cs.
5.- CR (F, 48) Cs.
6.- CP (F, 44) Cs.
7.- CV (M, 77) Cs.
8.- FA (M, 45) Cs.
9.- GA (M, 53) Cs.
10.- HG (M, 36) Cs.
11.- HL (M, 52) Cs.
12.- IG (F, 65) CT.
13.- JM (M, 65) Cs.
14.- LL (M, 58) CT.
15.- Mo (M, 58) Cs.
16.- MP (F, 42) Cs.
17.- PC (M, 67) Cs.
18.- Pí (M, 65) Cs.
19.- PS (M, 64) Cs.
20.- PT (F, 35) Cs.
21.- RB (M, 53) Cs.
22.- SB (M, 71).Cs.
23.- SR (M, 46) Cs.
24.- Tm (F, 63) Cs.
25.- VH (M, 61) Cs.

Semiparlants:

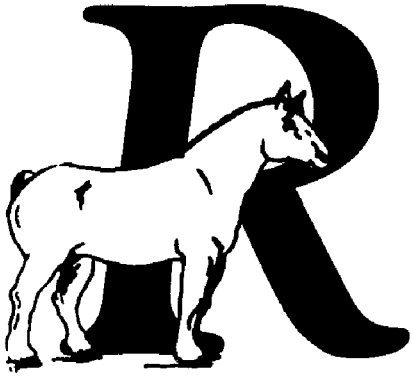
1.- AP (F, 60) Cs.
2.- Cn (M, 63) Cs.

3.- DC (F, 48) Cs.
4.- GF (M, 60) Cs.
5.- JS (F, 89) Cs.
6.- Ma (F, 47) Cs.
7.- MC (F, 76) Cs.
8.- MR(F, 46) Cs.

Parlant sencer al·lòcton:

0**. PB (M, 62) CT.

*Mort el mateix any de l'enquesta (1993).



CARME MIQUEL

ESCOLA I SOCIETAT VALENCIANA

Segurament, si afirmem que l'escola –la institució escolar en la seua globalitat– és un reflex de la societat on està instaurada no diem res de nou ni creem polèmica atés que hi ha una constatació generalitzada que així ho mostra. Els diferents sectors socials, els valors que respectivament els informen, els plantejaments polítics, culturals i religiosos, els béns que hi gaudeixen o les mancances que hi pateixen, directament o indirecta, són presents en els respectius tipus d'escoles bé perquè formen part del bagatge cultural que determinat model escolar hi aporta i transmet, bé perquè els usuaris (professorat i alumnat) ho fan present.

Hi ha però uns elements a considerar que d'alguna manera modificarien les apreciacions que acabe d'esmentar, si més no teòricament. Hi són els següents:

D'una banda vivim, a nivell general, una societat de canvis accelerats i no previstos (la ràpida introducció del món de la tecnologia avançada fins i tot dins les llars, el desenvolupament i enorme influència dels mitjans de comunicació, la mundialització de l'economia...) i l'escola no pot evolucionar al mateix ritme i adaptar-s'hi. Alhora, el desconcert i la inseguretat que aqueixa acceleració provoca pel que fa a plantejaments educatius, a les ideologies i al món dels valors ètics, segurament determina que hom vulga mantenir –o si més no tolere– l'escola com una mena de refugi, com a transmissora d'un sistema de valors que moltes vegades és contrari al que predomina en la societat. És per això que ens trobem amb contradiccions com les següents: mentre

Caplletra 21 (Primavera 1997), pp. 127-129

que a la societat en general es viu d'acord amb una gran competitivitat, es potencia l'individualisme, i es classifica les persones, als dissenys teòrics de caire educatiu que hom elabora per a l'escola (i que solen ser assumits per tots els sectors sense contestació) s'hi pretén afavorir valors contraris com, per exemple, la solidaritat, la cooperació i la tolerància (una altra cosa és la difícil i de vegades nul·la aplicació pràctica d'aqueixos dissenys teòrics).

Hi ha un altre element que em sembla determinant a l'hora de matisar l'afirmació que encapçala aquest escrit. És el de l'aspecte vocacional de la professió d'ensenyant, car les especials característiques d'aquesta professió fan que s'hi vulguen dedicar, en gran part, persones que tenen una concepció del món i del ser humà que no són les dominants a la societat i que per això dins els seus plantejaments educatius està el de la transmissió d'un sistema de valors diferent. En aquest sentit, diguem que és el plantejament que representen els Moviments de Renovació Pedagògica i que constitueixen un sector avançat dins del món escolar.

Doncs bé, a l'escola del País Valencià es donen tots aquests fets, als quals cal incorporar a més l'aspecte sociolingüístic que caracteritza la nostra societat.

I en aquest sentit cal dir que a l'escola del nostre país també s'ha viscut el conflicte lingüístic com un reflex del que es vivia a fora. Però també és a l'ensenyament on s'han donat els avanços més importants en el tema de la normalització lingüística. En aquest aspecte l'escola va per davant de la resta de la societat en general (aquest curs el 44% d'alumnat de nova inscripció –el de l'educació infantil– s'ha inscrit a l'ensenyament en valencià). Això segurament té la mateixa explicació que apuntàvem més amunt: la societat fa de l'escola una mena de refugi i li atribueix –o li tolera– teòricament la funció de conrear i fomentar aquells valors que ella mateixa ha esbandit o no ha assimilat. I d'altra banda, el professorat, en gran part, constitueix un grup professional conscient i amb un sistema de valors més clar i acord amb els postulats que informen el món educatiu.

És així com allò que anomenem escola valenciana (l'escola en valencià) representa un sector avançat dins del món de l'ensenyament, on aprenentatge en la nostra llengua va unit a renovació pedagògica i transmissió de valors ètics i ha esdevingut nucli generador d'un moviment cívic important.

Una mostra rellevant d'aqueix moviment cívic és la Federació *Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la llengua*, entitat que per les seues característiques té, potencialment, un important paper a jugar en l'àmbit social i de l'educació, per això considere interessant fer-ne referència ací mateix, car podria ser un paradigma dels plantejaments que acabe d'esmentar.

Escola Valenciana és una Federació de 16 associacions d'abast comarcal formades totes elles bàsicament per ensenyants i pares i mares d'alumnes amb l'objectiu fonamental de promoure, consolidar i difondre l'ensenyament en la llengua pròpia i alhora la normalització lingüística a d'altres àmbits socials. Juntament amb aquests

objectius està el de la qualitat de l'ensenyament. No debades, per la procedència de molts dels seus membres i per lligams diversos amb els moviments de renovació pedagògica, són renovadors els plantejaments educatius i socials que informen l'esmentada Federació. I la implicació de pares i mares d'alumnes en el moviment hi aporta, a més, la cultura de la participació.

La societat civil està assumint un protagonisme important en la societat actual i, en aquest sentit, el repte que se li presenta ara a *Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la Llengua*, és doble. D'una banda ha de consolidar a l'escola, ampliar-hi i eixamplar els principis educatius i pedagògics que constitueixen la seua raó de ser, entre els quals és bàsic l'ensenyament en valencià. D'altra banda *Escola Valenciana* ha d'eixir del món escolar i irradiar altres sectors socials de la filosofia que li és pròpia, la que entén el coneixement i conreu d'allò propi i la potenciació de l'autoestima col·lectiva com a element primordial i indispensable de la cultura de la solidaritat i la tolerància que ha de presidir la construcció d'un món pluricultural.

CARME MIQUEL
Col·legi Públic 9 d'Octubre

TUDI TORRÓ I FERRERO

UNA APROXIMACIÓ A LA SITUACIÓ DELS PROGRAMES D'IMMERSIÓ LINGÜÍSTICA AL PAÍS VALENCIÀ

L'evolució social i política del País on vivim, Europa i el món sencer ens fan preveure que per a tots, però especialment per als xiquets i xiquetes que ara estan en edat escolar, el coneixement d'altres llengües serà imprescindible per a moure's en la seua vida professional. De fet, la Reforma Educativa recentment aprovada a l'Estat espanyol intenta donar resposta a aquesta situació. El coneixement de les llengües pròpies de cada comunitat autònoma, juntament amb la castellana, i la introducció primerenca de les llengües estrangeres ha estat un tema primordial en el plantejament de la Reforma, i l'avançament de l'edat escolar en l'aprenentatge lingüístic n'és una bona mostra.

Aquesta situació, evidentment, no és exclusiva de l'Estat espanyol ni tampoc del País Valencià. En moltes altres zones del món tenen plantejat el repte d'aconseguir que en aquells territoris on es dóna un «bilingüisme social», les persones aprenguen correctament i amb els menors costos possibles les dues llengües presents en la comunitat on viuen i, generalment, una tercera llengua estrangera.

I. L'APRENENTATGE BILINGÜE A L'ESTAT ESPANYOL I ARREU DEL MÓN

Quan parlem «d'aprenentatge bilingüe» ens estem referint a una varietat de programes que proporcionen instrucció en dues o més llengües. Aquest aprenentatge

Caplletra 21 (Primavera 1997), pp. 131-145

exclou aquelles situacions en què es dóna ensenyament «de» la L2 (llengua no habitual de l'alumnat) com a matèria, i no ensenyament «en» la L2.

La majoria dels estats del món tenen ciutadans que pertanyen a llengües i cultures diferents, la qual cosa indica que el multilingüisme és un fenomen general i el monolingüisme una excepció (Arnau 1992: 11). És per això que el coneixement de dues o més llengües partint de la llengua minoritzada o subordinada, i territorialment pròpia, ha estat estudiat i continua sent-ho pels psicolingüistes, i aplicat per molts docents d'arreu del món.

Per això mateix, són molts els països que planifiquen i regulen legalment els drets i deures lingüístics dels seus ciutadans i ciutadanes: uns propicien plans normalitzadors que fan possible i, fins i tot, enriqueixen la convivència lingüística. Altres, pel contrari, persegueixen amb més o menys grau de subtilesa la llengua o llengües minoritzades, que no sempre minoritàries, amb una clara finalitat de substitució, marginació i extinció.

Assenyalaré breument alguns exemples i les solucions genèriques a l'àrea educativa que fan alguns dels estats que opten per la primera opció:

a) A l'**Europa Occidental** la tendència més generalitzada és la que es basa en algun d'aquests dos aspectes:

1. *La recuperació de les llengües minoritzades, tant a l'escola com als mitjans de comunicació*: Podríem parlar, aleshores, de *Programes de manteniment de la pròpia llengua i cultura*. Aquests programes van dirigits a les «minories» lingüístiques i culturals i tenen com a objectiu el bilingüisme i el biculturalisme, és a dir, l'aprenentage de la cultura i la llengua dominant amb el manteniment de la pròpia.

A **Suècia** existeixen algunes iniciatives d'aquest tipus, dirigides principalment a la minoria finesa.

També hi ha exemples de *programes d'immersió* a **Finlàndia** on existeix una iniciativa experimental d'immersió al suec dirigida a escolars de llengua finesa.

2. *L'extensió del bilingüisme a partir de l'aprenentatge de llengües estrangeres* en aquells països on no tenen més d'una llengua pròpia. En aquesta línia anaren les conclusions del Consell de Ministres d'Educació del Consell d'Europa de 4 de juny de 1984 quan afirmaven:

> Els estats membres acorden de promoure totes les mesures necessàries per tal que el major nombre possible d'alumnes adquiresca, abans de finalitzar l'escolaritat obligatòria, un coneixement pràctic de dues llengües a més de la seua pròpia.

b) A **Canadà**, la riquesa i els diversos resultats positius dels distints plans d'ensenyament bilingüe per immersió ens mostren un panorama altament suggestiu que ens parla contínuament de les bondats psicopedagògiques i lingüístiques dels diversos camins educatius a seguir en societats amb llengües en contacte. El programa d'immer-

sió aplicat a la província canadenca del Quebec per iniciativa d'un grup de pares anglòfons que optaren per un aprenentatge per als seus fills en francés, idioma territorialment propi, va tenir un seguiment científic detallat i minuciós, que va dur a la conclusió inequívoca que aquests xiquets i xiquetes es convertirien al final de la seua escolarització en bilingües funcionals, aconseguint així uns nivells comunicatius en la L2 (francés) molt alts, sense detriment del desenvolupament de l'idioma usat a sa casa –la L1 (anglés)– i sense interferir absolutament en els nous aprenentatges propis de les tasques escolars acadèmiques.

c) A l'**Estat espanyol**:

Amb tots els matisos que es vulga, Espanya pertany, sens dubte, al grups d'estats més «civilitzats» en aquesta matèria i, des de la Constitució, passant pels Estatuts d'Autonomia i arribant a la Llei Orgànica que regula tota l'Ordenació General del Sistema Educatiu (LOGSE), s'ha optat pel primer plantejament: «La planificació i regulació dels drets i deures lingüístics per a la recuperació o, si més no, el manteniment de les llengües pròpies minoritzades de les diferents comunitats autònomes amb dues llengües oficials».

Aquesta ha estat l'opció presa per l'Administració Educativa Valenciana, juntament amb la de Catalunya, País Basc, Galícia i Balears (aquesta darrera dintre de territori MEC), amb llengües pròpies diferents a la castellana i on la llengua estrangera s'introduirà com a tercera llengua d'estudi a partir del 2n. cicle de Primària.

II. EL BILINGÜISME ESCOLAR DES DEL PUNT DE VISTA DE L'ADMINISTRACIÓ EDUCATIVA VALENCIANA

L'Administració Educativa Valenciana va optar en la Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià (LUEV)[1] per dos tipus de models genèrics d'educació, ja que la divisió del territori en zones i poblacions històricament valencianoparlants i d'altres castellanoparlants[2] separa, en principi, l'aplicació d'aquests models quant a la utilització vehicular de les dues llengües oficials en el currículum escolar. Aquesta situació considera l'adopció d'un tipus d'*educació monolingüe* –amb el castellà com a llengua d'instrucció i el valencià[3] com a simple matèria d'estudi– per al territori de predomini lingüístic castellà; per al territori de predomini lingüístic valencià, en canvi, planteja un tipus d'*educació bilingüe* –amb el valencià i el castellà com a llengües d'instrucció.

L'*educació bilingüe* s'ha presentat en tots els documents publicats per la Conselleria d'Educació des de l'anomenat *model d'enriquiment*, plantejant-se com l'opció més idònia per estar dissenyat per a tota la comunitat de parlants, no solament per als de llengua minoritzada.

El seu objectiu primordial és que tot l'alumnat –qualsevol que en siga la seua llengua materna– assolesca un domini efectiu de totes dues llengües, sense perjudici de

(1) Llei 4/1983, de 23 de novembre, d'ús i ensenyament del valencià.

(2) Articles 35 i 36 de l'esmentada Llei.

(3) En tot l'article anomenarem «valencià» al català parlat al País Valencià per tal de ser coherents amb tota la legislació i documentació publicada en aquest respecte.

l'aprenentatge d'una llengua estrangera en edats ben primerenques, o d'una altra més tard, si s'escau, encara que siga a nivells merament funcionals.

1. **Programes d'educació bilingüe:**[4]

a) Programa d'Incorporació Progressiva, adreçat a l'alumnat del territori de predomini lingüístic valencià –encara que també hi podrien optar els alumnes de predomini lingüístic castellà. El tret definidor n'és l'ús predominant del castellà com a llengua d'instrucció, presentarà unes característiques molt diferents segons que l'alumnat siga majoritàriament valencianoparlant o castellanoparlant. També hi pot variar el grau d'ús del valencià com a llengua d'instrucció, de manera que augmentant el nombre d'àrees que s'imparteixen en aquesta llengua els resultats poden arribar a ser semblants als del programes d'*Ensenyament en Valencià i d'Immersió Lingüística.*

b) Programa d'Ensenyament en Valencià, per a l'alumnat majoritàriament valencianoparlant resident al territori de predomini lingüístic valencià. Intenta prestigiar la llengua pròpia dels alumnes emprant-la com a llengua d'instrucció, i augmentar-ne la competència com a base per assolir un domini aprofundit de l'altra llengua oficial.

c) Programa d'Immersió Lingüística, adreçat a l'alumnat majoritàriament castellanoparlant que resideix al territori de predomini lingüístic valencià –o castellà si les circumstàncies són favorables–, sobretot al cinturó suburbial de les ciutats amb forta immigració, i que es proposa aconseguir tots els objectius lingüístics i acadèmics mitjançant el canvi de la llengua de la casa a l'escola.

d) Programa Bàsic,[5] adreçat a l'alumnat castellanoparlant del territori de predomini lingüístic castellà. Es proposa dotar-los de competència lingüística en ambdues llengües. Aquest programa només s'imparteix si hi ha voluntarietat per part de les famílies de l'alumnat. L'objectiu rarament s'acompleix.

2. **Criteris per definir un programa d'immersió lingüística en el marc educatiu valencià**:

2.1.) ***Desde la normativa vigent***:

> Les lleis per elles mateixes no ho són tot, encara que de vegades són instruments que possibiliten accions de progrés (Sala Bou 1992:22).

La Constitució espanyola de 1978 consagrava l'Estat espanyol com un estat plurilingüe i feia explícita la voluntat de protegir totes les llengües i les cultures. De la Constitució es desprén que *el coneixement de les dues llengües que conviuen en un territori per part de la gent que hi viu, és un factor fonamental per a la integració lingüística i cultural.* Però serà la *Llei d'Ús i Ensenyament del Valencià*, promulgada en *novembre de 1983*, la que incorpore definitivament l'obligatorietat del valencià com a àrea curricular i la possibilitat d'utilitzar el valencià com a llengua vehicular de

(4) Situat el marc amb el qual el Sistema Educatiu Valencià es defineix com un sistema educatiu bilingüe, concretaré aquest model en Programes que queden explicitats legalment i amb la normativa que, a aquest efecte, ha publicat la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència. Així mateix, aplegaré totes les definicions i aplicacions que del programa d'immersió lingüística s'han realitzat amb la finalitat de dotar-lo d'un corpus legislatiu i normatiu que en recolzara l'aplicació.

(5) Encara que, des de l'Administració, queda incorporat com un Programa Bilingüe, no capacita en el coneixement d'ambdues llengües i per tant el considere simplement com a testimonial.

coneixements. Aquesta llei i l'ordenament legal que la desenvolupa seran l'única eina política i jurídica per a normalitzar el valencià en la societat i, alhora, aconseguir la integració cultural i lingüística de tots els valencians i valencianes. Però els drets no serveixen si no els podem exercir; la plena oficialitat de les dues llengües, valencià i castellà, només serà efectiva des de la possibilitat real i quotidiana d'exercir els drets lingüístics individuals i col·lectius. El tractament estatutari de l'oficialitat del valencià és equivalent al del castellà i, com a conseqüència, tots els ciutadans tenen dret a ser instruïts en el seu coneixement i el seu ús.

Tanmateix, és evident que una gran majoria de l'alumnat valencià té el castellà com a llengua familiar habitual, especialment a les grans ciutats: *València, Alacant, Elx...* i aquesta situació dificulta en gran mesura el coneixement i ús del valencià per part de tots els ciutadans i ciutadanes del País Valencià.

La singularitat de la metodologia d'immersió demana una legislació específica que garantesca la continuïtat del programa, la consecució dels objectius previstos pel currículum a aquells alumnes que no tenen el valencià com a llengua familiar habitual i la garantia d'una oferta educativa d'acord amb la demanda creixent que per aquest tipus d'ensenyament sol·liciten les famílies castellanoparlants. Aquesta legislació serà la que desplega l'*Ordre de 23 de novembre de 1990*, per la qual es crea el Programa d'Immersió Lingüística amb les condicions i els recursos per al seu desenvolupament: [6]

*** Ordre de 23 de novembre, 1990, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència que desplega el Decret 79/1984, de 30 de juliol, sobre l'aplicació de la Llei 4/1983, d'Ús i Ensenyament del Valencià.**

> *Programa d'Immersió Lingüística*: programa bilingüe que s'aplica en centres ubicats en zones altament necessitades d'integració lingüística d'acord amb la seua realitat sociolingüística particular, on assisteix majoritàriament alumnat no valencianoparlant que rebrà els seus primers ensenyaments en valencià tot seguint una metodologia activo-comunicativa.
> Seran classificats centres d'immersió lingüística els ubicats en zones altament necessitades d'integració d'acord amb la seua realitat sociolingüística particular, i segons les dades expressades en l'últim padró municipal d'habitants pel que fa al coneixement del valencià.
> Per tal de possibilitar l'aplicació correcta de la metodologia comunicativa pròpia del Programa d'Immersió, la Direcció General de Centres i Promoció Educativa d'acord amb la L.O.G.S.E., determinarà el nombre màxim d'alumnes per unitat que, en cap cas, no superarà la *ratio* de 25 alumnes per unitat.

Podem considerar aquesta *Ordre* la norma marc que sustentarà i propiciarà un seguit de documents, aprovats i editats per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, que desplegaran la definició i aplicació del programa i que tot seguit passe a relacionar:

(6) Considere interessant i il·lustratiu presentar totes les definicions que des de la mateixa legislació i documents editats per la Conselleria d'Educació des de l'any 1990 han anat arribant als centres, i on s'han concretat més aspectes que necessàriament s'havien d'acomplir per ser classificats com a centres d'immersió lingüística i acollir-se a les mesures que legislativament calia procurar al programa. Aquesta demanda podia partir de les famílies, dels claustres, i fins i tot ofertar-se per instància administrativa.

* **Salas i Marín, F. (1991) 8é. *Aniversari de la Llei de valencià*, València, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.**

Model d'immersió: consisteix a fer l'ensenyament en valencià en aules on la majoria de l'alumnat és castellanoparlant.

El model habitual serà fer en preescolar i primer cicle de primària l'ensenyament en valencià, per a introduir el castellà –la seua llengua pròpia– a partir de 3r. de primària.

En aquest model és molt important que les famílies estiguen molt motivades, i que l'escola compte amb un projecte que garantesca l'ensenyament total en valencià durant aquests cicles.

També és important que el professorat transmeta missatges comprensibles que alhora fomenten la comunicació amb diferents funcions i en diversitat de contextos, de manera que done a l'alumnat moltes oportunitats de practicar la nova llengua.

* **Pascual, V.; Sala, V. (1991) *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües. Proposta organitzativa.* València, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.**

Programa d'Immersió: adreçat a alumnes majoritàriament castellanoparlants que resideixen al territori de predomini lingüístic valencià –o castellà, si les circumstàncies són favorables (per exemple en les zones de transició entre els dos territoris)–, sobretot al cinturó suburbial de les urbs de forta immigració, i que es proposa aconseguir tots els objectius lingüístics i acadèmics mitjançant el canvi de llengua de la llar a l'escola.

Zona d'aplicació: territori de predomini lingüístic valencià i, eventualment, zones de transició dins el territori de predomini lingüístic castellà.

Alumnat: d'Educació Infantil i Educació Primària, majoritàriament castellanoparlants.

Objectius Específics:

a) desenvolupament total de la llengua pròpia, domini funcional de la segona llengua i la major competència possible en la llengua estrangera;

b) resultats acadèmics iguals o superiors als de les classes monolingües;

c) desenvolupament cognitiu, creativitat lingüística i pensament divergent superiors al de les classes en una sola llengua.

d) conducta psicosocial positiva.

-Llengua primera d'instrucció: valencià.

-Llengua d'iniciació a la lectoescriptura: valencià.

-Introducció del castellà: a 3r. d'Educació Primària, treballant alhora la competència oral i la lectoescriptura.

-Introducció de la llengua estrangera: al 3r. nivell de l'Educació Primària, tan bon punt els alumnes hauran assolit la lectoescriptura en la llengua d'instrucció. Mentre treballen la lectura i l'escriptura en castellà, les activitats en anglés o francés seran

exclusivament orals. Més tard, amb ple domini lectoescriptor en valencià i en castellà, s'iniciarà el procés sistemàtic de lectoescriptura en la llengua estrangera.

-Ús vehicular del valencià i del castellà: ensenyament total en valencià a l'Educació Infantil i al Cicle 1r. d'Educació Primària. El mateix al 2n. Cicle i al 3r. Cicle, tret del temps dedicat a l'ensenyament del castellà i de l'anglés o francés.

-Metodologia: basada en una motivació positiva envers l'aprenentatge de la L2; activitats que propicien l'adquisició de la L2 en contextos comunicatius i amb tasques coronades sempre per l'èxit; *input* sempre comprensible que permet a l'aprenent formar-se intuïcions sobre com funciona la llengua, construir-ne les regles i adquirir-ne el vocabulari; utilització de la llengua de manera natural com a vehicle de comunicació –per parlar de coses i per fer coses relacionades amb els continguts del *currículum*, sempre dins un aprenentatge contextualitzat, ben estructurat i amb molt de suport visual.

-Professorat: sempre personal molt qualificat i bilingüe durant tota l'etapa d'Educació Infantil i Educació Primària.

Les mateixes variables que han condicionat el programa seran les que serviran per concretar les característiques del seu Disseny Particular, disseny que vindrà més explícit en altres documents i legislació que la Conselleria anirà publicant posteriorment. Com a punts genèrics de cada Programa hi caldrà especificar:

a) Objectius específics:

-Lingüístics (domini pretés de les dues llengües).

-Cognitivoinstructius.

-Socioafectius (respecte mutu entre cultures).

b) Moment d'introducció de la lectoescriptura en cadascuna de les tres llengües al llarg de les diferents etapes.

c) Tractament que cal donar a la 2a. i 3a. llengua abans que no arribe el moment de treballar-les a nivell escrit.

d) Proporció d'àrees impartides en valencià i castellà en cadascuna de les diferents etapes.

e) Metodologia:

-Enfocament didàctic de cadascuna de les tres llengües.

-Tractament de la llengua en les diferents àrees d'estudi.

* **El Decret 20/1992, de 17 de febrer, del Govern Valencià, pel qual estableix el currículum de l'Educació Primària a la Comunitat Valenciana (DOGV. 1728 de 20-2-1992).** A l'Article sisé, punt 2. preveu que «la metodologia pròpia del Programa d'Immersió, com a programa lingüístic específic, comporta l'ajornament de la introducció de l'àrea castellà (llengua i literatura) fins el 2n. cicle d'aquesta etapa».

* **Ordre de 29 de juny de 1992, de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, per la qual s'aproven les instruccions que regulen l'organització i funcionament dels centres docents que depenen de l'esmentada Conselleria.** Assenyala que:

> Els horaris dels centres que tinguen autoritzat el programa d'immersió, com a programa lingüístic específic, s'adaptaran de manera que, d'acord amb el que preveu l'article 6.2 del Decret 20/1992, de 17 de febrer, i amb el seu projecte educatiu aprovat, puguen posposar la introducció de l'àrea de *Castellà: llengua i literatura*, fins el segon cicle de l'Educació Primària[7]

* **Resolució de 30 de juny/1992, de les Direccions Generals d'Ordenació i Innovació Educativa, de Centres i Promoció Educativa i de Règim Econòmic i de Personal per la qual es dicten instruccions complementàries per a l'organització i funcionament dels centres docents mantinguts amb fons públics i que depenen de la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana**. En l'apartat 2, *Programes d'educació bilingüe* planteja:

> 2.1. Programa d'immersió lingüística i Programa d'ensenyament en valencià: Els centres que fan ensenyament en valencià o que estan incorporats al programa d'immersió lingüística, els quals compten amb recursos personals, destinaran aquests a la realització de les accions específiques previstes en el programa aprovat.
>
> Els equips directius establiran les mesures organitzatives oportunes per tal de garantir la coordinació dels mestres de suport adscrits al programa d'immersió, amb l'assessoria de didàctica del valencià.
>
> La direcció dels centres que realitzen aquests Programes manifestaran al Servei d'Ensenyament del Valencià les necessitats específiques que puguen ocasionar en el centre, per tal que aquestes siguen incorporades, quan siga de la seua competència, al pla d'actuació de l'assessoria didàctica del valencià.

* **Equip Programa de Reforma (1993) *Projecte Curricular d'Educació Primària*, València, Col·lecció «Materials per al desenvolupament curricular», Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència**. El document assenyala al punt 1.2. «Elaboració del Projecte Curricular d'etapa en el marc del programa d'educació bilingüe per què s'opte», el següent:

a) Programa d'immersió, dirigit a alumnes majoritàriament castellanoparlants. El valencià és la primera llengua escolar i s'introdueix progressivament el castellà. S'utilitza una metodologia específica que permet a l'alumnat beneficiar-se dels avantatges d'un aprenentatge primerenc de les dues llengües.

(7) Aquesta mateixa redacció es preveurà posteriorment a l'article 10 de l'Ordre de 21 de juliol de 1992, que regula l'elaboració del projecte curricular i l'horari de l'Educació Primària.

Aquesta metodologia es basa en: 1) acusat tractament de la motivació cap a l'aprenentatge de la segona llengua; 2) la contextualització de les activitats d'aprenentage en marcs comunicatius reals en què l'ús lingüístic afluesca de manera natural com a vehicle de comunicació i on l'èxit en la resolució estiga assegurat; 3) la utilització de textos comprensibles que permeten a l'escolar intuir el funcionament de la llengua, construir les regles i adquirir el vocabulari adequat.

* En un altre document de suport a l'elaboració del Disseny Particular del Programa d'Educació Bilingüe, que els centres han d'elaborar d'acord amb la normativa abans esmentada, editat també per la Conselleria d'Educació **–S.E.D.E.V.(1993) *Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià*, València, Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència**–, va concretant-se el programa en exemplificacions que el professorat podrà utilitzar d'acord amb les particulars característiques sociolingüístiques de cada centre:

-Composició d'alumnes: majoritàriament castellanoparlants.

-Llengua base d'aprenentatge: el valencià.

-Temps relatiu a les L2 i L1: La incorporació del castellà s'ajorna fins al 2n. o 3r. de Primària, en què comença el seu tractament com a àrea i el seu ús progressiu com a llengua d'instrucció que, en acabar aquesta etapa, pot arribar a ser del 60% dels continguts del currículum.

* L'última normativa apareguda fins ara referent als programes d'immersió lingüística és l'**Ordre de 12 de maig de 1994 de la Conselleria d'Educació i Ciència per la qual es regulen el projecte educatiu i l'horari dels centres d'immersió lingüística**.

Aquesta normativa assenyala que per al curs 1994/95 els alumnes que encetaren aquests programes lingüístics el curs 1990/91 en Preescolar iniciaran el segon cicle d'Educació Primària i que, per tant, es fa necessària la regulació de l'acompliment del nombre mínim d'hores de l'àrea de *Castellà: llengua i literatura*, per la qual cosa demana als centres que han optat per aquest programa que incloguen al seu projecte educatiu, dintre del disseny particular del programa:

1. La proporcionalitat de l'ús vehicular del valencià i del castellà com a llengües d'instrucció.
2. L'horari de les diferents àrees, als diferents cicles, tot respectant el nombre d'hores que per cada àrea s'estableix a l'annex II del Reial Decret 1006/1991.

Pel que fa a l'horari de l'àrea de Castellà: llengua i literatura, el disseny particular del programa de cada centre podrà optar per una de les possibilitats següents:

1) Opció A:
- Segon Cicle d'Educació Primària: 280 hores (4 hores setmanals).
- Tercer Cicle d'Educació Primaria: 280 hores (4 hores setmanals).
2) Opció B:
Qualsevol altra distribució horària que incloga un mínim de 525 hores per a l'àrea de Castellà: llengua i literatura al llarg de l'Educació Primària.[8]

2.2.) ***Des de la comunitat educativa***:
Considerant tota la informació (legislació, resolucions, instruccions...) que acabe d'assenyalar: *Què és, aleshores, un programa d'immersió per als centres escolars que l'han d'aplicar i les famílies que hi han d'optar? Està realment clar el que es pretén amb un programa educatiu d'aquestes característiques?*

La més explícita de les característiques que distingeix una experiència escolar d'aquest tipus és el fet que bona part de les interaccions i activitats escolars hi són vehiculades a través d'una llengua que no és la familiar de l'alumnat. Aquesta situació, si tenim una perspectiva històrica bastant recent, no sembla que siga una característica educativa nova, durant molts anys l'alumnat de l'Estat espanyol va rebre l'ensenyança exclusivament en castellà...

Per què considerem, doncs, els programes d'immersió com una experiència escolar nova? En què consisteix aquesta pretesa novetat? Quina és la diferència entre això que ara anomenem immersió i moltes d'aquelles altres situacions amb canvi de llengua entre la llar i l'escola?

Investigadors de tot el món han analitzat nombrosos programes escolars desenvolupats a través de dues o més llengües. Si bé aquests estudis no són encara concloents respecte a totes les variables analitzades, sí que en tots ells apareix un argument comú:

> Els nivells de coneixements assolits respecte a la llengua familiar, una segona llengua i fins i tot una tercera, no són sempre conseqüència directa del nombre d'hores que l'escola hi haja dedicat ... Un programa es bi o plurilingüe en la mesura que els seus alumnes adquireixen aquestes llengües a la fi del cicle educatiu. La novetat està en els criteris mesurats a l'hora de plantejar-se el canvi de llengua (...),

tal com ha estat plantejat recurrentment per diversos especialistes en el tema (Artigal 1989: 18).

Per aquesta raó, aspectes com els que assenyalaré són fonamentals per a una bona aplicació del programa:

a) La presència social i l'estatus de la llengua de casa no s'han de sentir mai amenaçats pel fet d'assistir a un ensenyament en una llengua diferent a la que habitualment utilitzen en l'àmbit familiar.

(8) Fins ací tota la normativa oficial –textos legals, instruccions i documents editats per la Conselleria de Cultura, Educació i Ciència– apareguda entre els anys 1990-1994 i que ha anat regulant i clarificant l'aplicació dels Programes d'Immersió al País Valencià.

b) Les actituds d'alumnes i pares envers la pròpia llengua de casa i la nova de l'escola sempre han de ser positives.

c) La qualitat de les interaccions que tant el professorat com l'alumnat vehiculen a través de la nova llengua seran realitat sempre que les tècniques i els tractaments pedagògics siguen els adequats per a un programa d'aquestes característiques.

El plantejament d'immersió lingüística parteix del fet que una llengua s'aprén en la mesura que s'usa en relació a altres coses.

Com es pot aprendre una llengua des del seu ús si aquesta nova llengua no es coneix? Com és possible aprendre coses si no es coneix la llengua que vehicula les activitats d'ensenyament-aprenentatge que es realitzen a l'aula?

Evidentment aquestes dues qüestions són encertades en la mesura que el sentit comú ens porta a pensar que, en definitiva, com indiquen Serra i Vila (1992: 26):

> l'educació bilingüe des d'aquestes premisses condueix a un carreró sense sortida ja que si no s'entén res tampoc no s'aprén res i, conseqüentment amb això, hom podria pensar que els xiquets i xiquetes la llengua familiar del quals no coincideix amb la de l'escola estarien condemnats al fracàs escolar. D'altra banda, el mateix sentit comú ens diu que si a dibuixar s'aprén dibuixant i a caminar, caminant, *no sembla tampoc massa agosarat pensar que a parlar i a escriure s'aprén parlant i escrivint sobre les nostres coses, necessitats i interessos.*

Òbviament, res de tot això no ho aprenem a fer sols sinó que algú que en sap més que nosaltres ens guia en aquest procés.

Aleshores, què ha de procurar i esperar la comunitat escolar d'un programa d'immersió lingüística? Des del meu punt de vista:

* *Una decidida aposta per la Normalització Lingüística del nostre País.* Sabem que la normalització no és responsabilitat exclusiva del Sistema Educatiu, però aquest té un paper fonamental en la formació del coneixement, domini i ús que de la llengua faran les futures generacions. L'escola es converteix així en un àmbit privilegiat de consciència i recuperació lingüística i cultural i, ensems amb això, en instrument fonamental de canvi dins la societat.

* Si la immersió es fa bé, és *una oportunitat per esdevenir individus plurilingües i multiculturals.*

* Que l'alumnat que hi assisteix, a més de tenir una excel·lent competència en ambdues llengües, tinga *una actitud més positiva davant el fet diferencial lingüístic,* ja que aquest ensenyament, per a l'alumnat que té el castellà com a llengua habitual, és l'únic no discriminatori lingüísticament per la raó expressada anteriorment.

III. IMPLANTACIÓ I EVOLUCIÓ DEL PROGRAMA D'IMMERSIÓ: PERSPECTIVA HISTÒRICA

No podem parlar del que ha significat la implantació i evolució dels *programes d'immersió lingüística al País Valencià* sense una mínima perspectiva històrica que faça més entenedor el moment en què s'aprova la L.U.E.V. i quina era aleshores la situació sociolingüística en el nostre País.

Abans de 1983 la presència de la llengua a l'ensenyament no passava de ser simbòlica o, si ho preferiu, de resistència.

Així podem dir que a partir del curs 83-84 la introducció de la llengua a l'ensenyament es generalitza, encara que no ho fa al mateix ritme en tots els centres, localitats i comarques valencianes. A hores d'ara, encara resten centres on el valencià s'imparteix per sota dels horaris legals i, fins i tot, hi ha grups d'alumnes que no en reben cap classe: preescolars, segona etapa... depén per on comencen, si tenen prou professorat reciclat, etc.

En el *curs 83-84, 10 centres* de les comarques més valencianitzades aproven llurs plans específics per a l'ensenyament en valencià, i a partir d'aquell any el nombre d'escoles valencianes creix cada curs de manera progressiva. A les comarques on la reculada de l'ús social de la llengua ha estat més intensa el procés és molt més lent i irregular. Serà en aquests nuclis urbans on prendrà cos una demanda social, minoritària però significativa.

Assabentats educadors i famílies que l'ensenyament assignaturitzat de la llengua no dota els alumnes de suficient competència lingüística i comunicativa, demanden un model d'escolarització que propicie, diguem-ho així, un «bilingüisme actiu». Tal sensibilitat fou recollida per l'Administració Educativa Valenciana des del Servei d'Ensenyament del Valencià, que ja coneixia l'experiència d'altres comunitats bilingües de l'Estat espanyol, i la va dur als diversos nivells de l'Administració Educativa per tal de fer possible una oferta que es generalitzara en tots els municipis de les comarques valencianes on l'ús social de la llengua havia retrocedit de manera alarmant en els darrers decennis.

Malgrat tota la legislació que possibilitava l'aplicació dels programes d'immersió lingüística a pobles i comarques frontereres amb aquelles històricament castellanoparlants, així com a comarques «mixtes» –on les poblacions, tot i pertànyer a una mateixa comarca, unes són castellanoparlants i les altres valencianoparlants–, la generalització d'aquest ensenyament es veia molt llunyana. Hi havia una raó molt concreta: «L'ensenyament en valencià s'havia defensat i es continuava defensant, exclusivament, com un ensenyament en la llengua materna».

Aquests arguments no ens eren vàlids –concretament a la comarca del Baix Vinalopó. Possiblement a Crevillent i Santa Pola podrien funcionar, encara més al Camp d'Elx, amb un percentatge del 65% de valencianoparlants, però es donava i

encara es dóna la contradicció de l'autoodi a la pròpia llengua, difícil d'esborrar després de tants anys abocats cap a la castellanització, considerada com a símbol de progrés cultural i sobretot social.

Va ser a Elx –*ciutat eminentment industrial, amb un índex d'immigració molt elevat durant els últims trenta anys segons les dades facilitades pel cens de l'any 83 quant a la situació lingüística (únicament el 34% de la població era valencianoparlant, aquestes dades a hores d'ara no han canviat substancialment segons el cens de 1991)*– on, durant el curs 84-85, a través d'uns articles apareguts en revistes especialitzades, en què s'informava sobre els bons resultats que els Programes d'Immersió Lingüística tenien a Catalunya i al País Basc, autonomies amb dues llengües oficials, així com de les investigacions fetes al Quebec i a d'altres països europeus, ens plantegem la necessitat de documentar-nos sobre aquest tema, pensant en la possibilitat d'una alternativa d'accés a l'ensenyament en valencià dels xiquets i xiquetes no-valencianoparlants d'aquesta comarca i, per suposat, de totes aquelles zones que sociolingüísticament tenen unes condicions semblants. És així com des del *Gabinet d'Ús i Ensenyament del Valencià*, mitjançant el treball informatiu del *coordinador per a l'ensenyament del valencià*, plantegem una campanya informativa a tota la comunitat educativa, recolzada per l'*Ajuntament d'Elx*, que tot seguit dóna els seus resultats amb l'inici dels Primers Programes d'Immersió Lingüística.

El temps ens ha donat la raó i aquella iniciativa que es prengué durant el *curs 85-86 en una Escola Infantil Municipal d'Elx, «Don Julio»*, i que continuà l'any següent en tres Escoles Infantils Municipals –«Don Crispín», «Don Honorio» i «Els Xiquets»– i dues Escoles Públiques –«Blasco Ibáñez» i «El Palmeral»–, ha fet possible que durant el curs 96-97, 11 anys després, hi haja *151 escoles* en tot el País Valencià on *19.600* alumnes d'ensenyament primari assisteixen a Programes d'Immersió Lingüística.

Des d'aquest programa, a les poblacions que tenien oferta d'Escoles Infantils, ja foren municipals o de Conselleria, es va procurar treballar possibilitant als xiquets i xiquetes de 2 i 3 anys un bilingüisme precoç, des del contacte al més aviat possible amb la llengua de l'escola, en el nostre cas el valencià. I així va ser com a ciutats com Elx i Alacant, les seues escoles municipals i posteriorment una escola infantil de Conselleria van ser fonamentals per a la continuïtat de l'oferta en les escoles de primària, ja que era d'on partia la demanda que, posteriorment, tindrien els centres públics.

Segons les dades del *curs 93-94,* d'un total de *53 escoles infantils consultades, 42 municipals i 11 de Conselleria, 29 ofertaven ensenyament en valencià, 14 el programa d'immersió lingüística i 10 ensenyament exclusivament en castellà.*

Les dades adjuntes il·lustren l'oferta que, des de les escoles que pertanyen a la Conselleria d'Educació o són de propietat municipal, es realitza d'aquests programes.

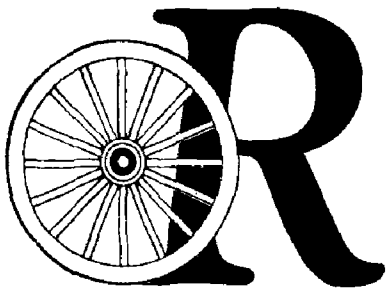
Escoles infantils		Total consultades	Ensenyament en valencià	Immersió lingüística	Ensenyament en castellà
Municipals	*A.	13	4	7	2
	*V.	25	18	5	2
	*C.	4	4	0	0
Conselleria	C.	2	0	0	0
	A.	4	1	2	1
	V.	5	2	0	3
% Totals País Valencià		53[9] / 82% del total	29 / 50%	14 / 24%	10 / 17,2%

* A: Alacant; V: València; C: Castelló.

IV. CONCLUSIONS

Estatus de la llengua de casa, actitud i motivació respecte a la llengua de l'escola, i adequat tractament pedagògic, són tres requisits, no únics però sí bàsics i indispensables, per a un programa de canvi de llengua enriquidor i eficaç. No obstant això, no hem d'oblidar que una opció escolar amb canvi de llengua no és mai una opció solament lingüística. Té sempre una dimensió social, respon a una intenció d'aquells que

(9) La totalitat d'escoles infantils de Conselleria d'Educació i municipals és de 58, la qual cosa representa que han contestat aproximadament el 91% del total.



l'assumeixen i la proposen. Tota decisió entorn dels objectius lingüístics de l'ensenyament és sempre sensible a un context social i a unes intencions personals i col·lectives. La llengua és un dels instruments més eficaços amb què homes i dones construïm la nostra identitat personal i la nostra pertinença a un grup. Per això, en una societat com la nostra, que té una llengua pròpia minoritzada i que, si més no, alguns i algunes tenim la voluntat de recuperar, el programa d'immersió esdevé un instrument molt potent per aconseguir-ho, sempre que es donen els requisits indicats anteriorment. Amb altres paraules: respecte als programes d'immersió la voluntat política és sempre essencial, per si sola mai no és suficient ni en un sentit ni en un altre. Altres consideracions sociològiques, psicològiques i pedagògiques són inevitablement necessàries.

TUDI TORRÓ I FERRERO
Direcció Territorial Educativa (Alacant)

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ARNAU, J., COMET, C., SERRA, J. M. & VILA, I. (1992) *La Educación Bilingüe*, Barcelona, ICE/Horsori.

ARTIGAL, J. M. (1989) *La Immersió a Catalunya. Consideracions psicolingüístiques i sòcio-lingüístiques*, Vic, Eumo Editorial.

BROTONS, V.& TORRÓ, T. (1995) *Els programes d'immersió als territoris de llengua catalana*, Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

BRUNER, J. (1988) *La parla dels infants*, Vic, Eumo Editorial.

MACKEY, W. F., MCRAE, K. D., VAN DE CRAEN, P., VILETTA, R., NINYOLES, R. Ll., VERNET, J. & RAMÓN, O. (1994) *¿Un Estado, una lengua?La organización política de la diversidad lingüística*, Barcelona, Octaedro Universidad.

PASCUAL, V. & SALA, V. (1991) *Un model educatiu per a un sistema escolar amb tres llengües*, València, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència de la Generalitat Valenciana.

SERRA, J. M.(1989) «Resultados académicos y desarrollo cognitivo en un programa de inmersión dirigido a escolares de nivel socio-cultural bajo», *Infancia y Aprendizaje* 47, pàgs. 55-64.

Suport a l'ensenyament del valencià (1992) *El Programa d'Immersió*, Monogràfic 8, València, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència.

Suport a l'ensenyament del valencià (1993) *Una proposta de planificació educativa dins el model d'enriquiment d'educació bilingüe en el sistema escolar valencià*, Monogràfic 5, València, Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació i Ciència.

VILA, I. (1981) *Adquisició i desenvolupament del llenguatge*, Barcelona, Graó.

GUILLEM CALAFORRA

LA COSIFICACIÓ DE LES NORMES D'ÚS LINGÜÍSTIC. ASPECTES SOCIOLÒGICS D'UN DISCURS DISTORSIONAT*

1. NORMES D'ÚS

D'ençà que se l'ha volguda presentar formalment com a ciència social o com a branca *sui generis* de les ciències socials, la sociolingüística ha aspirat a trobar les regles de funcionament del seu objecte. La tendència general de les *Geisteswissenschaften* contemporànies a imitar les ciències naturals es troba a la base d'aquestes aspiracions. És comprensible, doncs, la pretensió de concebre la pròpia recerca sota l'espècie d'una mena de mecanisme en el si del qual es produeixen una sèrie d'esdeveniments explicables d'acord amb alguns patrons normatius. En aquest assumpte, els sociolingüistes no són gaire generosos pel que fa a explicacions. Les normes o regles que guien l'ús lingüístic són més aviat un pressupòsit implícit, part d'una epistemologia mai qüestionada, situada en un àmbit de vaguetats heretades i de *praenotiones* del que se suposa que és «la ciència».

Una de les formulacions primerenques més influents és la de Fishman, que en un article bastant conegut de l'any 1972 escriu: «The task of descriptive sociology of language is to describe the **general or normative patterns** of language use within a speech network or speech community so as to show the systematic nature of the alternations between one variety and another among individuals who share a repertoire of varieties» (Fishman 1972a: 48; la negreta és nostra). I ho repetia de manera

(*) Aquests papers s'han beneficiat moltíssim de constants converses i intercanvis epistolars, durant els darrers anys, amb molts col·legues i amics: Miquel Aleixandre, Antonio Ariño, Christine Bierbach, Antoni Ferrando, José Gironès, Joan B. Llinares, Miquel Nicolás, Hans-Ingo Radatz, Vicent Soriano, Amadeu Viana... Tots ells, i d'altres encara, m'han ajudat en un moment o altre a refinar i *reciclar* les meves idees i troballes, a ampliar les meves lectures, etc. Però la responsabilitat de les afirmacions que faig és, sens dubte, exclusivament meva.

aproximada en el seu arxiconegut manual d'aquell mateix any: «[La sociologia del llenguatge] pretende descubrir no sólo las *reglas o normas sociales* explicativas y determinantes de la conducta lingüística y actitudes ante la lengua de una comunidad, sino también determinar el valor simbólico que las variedades lingüísticas tienen para los hablantes» (Fishman 1972b: 37-38). Els patrons normatius, regles o normes socials que regeixen l'ús lingüístic determinen aquesta conducta i constitueixen un sistema, una mena de mecanisme.

Aquesta concepció del funcionament lingüístic de la societat és un sentit comú establert dins la sociolingüística. És ben fàcil de veure que la noció de regla o norma es troba directament lligada a la idea de causalitat: en virtut de la norma (natural), s'estableix una relació (causal) entre una variable independent (la societat) i una variable dependent (el llenguatge, l'ús lingüístic). O. Akhmanova i S. Marcenko poden concloure, justament, que la sociolingüística és «a branch of linguistics that studies causal relations between language and the facts of social life» (Svejcer 1976: 57). Un altre lingüista soviètic, Junus D. Deseriev, definia la disciplina com a «study of the general and particularly socially determined *patterns* of the functioning, development and interaction of languages» (*ibid.*: 62). El fet d'emprar una varietat lingüística és catalogat sovint com un comportament (*behavior*), amb una terminologia conductista que no sorprèn de veure vinculada a conceptes com «norma» o «regla» (Nikol'skij 1977: 187-189).

Segons aquest estil de declaracions d'intencions, hom pot deduir conseqüentment que les regles, normes o patrons d'ús lingüístic són el nucli i el centre mateix de la descripció sociolingüística. D'acord amb l'*ethos* més general del discurs científic, la recerca sobre aquests patrons de funcionament n'és la tasca fonamental, i les normes són tot just l'objecte genèric de l'estudi sociolingüístic. Per això resulta aparentment inexplicable que el monumental *reader* editat per Ammon, Dittmar i Mattheier –el més important de tota la bibliografia sociolingüística, sens dubte– no se'n faci ressò en la seva magnífica llista de *soziolinguistische Grundbegriffe* (Ammon, Dittmar & Mattheier 1987/88).

Sobre aquest aspecte sí que hi ha hagut una reflexió explícita bastant desenvolupada en la sociolingüística de llengua catalana.[1] L'introductor als PPCC de la noció de *normes d'ús lingüístic* és Lluís V. Aracil. Els escrits de la seva *primera època*[2] en tracten amb una freqüència notòria. En virtut de les normes, l'ús se'ns revela estructurat i intel·ligible:

> La llengua no ocorre pas a l'atzar. Podem descriure, entendre i preveure la seva concurrència (dins uns certs límits), de la mateixa manera que podem aprendre-la i ensenyar-la, en la mesura en què és ordenada. Igualment, la coexistència de les varietats i formes lingüístiques no és pas promíscua, sinó arranjada en formes que són visualitzades adequadament com a àmbits. Els

(1) Com altres autors, no sóc partidari de parlar d'una «sociolingüística catalana», terme tan poc coherent com «física nuclear catalana» o «filosofia catalana» (Romaní 1991: 32). El vehicle lingüístic no és rellevant a l'hora de qualificar un conjunt d'aportacions científiques. D'altra banda, el terme «sociolingüística» mateix em resulta antipàtic i desagradable perquè, a força de voler significar-ho tot, ja no sembla significar res en concret, llevat d'una mena de sociologia de baix nivell, o una forma maquillada de lingüística. Per tal d'evitar-lo en la mesura de les possibilitats del text, l'empro alternat amb «sociologia del llenguatge», tots dos com a sinònims. Sóc conscient, però, dels problemes que planteja aquesta opció terminològica.

(2) Aproximadament des de 1986 fins a 1989 Aracil es dedicà més a investigar problemes d'història integrada de les llengües europees, amb especial atenció per al *llatí europeu*; com és sabut, els últims anys ha centrat els seus esforços en una sociologia idealista més pròxima a la filosofia que no pas als seus primers estudis. La recent inversió ideològica del seu missatge, cap a un *noventayochismo* reaccionari, és merament anecdòtica i no ens interessa aquí: potser és el darrer numeret del «show Aracil». A pesar de totes les crítiques que se li poden fer, continua sent un autor fonamental i, com s'estila dir ara, absolutament «indefugible».

> àmbits són identificables, aprehensibles i tractables en la mesura en què són regulars. La noció mateixa de co-variació implica òbviament regularitat.
>
> Ara: les nocions d'àmbit d'ús i de norma d'ús es revelen interdependents. D'una banda, els àmbits són delimitats per referència a classificacions socioculturals, les quals podem interpretar en termes de normes. D'altra banda, cada norma, en la mesura en què està en vigor, consisteix en dos elements: a) el seu contingut o estructura, i b) el seu abast, jurisdicció o camp d'aplicació –i aquest (el conjunt d'ocasions a què és aplicable) és essencialment un àmbit d'ús. Una norma, qualsevol que sigui el seu contingut, és inoperant si ocorre que el seu abast és el conjunt buit –és a dir: si els casos als quals és aplicable no ocorren mai en realitat (Aracil 1974: 85).

Les normes d'ús no són pas elements aïllats i independents de l'estructura sociolingüística, sinó que s'agrupen i es complementen en sistemes. De vegades es produeixen fenòmens de col·lisió entre normes parcialment o completament contradictòries, i aleshores parlem de *conflictes de normes*. Com es pot observar, hi ha una analogia palesa entre el concepte aracilià de normes d'ús i el funcionament dels preceptes jurídics que estudia el Dret. Aquesta analogia es veu més clara quan l'autor estableix una tipologia binària que dissecciona les normes en dos grups: normes qualitatives discretes (alternatives excloents del tipus sí/no, això/allò) i freqüències quantitatives contínues (que estableixen escales graduals del tipus més/menys). La vinculació entre les normes i els àmbits esdevé així més visible: l'ús d'una varietat en un àmbit concret es pot descriure o bé en termes discrets (apareix o no apareix en absolut) o bé en termes graduals (hi ha més o menys possibilitats d'aparició, d'acord amb freqüències estadístiques aproximatives). Però hi ha una diferència fonamental respecte de l'estructura normativa del Dret: les normes d'ús lingüístic són implícites, i només deixen de ser-ho en moments de conflicte normatiu. Les normes d'ús formen part del bagatge transmès durant la socialització lingüística i l'adquisició de la competència comunicativa. El fet que només es replantegin obertament en situacions de tensió porta Aracil a definir-les *en negatiu* com a «decisions genèriques que dirimeixen dilemes genèrics» (*ibid.*: 86-87).

2. ÚS INTENCIONAL: TRANSGRESSIÓ I ACCIÓ SOCIAL SIGNIFICATIVA

Els usos lingüístics congruents amb les normes formen el que podríem anomenar –seguint de prop Aracil– *ús lingüístic convencional*; per contra, l'ús lingüístic que transgredeix deliberadament i conscientment aquesta estructura normativa es pot anomenar pròpiament *ús lingüístic intencional*. A pesar de llur caràcter coactiu i «extern» a la intencionalitat individual, les normes d'ús són suficientment flexibles

com per deixar oberta la possibilitat d'evitar-les ocasionalment. En qualsevol cas, fins i tot la transgressió sistemàtica opera sobre el rerefons d'una base normativa i és intel·ligible socialment a partir d'aquesta base. Com diu ell, «L'ús lingüístic intencional (...) és probablement de la mateixa mena en definitiva que l'usatge lingüístic convencional. La llibertat individual, per molt erràtica i capritxosa que sembli, és intel·ligible (i possible en primer lloc) solament dins un marc normatiu de referència que deixi sempre algun marge per a les infraccions i transgressions intencionades (i significatives) (...)» (Aracil 1974: 87). Tanmateix, aquest autor reconeix la «potencialitat revolucionària» de l'ús intencional com a possible motor de canvi sociolingüístic. La transgressió d'una norma d'ús presenta la forma d'aparició d'una varietat en un àmbit que no li pertoca; el contrast entre l'ús establert per la norma implícita i l'ús transgressor efectiu és el que crea la situació conflictiva, la qual provoca els plantejaments explícits esmentats abans i carrega l'ús lingüístic de significat social objectiu. Tenint en compte que l'estructura sociolingüística depèn de totes les accions comunicatives produïdes en una societat,[3] és lògic de deduir que un ús lingüístic intencional reiterat comença a ser un motor de canvi sociolingüístic a partir d'una certa escala. Com diu Aracil en un famós article de 1979, «Les intencions concordants de molts individus en moltes situacions poden, sens dubte, transformar les normes d'ús lingüístic» (Aracil 1979: 150).

L'ús intencional és, doncs, l'únic recurs de canvi sociolingüístic que depèn exclusivament dels parlants; també és, però, el més important i decisiu, per tal com només esdevenen reals en llurs conseqüències els canvis socials que són definits socialment com a reals, i el que avui és convenció en algun moment va ser intenció. Si la consumació d'un canvi depèn en última instància de la realització efectiva d'accions concretes per part dels individus, les implicacions arriben fins a processos socials macroscòpics com ara la normalització lingüística. El fil lògic ens porta a connectar d'alguna manera ambdós fenòmens, la normalització i l'ús intencional, i Aracil és coherent en aquest punt. La inversió d'un procés de substitució es concreta en el canvi de les normes implícites d'ús lingüístic, i aquest canvi no es fa –o no es fa solament, ni tan sols preferentment– per la via d'un *fiat* jurídic, sinó que depèn finalment d'intencionalitats repetides i difoses. És per això que canviar la sort d'una llengua minoritzada significa canviar-ne les normes d'ús. I aquestes, com diu Aracil, «són obra humana: sorgeixen dins (i són engendrades per) la interacció social» (Aracil 1979: 152).

3. UN CONCEPTE DEFINITIU O UNA NOCIÓ COSIFICADA?

La sociolingüística concep l'ús lingüístic com a derivat d'una estructura normativa internalitzada al llarg del procés de socialització. Aquest marc normatiu de referència s'actualitza en cada intercanvi comunicatiu en què una varietat lingüística apareix en

(3) El nostre marc teòric, en aquest punt, és plenament solidari del que exposa Randall Collins en un excel·lent treball seu: «All macro-evidence (...) is aggregated from (...) micro-experiences. (...) Everyone's life, experientially, is a sequence of microsituations, and the sum of all sequences of individual experience in the world would constitute all the possible sociological data» (Collins 1981: 987). També tenim en compte les importants aportacions d'altres autors, com ara Thomas J. Scheff (*Microsociology. Discourse, Emotion and Social Structure*, 1990), Rajeev Bhargava (*Individualism in Social Science. Forms and Limits of a Methodology*, 1992), etc.

un àmbit d'ús –el que li pertoca, justament. D'entrada, es pot afirmar que aquest punt de partida té bastant en comú amb alguns dels pressupòsits fonamentals del funcionalisme clàssic nord-americà, si més no en la versió «canònica» de Talcott Parsons.[4] No són pocs els postulats aracilians coherents amb l'estructuralisme sociològic postdurkheimià, com ara la diferenciació entre funcions lingüístiques de la societat i funcions socials del llenguatge, la idea de l'ús lingüístic com una globalitat estructurada i intel·ligible, o l'exterioritat i la naturalesa coactiva de les normes socials implícites, etc. En aquest punt Aracil comparteix tradició amb altres sociolingüistes ben coneguts: hem citat abans Fishman, però també podríem recordar que la definició que fa Labov de la «comunitat lingüística» té aquest mateix regust funcionalista:

> The speech community is not defined by any marked agreement in the use of language elements, so much as by participation in a set of shared norms; these norms may be observed in overt types of evaluative behaviour (...), and by the uniformity of abstract patterns of variation which are invariant in respect to particular levels of usage (*apud* Pueyo 1991: 91-92).

Un dels grans forats per on feia aigües el funcionalisme era el problema del canvi social: el problema de la historicitat, al capdavall. Si l'estructura social és reproduïda per les accions basades en estructures de normes internalitzades durant la socialització, la transgressió d'aquestes s'havia d'interpretar com un problema derivat de la socialització mateixa: com un problema de socialització *insuficient* –el *fet social patològic* de Durkheim. El mateix problema se'ns presenta en una teoria social de base normativa com la de les normes d'ús lingüístic. És per això que, amb l'objectiu de justificar la possibilitat de transgressió i fins i tot de canvi de normes, Aracil recorre a pressupòsits que no encaixen bé en la teoria normativa que contribueix a fonamentar. Així, ja hem vist que es conceben les normes d'ús com a flexibles, amb un marge de transgressió que, paradoxalment, és insuficient per a explicar el canvi de normes. L'accepció *forta* del concepte en qüestió exclou, en el fons, la possibilitat d'un ús intencional «massiu». Resulta curiosa la filiació clarament weberiana d'aquesta darrera noció. De fet, la idea de donar sentit subjectiu a una acció social tan bàsica com la comunicativa recorda la famosa definició que Weber fa de l'acció social en *Economia i societat*: «"Soziales" Handeln (...) soll ein solches Handeln heißen, welches seinem von dem oder den Handelnden gemeiten Sinn nach auf das Verhalten anderer bezogen wird und daran in seinem Ablauf orientiert ist»[5] (Weber 1921: 1). Les insinuacions aracilianes al voltant de l'ús intencional –més interessants encara, al nostre parer, que la teoria de les normes d'ús– mostren aquest mateix individualisme metodològic, voluntarista i subjectiu, de la influent definició weberiana. No hi ha dubte que ambdós conceptes –normes d'ús, ús intencional– suggereixen aplicacions teòriques i pràctiques molt fructíferes per a la sociologia del llenguatge. Tanmateix, hom podria adduir que es tracta de línies

(4) Cf., per exemple, Parsons (1959). Però la massa de bibliografia teòrica funcionalista és enorme, i fóra una pèrdua de temps aturar-s'hi aquí. Vegeu, sobre això, l'excel·lent síntesi crítica de Marsal (1977) i, sobretot, l'impressionant volum de Friedrichs (1970). Hi haurà alguna vegada una «sociologia de la sociolingüística»?

(5) «Cal anomenar acció "social" aquella que, d'acord amb el sentit concebut per l'actor o pels actors, té en compte el comportament d'*altres* i es troba orientada en el seu transcurs per aquest comportament».

temàtiques bastant divergents i fins i tot oposades. El text d'Aracil deixa sense resposta la qüestió de com lligar una teoria de base normativa i funcional amb una altra de subjectiva i voluntarista. I la solució podria raure en la idea mateixa de copresència d'ambdues vessants. Finalment, potser l'estructura de l'ús lingüístic és la síntesi de la dialèctica entre les normes d'ús i l'opció intencional (significativa).

Aquest sembla ser el cas. I es pot mostrar millor si desfem un malentès que sembla gairebé universal en la sociologia del llenguatge. La innocència epistemològica i la manca de profunditat teòrica de molts lingüistes fan que hagin confós sempre les nocions de *norma, llei social* i *llei natural*. Com si haguessin llegit Comte, treballen sobre la idea implícita –gairebé inconscient– que les normes i lleis investigades per les ciències socials són equivalents a les lleis de la naturalesa. Com explica Lamo de Espinosa, les lleis socials són regularitats inevitables generades per les conseqüències no intencionades de l'acció social. Aquestes regularitats són aproximades, i en qualsevol cas es diferencien de les lleis naturals pel fet que, al contrari que aquestes, necessiten la presència del subjecte agent. Les normes, per contra, no sols depenen del subjecte sinó que també poden ser transgredides per subjectes individuals, aspecte que les fa més flexibles que no pas les lleis (Lamo de Espinosa 1990: 96-104).

	Pot ser transgredida pel subjecte aïllat?	Necessita el subjecte per tal d'existir?
Normes	Sí	Sí
Llei social	No	Sí
Llei natural	No	No

(*Ibid.*: 102).

Cal tenir en compte la incòmoda polisèmia de mots com «regla», «norma» o fins i tot «llei», que es poden interpretar tant en un sentit jurídic *lato sensu* (obligació de fer o no fer) com en el sentit de «regularitat» o freqüència estadística predominant. Ja ho va advertir clarament Pierre Bourdieu fa uns anys, i tenia raó (Bourdieu 1987). Una altra qüestió és que les regularitats esdevinguin amb el temps normes implícites pel fet d'incorporar-se a l'*habitus*, per dir-ho amb la terminologia d'aquell autor. En qualsevol

cas, el concepte aracilià de normes d'ús partia directament d'aquesta confusió de sentits, i aquí en començaven els punts febles. La sociolingüística en general no s'ha preocupat mai de desfer l'embolic, probablement perquè ni tan sols l'ha detectat.

Les normes d'ús lingüístic són orientacions implícites que estableixen quines varietats lingüístiques es corresponen amb quins àmbits. S'apliquen a *cada esdeveniment concret*, a cada acte comunicatiu en què un subjecte fa servir alguna varietat lingüística del seu repertori. La possibilitat mateixa d'un ús lingüístic intencional –i intencionalment transgressor– és suficient perquè ens adonem que les normes d'ús lingüístic pertanyen a la casella superior de l'esquema, i no sols pel nom. Així, qualsevol intent d'assimilar les normes d'ús a les lleis socials es mostra injustificat, per tal com les normes deriven de l'ús mateix: és la regularitat estadística de distribució de les varietats en àmbits el que determina tàcitament la norma d'ús en un nivell superior d'abstracció. La clau de tot es troba en la doble possibilitat de *convencional / intencional, inconscient / conscient o rutinari / significatiu*. Queda justificada, doncs, la lúcida sentència de Fishman segons la qual «la llengua *és* contingut»: si més no en determinats casos, el fet d'observar o transgredir una norma d'ús té un sentit social per si mateix, *significa* alguna cosa, sobretot des del punt de vista del subjecte parlant, i és, per tant, *interpretable* sociològicament. La discordança entre l'ús efectiu i l'«horitzó d'expectatives» que forneix la norma provoca automàticament el desdoblament del missatge en dos nivells de significat: el significat referencial del text transmès i el sentit social connotatiu de l'ús lingüístic efectuat. Les normes d'ús lingüístic no són un concepte «definitiu», un objecte de descripció aïllada, sinó que són relativitzades per l'ús mateix. Si vol ser completa i realment descriptiva, l'anàlisi de l'estructura normativa d'una comunitat lingüística s'ha de lligar a l'estudi dels intents de transgressió de les normes. Aquestes tenen una gènesi i són fruit de processos històrics en els quals tenen una implicació directa *tots* els subjectes parlants.

Es pot afirmar, al nostre parer, que la dualitat entre els dos tipus d'ús lingüístic (rutinari, convencional, tradicional *versus* significatiu, intencionat, extraordinari) és l'última instància decisòria de canvi en l'estructura sociolingüística. L'oposició *marcat / no marcat* –assenyalada per Aracil mateix– obre o tanca la possibilitat de canvi en l'estructura normativa de l'ús lingüístic. No queda lluny la sospita d'un paral·lelisme amb la dualitat *normalització / substitució*. Probablement, és bastant difícil de trobar processos consumats de normalització lingüística al llarg dels quals no hagi resultat decisiva l'atribució de sentit sociològic a uns usos lingüístics *transgressors* que impugnaven la substitució. La hipòtesi de treball, que ben bé podria merèixer un acarament amb anàlisis històriques, és que la conversió de l'ús lingüístic en ús intencional és un requisit necessari per a canviar les normes d'ús.[6]

Aquest ús pot presentar una de les dues formes que Weber assenyalava per a l'acció social: o bé és una acció racional d'acord amb valors (*wertrationales Handeln*), o bé és una acció racional d'acord amb objectius (*zweckrationales Handeln*).[7] En el primer

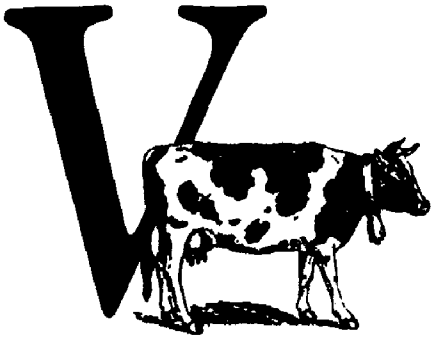
(6) Un magnífic exemple històric, encara poc explorat, és el de les nacions integrants d'Àustria-Hongria. Cf. Bauer (1907), Fejtö (1988). La interessant síntesi paneuropea de Joan (1996), a més de centrar-se exclusivament en el segle XX, no es planteja tota aquesta problemàtica, i per això mateix resulta una mica coixa. Com és habitual.

(7) La formulació clàssica d'aquests conceptes, que nosaltres seguim directament, es troba en Weber (1913: 428, 442), Weber (1921: 12-13).

cas, l'únic que guia l'acció és la major conformitat possible amb un sistema preestablert de valors: es fa allò que s'adiu amb la racionalitat exclusivament establerta pels valors; en canvi, l'acció racional d'acord amb objectius es guia fonamentalment per l'adequació dels mitjans a determinats fins precisos. Cada tipus d'acció segrega una posició ètica diferent. Doncs bé: podem interpretar l'ús lingüístic significatiu d'acord amb algun d'aquests dos paràmetres, segons que hi predomini la motivació valorativa o la motivació pragmàtica. Quan els sud-africans sotmesos a l'*apartheid* reclamaven l'aprenentatge de l'anglès, o quan els nacionalistes corsos publiquen llurs setmanaris en francès, podem dir que realitzen accions sociolingüístiques intencionades i conscients orientades d'acord amb objectius específics –en tots dos casos es deixa fora de joc la llengua del propi grup, amb intencions ben concretes. Per contra, la reivindicació de les llengües minoritzades es fa gairebé sempre d'acord amb determinats valors, com ara la riquesa de la diversitat, l'atractiu de la diferència, el dret a parlar la llengua pròpia, la vinculació a la tradició cultural, etcètera. La necessitat de recórrer als valors és major com menys viable és l'ús lingüístic que es defensa: un parlant del retoromànic que defensa la llengua pròpia tendeix més al compromís emotiu que un planificador lingüístic català (Camartin 1985: 277-288). I no pas sempre: les apologies més conegudes del català solen fonamentar-se en criteris valoratius (Tuson 1988: 98-102; Royo 1991: 27-30). Fins i tot quan es pretén defensar la llengua amb motius pragmàtics, la solidaritat amb determinats valors s'escola ací i allà de manera involuntària (DD.AA. 1979; Mollà & Palanca 1987; Mollà & Viana 1991; etc.). No cal dir que aquest compromís amb valors pot ser –i ho és, sovint– una cortina de fum que oculta altres motivacions, conflictes i interessos. Finalment: l'existència d'una orientació pragmàtica o valorativa en l'ús lingüístic –millor: l'existència d'un ús lingüístic controlat i orientat conscientment– converteix les normes d'un lingüístic en un objecte d'investigació necessari però no suficient. L'estructura normativa de l'ús lingüístic passa a ser, així, *un* dels elements de què depèn l'ús. La conveniència de tractar conjuntament norma i transgressió sembla imposar-se com una pura necessitat lògica de la recerca sociolingüística. Quan l'investigador passa per alt aquest fet, desenfoca aspectes absolutament imprescindibles en camps diversos de la sociologia del llenguatge, com ara els dilemes teòrics de la planificació lingüística, la interpretació sociològica dels processos de canvi sociolingüístic o la connexió entre l'ús i les representacions socials. Una sociologia que ignora la producció social dels patrons normatius comet l'error de cosificar-los.[8]

Les normes sols es fan explícites quan són transgredides (conflicte de normes) o quan són objecte de decisió directa des del poder. En la seva producció són tan importants els mecanismes *externs* –coacció, etc.– com els *interns* –interiorització dels patrons preestablerts, ús convencional / intencional, etc. La tendència d'una part majoritària de la sociologia del llenguatge a centrar l'èmfasi en l'exterioritat de l'ús lingüístic és una forma de cosificació, *lato sensu*. La confiança cega de moltes

(8) Com és sabut, el terme «cosificació» té una llarga tradició en la sociologia marxista, en la qual va ser introduït per Lukács, i es remunta a la noció de «poder social estrany» de Marx i Engels (Marx & Engels 1932, I: 69-70). Entenem la cosificació com a «distorsió no dialèctica de la realitat social que enfosqueix el seu caràcter com a producció contínua, considerant-la, en compensació, en categories cosificades només apropiades al món de la naturalesa», segons la definició del TERMCAT. És la teoria marxiana del «poder social estrany» elevada al nivell d'allò genèric. Una introducció impecable al concepte en qüestió, esdevinguda ja gairebé un clàssic, és el magnífic estudi de Lamo de Espinosa (1981).



comunitats lingüístiques minoritzades en el *language planning*, per exemple, n'és una mostra clara, qualitativament important. No es tracta ara de si la «societat» o el «llenguatge» són o no entitats abstractes, cosificades, postulades com a «coses» amb vista a les necessitats de treball conceptual de l'analista. La cosificació a què ens referim ocorre a un altre nivell d'abstracció: parteix d'un *quid pro quo* segons el qual només és digne d'interès «científic» allò que és extern –«objectiu»– i, per tant, només paga la pena una sociolingüística centrada en aquesta exterioritat. Una sociologia que no té en compte el problema de la intencionalitat cosifica allò que de fet és un producte de l'acció humana i, doncs, és una sociologia sense societat. El discurs de la sociolingüística –un discurs «científic» fruit d'evidents contingències socials– palesa aquesta separació entre subjecte i objecte, que no ha sabut superar. I es mostra com a cosificació en la mesura que sobrevalora l'estructura sociolingüística com a marc normatiu *segregat* pel poder o dependent exclusivament d'ell. El punt d'arribada és la cosificació de l'estructura sociolingüística; el punt de partida és la fascinació pel poder. Aquesta *cratolatria* estableix que l'estructura sociolingüística depèn exclusivament (o fonamentalment) de l'acció política i jurídica, i curiosament és un prejudici compartit tant pels planificadors lingüístics del poder com pels «crítics» *engagés*. D'acord amb això,

1. L'ús de les varietats lingüístiques –les llengües minoritzades, en aquest cas– només canvia (avança, retrocedeix) en funció de les decisions polítiques i de l'estructura legal existent.
2. Per tant, l'estructura política i jurídica *determina* el repertori i la configuració funcional de les comunitats lingüístiques.
3. Conseqüentment, l'ambició unidireccional dels hipotètics planificadors lingüístics –tècnics de la normalització, en aquest cas– se centra en l'accés al poder i en l'exercici de les seves accions executives.
4. La responsabilitat de les diverses situacions sociolingüístiques recau sobre els titulars del poder social en cada moment concret.

Darrere d'aquests pressupòsits, que mai no són explicitats de manera tan crua, no hi ha cap teoria de base sobre l'acció social: la societat és una mena de màquina que es mou cegament en la direcció que marquen les decisions explícites del poder. La derivació lògica és que la dependència establerta entre l'ús lingüístic i el poder exonera els parlants de llur responsabilitat com a membres de la comunitat lingüística. Si persisteix i s'aguditza la minorització, és perquè «no hi ha voluntat política». Si, per contra, s'arriba a frenar espontàniament el ritme de la substitució sense intervenció efectiva del poder, aquest se n'apropiarà la responsabilitat i presentarà els resultats com a èxits de la política lingüística institucional. Ambdós casos tenen en comú, però, el fet que l'atenció se centra en les actuacions del poder com a origen últim del comportament lingüístic. Habitualment, l'única excepció a aquesta fascinació pel poder és la que, en

negatiu, protagonitza el mateix poder quan vol exculpar la manca d'una planificació institucional suficient. En aquest cas, el poder delegarà també les seves responsabilitats i proclamarà que la seva acció executiva i jurídica cau en un buit social. «No s'hi pot fer més»: s'apel·la a la responsabilitat de la comunitat lingüística per tal de justificar la irresponsabilitat del poder. Tot plegat representa un evident cercle viciós que cap de les dues parts no es preocupa de trencar, per tal com no és ni tan sols percebut com a tal.[9]

La conclusió d'aquests pressupòsits és, novament, la premissa també implícita a què ens hem referit abans: l'exterioritat i el caràcter coercitiu dels fets sociolingüístics. Bé sigui per determinació històrica, o bé sigui per determinació estructural, l'estructura sociolingüística en general i l'ús lingüístic en particular seran el resultat de forces alienes que operen sobre el comportament dels parlants, i que aquests no poden esquivar. Respecte de la comunitat lingüística, l'ús lingüístic es presenta, així, com un «fet social» durkheimià. D'acord amb aquest punt de partida, els trets que defineixen una situació sociolingüística escapen al control dels individus i formen part de les regularitats socials. Cada ocasió en què fem ús del llenguatge tindrà assignat un comportament lingüístic que el parlant ha de realitzar: no hi ha contingència sinó necessitat. Aquesta és l'accepció *forta* de les *normes d'ús lingüístic*, l'accepció que conscientment o sense saber-ho constitueix la base teòrica de quasi tots els estudis sociolingüístics.

4. CONCLUSIÓ

És una paradoxa difícil de sostenir: un discurs –el sociolingüístic–, originat en judicis de valor i en preses de posició conscients, té com a punt de partida teòric els postulats deterministes de l'exterioritat i la coerció, i en conseqüència cosifica uns fets socials que inicialment pretenia modificar de manera voluntarista.[10] El concepte de normes d'ús lingüístic, *en la seva versió més difosa*, és el resultat de reificar una acció social bàsica com és l'ús lingüístic. Però si la sociologia del llenguatge ha d'estudiar la manera com s'organitza el comportament lingüístic, ha d'incloure en les seves descripcions: *a*) la motivació / no motivació d'accions concretes –el sentit sociològic de l'ús lingüístic–, i *b*) les possibilitats de transgressió de l'estructura normativa, amb les seves motivacions i conseqüències. La represa, aquí, d'una altra dicotomia clàssica de la sociologia –*Verstehen* enfront d'*Erklären*– és pertinent i pot ajudar a replantejar moltes coses.[11]

La primera conseqüència que es deriva d'aquest plantejament és la necessitat de recuperar la noció de *sentit*. Els sociòlegs saben bé que un element essencial de tota estructura sociopolítica estable és la forma que hi adopta la *legitimitat*; la qual, de fet, és un sentit construït socialment. La creació de la legitimitat depèn de la circulació de

(9) Sembla que ambdós reduccionismes no són excloents, sinó que segons el moment es pot prendre una orientació o l'altra. En tenim exemples, evidents i coneguts, en alguns autors catalans; els quals, però, en passar del discurs «crític» a l'«empirisme institucional» no han canviat de teologia, que és el que interessa. Com que en el context catalanòfon qualsevol crítica amb noms i cognoms pot ser *casus belli* immediat, ho deixarem aquí.

(10) Ens referim ara, naturalment, a la sociolingüística de (i des de) la minorització.

(11) La bibliografia sobre aquesta dicotomia és ja amplíssima. Vegeu-ne algunes referències en Lamo de Espinosa (1990: 7-8, n.19).

determinades imatges socials del poder –un tipus de representacions socials, al capdavall. El mateix s'esdevé amb l'estructura de l'ús lingüístic. La superació de la minorització lingüística exigeix la proliferació d'accions comunicatives conscientment transgressores de les normes d'ús rebudes, evidentment restrictives. És per això que fenòmens com el «bilingüisme passiu» manifesten una potencialitat sociolingüísticament revolucionària encara poc explorada (i poc explotada).

La segona derivació és òbvia: la primera –i l'última– responsabilitat del canvi en l'ús lingüístic rau en un ús intencional i conscient, en una quantitat immensa de transgressions individuals que posin en evidència les asimetries que hom pretén impugnar. És, breument, la *semantització* de determinats usos lingüístics. Aquesta atribució de sentit és lliure, i es pot fomentar persuasivament ja des de la socialització primària. Però probablement la major càrrega de responsabilitat recau sobre la socialització secundària, i aquí és crucial el paper d'una educació conduïda amb tacte i compromís, i d'un ambient sociocultural propici i creatiu. Al capdavall, en cada comunitat lingüística la *classe política* és un producte d'un ambient sociocultural concret, i reflecteix de manera bastant precisa la realitat i les aspiracions d'un ambient humà. La fascinació cratòlatra és intel·lectualment còmoda i gratificant perquè forneix un *logos* aparentment definitiu, però emmascara la dinàmica dels processos socials de construcció del sentit. Es fa necessària, per tant, una relativització de les normes d'ús –en sentit fort– des del punt de vista de la sociologia comprensiva. No fer-ho té el resultat que ja tenim i coneixem: una cosificació cientista que traeix els punts de partida de la sociolingüística i aliena la comunitat parlant de la seva estructura sociolingüística. Evitar aquest aspecte deixa el pas lliure a la sociologia del llenguatge més profunda i amb més potència explicativa: l'anàlisi sociològica dels discursos, la pragmàtica, l'estudi de les representacions socials, l'anàlisi d'actituds, mentalitats i ideologies, etcètera. Potser sigui l'única manera de fer una sociolingüística intel·lectualment solvent i, sobretot, rellevant.

GUILLEM CALAFORRA
Universitat de València

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AMMON, U. DITTMAR, N. & MATTHEIER, K. J., eds. (1987/88) *Sociolinguistics / Soziolinguistik. An International Handbook of the Science of Language and Society*. 2 vols. Berlin, Walter de Gruyter.

ARACIL, Ll. V. (1974) «Sociolinguistics: Revolution and Paradigm», trad. cat. dins *Papers de sociolingüística*. Barcelona, La Magrana, 1982, pàgs. 79-94.

— (1979) «Educació i sociolingüística», dins *Papers de sociolingüística*. Barcelona, La Magrana, 1982, pàgs. 129-217.

BAUER, O. (1907) *Die Nationalitätenfrage und die Sozialdemokratie*. 2 vols. Wien, Verlag der Volksbuchhandlung. 2a ed., 1924. Reed. Wien, Europaverlag, 1975.

BOURDIEU, P. (1987) *Choses dites*. Trad. cast. *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1996.

CAMARTIN, I. (1985) *Nichts als Worte?* Zürich und München, Artemis Verlags-AG. Reed. Frankfurt am Main, Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 1992.

COLLINS, R. (1981) «On the Micro-Foundations of Macro-Sociology», *American Journal of Sociology* 86, pàgs. 984-1014.

DD.AA. (1979) «Una nació sense estat, un poble sense llengua?», *Els Marges* 15, pàgs. 3-13.

FEJTÖ, F. (1988) *Requiem pour un empire défunt*. Trad. cast. *Réquiem por un imperio difunto*. Madrid, Mondadori, 1990.

FISHMAN, J. A. (1972a) «The Sociology of Language», dins Giglioli, P. P. (ed.), *Language and Social Context*. London, Penguin Books, pàgs. 45-58.

— (1972b) *The Sociology of Language*. Trad. cast. *Sociología del lenguaje*. Madrid, Cátedra, 1988.

FRIEDRICH, R. (1970) *A Sociology of Sociology*. Trad. cast. *Sociología de la sociología*. Buenos Aires, Amorrortu, 1977.

JOAN I MARÍ, B. (1996) *Les normalitzacions reeixides. Aproximació a l'estudi de la construcció de les llengües nacionals a l'Europa del segle XX*. Barcelona, Oikos-tau.

LAMO DE ESPINOSA, E. (1981) *La teoría de la cosificación. De Marx a la Escuela de Francfort*. Madrid, Alianza Editorial.

— (1990) *La sociedad reflexiva. Sujeto y objeto del conocimiento sociológico*. Madrid, CSIC - Siglo XXI de España Editores.

MARBÀ, T. ed. (1983) «Història i histèria del català. Taula rodona amb Ll. V. Aracil, X. Lamuela i J. Murgades», multicopiat.

MARSAL, J. F. (1977) *La crisis de la sociología norteamericana*. Barcelona, Península.

MARX, K. & ENGELS, F. (1932) *Die deutsche Ideologie*. Trad. cat. *La ideologia alemanya*. 2 vols. Barcelona, Laia, 1987.

MOLLÀ, T. & PALANCA, C. (1987) *Curs de sociolingüística, 1*. Alzira, Bromera.

MOLLÀ, T. & VIANA, A. (1991) *Curs de sociolingüística, 2*. Alzira, Bromera.

NIKOL'SKIJ, B. (1977) «The Subject Matter of Sociolinguistics», dins Luelsdorff, P. A. ed., *Soviet Contributions to the Sociology of Language*. The Hague/Paris/New York, Mouton, pàgs. 185-195.

PARSONS, T. (1959) *The Social System*. Trad. cast. *El sistema social*. Madrid, Alianza Editorial.

PUEYO, M. (1991) *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*. València, Universitat.

ROMANÍ, J. M. (1991) «Entrevista amb Rafael Ll. Ninyoles», dins *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 9, pàgs. 31-35.

ROYO, J. (1991) *Una llengua és un mercat.* Barcelona, Edicions 62.

SVEJCER, A. D. (1976) *Sovremennaja sociolingvistika. Teorija, problemy i metody.* Trad. angl. *Contemporary Sociolinguistics. Theory, Problems, Methods.* Amsterdam/ Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1986.

TUSON, J. (1988) *Mal de llengües.* Barcelona, Empúries.

WEBER, M. (1913) «Über einige Kategorien der verstehenden Soziologie», dins *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, ed. Johannes Winckelmann. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1922, pàgs. 427-474 [1982[5]].

— (1921) *Wirtschaft und Gesellschaft.* 3 vols. Ed. Johannes Winckelmann. Tübingen, J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). 5a ed., 1976.

ERNEST QUEROL

UN NOU MODEL PER A L' ESTUDI DEL COMPORTAMENT LINGÜÍSTIC: LA TEORIA DE LES CATÀSTROFES

El descobriment d'un fragment de les
matemàtiques que quadre amb el món
d'una forma nova és un esdeveniment rar.
Ted Bastin

1. INTRODUCCIÓ

La utilització de les matemàtiques en la ciència sempre ha plantejat quins eren els límits de la seua aplicació. En les ciències socials existeix una tensió crònica entre dues concepcions: una de predominant en sociologia i economia que des de la Il·lustració defén que els fenòmens socials s'han d'entendre només seguint el model de les ciències naturals, i una altra, que es basa en un enfocament idiogràfic i interpretatiu que veu els mètodes matemàtics com irrellevants. Entre aquestes dues postures en trobem una tercera d'intermèdia que se situa de manera equidistant entre ambdós dogmes (Wilson 1990), que considerem més encertada.

En aquest article presentarem la proposta d'una nova analogia per a comprendre millor l'ús de les diferents llengües en un context determinat.[1] Els mètodes utilitzats fins ara no han fet servir les matemàtiques més que per a quantificar o representar situacions, però no com a marc *formal* on situar un model explicatiu. Els avantatges d'aprofitar-les com a analogia són molt grans.

(1) Volem agrair les observacions fetes a una primera versió de l'article a: Lluís V. Aracil, Miquel Àngel Castillo, Josep Conill, Joaquim Dolz, Miquel Nicolàs, Lluís B. Polanco i Albert Rico. No cal dir que ells no tenen cap responsabilitat ni en les inexactituds ni en els errors.

En primer lloc, esbossarem un panorama actual de la sociologia del llenguatge i, en segon lloc, exposarem els fonaments per a explicar la proposta del nou model i la seua aplicació. De bon començament, doncs, volem demanar al lector que suplesca la dificultat d'exposició d'una síntesi de la sociologia del llenguatge en quatre pàgines (segon punt) amb un esforç de comprensió. Respecte a la tercera part, només volem predisposar-lo a entrar mínimament en el camp de les matemàtiques, per a la qual cosa li hem estalviat totes les demostracions numèriques (es poden consultar en la bibliografia) i només li caldrà imaginar representacions geomètriques de més de tres dimensions, que si fullejant l'article li poden semblar estranyes, de segur que li seran comprensibles i ben profitoses.

2. EL PANORAMA ACTUAL: PARADIGMES, MODELS I FACTORS

Totes les disciplines del saber humà són temptejos per a conèixer millor les diferents *realitats* que ens envolten. En el cas de les ciències socials, els avanços són sempre menys espectaculars que en les ciències naturals; la dificultat d'establir comparacions (analogies) reeixides –és a dir, orientadores– en els temes relacionats amb les persones potser siga una de les causes d'aquest progrés més lent. La sociologia del llenguatge no s'ha estalviat d'aquest llast i, a l'igual que ha fet la sociologia sense adjectius, ha anat proposant i assajant diferents procediments a seguir.

Reflexionar sobre els diferents camins (*methodos*) empresos per una ciència determinada és aturar-se –i millor si és en un lloc elevat– per a veure l'itinerari recorregut. El panorama que s'albirarà ens haurà de mostrar quines són les analogies que s'han anat seguint i si han esdevingut dreceres o atzucacs. Les analogies tenen, forçosament, dos termes: el comparat i aquell amb què es compara. El principal escull que troben les ciències socials és el d'acotar el terme comparat i l'és, justament, per la dificultat de concebre l'activitat humana com a objecte de recerca científica. Així, aquest fet s'afegeix al problema de tota ciència d'anar trobant les analogies que encaminen la seua recerca.

Els intents de delimitar els recorreguts de cada disciplina han rebut diferents noms, el més conegut, sens dubte, és el de *paradigma* introduït per Kuhn; Lakatos en diu *programa d'investigació* i Laudan *tradició d'investigació*. El que nosaltres intentarem en aquest article és tornar a pensar sobre aquests temes en l'àmbit del comportament lingüístic.

No caldrà que ens escarrassem gaire a demostrar la vinculació de la sociologia del llenguatge amb la sociologia sense adjectius. A primer cop d'ull, veiem que l'únic que les diferencia és l'adjectiu. Per tant, ens caldrà conèixer com s'ha tractat la reflexió sobre els paradigmes en sociologia. George Ritzer (1980 i 1981) n'ha fet una proposta que ens ha semblat interessant i que esbossarem molt breument.

Aquest sociòleg nord-americà, inscrit en el funcionalisme estructural, ha dividit la disciplina en tres paradigmes. En primer lloc, ha assenyalat que en els seus inicis els *fets socials* van ser presos com a coses (funcionalisme). Posteriorment, en el paradigma del *comportament social*, passen a ésser centrals les relacions entre l'individu i el seu context, que està format per objectes socials i no socials (behaviorisme social). Un tercer pas el fan les teories (interaccionisme simbòlic, teoria de l'acció i fenomenologia) que tenen l'home com a creador actiu de la seua pròpia realitat social: paradigma de la *definició social*. Dit altrament, cada paradigma té com a centre d'estudi, el primer, el grup; el segon, l'individu, i el tercer, l'individu-grup.[2]

La sociologia del llenguatge també ha seguit aquest procés d'anar fent-se més complexa. D'una banda, com ja vam proposar (Querol 1993), podem considerar que hi ha diferents **models** d'anàlisi segons el nombre de llengües que es tenen en compte: models monari, binari i ternari. De l'altra, ara, proposem reflexionar sobre el nombre de **factors** que es tenen presents per a explicar els processos de substitució lingüística. Així, el tipus d'estudi més senzill és el que pren el context i l'ús lingüístic com un tot: estudiant-ne un, coneixerem l'altre. Un segon pas és el que té en compte la relació entre el context i el comportament. I, finalment, el tercer és el que situa algun tipus de condicionant entre ambdós.

Aquestes tres classificacions en tres membres (paradigmes, nombre de llengües i nombre de factors estudiats) podran coincidir en el mateix nivell en molts de casos. Per tant, en primer lloc, els estudis realitzats des del paradigma dels fets socials, només podran tenir present una llengua i el context serà l'únic element determinant de l'actuació lingüística. En segon lloc, el paradigma del behaviorisme social podrà comportar l'estudi de dues llengües i de dos elements: hi haurà una covariació entre fets lingüístics i fets socials. I, finalment, si la recerca té lloc dins del paradigma de la definició social, trobarem alguna mena de constructe entre els altres dos elements, i fóra desitjable que es tinguessen presents més de dues llengües. Vegem-ho de forma encara més esquemàtica:

Quadre 1

NOMBRE DE LLENGÜES	NOMBRE DE FACTORS	PARADIGMA SOCIOLÒGIC
Model monari	Un factor	Paradigma dels fets socials
Model binari	Dos factors	Paradigma del comportament social
Model ternari	Tres factors	Paradigma de la definició social

Font: Elaboració pròpia.

(2) Tota classificació que intente abraçar el conjunt d'una disciplina és controvertible; Ritzer formula la seua des de l'experiència com a sociòleg (funcionalista estructural) i des de la seua relació amb altres escoles. Aquesta proposta troba suport en la perspectiva teòrica de Teodor Abel (1970), hi canvia, entre altres coses, és clar, el nom. *Perspectiva teòrica d'Abel*: realisme social, nominalisme social, humanisme social. *Paradigmes de Ritzer*: fets socials, comportament social, definició social.

El paral·lelisme triàdic proposat creiem que situa els diferents estudis en el seu «nivell»[3] corresponent i, així, permet analitzar la seua pertinència d'una manera organitzada. Si fins ara alguns autors, bons coneixedors de la sociologia, havien apuntat escadusserament el paradigma on calia situar algunes recerques de la sociologia del llenguatge, ara hi afegim dos nivells d'anàlisi més: el del nombre de llengües tingudes en compte i el dels factors considerats.

Aquest lligam entre la sociologia i la sociologia del llenguatge és molt clar en els inicis d'aquesta nova (sub)disciplina. Per posar-hi només dos exemples, comentarem que els primers treballs de Weinreich, Ferguson i Fishman estan immersos en el funcionalisme estructural.[4] Un segon exemple pot ser que, posteriorment, Gumperz i Gal tindran per insuficients les aportacions fetes des d'aquest punt de vista i, per aquesta raó, s'entrarà en la tradició interpretativa de les ciències socials, incloent-hi l'interaccionisme simbòlic, l'etnometodologia i el treball de Goffman.

A més dels tres punts en què es basa el quadre, cal tenir present –i massa sovint és oblidat– el marc on s'han d'inscriure els estudis sobre l'ús lingüístic, que, des del nostre punt de vista, hauria d'ésser el dels processos de substitució lingüística.

2.1. La insistència en les actituds

La sociologia del llenguatge ha assajat, de maneres molt diverses, d'explicar el comportament lingüístic. A banda de les classificacions comentades en els dos primers *nivells*, hi ha tota una altra manera de justificar els comportaments lingüístics: proposant un tercer element interposat entre el contex i l'ús efectiu; enfocament que s'inscriu, per tant, en el tercer nivell descrit. Aquest element és un *constructe* que s'intentarà que correlacione amb el comportament lingüístic.

Hi ha, certament, moltes menes de propostes de les característiques de les que hem comentat. Ens referim, és clar, a termes com *actituds* (i motivació), *identitat*, *vitalitat etnolingüística*, etc., que no podem entrar a comentar per manca d'espai, tanmateix són ben coneguts. Possiblement el que té una tradició més llarga és el d'*actitud lingüística*. Si ens preguntem pel nombre d'elements que s'estudia, haurem de considerar si l'anàlisi es fa des de la sociologia del llenguatge o des de la psicologia social i, aleshores, les haurem de situar en l'apartat de dos elements o de tres. Els estudis realitzats des de la sociologia del llenguatge caldrà classificar-los en el de tres elements perquè es considera:

el context lingüístic----------la representació del parlant----------l'ús lingüístic

L'estudi de les actituds en sociolingüística ve d'alguna manera a completar un panorama més vast, que engloba la descripció de les variacions sociolingüístiques i una teoria de la substitució lingüística. Els psicòlegs socials, en la seua majoria, són interaccionistes (privilegien el punt de vista de l'autor), mentre que els sociolingüistes

(3) Anomenarem «nivell» a la lectura horitzontal del quadre 1.Tindrem, doncs, el primer, el segon i el tercer nivell.

(4) Lieberson (1981: 56) assenyala que els funcionalistes han oblidat l'estudi del canvi social. Marilyn Martin-Jones (1989) vol mostrar que les nocions de diglòssia (Ferguson 1959; Fishman 1967) i de «domains of languages use» (Fishman 1972) deriven de la visió del llenguatge i de la societat del funcionalisme estructural. I considera que aquest fet constreny els estudis sobre el bilingüisme.

són variacionistes (adopten un punt de vista objectiu sobre el món social). Aquests darrers centren els seus esforços en l'estudi de les covariacions entre les característiques dels parlants (classe social, sexe) i els seus comportaments o actituds lingüístiques. El principal representant d'aquest corrent és Labov. Per la seua banda, els que mantenen un punt de vista interaccionista rebutgen l'existència de determinismes socials i subratllen la llibertat de l'individu de triar entre diferents maneres de parlar en funció del context.

És des d'aquesta darrera perspectiva que el *constructe* d'actitud ha estat profusament utilitzat. Malgrat aquest fet, les correlacions amb l'ús lingüístic que s'han obtingut han estat, en general, ben poc significatives. Aquests resultats ens fan plantejar per què s'insisteix en aquesta línia. Altres propostes, com ara la vitalitat etnolingüística subjectiva, han aportat correlacions molt més interessants. Tanmateix, creiem que la teoria de les catàstrofes ens pot suggerir que aquest no és el camí més adequat. Ho veurem més endavant.

3. UNA PROPOSTA D'ANALOGIA

Podem afirmar que aquestes propostes que acabem de comentar no s'inscriuen en una teorització que les justifique plenament, és a dir, que els done tot el sentit. De vegades, aquestes recerques semblen més aviat la translació de tècniques emprades per altres disciplines, com ara la psicologia, al camp de la conducta lingüística. Però, és clar, no es trasllada el context en el qual han estat concebudes. Creiem que no és prou assajar una correlació entre un *constructe* i les tries lingüístiques, perquè la pregunta següent hauria d'ésser: i què demostrem a més d'aquesta covariació? Evidentment, la qüestió no es pot respondre si no es té en compte el marc en el qual s'ha d'inscriure la investigació.

Si consideràvem aquest context, ens adonaríem que algunes dades no ens aporten res de nou. Si les enquestes o les entrevistes es fan sense delimitar aquells grups de comportaments lingüístics que són significatius per a l'estudi dels processos de substitució, les dades que se n'obtenen no ens permeten avançar en l'explicació de l'evolució dels processos; són una mera descripció d'unes predisposicions a utilitzar una llengua o una altra d'uns parlants triats a l'atzar.[5] Per altra banda, tampoc n'obtenim grans novetats, bona part dels resultats que s'aconsegueixen ja són, en alguna mesura, previsibles des del principi. En aquest mateix sentit, en la terminologia no hi trobem gairebé cap analogia que ens guie, el que ens proporciona, massa sovint, és la tautologia.[6]

(5) René Thom (1980b: 133) diu que hi ha una frase que repeteix molt sovint: «El que limita amb allò veritable no és allò fals, sinó allò insignificant».

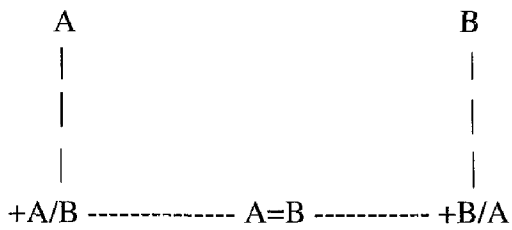
(6) Aquest fet contrasta per exemple, i per parlar d'una disciplina propera, amb la lingüística, que ja en la definició de les grans teories gramaticals opera amb una certa teoria de l'analogia. Vegeu López-Garcia (1996) per a una aplicació recent de la teoria de les catàstrofes en el camp de la lingüística, que pot servir com una altra introducció en aquesta teoria i per a tenir altres referències d'aplicacions en aquest àmbit.

3.1. Els processos de substitució lingüística

Una vegada comentats els paradigmes de la sociologia del llenguatge, hem de delimitar quins són els aspectes rellevants dels processos de substitució lingüística per a plantejar els fonaments d'una nova analogia. El que nosaltres pretenem és entendre els processos de substitució lingüística. Els diferents estudis que se n'han fet ens mostren que són el canvi d'una situació lingüística inicial que evoluciona, passant-ne per altres de diferents, i pot arribar a una situació final.[7] Són canvis socials que, aparentment, s'esdevenen d'una manera gradual: d'una situació de monolingüisme en la llengua A es pot acabar en una situació de monolingüisme en la llengua B, passant per unes etapes intermèdies:

monolingüisme en A
bilingüisme +A / B
bilingüisme A=B[8]
bilingüisme +B / A
monolinguïsme en B

Figura 2



Font: Elaboració pròpia.

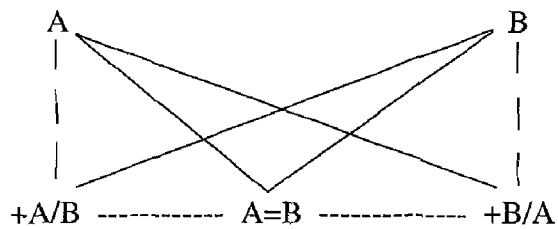
Hem de considerar que tota situació lingüística es pot analitzar des del punt de vista individual o col·lectiu. Les possibilitats exposades tant ens poden servir per a caracteritzar un nivell d'anàlisi com l'altre; però no només això, ens mostren que, justament per aquest fet, ens haurem de qüestionar la gradualitat aparent dels processos de substitució lingüística. Com ens mostra la figura 2, les transicions al comportament adjacent són canvis continus que no exigeixen una justificació massa complexa, i tant poden ésser cap a un pol d'atracció (A) com cap a l'altre (B). Els que inicien els canvis podran ésser individus que exercesquen el paper de grup de *referència* per als canvis posteriors, més o menys col·lectius. Els comportaments que caldrà considerar, i que sovint s'han oblidat,[9] seran aquells que se salten un comportament intermedi (o fins i tot dos). Vegem-ho en el gràfic següent:

(7) En general s'oblida que *després d'un procés de substitució* lingüística se n'inicia un altre. Donat que és una perspectiva temporal molt àmplia, no se sol prestar atenció a aquest fet.

(8) *Sense l'estadi de bilingüisme A=B* no podríem comprendre l'evolució del procés, unes altres qüestions són la durada i l'estabilitat d'aquesta etapa. Es torna *a tractar el tema en els comentaris* a la figura 5.

(9) Generalment, en l'estudi de les actituds lingüístiques no s'ha tingut en compte aquest fet, *així, les mitjanes obtingudes d'una* mostra, més o menys representativa, no aporten dades massa significatives per a l'evolució del procés de substitució lingüística. Si s'haguessen destriat aquests grups de referència, els resultats es podrien aprofitar per a captar les tendències del procés.

Figura 3



Font: Elaboració pròpia.

Aquest gràfic ens mostra tots els canvis possibles.[10] Totes les situacions poden ésser punt d'origen i/o punt d'arribada. Si les transicions es fan en línia recta i passant d'un estadi a un altre d'adjacent és, com dèiem, un canvi continu, que no presenta cap dificultat de justificació. Ara bé, si es travessa per les dreceres de les diagonals, aleshores l'omissió sí que és ben significativa i ens cal donar-ne una explicació. Aquests canvis sobtats hauran de tenir una representació que els justifique.

En efecte, aquesta figura 3, amb la seua doble aplicació a comportaments individuals i a comportaments col·lectius, pot mostrar els desfasaments dels processos de substitució lingüística. Majoritàriament, a una comunitat li correspon una de les 5 possibilitats esmentades, que estarà més a prop de B com més avançat estiga el procés de substitució. Però, a més, hi haurà grups més o menys nombrosos en algunes o en totes les altres etapes. La direcció del procés la marcaran els comportaments de les persones més rellevants que iniciaran el pas d'un estadi contigu a un altre o bé faran un salt d'un o de dos esglaons.

Des d'aquesta perspectiva de la discontinuïtat dins de la continuïtat entendrem molt millor els canvis sobtats en general i també el significat de la no-transmissió generacional d'una llengua.[11] Vegem-ho: dos parlants d'A que no transmeten al fill la llengua en què ells s'expressen majoritàriament (es troben en un dels estadis d'A : A, +A/B o fins i tot A=B) han trencat la *continuïtat* respecte al fill que, de bon començament, ja serà monolingüe en B, quan B no era contingu de cap de les possibilitats esmentades. Per la seua banda, ells augmentaran l'ús de B, si més no en parlar al fill, o bé abandonaran A.

Com hem vist, les investigacions realitzades des dels paradigmes dels fets socials i del comportament social aporten una explicació determinista del comportament lingüístic. En el paradigma de la definició social, se situa un *constructe* entre el context i el comportament, però, tot sovint, fugint de l'explicació determinista, les recerques d'aquest tercer àmbit es queden, com dèiem, en una descripció de comportaments, o de disposicions envers el comportament, dels parlants. Aquesta eliminació del poder explicatiu ve donada, com apuntàvem, perquè no es considera el model on poder plantejar els problemes i situar les troballes. En definitiva, el que ara ens cal, de dalt

(10) No recull, tanmateix, la possibilitat de salt sobtat d'*A* a *B* sense passar per cap estadi intermedi perquè és difícil que una persona, sense haver parlat mai *B*, abandone tot d'una *A* i siga monolingüe en *B*. Tampoc no considera, doncs, aquest mateix camí, però iniciat en *B*.

(11) Vam tractar aquesta qüestió a Querol (1990).

estant, per continuar el símil amb què iniciàvem l'article, és un plànol, un mapa que ens puga ajudar a saber on som i on volem arribar.

Un marc que és, com ja hem repetit, el dels processos de substitució lingüística. Així, la presentació formal d'aquesta problemàtica ens serà de gran utilitat per a poder captar globalment la seua complexitat. I, justament, per a fer-la possible ens cal l'analogia. Al principi de l'article també comentàvem que la dificultat d'establir analogies reeixides era una de les causes de la situació actual de les ciències socials. Cada cop ens sembla més clar que el mètode a seguir ha d'ésser suplir aquesta mancança i, per tant, considerem imprescindible fer-ne una reflexió aprofundida que ens puga donar el model per a analitzar les diferents aportacions fetes en la sociologia del llenguatge i poder-ne plantejar de noves.

Per consegüent, ens cal una representació gràfica, una metodologia o, potser, una mena de llenguatge, que ens permeta organitzar les dades de l'experiència. Ja havíem apuntat (Querol, 1994: 23) l'aplicació de models matemàtics per a l'estudi dels processos de substitució lingüística des de la perspectiva del canvi social. Parlàvem aleshores dels processos de Markov, i de la seua aplicació a l'estudi dels processos de mobilitat social (amb les correccions introduïdes per McFarland), dels processos de difusió d'innovacions (amb el temps com a variable explícita), dels models sobre l'estructura i els processos de comunicació en els grups socials i, finalment, dels models sobre decisions. Però en el present article ens decantem per una primera sistematització, prou general, de l'analogia. Ens referim a la formulada per René Thom el 1963 que s'ha conegut amb el nom de *teoria de les catàstrofes.*[12]

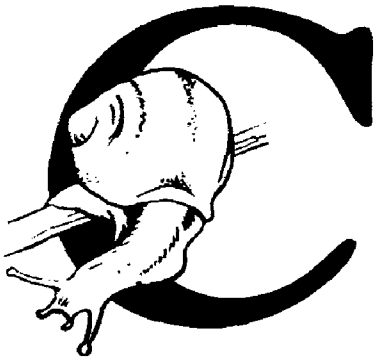
3.2. La teoria de les catàstrofes

De fet, no hem d'entendre el segon mot amb el seu significat de «desastre», sinó més aviat en el seu sentit etimològic de desenllaç, com l'han pres les ciències de la natura: com una proposta per a explicar els canvis en general. Podríem dir que és una teoria de l'analogia entre el sistema que es pretén estudiar i el model. La teoria de les catàstrofes en constitueix, en cert sentit, els prolegòmens d'aquesta teoria.[13] Aprofitarem, doncs, aquesta aportació per a fer una proposta d'un model amb el qual es puga desvelar una estructura subjacent que faça intel·ligibles els processos de substitució lingüística.

La història d'aquesta teoria, segons l'explica el mateix René Thom (1980a: 111), s'inicia amb l'elaboració del seu llibre *Stabilité structurelle et Morphogenèse*, el manuscrit del qual havia estat remés a l'editor en 1968, no va poder ésser publicat més que al final de 1972. Però un cert nombre de còpies havia circulat durant aquells anys; en particular, C. Zeeman i la seua escola a la Warwick University s'entusiasmaren pel seu contingut, i començaren a desenvolupar models catastròfics en els àmbits més variats. Al Congrés Internacional de Matemàtiques de Vancouver, el 1974, C. Zeeman va fer una comunicació molt reeixida sobre aquest tema, que va arrossegar un

(12) La primera referència succinta d'aquesta teoria la vaig sentir en una sessió del Seminari de Sociologia de València en boca de Lluís V. Aracil. En alguna altra sessió d'aquest seminari i en altres del Seminari de Sociologia de Barcelona, també n'ha fet esment, però sempre apuntant-ne, molt de passada, aplicacions en àmbits diferents. Va ésser en el context del de Barcelona, després d'haver-ne fet diverses lectures, on, per primera vegada, vaig esbossar le manera sumaríssima una aplicació de la *catàstrofe en papallona* per als processos de substitució lingüística.

(13) Els termes de *procés* i de *conflicte* utilitzats en sociologia del llenguatge també ens suggereixen una proximitat a la teoria de les catàstrofes. En efecte, la paraula «procés» ja suggereix una successió d'estats. Considerem, doncs, que les situacions que ens interessa estudiar són com les descrites per a la forma: canviants i alhora estables. En segon lloc, les «fases del procés» com monolingüisme i bilingüisme indiquen aquest canvi que veiem encara més clar si les considerem com possible addició o substracció segons el procés en curs. En tercer lloc, pel que fa a conflicte, també hem de tenir present que qualsevol morfologia és el resultat d'un conflicte, i que un terme que s'ha utilitzat per anomenar aquests processos ha estat, justament, el de conflicte lingüístic.



desplegament de vulgarització a través dels mitjans de comunicació, fet del tot excepcional per a una teoria matemàtica. Un any o dos més tard aparegueren algunes reaccions hostils. Tanmateix, la controvèrsia actualment sembla calmada: s'accepten les «aplicacions rigoroses» sotides de la mecànica i de la física i, per contra, es veuen amb més suspicàcia els models «fluixos» de la biologia i de les ciències humanes. Al capdavall, el que es planteja és on se situen els límits d'aplicabilitat de les matemàtiques en la ciència.

En efecte, sabem que, donada qualsevol fenomenologia, sempre es pot aportar un model que la descriga. És a dir, si s'utilitzen prou paràmetres, funcions de grau prou elevat, sempre es pot construir un model matemàtic del que siga. Però l'autèntic problema no és, evidentment, aquest, sinó que resideix en la construcció d'un model que no recórrega a «massa» ens matemàtics. L'òptim és tenir pocs paràmetres i una adhesió rigorosa a la dada empírica.

Una vegada presentades de manera sumària les característiques generals dels processos de substitució lingüística i de l'inici de la teoria de les catàstrofes, acabarem d'exposar, ara més concretament, quines són les raons per a proposar-nos la utilització d'aquesta nova metodologia. En realitat, del que estem parlant fonamentalment és del *canvi*. I aquest fet lliga directament amb aquesta teoria, que és una nova forma de pensar el canvi: canvi en el curs dels esdeveniments, canvi en la forma d'un objecte, canvi en el comportament d'un sistema, canvi en les mateixes idees i, com suggereix el seu nom, canvi, també, en les catàstrofes.

En la figura 3 havíem incorporat els canvis discontinus i és, justament, aquest el punt central de la teoria de les catàstrofes. No és casual, doncs, que posteriorment ens hàgem trobat que la figura elaborada per nosaltres coincidesca amb una de les catàstrofes elementals que veurem més endavant i que ens donarà la justificació que acabàvem de sol·licitar.

Tradicionalment, hom ha assumit que els fenòmens que incloïen variacions llargues i ràpides havien de quedar fora del tractament matemàtic, perquè es considerava que la continuïtat de la dependència entre variables havia d'ésser una condició essencial de la matematització. L'acceptació d'aquests processos, que eren bandejats per les matemàtiques, és la novetat que incorpora la teoria de les catàstrofes. I és, justament, aquesta inclusió dels canvis discontinus, susceptible de formalització matemàtica, el que havíem reflectit en la figura 3 que hem comentat.

Així, el que haurem de fer per a començar és el que s'anomena *modelització*. És a dir, a partir de la situació que considerem sorprenent, com ara aquestes discontinuïtats, aquests canvis sobtats en els processos de substitució lingüística, ens caldrà construir un sistema material i mental que simule aquestes situacions observades inicialment, a través d'una certa analogia. En aquest punt, haurem de formular una qüestió sobre la situació que ens motiva la reflexió, transferir-la al model, per analogia, i fer que el model evolucione de manera que s'arribe a una resposta. Considerem que això és el que

ens proporcionarà la teoria de les catàstrofes: una teoria *hermenèutica* que, davant qualsevol dada experimental, s'esforça per elaborar l'objecte matemàtic més simple que es puga generar.

Aquesta teoria es podria explicar amb el model clàssic de la «caixa negra». Una caixa negra no és res més que un sistema que només comunica amb el món exterior amb unes entrades (*inputs*) i unes eixides (*outputs*). En qualsevol moment, si es determina l'entrada, el sistema en dóna les eixides. De fet, sembla que estiguem parlant de la conducta –encara que la persona sí que tinga contacte amb l'exterior– i el que nosaltres pretenem fer és, justament, explicar les conductes lingüístiques. Vegem esquemàticament aquest paral·lelisme.

entrada	>>>>>>	caixa negra	>>>>>>	eixida
context	>>>>>>	persona	>>>>>>	comportament

Es tracta, doncs, d'aïllar els grans paràmetres subjacents als fenòmens i concentrar-nos en un nombre petit de variables, passant per alt, almenys parcialment, la concordança quantitativa amb l'experiència. Quan Thom va construir els seus models per a l'embriologia, mai no es va preocupar per aquesta concordança quantitativa. Ell assenyalava que el problema més rellevant per a un model de desenvolupament embriològic és l'enllaç de certs fenòmens locals amb el seu ambient (*environment*). Com hem comentat a l'inici del present epígraf, aquest era un dels problemes de la majoria de les recerques sobre els processos de substitució lingüística. Per tant, s'ha de retornar el fenomen al seu ambient, considerar-lo en la seua gènesi i en el seu desenvolupament. De fet, són aquestes observacions vinculades a l'ambient les que poden decidir sobre l'elecció de la dinàmica a utilitzar en el model.

René Thom ha assenyalat que els procediments matemàtics més utilitzats en ciències socials són estadístics i la seua preponderància ha donat lloc a teories tan abstractes i tan enormement complicades que elles soles semblen una disciplina. Les teories estadístiques suposen normalment que la conducta de gran part de la gent és la mitjana d'un «resum» suau de la conducta, al llarg d'un extens període de temps. Els resulta difícil tenir en compte els punts sobtats, crítics, d'important canvi qualitatiu. L'enfocament estadístic porta a models que subratllen les condicions qualitatives necessàries per a l'equilibri: un equilibri entre preus i salaris o entre importacions i exportacions. Aquests models són inadequats per a descriure el canvi qualitatiu i la discontinuïtat social, que és el que caracteritza els processos de substitució lingüística, i aquí és on la teoria de les catàstrofes ens pot ésser especialment útil.

Aquesta teoria és un generador de models. El seu esperit és que es puguen **geometritzar** una vasta gamma de fenòmens i fins i tot qualitats afectives com l'agressivitat, l'odi, l'amor, etc. Thom no té prejudicis pel que fa a com construir els models: creu que s'hauria de tenir en compte tot, no només els objectes modelitzats en

si, sinó també els ambients. Un dels mèrits d'aquesta teoria és precisament, com ja hem comentat, que permet aquesta flexibilitat, aquest mirar al voltant, en definitiva, relacionar les coses. Mentre que, al contrari, la modelització més tradicional estableix el model d'un ésser molt específic, molt delimitat, sense preocupar-se pel que ocorre immediatament després.

La varietat i complexitat del comportament humà són tan grans que encara se'ns escapa una *descripció* adequada de molts fenòmens. En aquest punt, la teoria de catàstrofes ens pot ésser molt profitosa, perquè pot enriquir el nostre vocabulari conceptual de causa i efecte i ens pot permetre organitzar la informació d'un mode qualitativament precís, multidimensional. Aquesta teoria no pot proporcionar-nos fets nous sobre la conducta humana, però pot ajudar-nos a visualitzar la interacció entre dos o més factors que donen forma al comportament.

Com acabem de veure, el principal fonament per a utilitzar la teoria de les catàstrofes en qualsevol àmbit és la seua mateixa essència: l'analogia. No debades se l'ha considerada com el primer intent coherent des de la lògica aristotèlica de construir una teoria de l'analogia. René Thom (Dold, A. 1976: 250) comenta:

> La interpretació d'un camp morfogenètic aïllat porta, precisament, a una teoria de l'analogia. En algun sentit, la T.C. podria ser definida com un intent de classificar tots els tipus possibles de situacions anàlogues. La T.C.E. [teoria de les catàstrofes elementals], en aquest sentit, ofereix un important instrument per a classificar els accidents morfològics més obvis (fronteres, desaparició de fronteres, exfoliacions, etc.).

El mateix Thom (1980a: 18) torna a tractar el tema de l'analogia:

> La T.C. consisteix a provar de descriure els models dinàmics compatibles amb una morfologia donada empíricament, és un primer pas en l'edificació d'aquesta «Teoria general de models» que caldrà construir algun dia.

Ja comentant l'aplicació en el camp de les ciències socials, Zeeman (1977: 630) afirma que:

> ...la TC pot alterar el panorama de la sociologia en el disseny de l'experiment, i en la síntesi de les dades. En el futur, el sociòleg pot redibuixar el seu experiment només amb l'objectiu de dibuixar una corba plana per a il·lustrar una tendència, però només la finalitat de detectar aquests punts crítics de la corba, o la seua derivació, poden ser discontinus i, per tant, reveladors de la morfologia social que està tenint lloc.

I continuant amb la sociologia, en aquest cas la del llenguatge, un dels problemes que ja hem apuntat –i que es planteja molt sovint– és el de la terminologia. Però, al

capdavall, la terminologia només és la conseqüència d'una causa molt més profunda: la manca d'hipòtesis, que pot venir donada per no haver sabut establir cap analogia correcta per als processos de substitució lingüística. Així, sense hipòtesis, la terminologia és només tautologia. Seria el mateix que Poston i Stewart (1978: 428) assenyalen per a les matemàtiques que, preses com a tot, són tautològiques, necessiten hipòtesis per a obtenir conclusions.

Per tant, la utilització de l'analogia ens pot ser de molta utilitat i, si és matemàtica, encara molt més, ja que obtenim un model amb els avantatges d'un formalisme (d'un llenguatge) psicològicament neutre. Permet una síntesi coherent d'un llarg nombre d'observacions que, altrament, apareixerien desconnectades i, en el cas que tractarem, ens permetrà situar els estats de trànsit en relació amb altres modes de comportament. En definitiva, ens proporcionarà un prototip per a comprendre. Ho veurem tot seguit, també de manera geomètrica.

L'objectiu de René Thom és, doncs, descriure l'origen de les formes, per a la qual cosa ha creat aquest llenguatge matemàtic al qual ens referim que es basa en el supòsit de l'estabilitat estructural i que posa èmfasi, com vèiem, en la regularitat qualitativa en comptes de fer-ho en la quantitativa. Com comenten Woodcock i Davis (1978: 41-42):

> Proposa que per a una gamma molt ampla de processos, només són possibles set desdoblaments estables, les set «catàstrofes elementals». Els desdoblaments s'anomenen catàstrofes perquè cadascun d'ells té regions en les quals un sistema dinàmic pot saltar sobtadament d'un estat a un altre, encara que els factors que controlen el procés canvien de manera contínua. Cadascuna de les set catàstrofes representa una línia de comportament determinada només pel nombre de factors de control, no per la seua natura ni pels mecanismes interiors que els connecten al comportament del sistema. Per tant, les catàstrofes elementals poden ésser models d'una ampla gamma de processos, fins i tot d'aquells en què sabem molt poc de les lleis quantitatives implicades.

Una catàstrofe és, doncs, qualsevol transició discontínua que ocorre quan un sistema pot tenir més d'un estat estable o quan pot seguir més d'un curs estable de canvi. La catàstrofe és, per conseqüent, el salt d'un estat o curs a un altre. Partint del fet que cap estat és estable, una catàstrofe és una transició sobtada d'un estat d'equilibri estable a un altre. Es dóna, doncs, una paradoxa subtil: cada model proposat resumeix l'aparició i desaparició de l'estabilitat, però ho fa d'una forma estable.

Thom inicia la seua proposta formulant del «teorema de la classificació» que, d'una manera entenedora, podem dir que afirma que en qualsevol sistema governat per un potencial en el qual el comportament del sistema estiga determinat per **quatre factors** diferents i no més, solament són possibles **set tipus de discontinuïtat** qualitativament diferents. O encara més clar (Woodcock i Davis 1978: 60):

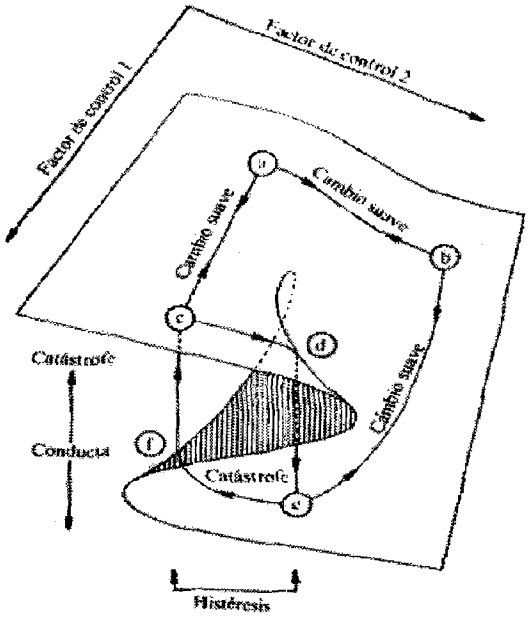
> En una gamma àmplia de situacions –físiques, biològiques, fins i tot psicològiques– en les quals l'experiència ens diu que «per algun cantó ha de saltar» (és a dir, que hi ha un potencial i una possible discontinuïtat), el teorema de la classificació indica que només hi ha set maneres fonamentals diferents perquè això ocórrega.

Aquestes set catàstrofes elementals se solen classificar com segueix:

Nombre de factors de control	**Un eix de conducta**	**Dos eixos de conducta**
1	plec	---
2	cúspide	---
3	cua de milà	umbílica hiperbòlica umbílica-el·líptica
4	papallona	umbílica parabòlica

Vegem la representació de la catàstrofe en cúspide per a poder comprendre posteriorment la de papallona, en la qual ens centrarem. Tornem a manllevar a Woodcock i Davis (1978: 65-67) les seues explicacions, que són les més entenedores.

Figura 4



Canvis continus i discontinus que es mostren com a trajectòries en el gràfic de la catàstrofe en cúspide.

> En la figura 4 el sistema pot passar suaument de *a* a *c* i tornar, de *a* a *b* i tornar, de *b* a *e* i tornar. Però si el sistema està en *c* i el factor de control 2 augmenta, el

punt arriba a *d*, i no té on anar. El que era un mínim detall s'ha convertit en un punt d'inflexió, i qualsevol altre increment en el factor de control 2 obliga el sistema a «saltar» a l'únic mínim estable que li queda, el d'*e*. Passa tan ràpidament com pot a través dels estats de desequilibri: la transició és una catàstrofe. Un salt similar ocorre si un sistema en *e* és alterat per una disminució en el factor de control 2: es trasllada a *f*, i després ha de saltar catastròficament a *c*.

[...] La figura 4 mostra que és possible passar de *c* a *e*, per exemple, o bé suaument, o bé passant per una catàstrofe. El que s'esdevinga en cada cas determinat dependrà de la successió i el grau dels canvis en els factors de control. En un experiment necessitaríem tenir ambdós factors sotmesos al nostre control per a poder triar entre trajectòries contínues i discontínues. Si un sistema està en el punt *c* i el factor de control 2 augmenta i disminueix alternativament en una quantitat convenient, el resultat és un cicle de conducta amb dues parts suaus unides per catàstrofes. Aquest cicle s'anomena histèresis i es troba en molts sistemes dinàmics, des de circuits elèctrics fins a psicosis maniacodepressives.

3.2.1. La catàstrofe en papallona

Passem a veure la catàstrofe en papallona per a la descripció de la qual continuarem aprofitant les paraules de Woodcock i Davis (1978: 70-73):

Depén de quatre factors de control, i el seu gràfic és pentadimensional. Una imatge tridimensional representa el que podria anomenar-se l'ombra d'una secció transversal. Dues imatges d'aquest tipus, obtingudes mantenint constant un factor de control i permetent a un altre que prenga valors fixos diferents, es mostren en la figura 5. La superfície és com la d'una catàstrofe en cúspide en part de la seua extensió (5a), però desenvolupa una bossa de proporcions variables en una altra regió (5b). Algunes línies a través de la darrera regió esmentada toquen la superfície en cinc punts, tres d'ells mínims estables, de manera que la conducta en aqueixos conjunts de condicions és trimodal. La catàstrofe ocorre cada vegada que hi ha un salt entre les capes. El mode que es veu depén de la direcció des de la qual s'aborda la bossa. Encara que la superfície sembla intersecar-se a ella mateixa en aquests dibuixos, no ho fa en realitat.

Figura 5

Factors de control 1 i 2
de valors fixos.

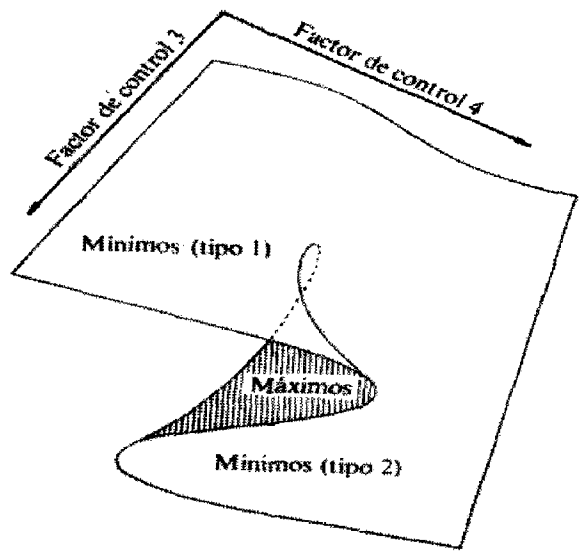
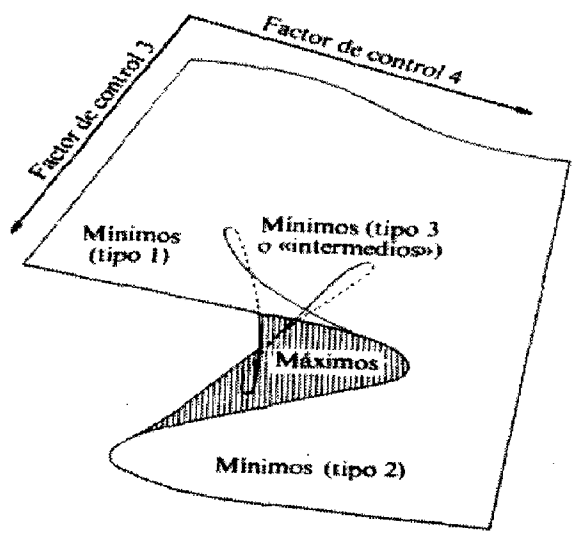


Figura 5a. Imatge tridimensional del gràfic de la catàstrofe pentadimensional en papallona.

Figura 5b.
Una altra imatge del
mateix gràfic.

Factors de control 1 i 2
fixats en diferents valors



[...] El model de la papallona presenta una àmplia gamma de conductes similars a les de la cúspide i, amb tot, a causa del major nombre de factors de control i a la major complexitat, pot exhibir una conducta també més complicada. Els factors de control addicionals de la papallona provoquen una separació de la superfície de la catàstrofe en tres capes distintes, i la capa intermèdia representa un estat de compromís entre dos extrems de conducta (les capes superior i inferior). Com a conseqüència d'això, pot resultar de summa utilitat com a model

qualitatiu, sobretot per a situacions en les quals sorgeix un compromís entre estats en conflicte, com pot passar en les negociacions laborals.

En efecte, aquesta zona de compromís és la que ens ha portat a decantar-nos per aquesta catàstrofe com a model per a l'estudi dels processos de substitució lingüística. Quan descrivíem els diferents estadis d'aquests processos[14] ja advertíem que sense l'estadi de bilingüisme A=B no podríem comprendre l'evolució del procés perquè, tret que tota una comunitat faça un pas d'un estadi a un altre, saltant-se'n un d'intermedi, haurà de passar forçosament per aquesta etapa d'igualtat, que representa la bossa de la catàstrofe en papallona. Ja avançàvem que unes altres qüestions són la durada i l'estabilitat d'aquesta etapa. El mateix René Thom (1972: 88) assenyala que aquesta singularitat, encara que és estructuralment estable, resulta difícil d'observar directament a causa del seu estat transitori. El fet, però, que hem de tenir indefugiblement en compte és que aquest estadi existeix, i això ens ha de condicionar la tria del model que ens ha d'ajudar a la descripció del procés.

Com acabem de veure, la catàstrofe en papallona té quatre factors de control, que són:

a = factor normal
b = factor de separació
c = factor de biaix
d = factor de papallona[15]

4. LA UTILITZACIÓ DE LA CATÀSTROFE EN PAPALLONA EN ELS PROCESSOS DE SUBSTITUCIÓ LINGÜÍSTICA

Aquesta catàstrofe només ens permet considerar el cas teòric més simple, aquell en què només hi ha dues llengües. Així, els factors normal i de separació seran la llengua A i la llengua B. Caldrà decidir en cada cas quina llengua serà A, factor normal, i quina B, factor de separació o desviació. La claredat d'aquests termes ens hauria d'ajudar en la determinació.[16] El factor de biaix serà el grau de necessitat dels parlants de diferenciar-se del comportament lingüístic habitual (*normal factor*). El factor de papallona serà l'oposat al de biaix, la necessitat de convergir, és a dir, el que ajudarà a formar la bossa del compromís, com veurem en l'apartat següent.

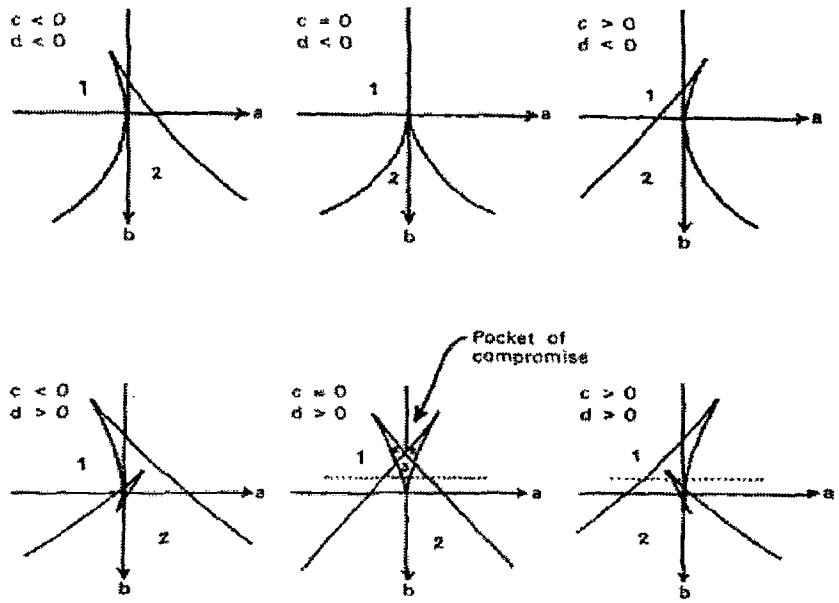
Com que no es pot fer un dibuix de cinc dimensions, la millor manera per a comprendre les propietats de la catàstrofe en papallona és dibuixar primer diferents seccions bidimensionals de l'espai de control. Cada secció és un plànol (a-b) dibuixat per (c, d) = constants, i il·lustren com el conjunt de bifurcació apareix en aquesta secció.

(14) Vegeu els estadis que precedeixen la figura 2 i, també, la nota 8.

(15) Taduïm de Zeeman (1977:337) «*a* = *normal factor*», «*b* = *splitting factor*», «*c* = *bias factor*» i «*d* = *butterfly factor*». Aquest darrer terme, «papallona», s'utilitza per a expressar el compromís.

(16) Un error en aquesta decisió comportarà, de segur, la incomprensió del procés. I cal prevenir que en aquest cas les preconcepcions poden tenir un paper decisiu.

Figura 6



Seccions del conjunt de bifurcació de la catàstrofe en papallona.

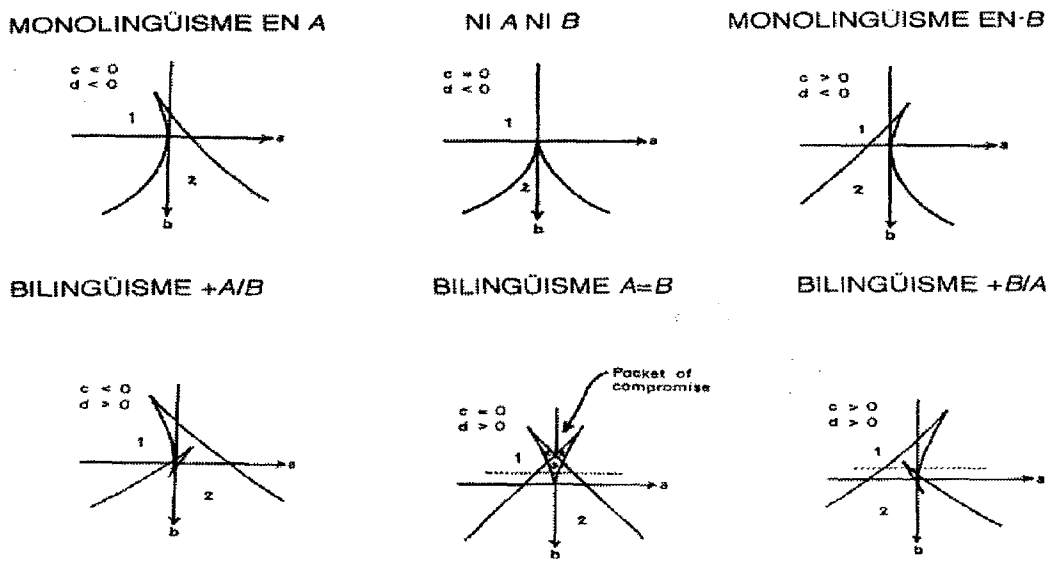
En primer lloc, observem l'efecte del factor de biaix, *c*. Quan *d* és menor que *0* (*d* <*0*), l'efecte del factor de biaix és decantar la posició de la cúspide, com es pot veure en els dibuixos de dalt. Quan el biaix és positiu, la cúspide s'inclina en la direcció positiva del factor normal.

En segon lloc, considerem l'efecte del factor de papallona, *d*. Quan entra en joc, *d* >*0*, el resultat és dividir la cúspide en altres tres, com es mostra en la franja de figures de baix. La xifra en cada regió indica la quantitat de pics en la probabilitat de distribució corresponent i, per tant, el nombre d'extensions en tota la regió. Si el punt de control creua el conjunt de bifurcació, el nombre canvia, perquè la distribució es bifurca.

Si capgirem el dibuix central, podrem veure que s'assembla una mica a una papallona, cosa que explica el seu nom. La forma de V en aquest dibuix representa la bossa emergent del compromís. De fet, hi ha dues V: una V que té l'inici al vèrtex de la cúspide, i una V interior amb el vèrtex al punt d'intersecció dalt de l'origen. El màxim compromís existeix en tots els punts de la V de fora, i l'únic màxim de tots els punts és dins de la V interior. Entre les dues V, el compromís està competint al màxim, i dins de la forma de petit diamant els tres màxims estan competint.

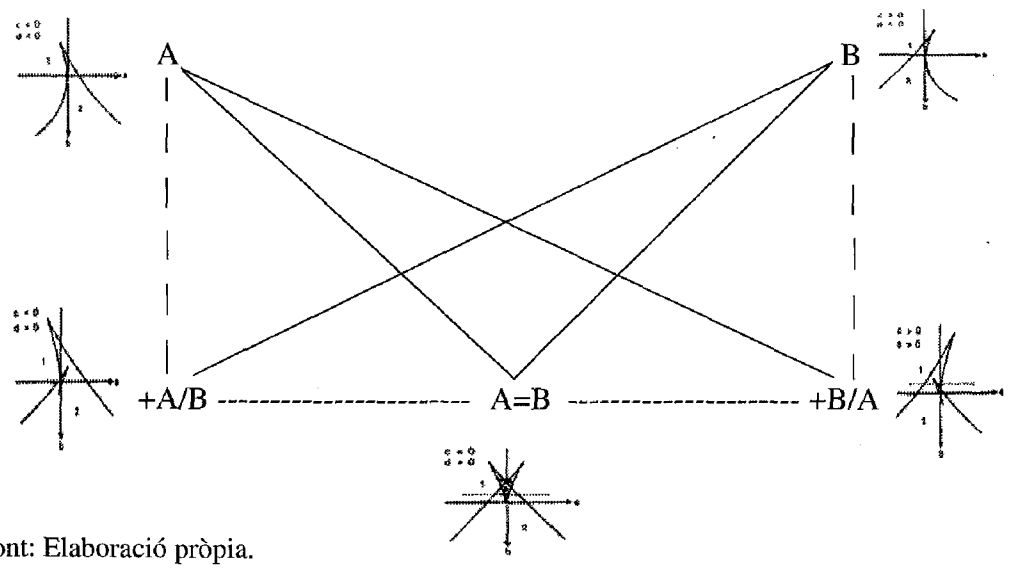
Per conseqüent, ara ja disposem de la primera representació geomètrica per a explicar la nostra analogia. Vegem-ne ara les correspondències amb el procés de substitució:

Figura 7



Tot seguit, podrem unir la figura 3 amb la 7 i veurem la coincidència que comentàvem.

Figura 8



Font: Elaboració pròpia.

Podem concloure, doncs, que si el factor de papallona (de compromís) és positiu ($d > 0$) es dóna el bilingüisme. Si, al contrari, és negatiu ($d < 0$), es dóna el monolingüisme

o bé una situació en què no intervenen ni la llengua A ni la llengua B. Aquesta possibilitat, que hem d'interpretar com el silenci, l'afàsia o l'ús d'una altra llengua, no l'hem vista mai considerada en les anàlisis dels processos de substitució, però creiem que també cal tenir-la en compte, com ens ho acaba de mostrar la geometria.

Quin és, per tant, el significat d'aquest factor de compromís (de papallona)? És la intenció de relacionar-se amb els altres en la seua llengua. El del factor de biaix és mostrar-se diferent al que és normal, és a dir, no parlar la llengua habitual.

Un quadre ens mostrarà clarament les característiques de cada etapa del procés de substitució des d'aquesta nova perspectiva que ens ofereix la teoria de les catàstrofes i, més concretament, la catàstrofe en papallona.

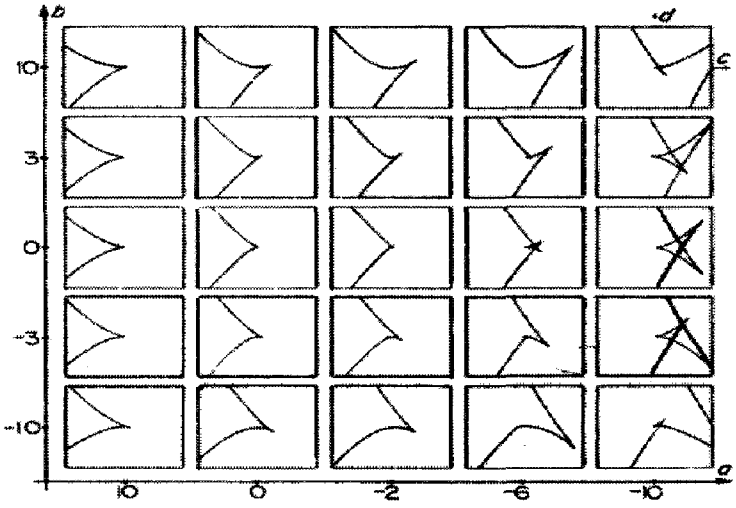
Figura 9

	NO BIAIX $C<O$	BIAIX $C>O$	=BIAIX $C=O$	NO COMPROMÍS	COMPROMÍS $D>O$
MONOLING. *A*	*			*	
NI *A* NI *B*			*	*	
MONOLING. B		*		*	
BILNG. +*A/B*	*				*
BILING. *A=B*			*		*
BILING. +*B/A*		*			*

Font: Elaboració pròpia.

Vegem a continuació com apareixen les seccions corresponents a diferents valors d'*a* i *b*, vistos en el plànol (*c*, *d*), es descriu l'efecte aproximat de les quatre variables de control, segons ho proposen Poston i Stewart (1978: 178-179).

Figura 10



-bilingüisme ++B / A

-bilingüisme +B / A

-bilingüisme A=B

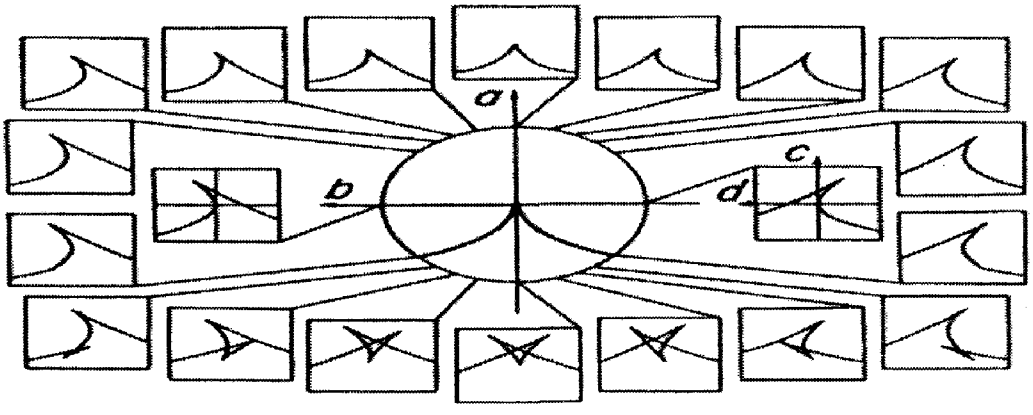
-bilingüisme +A / B

-bilingüisme ++A / B

Si $b = 0$ i $a > 0$, llavors la secció s'assembla al conjunt de bifurcació de la catàstrofe en cúspide amb els controls c i d. Si b varia, té l'efecte de desplaçar tots els dibuixos cap amunt o cap avall; la direcció depén del signe de b. Si a varia dins la regió a negativa, introdueix una estructura molt més complicada, amb una nova bossa. Es torna a desplaçar cap amunt o cap avall. Si b varia modifica una part o l'altra de la bossa que es plega com una mena de cua de milà i desapareix. Deixarà, novament, una sola cúspide corba.

Poston i Stewart (1978: 179) també mostren de diferent manera la figura. Ara varien (a, b) al voltant de tot el cercle i de les seccions dels quadres en el plànol (c, d). També marquen en el plànol (a, b) les corbes al llarg de les quals la natura qualitativa de la secció no varia.

Figura 11



Si recordem la figura 7, reconeixerem quasi totes les figures de dins de les dues branques de la corba (paràbola semicúbica), és a dir, totes les de la meitat inferior del dibuix. També ens adonarem que la sisena figura que apareixia està justament al costat de la lletra *a*. La diferència que trobem en les 5 figures restants que hi teníem en l'esmentada figura és que ara ens apareixen 9 quadres que mostren les transicions d'un estat a un altre. Així, si comencem per la papallona ens adonarem que ara es representa amb tres figures que són les 3 zones de compromís que havíem comentat. Pel que fa als bilingüismes en A i en B, es representen amb dos quadres cadascun, que mostren dos estadis diferents: els dos quadres dels extrems inferiors s'han d'interpretar com a bilingüismes incipients (que hem marcat en la figura 10 com «++»). Pel que fa als monolingüismes en A i en B, apareixen com ho feien en la figura 7: en un quadre cadascun.

Si la figura 7 ens proporcionava la interpretació de la secció amb valors $c=0$ i $d<0$ com l'àmbit del silenci, l'afàsia o el fet de parlar una tercera llengua, en la figura 11 correspon al quadre oposat a la papallona. Ara, tota la resta de quadres (els que estan fora de les dues corbes, és a dir, del conjunt de bifurcació) ens ofereixen la possibilitat de considerar dins dels processos de substitució lingüística les situacions en les quals no es parla ni una llengua ni una altra. Així, a més de tenir en compte les situacions en què es troben els parlants d'A i/o B, la figura 11 també representa la situació de les persones que:

- no parlen ni entenen gens ni una llengua ni l'altra.
- entenen en algun grau una o bé les dues llengües.[17]

Per tant, el conjunt de les seccions transversals de la catàstrofe en papallona ens presenta la globalitat dels processos de substitució lingüística. D'una banda, ens permet representar amb més claredat i apreciació global l'evolució del procés –ni que siga de manera molt vaga, com hem vist en la figura 10– i ens mostra, doncs, nítidament la direcció que pren i per quins factors és modificat. De l'altra, ens fa considerar fins i tot les persones[18] que podran parlar una de les dues llengües o bé les dues o bé mantenir-se sense parlar-ne cap de les dues.

5. CONCLUSIONS

En definitiva, i acomplint el que dèiem en el paràgraf dedicat a la modelització, pensem que, en primer lloc, hem construït un sistema material i mental que simula els processos de substitució lingüística a través d'una certa analogia. En segon lloc, hem formulat una qüestió sobre la situació que ens motiva la reflexió: quins són els comportaments que fan arribar a un nou estadi del procés? L'hem transferida al model, per analogia, i hem fet que el model evolucione de manera que s'arribe a donar una resposta.

(17) Haurem de considerar de manera diferent aquestes situacions ja que es refereixen a la comprensió. Per tant, a un mateix parlant li podran correspondre dos dels requadres de fora del conjunt de bifurcació. De la mateixa manera, els monolingües també en podran tenir dos.

(18) Podran ésser, entre altres, persones immigrades o xiquets que encara no parlen.

Per altra banda, el model que proposem ens val per a estudiar tant els comportaments individuals com els col·lectius. En la mesura que els comportaments siguen diferents, es donarà un canvi i es modificarà la situació anterior. Per tant, donat que la representació geomètrica del model reflecteix els estadis dels processos de substitució lingüística, i tenint presents totes les explicacions donades en fonamentar l'analogia, les variables que intervenen en la geometria també seran les mateixes que en els processos esmentats.[19]

Esbossem, doncs, només unes quantes conclusions relacionades amb l'estudi dels comportaments lingüístics que havíem plantejat a l'inici de l'article. Recordem que totes les propostes que situàvem en el tercer paradigma sociològic (el de la teoria social) pretenien explicar el comportament lingüístic amb l'únic concepte que proposaven. Si la nostra analogia és encertada, podrem afirmar que amb només un paràmetre mai no es podran descriure els cinc tipus de comportament lingüístic. Relacionant-ho amb l'apartat 2.1: el concepte d'actitud és insuficient per a donar compte de l'ús lingüístic, com han mostrat a bastament les correlacions fins ara obtingudes.

Per la nostra banda, i també des de la perspectiva de la reflexió sobre els condicionants del comportament lingüístic, ja havíem elaborat tota una proposta a partir del concepte de *representació social*, que ja havíem testat empíricament i, de la qual havíem ofert algunes notícies (Querol 1994 i 1995). Aquest *constructe* ja era un conjunt de variables, en cap cas una de sola. Ara, amb l'analogia de la catàstrofe en papallona el podrem perfilar molt més, ja que, d'una banda, ens indica el nombre exacte de variables que han d'intervenir en la morfologia exposada dels processos de substitució lingüística. Però, a més, per altra banda, aquesta catàstrofe en papallona també ens delimita d'una manera prou clara els tipus de factors que hauran d'intervenir, que seran: un factor normal, un de separació, un de biaix i un de papallona. Que, feliçment, eren els que havíem establert.

Així, els factors normal i de separació, que a partir de les primeres propostes de Zeeman (elogiades per René Thom, perquè ell només considerava l'espai i el temps) tothom anomena atractors, defineixen perfectament el concepte de *grup de referència* que nosaltres estàvem utilitzant. Els altres dos factors, el de biaix i el de papallona o de compromís, tenen molt ben perfilades les seues característiques i no se'ns ha fet gens difícil de relacionar-los amb els conceptes que havíem utilitzat i que ara, per raons d'espai, no podem desenvolupar. De tota manera, avançarem que són els que nosaltres hem definit en la nostra recerca com la *representació de la llengua* i la *xarxa social*. I considerem que estan prou ben establerts perquè, utilitzats en la predicció dels grups lingüístics, els encerts que aconseguim són del 77.46%.

L' analogia establerta també ens ha permés la quantificació simulada: modificant els valors dels paràmetres, canviaven les formes que representen els diferents estadis dels processos de substitució lingüística, com acabem de veure en la figura 10. Aquest

(19) Evidentment, seguint aquest mètode, es poden analitzar, a més del lingüístic, tots els tipus de comportament. La dificultat, i la gràcia, estarà a saber trobar els paràmetres que hi intervenen.

fet ens obri les perspectives d'una possible utilització de la quantificació en el cas que estudiem, qüestió que no és l'objectiu de la teoria de les catàstrofes, la qual se centra, com hem comentat, en models qualitatius. Tanmateix, tampoc no nega la quantificació, però tots els autors coincideixen a afirmar que en el camp de les ciències socials és difícil que es done. De totes maneres, la simulació actual ja ens mostra clarament la direcció que pren el procés i per quins factors és modificat.

A més, l'analogia també ens permet fixar-nos en aspectes que d'una altra manera ens haguessen passat desapercebuts. I això ve donat pel fet que, com assenyala Thom, no s'han de tenir prejudicis en la manera de construir els models: creu que s'ha de considerar tot, no només els objectes modelitzats en si, sinó també els ambients. Aquest és un dels mèrits de la teoria de les catàstrofes: permet la flexibilitat, perquè ens deixa mirar al voltant; en definitiva, ens permet relacionar les coses. Mentre que, per contra, la modelització més tradicional estableix el model d'un ésser molt específic, molt delimitat, sense preocupar-se pel que ocorre immediatament després.

En la nostra proposta, doncs, no hem tingut en compte només els objectes modelitzats (els comportaments lingüístics), sinó que els hem emmarcat en el seu context. Així, a més de fixar-nos en les situacions particulars i donar-ne compte, aquestes queden inserides en el procés d'evolució general en el qual hem pogut centrar-nos. Fins i tot hi hem considerat les persones que no parlen cap de les dues llengües que intervenen directament en el procés de substitució. Com havíem apuntat, la manca de contextualització convertia en poc productiu (massa sovint un erm) el camp de l'especulació sobre els comportaments lingüístics.

Un altre guany que comentàvem és que enriqueix el nostre vocabulari conceptual de causa i efecte i ens permet organitzar la informació d'un mode qualitativament precís, psicològicament neutre, i multidimensional (2 paràmetres a més dels 2 atractors), fugint de l'esquema monocausal que havíem comentat.

Encara més, amb aquesta utilització del model, és a dir, de la teoria de les catàstrofes, i en el nostre cas de la catàstrofe en papallona, encara podem obtenir, com assenyala Zeeman (1977:65), més avantatges:

> d'una banda ens proporciona el nivell més profund de penetració i ens dóna una simplicitat de comprensió. Per altra banda, en sistemes molt complexos com la biologia i les ciències socials, de vegades, pot proveir-nos d'un model que no podia ser concebut anteriorment.

En definitiva, amb l'aplicació de la teoria de les catàstrofes a la sociologia del llenguatge ens agradaria estar en el camí de poder considerar el que Michel Foucault (1970: 313-318) anomena el *llindar de cientificitat*, és a dir, el moment en què la reflexió discursiva s'efectua d'acord, ja no amb normes empíriques, sinó amb un mínim sistema formal.

ERNEST QUEROL

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

FOUCAULT, M. (1970) *La arqueología del saber*, Mèxic, Ed. Siglo XXI.

LIEBERSON, S. (1981) «Procedures for improving sociolinguistic surveys of language maintenance and language shift» dins *Language Diversity and Language Contact*, Stanford.

LÓPEZ-GARCÍA, A. (1996) «Teoría de catástrofes y variación lingüística», *Revista Española de Lingüística*, any 26, fasc.1, gener-juny, pàgs. 15-42.

MARTIN-JONES, M (1989) «Language, power and linguistic minorities: the need for an alternative approach to bilingualism, language maintenance and shift» dins GRILLO, R. *Social Anthropology and the Politics of Language*, Londres i Nova York, Routledge.

POSTON, T. i STEWART, I. (1978) *Catastrophe Theory and its Applications*, Londres-San Francisco-Melbourne, Pitman.

QUEROL, E. (1995) «Les representacions socials de les relacions interlingüístiques i l'ensenyament de les llengües», dins *Ier Congrés de l'Escola Valenciana*, València, Federació Escola Valenciana, pàgs. 347-361.

– (1994) «Els processos de substitució lingüística: cap a una metodologia d'anàlisi», dins *Comunicacions i Ponències. Simposi del Professorat de Valencià de l'Ensenyament Mitjà i de l'Educació Secundària Obligatòria*, València, Generalitat Valenciana, pàgs. 23-33.

– (1993) «Models en contacte: anàlisi dels estudis sobre les relacions interlingüístiques», dins *Actes del IX Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*, Alacant-Elx, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pàgs. 87-96.

– (1990) «El procés de substitució lingüística: la comarca dels Ports com a exemple», *Miscel·lània 89*, València, Generalitat Valenciana, pàgs. 85-196.

RITZER, G. (1980) *Sociology: A Multiple Paradigm Science*, Boston, Allyn and Bacon.

– (1981) *Towards an Integrated Sociological Paradigm*, Boston, Allyn and Bacon.

THOM, R. (1980a) *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, París, Christian Bourgeois Editeur.

– (1980b) *Parábolas y catástrofes*, Barcelona, Tusquets Editores, Col. Metatemas, 11.

– (1972) *Stabilité structurelle et morphogenèse*, Nova York, Benjamin, Trad. cast.: *Estabilidad estructural y morfogénesis*, 1987, Barcelona, Ed. Gedisa.

WILSON, T. P. (1990) «La sociología y el método matemático», dins GIDDENS, A.; TURNER, J. *et alii*, *La teoria social hoy*, Madrid, Alianza Editorial.

WOODCOCK, A. i DAVIS, M. (1978) *Catastrophe Theory*, E. P. Dutton, Trad. cast.: *Teoría de las catástrofes*, 1986, Madrid, Cátedra, Col. Teorema.

ZEEMAN, E. C. (1977) *Catastrophe Theory: Selected Papers (1972-1977)*, Massachusetts, Addison-Wesley Publising.

LLUÍS V. ARACIL

HISTÒRIA INÈDITA DE LA LLENGUA CATALANA*

Què s'està fent del català en el curs de la Transició espanyola? Les pretensions tranquil·litzants dels notables locals són un símptoma alarmant perquè exigeixen la nostra fe cega i ens prohibeixen d'inquirir i discutir el tema. El tema mateix no sembla gens clar. Apareix (quan apareix) envoltat de confusions espesses i recalcitrants. Justament perquè he intentat d'aclarir-lo, puc dir que la temptativa provoca reaccions defensives que la reprimeixen. El pretext típic contra qualsevol clarificació és la defensa del català –com si la subsistència de l'idioma depengués vitalment de la perpetuació de les confusions–.

Renuncio ací a fer prediccions hipotètiques. L'ocasió no és apropiada –i em guardo dels qui confonen les hipòtesis amb les apoteosis–. Només diré que, per sort o per dissort, el català depèn absolutament del pensament i de l'acció dels catalans. I em preocupa molt el pensament, perquè sé que és part integrant de l'acció. No haurem fet cap progrés substancial mentre el futur del català serà un tema obsessiu i evasiu.

No és cap secret que la Transició espanyola ha estat fins ara una decepció, un anticlímax desmoralitzant perquè no ha realitzat els canvis substancials que alguns esperàvem. Ara: les expectatives es basen sempre en una certa visió de la història, que és la perspectiva en què s'orienta l'acció política. I, en aquest cas, hi ha hagut una mena d'història sagrada acceptada com a article de fe. És en aqueixa versió que insisteixen encara els notables contra les crítiques «destructives».

(*) Aquest treball fou publicat a *Canigó*, núm. 806-807 de març de 1983, pàgs. 28-31.

Caplletra 21 (Primavera 1997), pp. 185-190

Aqueixa història sagrada és la parturició més típica i essencial de la Renaixença. És simplement l'esquema de les Tres Etapes: un «Origen» remot i prodigiós, una «Decadència» deplorable, i un feliç «Retorn» designat sempre amb el prefix «re-». L'«Origen» és en definitiva la Natura, un ordre idíl·lic que hom suposa perfectament pur, sa i virtuós i del qual «la Llengua» és un símbol. La «Decadència» és una interferència que va pertorbar l'ordre i contaminar la puresa. Evidentment, la perfecció natural és dins, i la pertorbació va venir de fora. Dins aqueix esquema, «la Llengua» juga el paper de víctima innocent. La tercera etapa és la salvació concebuda com la redempció, restauració, recuperació, ressurrecció, etcètera. L'esquema implica així que el futur desitjable ha de ser igual al passat –a un passat il·lusori, això és–. Tot plegat és una fantasia escapista, circular i redundant, que suplanta la història real perquè impedeix tant d'indagar el passat real com de concebre i proposar cap futur real.

La retòrica metafísica de la Renaixença fou capitalitzada sota la Restauració espanyola, un segle enrere, per un regionalisme que volia traure partit d'aquell discurs fantàstic. En realitat, van sorgir regionalismes, en plural. El catalanisme de la Catalunya espanyola (de la regió de Barcelona, més exactament) era tan estrictament regional com el valencianisme o el mallorquinisme –o el tortosinisme, per posar-ne un altre exemple–. Tots eren xovinismes subalterns estretament lligats a sengles cultures locals que combinaven l'erudició antiquària i folklòrica amb efusions poèticoretòriques el model de les quals era el ritual dels Jocs Florals. Un detall revelador és que tots van produir declaracions de dependència ben frondoses i emfàtiques –amb música i en vers en el cas valencià: «Per a ofrenar noves glòries a Espanya...»–. Inspiració artística a part, els notables barcelonins van expressar els mateixos sentiments en aquell cèlebre Memorial de greuges obsequiosament presentat al Rei. En aquest punt essencial, el consens dels notables era unànime. No hi ha cap discrepància important entre un Víctor Balaguer i un Valentí Almirall, per exemple –ni tampoc entre un Teodor Llorente i un Constantí Llombart–.

Cal reconèixer que aquells regionalismes tenien una cosa essencial en comú amb els nacionalismes més conservadors. Volien mobilitzar i entusiasmar el poble local al servei dels interessos de les *fuerzas vivas*. L'ús del català, llengua de l'efusió fraternal i de la confiança casolana, servia molt bé per a popularitzar aquells interessos tot presentant-los com una causa col·lectiva que exigia una unió sagrada. L'ús propagandístic del català consistia a servir-se'n –no pas a servir-lo–. El fet és que les aspiracions màximes dels regionalistes eren molt inferiors a les exigències mínimes d'una comunitat lingüística europea moderna. Un fet a remarcar és que els regionalistes van acceptar sense reserves els canvis històrics (no sols polítics) que van exagerar justament aleshores el desnivell entre el català i l'idioma de l'Estat. Heu de saber –encara que no us ho hagi dit ningú– que la situació minoritària actual del català data precisament dels temps gloriosos de la Renaixença i el regionalisme. Val a dir també que el bisbe Torras i Bages, bon deixeble de Joseph de Maistre, fou el regionalista més radicalment

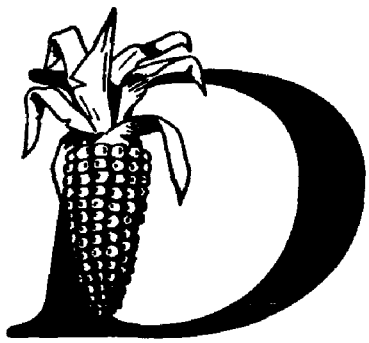
reaccionari i el més coherent. *La tradició catalana* (1892) és un exemple perfecte d'ideologia retrògrada presentada com a història col·lectiva. Sense haver llegit el *1984* de George Orwell, Torras sabia perfectament –i ho va dir clarament– que inventar i imposar una versió del passat serveix per a dominar el present i el futur. La fórmula fou posada a prova per Enric Prat de la Riba i la seva colla. A propòsit, val la pena de rellegir *La nacionalitat catalana* (1906) per copsar el sentit d'una estratègia que aspirava a fer un pacte amb l'Estat i amb l'oligarquia espanyola sobre la base tàctica d'una germanor entusiasta anomenada «Solidaritat catalana».

El Noucentisme d'Eugenio d'Ors i els seus cofrares va marcar la victòria d'aquella tendència –una victòria que es va revelar ben precària quan la Setmana Tràgica (1909) va mostrar amb quina facilitat els notables sacrificaven l'esperit solidarista a les exigències del pacte amb el Poder–. Comprensiblement, necessitaven recórrer a la repressió de l'Estat quan la retòrica regionalista deixava de reclutar adhesions unànimes i incondicionals. Incidentalment la popularitat del lerrouxisme va alimentar-se de la impopularitat de la Lliga Regionalista. Un altre fet important: la dictadura de Primo de Rivera fou ben acollida pels notables regionalistes –un cas típic d'amor unilateral–. I la fi de la Guerra Civil fou una recaiguda en la mateixa direcció. Els qui us han contat que Eugenio d'Ors havia canviat mentrestant l'idioma no us diran pas que mai no va canviar d'ideologia. La coherència de la seva trajectòria no és cap curiositat estrafolària. El règim de Franco fou tan llarg i eficaç que va esborrar la memòria col·lectiva. De fet, va eliminar traumàticament un precari embrió de nacionalisme d'esquerra que a penes va deixar cap rastre. Irònicament, l'amnèsia traumàtica faria possible al capdavall la reedició de la Renaixença que hem vist prosperar i prevaler sota la Transició espanyola. La memòria de Franco, culpabilitzada de tots els mals, ocupa ara el lloc de la «Decadència». Correlativament, Guifré el Pelós, Jaume el Conqueridor i Enric Prat de la Riba apareixen barrejats i identificats amb aquell «Origen» remot i prodigiós a què els notables actuals han decidit que cal tornar a totes passades.

Aquest retorn al retorn és més brutalment simplista i estrafolàriament fantàstic que la Renaixença original. Cal una ignorància a tota prova i una credulitat increïble per a acceptar una impostura tan inepta. El qui cregui que tots els nostres mals vénen de fora i daten exactament del 1939 serà capaç de creure qualsevol cosa. La fe cega és ja pura ceguesa, i és tan nefasta per a la historiografia com per al debat polític actual. El discurs ara dominant es basa en una sòlida noció, que és errònia. La victòria de la confusió té efectes desmoralitzants i devastadors. El seu efecte més espectacular és la desmobilització i la desintegració del moviment social que, sota la repressió anterior, havia començat laboriosament a construir un projecte col·lectiu que la Renaixença i els regionalistes mai no van concebre.

La fraseologia del «re-» és ara recitada com una fórmula màgica de rigor en tota mena de celebracions rituals i d'efusions gregàries. Es tracta sempre de retrobar, de recobrar, de restablir, de retornar. Sembla que no hi ha cap altre futur concebible que

un passat increïble. Durant la Transició i enmig de trasbalsos polítics crucials, la freqüència de les exaltacions commemoratives catalanesques ha batut tots els rècords. Alguns personatges s'han acostumat a viure en estat d'autohomenatge permanent. I algú ha remarcat discretament que el mot «avui», com a nom d'un diari català, vol dir «ahir». Insisteixo: aqueix clima ha prevalgut absolutament en una conjura crítica en què era més possible i urgent que mai que els catalans comencessin a pensar en veu alta en un futur del qual començaven a ser responsables.



Tot s'explica, però. Sota la llarga compressió anterior, va pul·lular una retòrica obsessivoevasiva que la Trinca ha condensat més tard en la frase «Tu ja m'entens» –atribuïda irònicament a Raimon, per alguna raó–. El fet és que les declaracions més públiques i audaces eren insinuacions confidencials i furtives, molt adequades per a provocar fortes efusions –i per a perpetuar terribles confusions–. La comprensió va reduir el discurs a una mena de cercle familiar que alguns han dignificat amb el nom de «Cultura Catalana». Era un cercle en què tothom pretenia saber tot, i l'efusió mantenia aquella pretensió. En el moment de la descompressió, quan calia començar a aclarir i a discutir tot, els oracles del cercle familiar no tenien res a declarar, per la simple raó que no havien après cap lliçó ni preparat cap projecte. No podien revelar cap secret perquè no havien amagat cap secret –i això és el secret que alguns voldrien guardar eternalment–.

Decididament, la ironia més desconcertant de la Transició és que el «Tu ja m'entens» ha pul·lulat més que mai –justament quan la comunicació pública i clara era possible i indispensable per a enunciar els problemes–. La retòrica dominant ha pogut aleshores així aplicar «solucions» a problemes que ni tan sols havien estat anunciats públicament. El lloc comú més obsessiu de la retòrica catalanesca durant la Transició ha estat la mena de nostredat anònima que he anomenat «nos-tots» –en contrast amb el «nos-altres» que reconeix l'existència dels altres i la necessitat de jugar-hi d'alguna manera–. A penes cal remarcar la frondositat i la inanitat d'eslògans estereotipats com ara «Quan cal, hi som tots», «El català, cosa de tots», «El català, a tot arreu» –que rimen perfectament amb «El nostre President», «Les nostres Institucions», etcètera–. Detall revelador, la publicitat comercial ha començat a traure partit d'un truc que inspira confiança sense comprometre a res. Una Caixa d'Estalvis és «la Caixa de tots» i un mercat de Barcelona es proclama «ara més nostre que mai», exactament de la mateixa manera que un suplement de la sucursal barcelonina d'*El País* és «el nostre» i que Alianza Popular pretén que «amb Fraga hi guanyarem tots». ¿Caldria afegir de la mateixa manera que «el Barça és més que un club», l'*Avui* és «més que un diari», Banca Catalana és «més que una banca», etcètera? La fórmula serveix també per a anunciar aliments naturals i sans, de tota confiança. I serveix igualment per a fabricar en sèrie llibres esplèndids sobre «Els vins de Catalunya», «Els bolets de Catalunya», «El Parlament de Catalunya», «Els formatges de Catalunya», «La dona a Catalunya», «La mixomatosi a Catalunya», etcètera, etcètera.

És clar que la proliferació d'eslògans politicocomercials no pot equivaler a un projecte col·lectiu, perquè es tracta de gèneres del discurs (i d'estils de pensaments) essencialment diferents. Més: la invocació d'una unanimitat fantàstica expressa involuntàriament una anonimitat irresponsable. Ningú no proposa res, argumenta res ni respon res. Sembla que quan alguns esperaven que els catalans es desvetllessin, han caigut en un estat letàrgic purament vegetatiu i maquinal que no presenta cap símptoma de vida conscient. A l'hora de la veritat, la famosa «consciència» catalana es redueix a una mena de somnambulisme col·lectiu.

¿Caldrà insinuar que algú pot haver pescat mentrestant en aigües tèrboles i tret molt bon partit de la paralització mental col·lectiva? Veiem que el regionalisme –com els Borbons exiliats durant la Revolució– no ha après res ni oblidat res. El desfasament entre el seu discurs estereotipat i la conjuntura actual és un anacronisme tan exagerat que sembla irreal. La recaiguda compulsiva en les fantasies escapistes atàviques és, en efecte, una victòria de la irrealitat –i una desfeta total de les esperances del canvi–.

Durant la Transició, hem passat vertiginosament de l'entusiasme al marasme, de la mobilització a la paràlisi i de l'eufòria ingènua a la desmobilització desolada. Ha sorgit ja un discurs de la impotència que manifesta –i no és cap joc de mots– la impotència del discurs. Entenguem-nos: no és pas la impotència d'aquest discurs mateix, que a penes comença a emergir, sinó la impotència de tot el discurs anterior. És ara que vivim finalment l'esgotament total de la Renaixença i dels regionalismes conservadors. Comprensiblement, els notables voldrien convèncer-nos que la seva única carta és la nostra última carta –i que, per conseqüent, hem de confiar en ells més cegament que mai, perquè ara es tracta de justificar l'injustificable–. Cal reconèixer que necessiten fer-nos creure això –i la necessitat no té llei–. Com que ells no han proposat mai cap futur digne ni creïble, hem d'acceptar resignadament que no pot haver-n'hi cap, i consolar-nos tot adherint-nos a les celebracions i efusions que ells presideixen. Naturalment, com que els notables sempre pretenen saber tot, mai no han de descobrir ni inventar res. En tot cas, saben molt bé un truc: consumir qualsevol iniciativa sota el pretext d'assumir-la. Hem vist ja com han reduït la normalització lingüística –que algú s'havia ocupat d'esbossar mentre ells dormien– a un eslògan oportunista que continua la fraseologia retòrica de la Renaixença. Més: la «sociolingüística» que ara invoquen i s'arroguen és una mera fraseologia psicofilològica que combina un succedani retòric de la sociologia amb un succedani retòric de la lingüística. Entenguem-nos: no s'apropien pas les noves idees, perquè no necessiten cap idea i es malfien de totes les innovacions. Els interessen únicament els rètols moderns que poden servir per a camuflar i perpetuar les doctrines i rutines immemorials. Es tracta sempre de fer passar la mateixa mercaderia sota una altra marca.

Bé: aquest sembla el moment en què, en comptes d'anar al darrere d'antics tambors, deuríem aventurar-nos a encetar un altre discurs, radicalment distint de les fantasies escapistes de la Renaixença i de les efusions i confusions dels regionalismes obtusa-

ment conservadors. La crisi pot ésser el millor punt d'arrancada. No cal pas invocar ni evocar cap «Origen» legitimador, sinó fer un exercici inacostumat. Cal descobrir un passat real i concebre un futur igualment real. Dir això en aquest context és revolucionari. És una afirmació inèdita que implica tot un canvi de mentalitat: un altre estil de pensament que, en primer lloc, no es posa pas a la defensiva ni juga a perdre. L'experiència històrica ens ensenya que el joc polític superficial (ingenu, frívol i/o demagògic) funciona dins el sentit comú de l'ordre establert –i sabem que aquest sentit comú és incapaç de trobar alternatives–. La veritat és que l'Ordre Establert ha reduït la comunitat lingüística catalana a una «minoria» condemnada a la llarga a l'extinció. En justícia als nostres avantpassats, us diré que això era ja prou evident i reconegut al començament mateix de la Renaixença –molt abans del 1939–. Encara que ningú no us ho hagi dit, afegiré que la Renaixença va donar el català per perdut i es va preocupar de conservar-lo simbòlicament com una antigalla folklòrica de valor sentimental i erudit.

La promoció efectiva del català com a idioma modern en peu d'igualtat amb els idiomes «normals» o «civilitzats» va progressar justament contra les expectatives i els desitjos dels patriarques de la Renaixença. Víctor Balaguer i Valentí Almirall, per exemple, se'n van alarmar i ofendre prou explícitament –per la mateixa raó que els notables actuals s'alarmen i s'ofenen contra les crítiques irreverents i les innovacions subversives–.

Clarament: ací hi ha dues històries –i ens n'han contat només la falsa, que és un mite inventat i imposat pels qui volien en definitiva servir-se del català com a mer símbol expressiu per a legitimar i popularitzar unes pretensions i uns interessos que no eren pas de tots–. També hi ha dos discursos distints i incongenials –i només n'hem sentit el que exalçava emfàticament la «vitalitat» de «la Llengua» i no deia res de la vida de la gent–. Ningú no us ha dit que la viabilitat de la comunitat lingüística catalana depèn de la possibilitat (i de la voluntat) de viure en català amb la mateixa naturalitat i dignitat amb què els suecs viuen en suec. En fi: crec que hem arribat –i no pas massa d'hora!– a la separació dels camins. La clarificació i la construcció hauran de ser polèmiques –i no pas solament contra les insídies de l'exterior, sinó també i en primer lloc contra les traves internes d'una societat que no pot mantenir-se en suspens entre un passat mític i un futur il·lusori–. La unanimitat anònima de la retòrica regionalista és tan incapacitant com la fe cega. Entenguem-nos una vegada per totes: cal començar per arrancar –i no cal pas que ho entenguin els més obtusos, que ho aplaudeixin els més reaccionaris i que ho defensin els més covards–. Els notables que reuneixen aqueixes tres qualitats poden persistir tant com vulguin en el mateix joc –i és segur que hi persistiran tant com podran, perquè no en saben de millors–. Això no és pas el nostre problema. Nosaltres hem d'encetar una vegada per totes un altre joc. La sola possibilitat –impossibilitat, de fet– que ells ens ofereixen és ben sinistra. C'est un vivant qu'on lie au cadavre d'un mort.

LLUÍS V. ARACIL

Els futurs mestres i el procés de normalització lingüística
Prospective Teachers and the Linguistic Normalization Process — Josep M. Baldaquí & Maria Antònia Cano

School is one of the basic pillars of the linguistic normalization process, and teachers play a fundamental role in encouraging this task. Therefore, teacher training, and more particularly its first stages, is a basic area of analysis. It is of great interest to study Teacher Training College students, the teachers of a not so distant tomorrow, regarding their knowledge and use of the language, their linguistic attitudes and rules of usage and, most specifically, their expectations concerning professional use of Catalan. This paper analyzes these issues from the point of view of the Alacant province area, by showing the surveys carried out during the academic years 1993-94, 1994-95 and 1995-96 among the students of the Escola Universitària de Formació del Professorat (Teacher Training College) at the University of Alacant. An analysis of the results, which is moderately optimistic, points out a few structural faults in the Valencian educational system and proposes a number of priority measures.

El català a l'escola de Mallorca
Catalan in Majorcan Schools — Joan Melià

The author presents schools as an overestimated socialization environment, which nowadays has to compete with the media. There is special emphasis on the relatively limited influence of the educational system in the linguistic area, both concerning substitution and normalization processes. After describing the process by which Catalan was introduced in schools in the Balearic Islandds, the author analyzes the efects of such introduction upon linguistic competence, the usage of Catalan and the linguistic ideology of Majorcan youths. It is proved that schools has caused an improvement in the degree of linguistic competence of a portion of Majorcan youths but, on the other hand, it does not seem there has a great change in the linguistic ideology or in usage beyond the school environment.

Una alternativa tripartida: la varietat tradicional, la varietat estàndard catalana o la varietat estàndard espanyola
A Treble Alternative: The Traditional Variety, the Standard Catalan Variety or the Standard Spanish Variety
Joan J. Ponsoda
Carles Segura

The purpose of this paper is to show how the Catalan spoken in the south Valencian region is reacting to the effects of the linguistic normalization process that was initiated more than ten years ago. Basically, this process concentrated on two areas: on the one hand, education, where Catalan is present either as a compulsory subject, or as the language in which the whole teaching takes place; on the other hand, the spreading of several mass media which more or less use the language. We shall try to describe a few linguistic phenomena, phonetic as well as morphologic and lexical, through a survey carried out among various age groups and, in the case of small children, considering their school situation concerning Catalan and their family language. In this way, we shall grasp the

predictable generational differences, the origin of which we shall try to find out, especially in order to relate the fact to the new sociolinguistic situation.

Immersió lingüística a Catalunya: identitat i imatge
Linguistic Immersion in Catalonia, Identity and Imatge S. Perera, A. del Valle, P. Monreal and I. Vila

The authors analyze the question of whether there is a mimetic correlation between the conservation of Catalan and the maintenance of a cultural and national identity. They study the self-inclusion, if any, of youths between six and fifteen years of age in national groups -Catalan or Spanish- according to the language spoken at home and at school, together with the images and feelings they construe in relation to other European national groups.

Tipologia de parlants en una comunitat de parla amb interrupció de la transmissió lingüística intergeneracional
A Speaker Typology in a Speech Community with Failed Transmission between Consecutive Generations
Brauli Montoya Abat

The article deals with the different kinds of speakers that emerge when language transmission failure arises between consecutive generations. The case is exemplified through the speech community of the city of Alacant, where we can distinguish four kinds of speakers, from the ones who know very well the local variety of Catalan to the ones who only understand this variety and whose first language is Spanish. In between we have the main concern of our study, the precarious speakers, distributed in two categories according to their skill in the use of Catalan, which has become their second language.

Escola i societat valenciana
Schools and Valencian Society Carme Miquel

Carme Miquel reflect upons the role of schools and observes the contradiction between most of the values and attitudes prevailing in present society and those that schools try to transmit. In this context, the author analyzes also the linguistic issue: it is at school where advances in linguistic normalization are most noticeable. She studies the function of Valencian schools (i.e. schools in Catalan) and the role played by the citizens' movement represented by Escola Valenciana. Federació d'Associacions per la Llengua within the social and educational environment and regarding linguistic normalization.

Una aproximació als programes d'immersió lingüística al País Valencià
An Approach to the Situation of Linguistic Immersion Programmes in the País Valencià T. Torró

An immersion programme is an integrating educational curriculum, which aims to increase and not to reduce knowledge, and on no account tries to replace the family language of the student. Provided the teachers follow suitable pedagogic guidelines, they will encourage the students' capacity for linguistic reflection and, therefore, will foster the learning of other languages, making it easier for students to become multilingual and multicultural. Such programe is included in our legislative codes which, in addition to giving legal support, also give methodological strategies that may guide teachers in its application. However, we may not forget that any school choice implying a change of language has a clear sociopolitical dimension, which is clearly the origin of the attitudes families and students possess on arrival at school.

La cosificació de les normes d'ús lingüístic. Aspectes sociològics d'un discurs distorsionat
The Reification of the Norms of Language Use. Sociological Aspects of a Distorted Discourse Guillem Calaforra

The subject matter of sociolinguistics are the rules or patterns of the functioning of language. But rules and transgressions are complementary facts, and sociolinguists must study both conventional and intentional language use (that is, traditional and meaningful social actions). When sociolinguistics deals exclusively with norms, but not with transgressions, sociolinguists reify a socially constructed reality. By applying the concept of reification, we consider that sociolinguists confuse rules, laws and regularities; therefore, more interpretation is needed to complement explanation, and it seems that sociolinguistics needs more «research programmes» studying the importance of individuals and individual meaningful action in sociolinguistic structures.

Un nou model per a l'estudi del comportament lingüístic: la teoria de les catàstrofes
A New Model for the Study of Linguistic Behaviour: the Catastrophe Theory Ernest Querol

After classifying the sociology of language in three paradigms and showing the shortcomings of the term «linguistic attitude», a comparison is made between linguistic substitution processes and butterfly catastrophes. The similarities found are useful because 1) they provide us with a global explanatory model based on a neutral terminology; 2) they show us the number of variables that intervene in the process; 3) they allow us to describe both individual and group behaviour with a higher degree of penetration, and at the same time, in a way easier to understand; 4) finally, they provide us with a model that could not be conceived of so far without resorting to catastrophe theory, which opens up more consistent prospects than those analyzed in the introduction.
In short, by applying catastrophe theory to the sociology of language we would like to come closer to being able to consider what Michel Foucault termed the scientificity borderline, that is, the moment when discourse reflection is made, not according to empirical rules, but to a basic formal system.

Història inèdita de la llengua catalana
A different history of the Catalan language

Lluís V. Aracil

In this article, which first appeared in 1983, some thoughts are given to the status of Catalan since the Spanish political transition into democracy. The purpose is to show how present «important» opinionmakers base themselves on an escapist fantasy which replaces real history, which in tur prevents us to study the real past and thus conceive and propose a real future for the language. An analysis is made of the significance of the Renaixença and how this movement considered Catalan as lost. In fact, the ultimate aspirations of regionalists were nowhere near the minimum requirements of a modern European linguistic community. Therefore, the present return to the idyllic recovery practised by the Renaixença is considered even more brutally simplistic and fantastic than what the Renaixença meant. This different analysis of the present situations involves a change in mentality, a different way of thinking. Such mentality must enable us to clarify, not only the wiles coming from outside, but first and foremost, the internal obstacles presented by Catalan society itself.