

Mònica Barrieras / Pere Comellas / Mònica Fidalgo /  
M. Carme Junyent / Virgínia Unamuno

# **Diversitat lingüística a l'aula**

Construir centres educatius  
plurilingües

# ***Diversitat lingüística a l'aula***

Construir centres educatius plurilingües

Conciutadania Intercultural és un projecte de la Fundació Jaume Bofill que té per finalitat oferir al professorat de primària i secundària una col·lecció de materials per a la gestió de la diversitat sociocultural. La col·lecció rep el mateix nom del projecte.

En l'elaboració dels materials s'utilitzen dues aproximacions simultànies. D'una banda, les guies sobre els processos de socialització d'infants i joves dels col·lectius immigrants s'elaboren a partir de recerques etnogràfiques encarregades amb aquesta finalitat. D'altra banda, les guies que tracten temes transversals de les relacions culturals es nodreixen del treball i l'anàlisi fets en seminaris i espais de reflexió conjunta organitzats també per a l'ocasió.

Totes les obres són sotmeses a l'anàlisi del Consell Assessor de la col·lecció, format principalment per professionals de l'educació que orienten sobre el contingut dels treballs.

*Coordinació del projecte:*

Fathia Benhammou Lachiri

*Direcció de la col·lecció:*

Francesc Carbonell París

*Consell Assessor:*

Marta Casas, Marta Comas, Joan Maria Girona, Pep Gratacós, Albert Grau,  
Encarna Molina, Hamid Benhammou, Núria Terés i Pilar Ugidos

Mònica Barrieras  
Pere Comellas  
Mònica Fidalgo  
M. Carme Junyent  
Virgínia Unamuno

# ***Diversitat lingüística a l'aula***

Construir centres educatius plurilingües

Disseny de la coberta: Eumogràfic  
Maquetació: Victòria López  
Il·lustracions: Clic Traç, sccl

Primera edició: setembre de 2009

© Mònica Barrieras, Pere Comellas, Mònica Fidalgo, M. Carme Junyent i Virgínia Unamuno

© d'aquesta edició:

Eumo Editorial. C. de Perot Rocaguinarda, 17. 08500 Vic  
Tel. 93 889 28 18 - Fax 93 889 35 41  
[www.eumoeditorial.com](http://www.eumoeditorial.com) - [eumoeditorial@eumoeditorial.com](mailto:eumoeditorial@eumoeditorial.com)  
—Eumo és l'editorial de la Universitat de Vic—

Fundació Jaume Bofill. C. de Provença, 324. 08037 Barcelona  
[www.fbofill.cat](http://www.fbofill.cat) - [fbofill@fbofill.cat](mailto:fbofill@fbofill.cat)

Imprès a Anman. Gràfiques del Vallès, SL - [www.anman.com](http://www.anman.com)

Dipòsit legal: B-34.412-2009

ISBN: 978-84-9766-323-6

# Sumari

INTRODUCCIÓ .....	9
I. LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA COM A RIQUESA .....	15
Un món lingüísticament divers és un món millor: arguments a favor de la diversitat lingüística .....	17
<i>El somni de la raó</i> .....	17
<i>Els avantatges de no néixer parlant</i> .....	19
<i>La diversitat com a avantatge</i> .....	20
<i>Un món amb menys llengües és un món més pobre</i> .....	29
Al voltant del repertori lingüístic de la comunitat .....	31
<i>Al voltant de la definició de llengua</i> .....	31
<i>Contactes i fronteres entre llengües</i> .....	35
<i>Llengües i identitats; actituds i prejudicis</i> .....	38
Llengua i aprenentatge de llengües des d'una visió lingüísticament plural .....	55
<i>Les llengües</i> .....	55
<i>Els usos lingüístics</i> .....	58
<i>Els repertoris de parla</i> .....	59
<i>El plurilingüisme</i> .....	61
Pràctiques i competències plurilingües .....	67
<i>Les pràctiques multilingües com a contextos d'aprenentatge</i> .....	67
<i>De la competència lingüística a la competència plurilingüe</i> .....	68
<i>L'alternança entre llengües</i> .....	70
<i>El treball amb la dimensió plurilingüe dels aprenentatges</i> .....	74
<i>La competència plurilingüe</i> .....	78
Els sistemes d'escriptura .....	80
<i>L'escriptura logogràfica</i> .....	81
<i>L'escriptura sil·labogràfica</i> .....	82
<i>L'escriptura alfabètica</i> .....	84
2. ELS REPTES DE LA DIVERSITAT LINGÜÍSTICA .....	91
Cap a un món uniforme? .....	93

<i>Els drets lingüístics i els drets humans</i> .....	93
L'escola davant la diversitat lingüística .....	97
<i>Les teories socials de la uniformitat i el mercat</i> .....	97
<i>Els prejudicis com a motor en la mort de les llengües</i> .....	100
<i>El rol de la família, el rol de l'escola, el rol d'altres institucions i organitzacions</i> .....	103
<i>Aprendre altres llengües: propostes institucionals i pràctiques de la societat civil</i> .....	105
<i>(Re)conèixer les competències plurilingües</i> .....	108
<i>Donar visibilitat a les llengües i escriptures no escolars</i> ....	112
<i>La diversitat lingüística a les aules d'acollida</i> .....	119
<i>La diversitat de llengües i d'escriptures al centre de la proposta escolar</i> .....	121
<i>I ara, què fem amb la immersió?</i> .....	125
 3. EPÍLEG .....	 127
 BIBLIOGRAFIA .....	 131
Referències .....	131
Per saber-ne més .....	132
 GLOSSARI .....	 135







Dir que la diversitat cultural és positiva, que representa una gran riquesa, no és certament cap novetat. S'ha repetit tant i tant els darrers anys que gairebé ha esdevingut un d'aquells motius que ningú no gosaria contradir, si més no en determinats àmbits. Ja forma part d'allò políticament correcte, del que cal dir pensem el que pensem. Però en aquest procés l'afirmació ha patit una lògica pèrdua de significació: la diversitat és positiva simplement perquè s'oposa a «homogeneïtat», a «globalització»; en fi, perquè és *diversa*. Es limita habitualment a la gastronomia i a la música (música *ètnica* o *del món*, restaurants de cuina *exòtica*), només de vegades també a la literatura o al cinema. Si ens quedem tan sols amb això, la diversitat cultural es veu reduïda a una oferta d'oci i consum (o és justament per això...), a una visió molt i molt limitada de la realitat. L'altra cara habitual de la diversitat són els trets físics, que tenen l'inconvenient —superat el racisme— que poden mentir, ja que perduren immutables més enllà d'altres canvis en la identitat cultural del portador. En definitiva, ens quedem amb el superficial, en la pell del fenomen.

La diversitat cultural és molt més que això, no cal dir-ho. Però justament en àmbits més essencials, allà on la diferència és més significativa, és on la visió positiva i festiva de la diversitat s'esvaeix, on sorgeixen els reptes i els problemes. És el cas de les creences religioses i dels valors morals, però també de la diversitat lingüística. Hi associem tota mena d'idees negatives (limitació per a la comunicació, incomprensió, conflicte, dificultat d'aprenentatge... —la maledicció babèlica encara), sumades a una visió jerarquitzant de les llengües i dels seus parlants. Ja s'ha dit molts cops que això de la comunicació («que és l'únic que importa»), és un parany que certes llengües, les grosses, es poden permetre de parar a d'altres, les petites; que les primeres no es consideren mai un límit, sinó un pont; que la diversitat sembla feta només de les segones. S'ha dit molts cops, però de manera general la diversitat lingüística no deixa de semblar un problema més que no pas una riquesa. Si ens inquietava quan ens la miràvem

de lluny, la diversitat lingüística del món, ara que la tenim a casa encara ens fa més basarda. Així, es multipliquen pertot les iniciatives «integradores», que gairebé sempre incorporen l'objectiu de restablir el monolingüisme (o, com a molt, el bilingüisme) perdut.

Fins i tot en un país com el nostre, amb una sensibilitat lingüística especial, l'interès per la diversitat nouvinguda ha trigat a aparèixer i sovint s'ha quedat únicament amb l'anècdota. Quan ens hem decidit a aprofundir-hi, deixant de banda prevencions i prejudicis, ens hem endut més d'una sorpresa. D'entrada, han sortit a la superfície llengües que quedaven ocultes per altres llengües (oficials, amb més parlants o major prestigi a la zona d'origen), i la diversitat ha resultat encara més gran, menys uniforme. En aquest descobriment, a més, s'han establert diàlegs, de vegades relacions basades en la identificació i la complicitat. L'exemple més clar és el de la comunitat amazic. Hi ha, naturalment, actituds menys receptives, però també en aquest cas el coneixement ens ofereix més oportunitats.

Per l'equip que hi ha al darrere d'aquesta guia és necessari continuar aprofundint en el coneixement de la diversitat lingüística present al nostre país, en el coneixement de les llengües i els usos lingüístics dels que ja són els nostres veïns o els companys d'escola dels nostres fills, i tendir cap a un model de comunitat en què no calgui renunciar a la diversitat. Ho creiem perquè pensem realment que la diversitat lingüística és una riquesa, la diversitat global i la nova diversitat local, i que cal respectar-ne i preservar-ne totes dues dimensions, les quals estan, sens dubte, mútuament lligades. Creiem que això pot oferir alguna perspectiva nova per a la nostra pròpia llengua (i no ens aniria pas malament...), però també que la nostra particularitat lingüística com a societat pot oferir una oportunitat al manteniment de la diversitat. Si respectem les llengües que han arribat a Catalunya des de tots els racons del món i la identitat dels seus parlants, en lloc de demanar que hi renunciïn, podem generar empatia i reciprocitat, i rebre igualment respecte. Disposem d'una eina molt més potent que qualsevol llengua oficial per crear pertinença, no la desaprofitem. Es tractaria d'un model inèdit.

Aquest plantejament general és a la base de la nostra proposta de tractament de la diversitat lingüística a l'escola. Una proposta basada en el coneixement i el reconeixement de la diversitat lingüística de l'alumnat, i en la introducció d'aquesta diversitat en la proposta esco-

lar, no tan sols des d'un punt de vista simbòlic sinó en el currículum escolar. És una proposta transversal, de tot el centre, ja que més que mai tots els professors són professors de llengua. Planteja la incorporació de les competències plurilingües, dels sabers lingüístics dels alumnes a l'escola, també a l'hora d'ensenyar llengua. Proposa valorar el camí que fan aquests alumnes en l'aprenentatge de les llengües escolars, sense estigmatitzar les varietats que produeixen en aquest procés; aplanar el camí en lloc de crear obstacles i resistències. Veureu que el treball que presentem consta de dues parts o capítols. El primer, basat en el coneixement i el reconeixement de la diversitat lingüística de l'alumnat, persegueix incentivar la reflexió sobre la importància i la riquesa que suposa la diversitat lingüística. En el segon capítol, centrat en l'àmbit educatiu, el professorat trobarà idees i eines que l'ajudaran a introduir aquesta diversitat lingüística en la seva proposta educativa, no tan sols des d'un punt de vista simbòlic sinó en el marc del currículum escolar.

Es tracta d'una proposta agosarada, en som conscients, potser fins i tot inaplicable en el moment actual. Confiam que l'ambició del projecte afavorirà la mobilització i no pas el contrari. Sabem també que una part dels lectors no estarà d'acord ni tan sols amb la filosofia que hi ha al darrere, que pensarà que no és aquesta la mena d'orientació que convé a la nostra escola, a la nostra societat. Sigui com sigui, creiem que calen canvis en el model actual i volem incentivar la reflexió al voltant del tractament de la diversitat lingüística en l'àmbit escolar. És clar que no volem quedar-nos només en la digressió teòrica, ni angoixar ningú amb propostes inassolibles: els canvis són lents, però cal començar per alguna banda. Es tracta bàsicament d'una qüestió d'actitud. El primer pas, reconèixer les llengües dels alumnes i els sabers lingüístics amb què arriben a l'escola. La resta, ja l'anirem fent entre tots.



# 1. La diversitat lingüística com a riquesa



# Un món lingüísticament divers és un món millor: arguments a favor de la diversitat lingüística

## El somni de la raó

En un famós passatge dels *Viatges de Gulliver*, Jonathan Swift proposa, per tal de superar la incomprensió provocada per la diversitat lingüística, que la gent porti a sobre tots els objectes de què vol parlar. Potser anirem molt carregats, però només assenyalant ja ens entendrem. Swift té una gran habilitat per encarar els lectors amb l'absurd d'algunes idees que moltes vegades donem per bones sense pensar quines conseqüències podrien tenir o sense veure que són senzillament fruit d'una visió molt limitada, com ara que fóra millor que tots parléssim igual.

L'època de Swift era testimoni d'una sèrie d'intents per aconseguir una llengua universal i perfecta. Nombrosos filòsofs sentien la diversitat de les parles, incomprensibles entre si, com una mancança greu de la naturalesa del llenguatge. A més, també sentien que la pròpia llengua no deixava de ser una font de malentesos i d'ambigüitats, un instrument poc afinat i poc racional. Per això calia crear-ne una altra que estigués lliure d'aquests defectes, una llengua filosòfica universal que no deixés mentir.

Tots els intents en aquest sentit, però, eren un fracàs. Tanmateix, tenien una gran utilitat: feien veure fins a quin punt parlar —aquesta banalitat que tothom practica cada dia independentment de l'edat, la posició social, la intel·ligència o el seny— és una activitat sofisticada. I justament perquè és una cosa que fa absolutament tothom, fins i tot la gent més ignorant, pobra, mancada de tecnologia i de poder, algunes persones no es podien creure que impliqués tanta complexitat i tanta subtileza.

Malauradament, i malgrat les evidències aportades per la lingüística, encara hi ha molta gent que creu que hi ha una gran diferència



de sofisticació, d'eficiència o de claredat entre la manera de parlar d'una persona analfabeta i la d'una altra d'universitària, o entre la d'un habitant de la sabana africana i la d'un altre de Nova York. L'habilitat verbal, tothom ho sap, varia de persona a persona, però depèn de factors que no tenen res a veure amb l'origen o la llengua usada. I a l'escola, certament, es pot fer molt per aprendre a treure rendiment de la retòrica o a adquirir gust pels artificis del llenguatge, però no és pas l'únic àmbit on això es fa ni la garantia que s'assolirà aquest aprenentatge.

Així, doncs, allò que certa racionalitat somiava, és a dir, una sola llengua millorada, era absurd i impossible i, a més, menystenia el que les llengües ja són: un instrument (alguns dirien una capacitat, o fins i tot un òrgan) únic de comunicació i de representació, altament complex i flexible, increïblement útil i constantment adaptat a les necessitats humanes. I una de les seves característiques inherents i imprescindibles és precisament aquesta flexibilitat que les fa canviar i les torna diverses.



## Els avantatges de no néixer parlant

*Cap filòsof  
no podria  
haver creat  
ell tot sol un  
mecanisme com  
el llenguatge*

Acaba d'arribar la nova germaneta, que ve de la Xina, i el nen està preocupat. Ara encara és petita, però quan creixi, com s'entendran, si parlarà en xinès? Naturalment, els pares el tranquil·litzen. De xinès, no en sabrà gens ni mica i, en canvi, enraonarà en català com si fes dos segles que la família no es mou de Sant Carles de la Ràpita. Si arribéssim al món no solament amb l'herència genètica de la capacitat del llenguatge, sinó també amb un desenvolupament concret d'aquesta capacitat, és a dir, amb una llengua ja formada, els canvis ambientals bruscos podrien ser fatals. Certament no hauríem de passar per un període d'aprenentatge que dura anys, però tampoc no podríem adaptar la capacitat tan fàcilment. Aquesta gran qualitat, que al començament sembla un defecte, és el nucli de la diversitat lingüística.

Ara bé, si s'hagués d'aprendre a parlar conscientment des de zero, només imitant el que sentim, arribaríem a l'edat adulta i amb prou feines diríem quatre coses. Una part important del que posem en marxa quan parlem no ens ho ensenya ningú, és a la nostra naturalesa, i per això les altres espècies no poden parlar però tota la nostra, sense excepció, sí. I tots triguem si fa no fa igual a saber-ne. Això sí, necessitem viure en comunitat, socialitzar-nos. Aquest equilibri enlluernador entre capacitats innates, heretades genèticament, i necessitat de socialització i aprenentatge conforma una possibilitat adaptativa il·limitada. Cap filòsof, per genial i espavilat que fos, no podria haver creat ell tot sol un mecanisme com aquest, que constantment s'afina i es confronta amb els desitjos i les necessitats dels qui el fem servir.

El preu que cal pagar per això és la incomprensió mútua. Les maneres de parlar es van diversificant constantment, sota forces disgregadores diverses (i també hi ha forces de correcció d'aquesta disgregació, i per això sempre hi ha hagut i hi haurà comunitats lingüístiques) i ràpidament s'arriba a la inintel·ligibilitat. Els sons que fem servir per expressar conceptes no hi tenen una relació natural. *Jiyo*, paraula mandinga, no és ni millor ni pitjor que *aigua*, ni més

lògica, ni més natural ni més refrescant. En llatí *germà* es deia *frater*; en anglès es diu *brother* i en persa *brethren*. Totes tres vénen del mateix mot indoeuropeu, que va anar canviant. En català *frater* ens dóna *frare*, és a dir, no solament canvia la manera de dir, sinó també el significat. I la morfologia i la sintaxi, tot.

### La diversitat com a avantatge

*La diversitat  
és una qualitat  
intrínseca  
del llenguatge*

Així, doncs, el canvi, i per tant la diversificació, la diversitat, és una qualitat intrínseca del llenguatge. Això no es pot canviar i, si poguéssim fer-ho, destruiríem una roda essencial de tot l'engranatge. Però el que sí que s'ha vist que es pot destruir és el resultat d'aquest mecanisme: l'enorme riquesa lingüística, la gran varietat de formes de representació i d'expressió que són les llengües vives actuals. Aquesta és, de fet, la diversitat que avui està especialment en perill. Ara que tenim condicions de conèixer tot aquest patrimoni, justament som més a prop que mai de perdre'l. Les previsions fetes pels lingüistes són ja molt conegudes: entorn d'un 50% de les llengües del món estan en una situació molt delicada, ja que no es transmeten amb normalitat; de l'altre 50%, cap a un 40% no tenen la continuïtat completament garantida més enllà d'un segle. Naturalment, es tracta de xifres elaborades amb uns criteris molt generals, però indiquen prou bé la tendència. Una tendència comprovada en el passat: se sap que la colonització d'Amèrica o la d' Austràlia va provocar la desaparició de centenars de llengües.

Una determinada mentalitat uniformista no veu aquesta minva de la diversitat com un problema. Considera que no cal actuar davant del procés de desaparició massiva de varietats lingüístiques. Aquesta línia de pensament, continuadora del racionalisme ingenu de la llengua única, és molt present i s'adiu molt amb la mentalitat moderna occidental. D'una banda, confiem en la capacitat humana, contrastada, de millorar l'entorn, de transformar la natura en profit nostre; d'altra banda, creiem en el progrés, situem els mals en el passat i les solucions en el futur. Això ens fa poc conservadors, en el sentit més

literal del terme. Per què hem de treballar per conservar una cosa com la diversitat lingüística, que fins i tot es podria considerar un dany col·lateral de la flexibilitat i l'adaptabilitat del llenguatge? Si les llengües amb pocs parlants o de comunitats marginades i perifèriques desapareixen, què hi farem! D'altra banda, no acabem d'afirmar que el canvi és connatural a les llengües? Doncs ja en sortiran de noves, no hi ha cap problema. En realitat, el problema hi és i mirarem d'exposar-lo tot seguit.

### *Les llengües, patrimoni de la humanitat*

Les llengües també es poden mirar des de l'òptica de les creacions culturals. De fet, formen part essencial del desenvolupament d'una cultura. Alhora, però, són molt més que simples pràctiques culturals. Hi ha costums que es poden eliminar o substituir gairebé d'un dia per l'altre sense provocar necessàriament grans traumes. Molts es poden considerar moralment inacceptables, per exemple. En canvi, no hi ha llengües moralment inacceptables. La llengua és una activitat total, que penetra completament una cultura, i que n'és al mateix temps un element dinamitzador i un agent de transformació interna. Cada manera de parlar és simultàniament la materialització d'una facultat comuna de tota la humanitat (la que ens distingeix dels altres animals, segons alguns) i una manifestació única. És, per tant, una creació humana valuosa en si mateixa, una obra d'art, com el Taj Mahal, *Les mil i una nits* o el cuscús. Coses que no volem que desapareguin.

La visió de les llengües com a patrimoni cultural ha portat sovint a la idea que el més urgent és documentar-les, escriure diccionaris i gramàtiques, i guardar-los bé, de manera que se'n garanteixi el coneixement futur. Com els quadres, posar les llengües al museu. És clar que l'estudi i la documentació d'una llengua pot ser molt útil, però no és pas l'essencial. D'una banda, les llengües no ressusciten: per moltes gramàtiques que se'n tinguin, no hi ha manera de tornar a implantar una llengua que s'ha deixat de parlar (de vegades s'ha posat l'hebreu com a exemple, però l'hebreu, a banda de les circumstàncies excepcionals que n'han provocat la revifada, no era una llengua desapareguda, era una llengua litúrgica). D'altra banda, com

altres activitats culturals, les llengües només tenen sentit mentre es fan servir. Posem per cas la gastronomia: els receptaris no són una cuina. Una cuina és la recreació quotidiana d'una sèrie d'hàbits i coneixements que van canviant amb l'aportació dels sabers heretats i de les innovacions constants. Sense això, una cuina o una llengua són fòssils, records del passat. Interessants, però morts. Per això en tots dos casos, si en valorem la supervivència, hem de mantenir-les en actiu per tal que puguin continuar afegint valor cultural a la nostra vida i valor patrimonial a les nostres cultures. Potser l'escola hauria de reflexionar sobre el seu paper en el procés de museïtzació de les llengües. Sovint només les entén com un objecte d'estudi, uns continguts fixats en els llibres de text, i en negligeix els aspectes més dinàmics i les funcions més expressives. L'ensenyament de llengües estrangeres, amb una metodologia més enfocada a l'ús quotidià i a la comunicació, podria fer-hi aportacions importants.



D'altra banda, les llengües són també el suport d'un art propi. Una llengua que deixa d'usar-se arrossega cap a la desaparició una llarga sèrie de creacions artístiques fetes en aquella llengua, que poden anar des de les cançons de bressol a les peces teatrals, des de les novel·les als poemes d'ocasió. Tot això també es deixa de transmetre i es deixa d'entendre. Més encara: quan una llengua s'infravalora, quan es considera que està per sota d'una altra, els seus parlants tendeixen a abandonar, sovint molt abans que la mateixa llengua, aquesta mena de creació artística. Els poetes i els literats (sobretot els qui no treballen amb l'oralitat sinó amb l'escriptura, subjecta a una indústria) abandonen la creació en la pròpia llengua i n'alimenten una altra i, així, de passada reforcen la idea que, en efecte, hi ha llengües millors, llengües més aptes per a l'art. Per preservar-lo de debò, és imprescindible valorar el patrimoni lingüístic com un tot.

### *Llengües i coneixement*

Un món lingüísticament divers també és més ric, perquè les llengües en si mateixes són font de coneixement. És clar que ho són per a la lingüística, que les té específicament per objecte d'estudi. Però altres investigadors també en treuen rendiment. D'entrada, és evident que els humans transmetem informació justament parlant. No és l'única (ni potser la més important) de les funcions de les llengües, encara que sovint es digui que el que compta és comunicar-se, però certament també n'és una. El problema és que s'ha observat que els processos de substitució lingüística i la consegüent pèrdua d'una llengua no permeten fer un transvasament de continguts. Una part important del que vehiculava la llengua perduda —també coneixement— es perd amb ella. Ara bé, sabem que hi ha comunitats humanes, especialment les que viuen en medis naturals molt rics, que tenen un coneixement molt profund de l'entorn: aprofitament de recursos, gestió del medi, propietats de certes plantes, etc. L'**aculturació**<sup>1</sup> sobtada i la pèrdua d'aquest coneixement poden provocar fins i tot catàstrofes ecològiques, com les que s'han experimentat a Austràlia. Però també poden impedir que desenvolupem un medicament determinat basat en una planta que la cultura perduda

1. Vegeu, per a aquesta i altres paraules destacades, el glossari, p. 135-138.

coneixia. Encara avui bona part de la farmàcia té origen en la síntesi de productes naturals, i estem molt lluny de conèixer tota la diversitat biològica. Permetent que les llengües i les cultures s'extingeixin, de vegades en nom d'un suposat progrés, acabem amb l'experiència milenària d'unes comunitats pioneres en l'aprofitament d'un determinat medi natural i, de retruc, perdem coneixement directament aplicable, per exemple, a la medicina.

*Les llengües  
són una porta  
d'entrada  
al món  
de la ment*

Però les llengües transmeten coneixement no solament a través del que diuen. També, i potser més important, a través de la manera com ho diuen. De fet, les llengües són un camp de recerca psicològica. Poden contribuir a explicar com funciona la **cognició** humana, quina relació hi ha entre llenguatge i pensament, què ens pot revelar la diversitat de formes lingüístiques de l'activitat cerebral i de les potencialitats que té. Es tracta d'una porta d'entrada a l'encara molt desconegut i no pas fàcilment accessible món de la ment.

A més, les formes també ens expliquen un munt d'història. D'entrada, història de les migracions: si les llengües es mantenen vives i van canviant de manera no traumàtica, podem reconstruir força bé els parentius i, per tant, saber d'on venim. Gràcies als estudis indoeuropeus, sabem que tenim avantpassats comuns amb els perses o els pobles del nord de l'Índia, i podem establir hipòtesis del recorregut d'aquests pobles. Gràcies als **manlleus** presents en el romaní, la llengua dels gitanos, podem resseguir i datar el periple d'aquest poble. Podem reconstruir una part dels hàbits econòmics dels pagesos africans, gràcies a l'anàlisi de les seves llengües. Sense ni un document, doncs, i només perquè les llengües s'han conservat en ús, els historiadors tenen una bona font de dades. Cada llengua desapareguda és un forat en aquest immens arxiu.

Coneixements històrics, psicològics, botànics o de gestió del medi estan, doncs, emmagatzemats i sovint indissolublement lligats a l'ús viu de les múltiples llengües, a les seves formes i maneres de funcionar. La prepotència etnocèntrica massa vegades porta els pobles al convenciment que allò que altres han pensat i descobert no val res. Altres vegades es tracta de «contemporanicentrisme»: la fe que només avui entenem de debò el món, i tot allò que van fer els avant-

passats està superat. Tanmateix, les evidències s'imposen. A l'època de la dietètica tenim greus problemes d'obesitat; a l'època de l'ecologia estem destruint el medi. Creure en una vida idíl·lica ubicada en un passat inventat on les comunitats petites vivien en harmonia amb la natura i no canviaven ni tenien conflictes pot ser ingenu. Creure que tota l'experiència humana —vehiculada i encapsulada en unes formes lingüístiques— és inútil, no ho és menys. Ara que podem, contribuïm a preservar les llengües i a difondre les descobertes de totes les comunitats culturals, perquè tothom se'n pugui aprofitar.

*La incomprensió mútua, problema o avantatge?*

El fet de no entendre què diu el veí és necessàriament un problema? Per alguns, com el lingüista anglès Peter Trudgill, és tot el contrari. La incomprensió mútua, per exemple, constitueix una barrera a l'aculturació. D'altra banda, disposar d'una manera de parlar que no tothom entén pot ser una bona eina de resistència. Encara avui, alguns empresaris instal·lats al Paraguai acomiaden sistemàticament tot treballador que enxampen parlant en guaraní: els fa por que els assalariats s'organitzin o que senzillament es desfoguin davant dels seus nassos. En efecte, les comunitats atacades, oprimides o colonitzades saben molt bé que la llengua incompreensible és un àmbit molt difícil de conquerir, d'envair. L'escriptor kikuiu N'Gugui Wa Thiongo ho va experimentar en la pròpia pell. Mentre criticava el colonialisme en anglès, era tolerat. Quan ho va començar a fer en kikuiu, el van empresonar.

La incomprensió lingüística és, a més, una frontera molt interessant. És molt més porosa que una frontera política, i no és possible que l'administri un petit grup. En un estat autoritari, una sola persona pot provocar un tancament fronterer total. En canvi, una frontera lingüística és oberta a tothom que tingui la voluntat i la paciència d'aprendre una llengua. D'altra banda, l'experiència demostra que les

*Una frontera  
lingüística és  
oberta a tothom  
que tingui  
la voluntat i  
la paciència  
d'aprendre una  
llengua*



*Com les denominacions d'origen, les diferències lingüístiques actuen com a valor afegit únic*

persones sempre troben estratègies de comunicació per travessar els límits lingüístics: **multilingüisme, llengües franques**, mitjancers...

És cert que la incomprensió també s'ha fet servir per estigmatitzar. El bàrbar és aquell que no sap parlar. Molts pobles s'anomenen ells mateixos «els que parlen» (l'etimologia probable d'*euskaldun*) i, per tant, se suposa que la resta no ho fan. Els sons incomprensibles s'associen a sorolls inarticulats, a animalitat. Tanmateix, això no es pot atribuir a la diversitat lingüística

en si, sinó a estratègies de deshumanització encaminades a justificar la dominació, l'explotació i de vegades l'extermini. En canvi, la preservació de la llengua i el manteniment de la intel·ligibilitat actuen com a fre de la colonització i contribueixen poderosament a la preservació cultural i identitària.

S'ha dit que la incomprensió és igualment un element útil en la divisió dels recursos. En espais on competeixen diferents grups humans, les diferents llengües contribueixen a mantenir divisions econòmicament significatives, de manera que els grups mantenen una mida sostenible marcats per les fronteres lingüístiques. La divisió lingüística, en ser una marca alhora molt evident però poc impermeable, ajudaria a repartir recursos sense entrar en conflictes oberts.

En un món globalitzat, la incomprensió lingüística pot ser encara més útil. Un gran problema de l'homogeneïtzació combinada amb la globalització és que la multiplicitat de centres tendeix a reduir-se i, en últim extrem, tot el món en tindria un de sol. La centralització, de cara a l'eficiència i a la sostenibilitat, s'ha revelat sovint nefasta. Un sol gran mercat, per exemple, pot ser molt avantatjós per a certs productors ben situats, però provoca una gran concentració de la gestió i dels beneficis, i un pitjor repartiment de la riquesa. La incomprensió hi introdueix factors de correcció, genera la demanda de serveis complementaris (de traducció, d'adaptació) i permet mantenir alguns avantatges per als productors locals. Com les denominacions d'origen, les diferències lingüístiques actuen com a valor afegit únic i, per això, certes indústries culturals amb unes condicions de producció de gran escala fan el que poden per anul·lar-les. Potser per primera vegada a la història, la versió original anglesa del darrer llibre de

la sèrie de Harry Potter es va situar a les llistes dels més venuts... a Catalunya! Només un producte cultural en anglès podria haver aconseguit aquesta proesa. I tot gràcies a la gran inversió pública en ensenyament d'aquesta llengua. No cal dir que els editors anglesos i les productores cinematogràfiques o publicitàries estan encantats que la incomprensió mútua hagi deixat de suposar una duana parcial per als seus productes.

No és, però, únicament una qüestió econòmica. El fet que tot el món científic cada vegada més es limiti a les fonts en anglès provoca també una gran centralització de la recerca i del pensament. Uns pocs noms influeixen i marquen les tendències de tota la comunitat científica, mentre que un sistema més dispers multiplicaria els punts de vista, augmentaria les maneres d'abordar els problemes i incentivaria l'adequació de la investigació als problemes locals. I això no necessàriament hauria de perjudicar l'eficiència que se suposa que pot donar la concentració de recursos; al contrari, permetria que les influències fossin més horitzontals, que no totes anessin en la mateixa direcció, i per tant fomentaria la creativitat. De la mateixa manera que un contacte multilingüe en igualtat de condicions permet que les diferents llengües manllevin paraules les unes de les altres, mentre que un contacte jerarquitzat fa que totes en manllevin només d'una i que aquesta no en manlevi cap, el pensament científic



fic es veurà empobrit si no aprofita el multilingüisme i situa tothom en una posició en què el coneixement de l'anglès és imprescindible, però no ho és cap altre coneixement lingüístic.

### *Llengües, autoestima i sofriment*

*Cap col·lectivitat  
no tria renunciar  
a la pròpia parla  
d'una manera  
lliure i feliç*

Hi ha, finalment, un argument a favor de la preservació de totes les llengües que, aparentment, només té a veure amb els parlants de varietats amenaçades, però que de fet té conseqüències per a tota la humanitat. La substitució lingüística, és a dir, la interrupció de la transmissió d'una manera de parlar, causa sofriment i afecta greument la pròpia valoració. Cap col·lectivitat no tria renunciar a la parla d'una manera lliure i feliç. Algunes escullen aquesta via per estalviar als descendents el patiment que els ha suposat a ells l'estigmatització, les burles, les violències —fins i tot físiques— que han patit per ser qui són. Altres creuen que la seva llengua farà nosa a una altra de més poderosa que donarà més oportunitats als fills, que els permetrà prosperar en la vida. Quan això passa, és un mal símptoma.

Els exemples de sofriment provocat pel fet de ser testimoni de la fi d'una llengua són inacabables. Enric Larreula en va reunir una bona colla només per al cas català al llibre *Dolor de llengua*. D'entrada, ja és prou revelador el fet que sense exercir alguna mena de coacció, la substitució és un fenomen estrany. Moltes vegades les coaccions han arribat a ser extremadament violentes: càstigs físics, privació de llibertat, etc. Més sovint, però, els mètodes emprats per fer creure a algú que li convé deixar enrere la pròpia tradició lingüística són més psicològics. Un bon sistema és el colonial. El primer pas consisteix a dur a terme obligatòriament totes les activitats relacionades amb el poder i el prestigi social exclusivament en la llengua del colonitzador. Això permet, d'una banda, establir un criteri de selecció estricte per formar part de l'elit —saber la llengua— i, de l'altra, donar fonament a la idea que per a les funcions importants només és apta aquella llengua (cosa que acaba sent certa, ja que s'impedeix l'adaptació d'altres llengües a aquelles funcions). Al principi, doncs, adoptar la llengua colonial

és imprescindible per accedir a papers socials rellevants, mentre la gran majoria de la població se'n manté fora: «si aprens francès, com que el saben tan pocs, tindràs més oportunitats». Però quan la base social de nous parlants s'amplia, aleshores és el moment de fer entendre a la resta que aquella és, de fet, la llengua comuna de tota la nació, necessària per a la ciutadania. Naturalment, això es complementa amb un discurs de menyspreu cap a les llengües prèvies, titllades d'antiquades, pobres, salvatges, supersticioses, etc.

El gran problema de la renúncia a la pròpia llengua és que, generalment, no es compleix el que s'ha promès. L'estigmatització i la marginació no se superen abandonant una llengua perquè, de fet, no depenen d'aquest fet. D'altra banda, com que les llengües es poden adquirir i acumular, el domini d'una segona llengua no és cap obstacle per transmetre i preservar la primera. Es tracta d'un sacrifici innecessari i molt probablement inútil. No els ha servit de gaire als negres americans, per als quals era pràcticament impossible transmetre la pròpia llengua, ateses les condicions de la deportació i l'esclavatge. Tampoc no els ha servit de gaire als pobles amerindis o als australians. Més aviat al contrari. Mentre conserven i transmeten una llengua pròpia, mantenen un espai simbòlic impenetrable, de resistència i d'autoestima. Quan l'abandonen, a sobre han de suportar que els diguin que no parlen prou bé la llengua substituïdora, que tenen accent i que cometen errors. És a dir, abans eren acusats de parlar de manera estranya, però ara ho són de no saber parlar.

*L'estigmatització  
i la marginació  
no se superen  
abandonant  
una llengua*

### **Un món amb menys llengües és un món més pobre**

Quan es perd una llengua, doncs, es perd una creació cultural única forjada durant segles per una comunitat. Es perd una oportunitat de coneixement, qui sap si vital: de com funciona la ment, d'allò

*Qualsevol  
proposta  
homogeneïtzadora  
que tingui a veure  
amb la  
humanitat és  
una proposta  
violenta*

que aquella comunitat ha descobert, del medi on s'ha desenvolupat... Es perd també un factor de creativitat del pensament, i un tret identitari notori però alhora flexible i adquirible (un tret identitari democràtic, o si més no més democràtic que altres com el color de la pell o el lloc de naixement). Es perd autoestima, orgull, sentit del valor col·lectiu, i es guanya patiment, sentiment de culpa, trencament dels lligams amb els avantpassats, alienació, tot per la promesa d'entrar en el club de les llengües importants, això sí, per la

porta del darrere. I, com ha passat sovint, la generació que fa aquest pas encara pot haver de patir el ressentiment dels descendents que, quan descobreixen, massa tard, de quina herència els pares o els avis els van desposseir, els ho retreuen.

Qualsevol proposta homogeneïtzadora que tingui a veure amb la humanitat és una proposta violenta. La humanitat és una sola espècie d'individus iguals, precisament perquè presenten una variació no jerarquitzable. Som iguals perquè també som diferents. I les diferències que valen són, com les llengües, diferències que no es poden situar en una escala. Ja hem dit que no hi ha llengües millors i pitjors, de la mateixa manera que no hi ha trets facials, o tipus de cabells, o orientacions sexuals, millors i pitjors. Simplement són diferents opcions humanes, diferents realitzacions del fet de ser humà, que quan es jerarquitzen és per poder justificar opressions i privilegis. Per això, més enllà del valor indiscutible i intrínsec de la diversitat lingüística, hi ha el valor ètic més profund de la diversitat. Perquè qualsevol ètica de l'homogeneïtzació és necessàriament excloent: sempre hi haurà algú que no entri, per molt que s'hi esforcí, en el patró. Mentre que una ètica de la diversitat és un club en el qual pot entrar tothom.

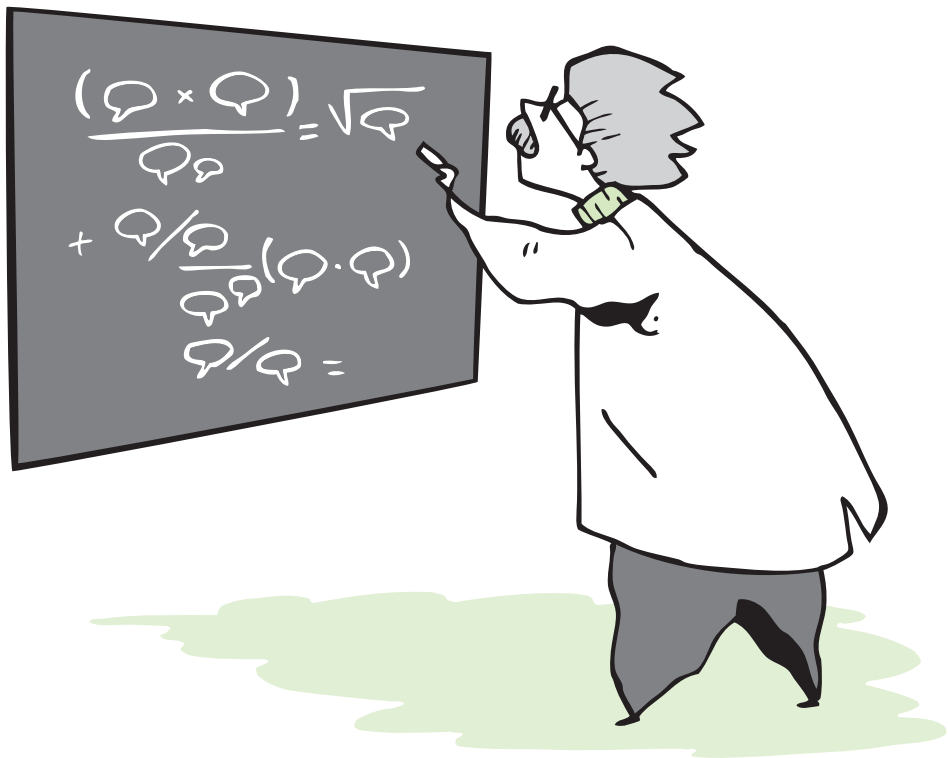
## Al voltant del repertori lingüístic de la comunitat

### Al voltant de la definició de *llengua*

Quantes llengües es parlen al món? Segons l'*Ethnologue*, 6.912. Segons la UNESCO, unes sis mil. També podem trobar afirmacions com la de Lee i McLaughlin (2001: 24): «De les entre tres mil i vuit mil llengües del món, segons com les comptem...». Com és possible que es puguin fer aquests còmputos i que ningú no els qüestionari seriosament? L'*Ethnologue* dóna per bona la xifra de llengües que té inventariades, siguin parlades encara o no, perquè compta tant el rus com l'hittita, o les innombrables varietats de quítxua o d'àrab enfront de la sacrosanta unitat de l'anglès, el francès o l'espanyol. L'afany d'exhaustivitat d'aquesta obra no deixa de sorprendre, quan t'adones que entre les setze llengües parlades a Espanya —el marc de referència de l'*Ethnologue* acostuma a ser l'estat excepte quan és transcontinental— no hi entren ni l'àrab ni l'amazic de Ceuta i Melilla, però hi entra el guantxe i un misteriós «quinqui».

Al costat de les xifres exactes que proporciona l'*Ethnologue* (segurament l'únic lloc en què el nombre de llengües, en lloc de disminuir, augmenta), trobem l'ambigüitat de la UNESCO, o un marge d'error que no admetria cap càlcul estadístic. Pel que fa a les xifres aproximades, els arguments acostumen a ser que no coneixem totes les llengües, o que moltes no sabem si encara existeixen —atès el ritme de substitució lingüística que s'està donant actualment—, o que, en no haver estat descrites, no sabem si són llengües diferents de les altres, etc. Pel que fa al marge d'error, l'argument és «segons com les comptem» i, és clar, aquí hi ha implícita la suposició que les llengües són comptables o, dit d'una altra manera, entitats discretes. I entre els criteris que fonamenten el còmput, n'hi podem trobar d'ètnics (mandinga i bambara), religiosos (hindi i urdú), polítics (islandès i danès), historicogeogràfics (holandès i afrikaans), etc., però n'hi ha algun de lingüístic?

La lingüística acostuma a esmentar el criteri de la intel·ligibilitat, criteri que hi ha qui considera «científic», però aquest criteri científic ens permet concloure que català i italià, atès el nivell d'intel·ligibilitat, són la mateixa llengua? O que el suís alemany i l'alemany de Hannover són llengües diferents? Val més que siguem explícits: a l'hora de definir una llengua, la ciència no té absolutament res a dir. Què és, doncs, una *llengua*? El Diccionari de Lingüística del TERMCAT en fa aquesta definició: «Conjunt de regles subjacents a tot acte de parla, que afecten els diversos components d'un sistema lingüístic.» Com que la definició no és que hi ajudi gaire, provem amb el Diccionari de l'IEC: «Sistema de signes orals, reflectit sovint en un codi escrit, que serveix bàsicament per a la comunicació.» És obvi que això tampoc no ens ajuda gaire. Haver entrat, però, en el terreny de l'escriptura, ens permet recordar la definició que en fa Siguan (1995: 30): «Des de la nostra mentali-



tat actual això, el fet de disposar d'una gramàtica, un diccionari i unes regles ortogràfiques, és el que caracteritza una llengua digna d'aquest nom i això és el que permet distingir amb claredat una llengua d'una altra». Si la definició és aquesta, aleshores és obvi que no ens trobem davant d'un fenomen universal; però, en canvi, tothom parla, i no s'ha trobat cap comunitat que parli alguna altra cosa que es pugui considerar una mena de subllengua o una llengua inferior a les altres. Per tant, què és una llengua?

Papua-Nova Guinea consta com l'estat del món on es parlen més llengües: vuit-centes vint-i-sis segons l'*Ethnologue*, de les quals Stephen Wurm es vantava d'haver-ne «descobert» tres-centes. Atès que la població total d'aquest estat és d'uns tres milions d'habitants, el nombre de parlants per llengua ha de ser realment baix i, si les llengües són intel·ligibles, el moviment d'intèrprets hauria de ser impressionant. Suzanne Romaine, però, va descriure el mecanisme que s'empra en la comunicació, basat sobretot en la tria del lèxic, és a dir: en el seu repertori lingüístic tothom disposa d'un tipus de lèxic que empra amb finalitats d'identificació, generalment amb els altres membres del grup, i d'un altre tipus de lèxic d'acostament a membres d'altres grups que li permet emprar formes més intel·ligibles. Com si en català empréssim *moix*, *mirall* o *pastanaga* en la comunicació intraètnica i *gat*, *espill* i *safanòria* en la comunicació amb persones que tenen l'espanyol com a primera llengua o *gat*, *mirall* i *carrota* amb persones que tenen el francès com a primera llengua. Parlen llengües diferents, els papuans?

A Chiapas, a Mèxic, és molt freqüent el poliglotisme entre les comunitats indígenes; tot i això, com a molts altres llocs d'Amèrica, quan persones que parlen quatre o cinc llengües ameríndies aprenen espanyol, aleshores esdevenen «bilingües». En aquesta zona les llengües ameríndies són considerades «**dialectes**», no en el sentit de varietat lingüística sinó en el de «subllengua» o «llengua subdesenvolupada». Són bilingües, els chiapanencs?

A l'Àfrica, a les zones de molta diversitat lingüística és habitual el coneixement de llengües diferents depenent de les comunitats amb què es té contacte. Quan el contacte es perd, es «desaprenen» les llengües. Quantes llengües parlen, els africans?

I, pel que fa a Europa, quantes llengües es parlaven a l'època que descriu Rossich (1994: 126-127):



A la fi de l'Edat Mitjana imperava la pluralitat lingüística més pro-teica. A la coexistència de nombrosíssimes variants dialectals amb tradició escrita a França (picard, francià, anglonormand, gascó provençal), a la Península ibèrica (gallec, portuguès, lleonès, castellà, aragonès, català), s'hi han d'afegir algunes variants mixtilingües, com els escrits en dialecte francovènet. Però, als inicis de l'Edat Moderna, l'esporgada va ser tan dura que moltes d'aquestes variants són qualificades avui de dialectes de les llengües que les han substituït territorialment, tot i que evidentment no en provenen: el seu origen és tan noble i antic com el de les seves germanes més sortoses. Cada vegada que l'aragonès, per exemple, és considerat un dialecte del castellà (o espanyol), ens trobem en presència d'un d'aquests casos de fagocitació lingüística absolutament improcedent.

### *Quantes llengües es parlen a Europa?*

Quan es tracta de definir la *llengua*, no podem ignorar el fet que des dels inicis de la humanitat entesa com a tal, és a dir, amb el llenguatge com a tret definitori, les llengües no han parat de diversificar-se, tant en el temps, com en l'espai, com socialment. Aquest procés és un continuïum que només s'interromp en casos de substitució lingüística. Hi ha cultures que han volgut posar fites en aquest procés i, així, han delimitat llengües. D'altres, no. I per més que continuem creient que les llengües enteses com a entitats discretes són una realitat que pot ser demostrada científicament o, si més no, perceptualment, el fet és que el nostre concepte de *llengua* és una construcció cultural i força recent.

Aquesta realitat, la llengua com a construcció cultural, és especialment rellevant en l'escola plurilingüe, on, a més de diferents *llengües*, coexisteixen diferents conceptes de *llengua* —per no parlar dels prejudicis lingüístics. I aquestes diferències es manifesten, per exemple, quan alumnes que se suposa que parlen la mateixa llengua (àrab, xinès) no s'entenen; quan d'altres que se suposa que parlen llengües diferents (moldau/romanès, hindi/urdú) resulta que sí que s'entenen; o quan algun dona el nom del seu poble com a nom de la seva llengua sense tenir consciència que la llengua el vincula a un grup més gran. Naturalment, l'escola no pot defugir una construcció cultural tan important com el concepte de llengua, i la mateixa construcció pot tenir efectes beneficiosos a l'hora de lluitar

contra els prejudicis lingüístics. Cal anar amb compte, però, que el concepte no tingui efectes destructius, com la creació de barreres (ens entenem, però si parlem llengües diferents resulta que no ens entenem) i la destrucció de vincles. De la mateixa manera que no creure en l'ànima no implica pas que creguem que només som cos, no creure en la llengua no ha d'implicar que només parlem.

El curs 2007-2008 hi havia matriculats a les escoles catalanes nens i joves de cent seixanta-cinc estats. Si considerem que la correspondència una llengua-un estat és molt poc freqüent, ens podem imaginar el contingut de la diversitat lingüística que tenim a l'abast.

### Contactes i fronteres entre llengües

La noció de *frontera* és indestruïble de la nostra definició de *llengua*. D'altra banda, el contacte de llengües sempre ha estat vist com un element pernicios. La mateixa lingüística no se n'ha ocupat, tret d'algunes excepcions, fins al darrer terç del segle XX i encara ara és difícil que les llengües mixtes entrin en els arbres genealògics de les llengües. És important tenir presents aquests fets, d'una banda perquè impregnen el discurs i, d'altra banda, perquè la globalització implica la proliferació tant de contactes com, paradoxalment, de fronteres. En un món on conviuen persones i grups de procedències molt diverses, les identitats adquireixen un nou valor i la intimitat es pot convertir en el refugi de les llengües d'origen, de manera que apareguin fronteres noves marcades pel repertori lingüístic.

Totes les llengües canvien i la tendència d'aquest canvi és cap a la diversificació. Quan un grup de persones conviu, es desenvolupen formes més homogènies, que és el que anomenem llengües i el que genera les fronteres lingüístiques. Podem establir una frontera lingüística quan, a banda i banda d'un espai, s'empren formes dife-

*Totes les llengües  
canvien i la  
tendència  
d'aquest canvi  
és cap a  
la diversificació*

*Les fronteres indiquen els espais febles de la comunicació: a menys contacte, més diferències*

rents. El que indiquen les fronteres són els espais febles de la comunicació: a menys contacte, més diferències. Aquesta noció de frontera és aplicable al territori, al temps, a l'estatus social, a les diferències generacionals, etc., i és important tenir-ho en compte perquè, de la mateixa manera que marca un límit, una frontera també pot ser —i en molts casos és— un espai d'intercanvi. La reconstrucció històrica és el procediment per recórrer el camí a la inversa. A partir de les correspondències sistemàtiques entre llengües, identifiquem parentius lingüístics que ens porten a l'origen comú de les llengües. Aquest recorregut és important de fer perquè ens permet revisar molts tòpics, fent-nos veure, per exemple, que les llengües romàniques són més properes al bengalí que al finès, o que el xinès i el japonès tenen orígens diferents, o que l'àrab i l'amazic són tan llunyans entre si com ho poden ser les llengües romàniques i les esclaves.

De la mateixa manera que les llengües tendeixen a diversificar-se, quan conflueixen parlants de llengües diferents es generen diversos processos que van des del simple **manlleu** d'elements lèxics fins a la substitució lingüística. En aquest continuïtat, també hi ha dos procediments bàsics d'incorporació dels elements d'un sistema lingüístic a un altre: la interferència o anivellament (adaptació dels manlleus) i el canvi de codi o contrast (adopció dels manlleus). En general, el primer tipus és el que acaba portant a la convergència o també a la substitució per dialectalització i es dona en casos de bilingüisme social.

El fet evident que el contacte de llengües implica la incorporació d'elements d'altres sistemes ha fet que aquest fenomen sigui percebut com una amenaça —per a les llengües subordinades, si més no. En aquest sentit, el comportament més contraproduent és la negació de la diversitat, com l'oposició d'una llengua a les altres, vistes com un bloc homogeni, aguditzant la dinàmica del bilingüisme social, el qual, sense excepcions conegudes, duu a la substitució. L'anàlisi de les àrees lingüístiques caracteritzades pel contacte lingüístic intens entre comunitats parlants de llengües diferents mostra que es poden manllevar no tan sols elements lèxics sinó també elements

estructurals i, en canvi, conservar la seva llengua cada comunitat. A la Catalunya contemporània la incorporació de substrats tan diversos aporta una possibilitat de revitalització del català i d'aturada del seu procés de dialectalització, justament perquè la font de les interferències no és una única llengua.

Aquests canvis, que aporten la redefinició de fronteres i d'identitats i nous contactes, ofereixen noves esperances, com diu Breton (2002: 252):

Perquè el primer problema clau és exactament allà: en la representació que els uns i els altres poden tenir del propi potencial. En el món del segle XX només importava el centenar de llengües estatals. Aquesta era la voluntat de l'estat, el qual arribava a persuadir les minories que els seus parlars no eren llengües, atès que s'havien quedat en un nivell infralingüístic, i que defensar-los no era tan sols un atemptat contra la sagrada integritat de l'estat sinó també contra el sentit comú i el futur dels fills. Des d'aquesta perspectiva, l'ecologia de les llengües estava tancada: les llengües estatals eren les úniques que tenien dret a un desenvolupament limitat per les fronteres de l'estat, i els altres parlars estaven abocats a una extinció ràpida en interès de tots. Al segle XXI, sense ser gaire optimista, es pot esperar que la causa de la preservació de la diversitat de la humanitat sigui paral·lela a la de la diversitat biològica del planeta.

I Haarmann (1999: 74):

En una visió positiva del futur, la identitat ètnica pot ser una font d'enriquiment cultural que pot adquirir un paper significatiu en l'equilibri de l'autoestima i el reconeixement dels altres en les relacions interètniques. Aquest procés d'equilibri pot funcionar sense els efectes distorsionadors de les fronteres ètniques que s'aixequen amb l'objectiu de crear estereotips, de mobilitzar intencions destructives, de manipular l'**ètnicitat** com a part del joc polític de poder o de negar a altres grups els drets reconeguts d'autoidentificació lingüística i cultural. Tots sabem, però, que mantenir la identitat ètnica sota control depèn sobretot de la bona voluntat individual i molt menys de les mesures que pugui prendre qualsevol govern.

Com podem afrontar aquests canvis des d'una escola multilingüe?

## Llengües i identitats; actituds i prejudicis

### *La llengua com a tret identitari*

*Percebem les diferències lingüístiques i els donem importància identitària, encara que no dificultin la comprensió mútua*

No hi ha dubte que la manera de parlar es fa servir moltes vegades com a criteri de classificació dels grups humans. Pot ser, doncs, una de les característiques que ens identifiquen, un tret d'identitat. De fet, l'antropologia sovint considera la parla un dels trets de l'etnicitat, juntament amb la filiació territorial, els costums o el tipus físic. I el diccionari diu que *ètnia* és una comunitat humana definida per trets culturals o lingüístics.

Ara bé, si el mateix concepte de *llengua* és altament problemàtic, és clar que la identitat que atorgui també ho ha de ser. D'entrada, tendim a reduir la idea de *llengua* a les varietats estàndards definides i consagrades institucionalment, i així

podem dibuixar fronteres netes entre elles i diferenciar els grups que suposadament les parlen. Aquesta reducció, cristal·litzada en la ideologia de l'estat-nació, fonamenta l'equació «un estat, una llengua», de la qual es pot deduir que a França parlen francès i al Senegal, senegalès.

Tanmateix, la identitat lingüística és un fenomen molt més complex. D'entrada, l'agrupació segons la parla té, de fet, dimensions molt més difuses i dinàmiques que les que es poden dibuixar amb una frontera administrativa. Percebem les diferències lingüístiques no solament de l'altra banda de les fronteres, sinó també dels nostres pares, de la gent del poble del costat, dels nostres alumnes o dels nostres caps a la feina. I els donem importància identitària, encara que no ens dificultin gens ni mica la comprensió mútua. De vegades ens convé subratllar-les per afirmar-nos com a individus diferenciats —com fan els adolescents, un grup lingüísticament molt innovador—; d'altres vegades les dissimulem per llimar les possibles barreres d'integració grupal o per ocultar la pertinença a algun grup que en aquell moment no convé revelar.

El fenomen identitari és una construcció social. Això vol dir, d'una banda, que no es tracta d'un fet objectiu, donat per unes condicions independents de la interpretació humana, i, d'altra banda, que l'individu no el controla completament, perquè depèn de la interacció amb la comunitat. Com a fet en si, la paraula *nen* no és ni menys eficient, ni més clara, ni menys econòmica, ni més evolucionada que *nin*, *al·lot* o *xiquet*, o que *xaval*, *col·lega* o *tio*. Però pot ser, en el context adequat, una marca identitària, una pista d'adscripció grupal, com ho són cadascuna de les alternatives: ens diuen on va néixer el parlant (o on vol que pensem que va néixer, o que no va néixer), en quin ambient s'enquadra, de quina classe vol semblar, etc. Ara bé, la tria d'una manera de parlar no és fonamentalment una decisió individual; depèn de l'entorn social.

La llengua com a tret identitari té característiques molt interessants. Hi ha altres factors de l'etnicitat que són molt més problemàtics, com ara els trets físics, que no es poden canviar en un mateix, i ni tan sols —d'una manera radical, si més no— en els descendents. O els costums, que poden contenir elements incompatibles amb altres identitats —el dijous llarder és incompatible amb ser vegetarià. Les llengües no tenen el primer problema, perquè són adquiribles, i tampoc el segon, perquè són acumulables. Tothom aprèn a fer servir uns quants tipus de parla diferents al llarg de la vida i, si les circumstàncies són propícies, aquests tipus poden ser molt diferents, poden ser llengües molt distants. De manera que podem adquirir i acumular identitats lingüístiques durant tota la vida, amb més o menys facilitat segons la voluntat i l'aptitud de cadascú.

El problema dels trets identitaris —també el lingüístic— és que, de fet, els tractem com si fossin realitats objectives i, a més, els atorguem diferents valors. Tendim a creure que haver nascut allà és millor que haver-ho fet aquí, o que tenir els cabells d'una manera és un signe de superioritat sobre els qui els tenen d'una altra. Naturalment, són visions interessades, maneres de legitimar una dominació i una jerarquia que necessita fonament. Qui mana vol fer creure al manat que les coses són així per naturalesa, i que no podrien ser de cap més manera. I en això la llengua també s'ha fet servir profitosament, gràcies al que s'anomenen *prejudicis lingüístics*.

## *Els prejudicis lingüístics*

*No hi ha res intrínsec en una llengua que la faci més apta que una altra per a certes funcions*

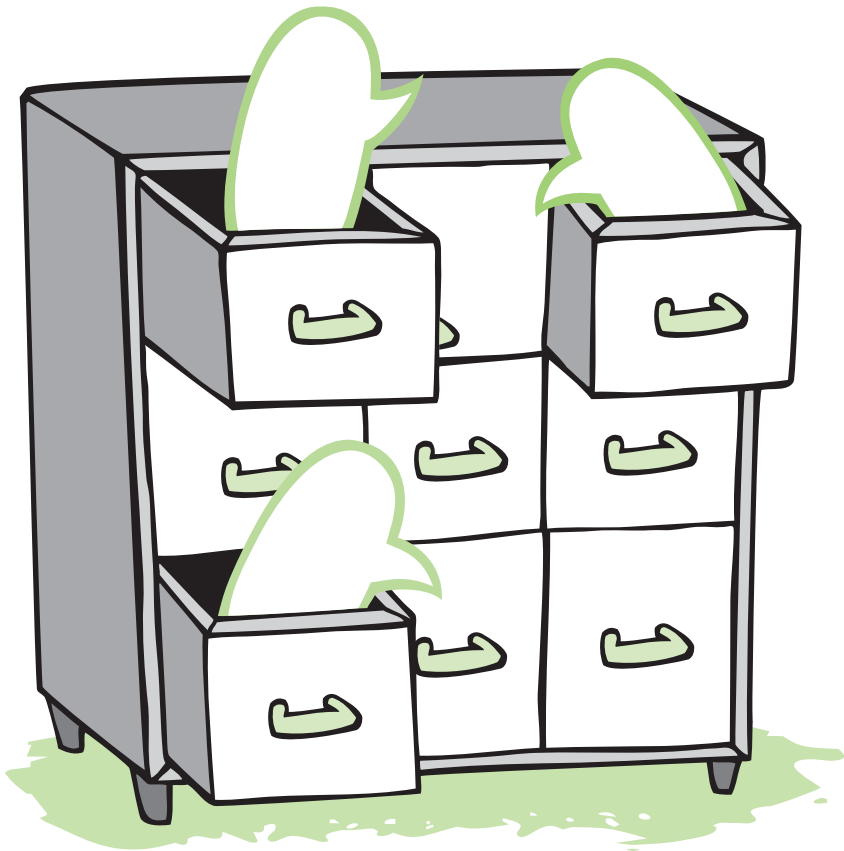
Atribueixen a Carles I d'Espanya la frase següent: «parlo en llatí amb Déu, en italià amb els músics, en castellà amb les dames, en francès a la cort, en alemany amb els criats i en anglès amb els cavalls.» Hi ha altres versions d'aquesta frase que canvien lleugerament la llengua o els destinataris, però la idea és la mateixa. L'emperador, un home de competències lingüístiques àmplies, atorga una funció diferent a cada varietat. Que amb Déu cal parlar-hi en una determinada llengua és una creença prou estesa en cultures ben diverses. D'altra banda, la cort estipula en cada època i a cada lloc quina és la manera adequada de parlar: no solament en quina llengua —una idea massa general—, sinó en quina mena de llengua, una que sigui ben diferenciable de les maneres del poble. Avui Carles I ja no parlaria a la cort en francès, sinó en anglès, com amb els músics, però segurament no ho faria amb els cavalls.

És un tòpic que hi ha llengües que van més bé per a determinades funcions: l'alemany per a la filosofia, el francès per a la poesia, o per a l'amor... Ara bé, és clar que es tracta d'un prejudici, perquè aquesta utilitat canvia al llarg de la història. L'anglès, al segle XI, era una llengua de pagesos que l'aristocràcia es guardava prou de fer servir a la cort d'Anglaterra (parlaven en anglonormand, una varietat de llengua d'oïl). D'altra banda, el llatí era la llengua dels estudis i de l'Església a bona part de l'Europa occidental, però no pas al sud de la Península ibèrica, on en regnava una altra de gran prestigi científic, l'àrab.

No hi ha res intrínsec en una llengua que la faci més apta que una altra per a certes funcions. Qualsevol varietat lingüística té els elements necessaris per adaptar-se a qualsevol funció que els humans li puguin atorgar. Les llengües es fan servir per a una cosa o una altra d'acord amb criteris exteriors, de tipus polític, social, econòmic, etc. Ara bé, per legitimar una jerarquia (tal llengua és millor, o més rica, o més culta, o més correcta que tal altra) que no és lingüística, sovint es canvien els termes i, en comptes d'admetre

que es fa servir l'anglès perquè és la llengua dels qui manen, es diu que l'anglès és la llengua dels qui manen perquè és més eficient, o rica, o culta... Són els anomenats prejudicis lingüístics: allò que, essent fora de la llengua, se li atribueix com a qualitat objectiva.

Els efectes dels prejudicis lingüístics poden ser molt profunds. Més endavant tractarem la qüestió. Recordem, però, que tota manera de parlar s'adapta constantment a allò per què es fa servir. Si no se li permeten certes funcions, no s'hi adapta, i aleshores és molt fàcil dir que, de fet, no és capaç de fer-les. Bernard Shaw deia que als Estats Units només permetien als negres netejar sabates i, després, els acusaven de no saber fer res més. El mateix passa amb moltes llengües, que es releguen a usos restringits i després s'afirma que són on són perquè no serveixen per a la tecnologia o l'administració del poder.





## Llengües i dialectes

El terme *dialecte* té, en lingüística, dos significats. D'una banda, el diacrònic: es diu que el francès, l'occità o el català són dialectes del llatí, és a dir, suposadament són el resultat de la diversificació d'una variant més homogènia que el temps ha anat canviant de manera diferent. D'altra banda, un dialecte és un subconjunt de llengua, d'un grau d'abstracció menor. Així, el català té dos grans dialectes, un dels quals l'oriental, que al seu torn es divideix en altres dialectes (o subdialectes), un dels quals el central, que podríem encara dividir en parts més petites (el subdialecte de la Plana de Vic) i, idealment, arribaríem a cadascun dels parlants, que es diu que tenen idiolectes, és a dir, dialectes personals. Així, quan algú parla fa servir alhora una llengua, un dialecte, un subdialecte, un subsubdialecte... fins arribar a l'idiolecte. En general, s'usa el terme *dialecte* per a la variació en l'espai, com en l'exemple que acabem de veure. Però el terme també es pot fer servir per a altres menes de variacions, com ara la que depèn no del territori on vivim sinó del grup social al qual pertanyem (i novament tothom pertany a un, o més d'un, grup social), o de l'àmbit d'ús en què ens situem (i tothom fa servir molts àmbits d'ús). Són els anomenats *sociolectes* i *registres* respectivament.

*Tota llengua té dialectes i tot dialecte és també una llengua*

Així, doncs, *dialecte* i *llengua* no són termes oposats, sinó inclusius: tota llengua té dialectes i tot dialecte és també una llengua. Hi ha, però, un tercer significat per al terme *dialecte* que està relacionat amb factors no lingüístics i que és el fonament de molts prejudicis lingüístics, que sempre són prejudicis cap als parlants. És el que només considera *llengua* la variant lingüística que ha estat consagrada com a model per alguna autoritat —l'anomenada llengua *estàndard*, llengua *literària*, llengua *normativa*...—, mentre que tota la resta de maneres de parlar —siguin pròximes o molt diferents— són anomenades *dialectes*. Aquest és el sentit que agafa el terme quan es diu que a l'Àfrica es parlen unes quantes llengües i molts dialectes (i en aquest cas se sol

identificar llengua amb varietat colonitzadora), o que l'andalús és un dialecte però el castellà de Valladolid no (o l'alcoià sí i l'olotí no). En aquest cas, el dialecte mereix una consideració inferior, subalterna a la llengua, i implica un judici d'inferioritat cap a la gent que es diu que el parla.

De fet, la llengua normativa, com a variant que és d'una abstracció que anomenem *català*, o *anglès*, o *amazic*, també és un dialecte, però amb unes característiques una mica especials, que abordarem en el pròxim apartat. Pel que fa als dialectes, només cal afegir que no és possible situar-los en una escala objectiva. No tenim evidències lingüístiques que permetin afirmar que un dialecte és més eficaç, més clar, més ric o més adequat que un altre. Fer aquesta mena de judicis té a veure amb el prestigi i la consideració social de qui fa servir aquesta o l'altra varietat, i no pas amb la varietat en si. Se sol atribuir prestigi a la manera de parlar de grups socials benestants i poderosos, mentre que es menysprea la manera de parlar de la gent pobre i humil. Quan el poder i els recursos canvien de mans, aleshores també es desplaça el prestigi lligat a les maneres de parlar dels nous poderosos. Per això al segle XI a l'Anglaterra acabada de conquerir pels normands era de molt bon to parlar la varietat anglonormanda (com deïem, propera al francès), mentre que parlar anglès feia pagès, i ara és l'anglès la varietat que fa quedar bé fins i tot molt lluny d'Anglaterra. Igualment, és per això que l'aspiració preconsonàntica de paraules com *buscar* —dir [buhkar] en comptes de [buskar]— no és gaire ben vista a Espanya, mentre que sí que ho és a Buenos Aires. Senzillament perquè el mateix fenomen lingüístic, el fan en un lloc les classes urbanes acomodades i en l'altre les classes populars andaluses.

Actualment, el castellà d'Amèrica està molt ben representat a les nostres aules. És una bona oportunitat per oferir a l'alumnat una visió més rica i complexa d'aquesta llengua amb el suport d'exemples vius, presents a classe. Mostrar i valorar la diversitat territorial de les llengües és, sens dubte, un antídote contra molts prejudicis. I el mateix es pot dir d'altres llengües. Tanmateix, tradicionalment el

*No tenim  
evidències  
lingüístiques per  
afirmar que un  
dialecte és millor  
que un altre*

*La variació  
lingüística  
hauria de  
guanyar espai a  
l'escola i deixar  
de ser el racó  
de les curiositats*

currículum i els llibres de text que se'n derivaven o bé han contribuït més aviat a estigmatitzar les variants, o bé les han ignorat força. Com a molt se sol dedicar un petit punt del programa a parlar dels dialectes, mentre tota la resta es dedica a un model unitari. Així, per molt que es digui que tots parlem dialectes i que tots mereixen la mateixa consideració, la pràctica escolar indica el contrari: que són curiositats i prou. En general, no es fa entrar la variació en el cos de l'ensenyament, no s'ofereixen exemples de lèxic alternatiu o de formes que s'usen en altres llocs del domini lingüístic. Com tampoc de la variació social: es presenten els argots i les parles populars com a *registres baixos*, és a dir, jerarquitats i menystinguts, en comptes de presentar-los com a alternatives adequades per a situacions i interlocutors diversos. La variació hauria de guanyar espai a l'escola i deixar de ser el racó de les curiositats.

### La llengua correcta

L'estàndard és, de fet, un dialecte una mica especial. En efecte, algunes comunitats lingüístiques eleven a un rang especial una determinada manera de parlar i la prenen per model. Aquesta parla de vegades és senzillament una fixació del dialecte del territori on té la seu el govern, o del dialecte que usa l'elit (encara ara es parla de «l'anglès de la reina»). Altres vegades és una elaboració una mica més plural, que adopta trets de diferents territoris. Altres, encara, pren per model una escola literària o fins i tot un gran autor. Pot ser també que en la fixació de l'estàndard hi intervinguin tots aquests factors i encara d'altres. El cas és que algú, una autoritat, estableix uns certs usos (una part petita dels usos reals dels parlants) com a «correctes».

En principi, no hi ha cap raó estrictament lingüística per preferir una forma a una altra. El cas és que en llengües pròximes podem observar sovint solucions divergents per al mateix fenomen. En català molts parlants diuen «ideia», però l'estàndard va escollir com a correcta la forma «idea». En portuguès, en canvi, es va consagrar

com a bona la forma «ideia». En castellà no és correcte fer servir l'article personal —la Carmen—, per bé que molts parlants ho fan, mentre que en català sí. Una forma és correcta o no d'acord amb factors extralingüístics que fan que sigui l'escollida en detriment d'altres, també vives.

Els parlants tendeixen a sacralitzar les formes triades per l'estàndard com a correctes, i a menystenir i a condemnar les altres. Però de fet l'estàndard, encara que sigui una elaboració a partir de variants reals, sempre té un punt d'artificiositat. I amb el pas del temps més aviat en guanya, perquè la parla real canvia, mentre que les formes correctes estan fixades, immobilitzades. D'aquí ve que de tant en tant l'autoritat hagi de fer una revisió i introduir-hi uns quants canvis, per no córrer el risc d'allunyar-se tant dels usos reals que els parlants el sentin massa estrany.

Ara bé, l'artificiositat de l'estàndard no ha de tenir necessàriament una raó racional o d'eficiència. La legitimació contemporània d'unes formes correctes té a veure, en efecte, amb l'eficiència, però no pas lingüística sinó social: es tracta de crear un dialecte que faci de **llengua franca** i alhora de força centrípeta, a fi que tots els considerats parlants d'una llengua el facin servir per entendre's per damunt de la variació pròpia de territoris i grups, i al mateix temps impedir que s'aprofundeixin les diferències fins a fer difícil la intercomunicació (o fins a fer possible la idea que ja no es tracta d'una mateixa llengua). Així, doncs, l'estàndard és en bona mesura una convenció que podria haver estat lingüísticament una altra. No és que les formes siguin correctes i per això són a la llengua normativa, sinó al contrari: es trien per ser a la llengua normativa i, llavors, es converteixen en correctes.

Naturalment, l'estàndard té una gran utilitat. Proporciona una base convencional comuna molt pràctica. El problema és que genera una sèrie de prejudicis que poden tenir, també, efectes nocius. Per exemple, tendeix a negar fins i tot l'existència de formes alternatives: es diu que «gon» o «llavonses» no existeixen en català, perquè cal dir o escriure «on» i «llavors», per més que hi hagi milers de parlants

*Els parlants  
tendeixen a  
sacralitzar  
les formes de  
l'estàndard i  
a menystenir  
les altres*

que usin aquelles formes. Confonem el que és amb el que se suposa que hauria de ser. Això crea sovint una forta inseguretat lingüística, que arriba a fer afirmar a catalanoparlants nadius (i no gaire competents en cap altra llengua) que no saben enraonar en català. I també provoca que aquestes formes vagin desapareixent. D'altra banda, el fet que l'estàndard acostumi a tenir com a base una varietat real fa que els parlants nadius d'aquella varietat estiguin automàticament en una situació privilegiada —adquireixen a casa una llengua propera a la prestigiosa sense cap esforç—, mentre que la resta ha d'esforçar-se per aprendre formes que no li són tan familiars si vol parlar i escriure «correctament».

L'estàndard pot ser una eina indispensable i de gran valor, si aconseguix evitar aquests efectes perniciosos. Amb aquest objectiu s'ha intentat substituir la noció de *correcció* (que sembla que implica

*L'estàndard  
no es veu com  
la llengua  
intrínsecament  
correcta, sinó  
com l'adequada  
per a certes  
situacions*

un valor absolut) per la d'*adequació* (que tindria un valor més relatiu). Així, l'estàndard no es veu com la llengua intrínsecament correcta, sinó com l'adequada per a certes situacions, mentre que per a altres no ho seria tant. Per presentar un programa de televisió o per redactar un informe, caldria limitar-se a les formes estandarditzades. Però per quedar amb els amics o per explicar un conte es podrien fer servir formes vives que queden fora de la norma. De fet, l'adequació és el reconeixement d'una pràctica que tothom ja fa, de vegades inconscientment. Moltes persones corregeixen i condemnen trets que no són de l'estàndard i que elles mateixes segurament fan

servir en situacions informals. L'estàndard s'ha de considerar una convenció i s'ha d'evitar sacralitzar-la. De la mateixa manera que convenim a anar a un casament vestits d'una certa manera, però no veiem adequat portar aquell mateix vestit per sortir el cap de setmana, els usos lingüístics s'han d'adaptar a les situacions i als objectius comunicatius i simbòlics. Un estàndard ni pot ni ha de substituir tota una llengua, que és un fenomen molt més ric i més complex.

## Llengües riques i llengües pobres: entorn del vocabulari

Un prejudici força comú consisteix a confondre la llengua amb els seus diccionaris. Sobre aquesta base es pot afirmar, per exemple, que tal paraula no existeix, perquè no hi surt, o que tal llengua és molt més rica que tal altra, perquè té un diccionari molt més gruixut. D'entrada, cap diccionari no conté totes les paraules d'una llengua. Les llengües canvien contínuament i, per tant, un diccionari ideal només ho seria el dia que sortís; segurament l'endemà ja li faltaria algun terme. A més, els diccionaris tampoc no tenen aquesta pretensió d'exhaustivitat. Hi ha diccionaris normatius —és a dir, que només recullen els termes seleccionats per l'estàndard—, diccionaris especialitzats i també diccionaris molt amplis, que volen recollir tants termes com sigui possible, però que, naturalment, obvien la flexió o la derivació: seria molt cansat i inútil haver de llistar totes les formes de *cantar*, o haver de posar al costat de l'entrada *difícil* les entrades *difícilíssim*, *difícilet*, *difícilot*, etc. Sabem i utilitzem cada dia moltes paraules que no surten als diccionaris.

Però també passa el contrari. Els diccionaris recullen un munt de termes que no coneixem. Hi ha jocs de saló basats justament en això. D'aquí que dir que l'anglès és més ric que el castellà perquè el gran diccionari Oxford conté més de mig milió d'entrades i el DRAE no arriba a cent mil és poc consistent. Primer caldria veure què s'inclou en l'un i en l'altre. Si fos possible portar un registre de les paraules que algun parlant del que considerem una llengua ha fet servir al llarg del temps, aconseguiríem diccionaris encara més grossos que l'Oxford. La mida dels diccionaris, doncs, pot ser força enganyosa.

Però i el vocabulari de les persones? No difereix substancialment en quantitat? És difícil de dir. Una cosa fàcil de comptar, en efecte, és, per exemple, el nombre de paraules diferents que un autor literari ha fet servir a les seves obres. Entre les dues parts del Quixot es fan servir un total de 22.800 paraules diferents (i es compten com a diferents totes les formes verbals, per exemple). Són certament moltes. Sobretot si ho comparem amb certes afirmacions que diuen que la mitjana de vocabulari de les persones normals se situa entorn de les dues mil. I que una conversa col·loquial normal pot no tenir-ne més de tres-centes. Tanmateix, com s'entén que la gent pugui llegir el Quixot si només coneix un 10% de les paraules que conté?

*Quan diem  
alegrement que  
el jovent té molt  
poc vocabulari,  
ens limitem  
a constatar  
una impressió  
poc empírica*

El lingüista Steven Pinker explica el resultat d'un experiment curiós. Es tractava d'inferir estadísticament quantes paraules entenen les persones. L'estudi, dut a terme pels psicòlegs William Nagy i Richard Anderson amb estudiants de batxillerat nord-americans, va donar com a resultat el reconeixement d'una mitjana de quaranta-cinc mil paraules (i la prova sí que descartava formes verbals i derivats). És una estimació baixa, perquè no inclou noms propis o sigles, per la qual cosa Pinker estima en unes seixanta mil entrades la mida del vocabulari mitjà del batxiller. Molt per damunt de Cervantes! Naturalment, aquestes persones no usen totes aquestes paraules, i menys encara habitualment. Però les reconeixen, les entenen, les interpreten adequadament. Per això podem llegir el Quixot.

El cas és que l'estimació de la riquesa del vocabulari dels altres és sempre molt poc empírica. No podem comptar-lo. Per això quan diem alegrement que el jovent té molt poc vocabulari, ens limitem a constatar una impressió. Si l'experiment que hem explicat no s'equivoca moltíssim, els adolescents escolaritzats coneixen moltes més paraules que no sembla.

Parlen cada dia pitjor?

Especialment als adolescents, no solament els solem retreure la pobresa de vocabulari. De les poques paraules que considerem que usen, a sobre n'hi sol haver unes quantes que no ens agraden gens. És freqüent considerar que fan servir paraules comodí —és a dir, que són poc precisos: tot és «guai»—, o que no tenen traça per a les abstraccions —parlen de coses, però no expressen idees, «parlen amb monosíl·labs». Les acusacions es complementen amb la convicció freqüent que aquests fenòmens són creixents: «els joves cada vegada parlen pitjor».

Fins a quin punt són fiables aquestes sensacions? Fa de mal dir. És cert que obtenen un consens força considerable: moltes persones afirmen percebre aquesta tendència d'una manera ben acusada. I

com hem dit, és molt difícil de fer estudis quantitius i qualitius fiables. Tanmateix, es tracta d'afirmacions com a mínim sospitoses de prejudici. Per què?

Si més no, es poden invocar dues raons. En primer lloc, s'assemblen força a acusacions fetes, per exemple, per alguns antropòlegs a cultures considerades primitives, salvatges o pretecnològiques. En efecte, hi ha nombrosos testimonis d'interpretacions interessades de la parla de certes comunitats, perquè es parteix de la convicció que una determinada forma d'organització política, social i econòmica (grups petits, tecnologia poc sofisticada, caçadors recol·lectors...) classificada com a poc desenvolupada ha de tenir una llengua pobra i simple. Així, d'una banda, es diu que només compten amb uns centenars de paraules, però, d'altra banda, se'ls acusa de tenir poca capacitat d'abstracció. Es diu que els manquen termes genèrics, que tenen paraules per a objectes però no per a idees i qualitats. Un estudi més aprofundit ha anat demostrant la falsedat d'aquestes afirmacions. I una mirada més lliure de prejudicis ha permès veure que en totes les llengües es donen els mecanismes que s'havien atribuït al primitivisme de certs pobles. Un exemple, fer servir un terme que designa un objecte concret per expressar una qualitat abstracta: el color carabassa ve de la carabassa, i el rosa de la rosa, i el salmó del salmó... No podria ser que féssim el mateix amb els adolescents i joves, i ens acostéssim a la seva manera de parlar amb una mirada una mica esbiaixada? No prenem una posició des de fora? No la jutgem abans d'estudiar-la (és a dir, no la prejudicem)?

En segon lloc, ens mirem l'adolescència i la joventut des d'una plataforma temporal mòbil: nosaltres mateixos. Cada any que passa en som una mica més lluny i, mentre tant, la llengua canvia. Així, és natural que hi hagi un allunyament progressiu dels usos lingüístics de les persones d'una determinada edat —posem disset anys— respecte del nostre. Cada generació introdueix innovacions en el vocabulari i, alhora, renuncia a usos que sent com a antiquats (els nostres usos). D'altra banda, la llengua també és un tret identitari rela-

*Cada generació introdueix innovacions en el vocabulari i, alhora, renuncia a usos que sent com a antiquats*



cionat amb l'edat, i joves i vells s'hi repengen. Joves i vells jutgen la llengua de l'altre: els uns la troben *carca* o *carrossa* (són termes de fa uns disset anys; ara ja no es deu dir així) i els altres la troben empobrida, repetitiva, incorrecta. I no cal dir que, sobretot en determinats àmbits socials i professionals, l'edat contribueix a aprofundir en el coneixement de les formes canòniques, en l'estàndard. Si un cada vegada s'ajusta més a la norma i té al davant sempre uns altres que innoven contínuament, és inevitable que senti que la separació s'aprofundeix.

Sigui com sigui, hi ha un argument de pes per posar en dubte, si més no, la impressió que adolescents i joves cada dia parlen pitjor: fa segles que dura. Si la llengua degenera des de fa tant de temps, com és possible que mantingui la complexitat, la subtilesa i la funcionalitat intactes? Com és que es continuen creant —i llegint o escoltant— grans obres d'art verbals? Com és que no es detecta un progressiu empobriment general de les llengües?

## Parlar i escriure

Vivim en un àmbit cultural que fa segles que sacralitza l'escriptura i la situa per sobre de l'oralitat. «Està escrit» és una frase bíblica que tanca qualsevol qüestió. L'escriptura pot arribar a tenir tanta influència que es menja la llengua oral. I, tanmateix, des de tots els punts de vista és clar que l'escriptura només és un sistema de representació del llenguatge, supeditat a l'oralitat —o a la signaritat, de què parlarem tot seguit— i carregat d'imperficcions inherents al suport que utilitza. Tots els humans parlen, i tots ho fan en un període de temps relativament estret. En canvi, no tots els humans escriuen, ni molt menys, i sobretot no ho han fet en una part immensa de la seva història. L'escriptura coneguda té una existència molt recent —uns quants milers d'anys— comparada amb l'oralitat —centenars de milers, potser més.

És evident que l'escriptura és un recurs tecnològic molt potent, que permet organitzacions d'altíssima complexitat i que seria absurd menystenir. Ara bé, la tendència contrària, és a dir, la creença que en l'escriptura hi ha l'essència de les llengües, també ha tingut costos enormes. De fet, si més no des de la impremta (i potser fins a l'eclo-

sió dels mitjans audiovisuals) es tendeix a identificar llengua estàndard i escriptura, la qual cosa ha potenciat l'apropiació de la llengua per part del mitjà escrit. D'aquesta manera s'inverteixen sovint els papers i s'arriben a afirmar coses com ara que les persones es mengen les lletres (i no que els escrivans s'inventen lletres per a sons que no hi són). Això també ha portat a la creença que la cultura només es vehicula a través de l'escriptura, i que les persones analfabetes són necessàriament persones incultes.

Una part molt gran del coneixement que ens ha permès sobreviure fins ara com a espècie, l'han concebuda i transmesa persones analfabetes. La immensa majoria de les cultures que, per a bé i per a mal, s'han desenvolupat en la història han estat analfabetes. Algunes de molt conegudes i il·lustres —molt sovint gràcies a haver deixat testimonis escrits, és cert— havien incorporat l'habilitat d'escriure, però l'impacte real que l'escriptura tenia en la marxa de la societat era molt petit, i les persones que hi tenien accés, una minoria quantitativament insignificant. Es pot viure perfectament sense escriptura, com es pot viure perfectament sense calefacció, la qual cosa no invalida el fet que per a segons què i segons en quines condicions, poden ser coses molt i molt útils.

Ara bé, la consideració de l'analfabetisme com a xacra social absoluta —que té sentit en certs contextos, és clar—, en generalitzar-se, ha contribuït també poderosament a la misèria i a l'opressió. Molt especialment a l'opressió lingüística. Encara avui moltíssimes llengües no tenen desenvolupat un sistema d'escriptura. Així, quan les persones que les parlen s'han d'escolaritzar i alfabetitzar, es veuen obligades a renunciar a la pròpia llengua. Tota la càrrega simbòlica de superioritat i de prestigi que atorga l'escriptura se l'emporta una varietat estranya i, al contrari, la càrrega de desprestigi i de minusvaloració que comporta no tenir-ne se la queda la varietat oral habitual. D'aquesta manera, l'escriptura pot haver estat un mitjà potent de salvar paraules i de preservar la memòria d'una llengua, però encara ha estat més efectiva com a mitjà de fer oblidar paraules

*Gran part del  
coneixement que  
ens ha permès  
sobreviure com  
a espècie l'han  
concebut i  
transmès  
persones  
analfabetes*

i d'avergonyir parlants. No és culpa de l'escriptura com a tècnica admirable, sinó de la manera com es gestiona l'alfabetització.

No seria una posició honrada, des de la nostra situació de societat altament alfabetitzada, atacar sense matisos el procés d'alfabetització d'altres societats. Ara bé, mentre alfabetitzar al Senegal o al Rif vulgui dir relegar les llengües dels alumnes i fer creure que no poden ser vehicle d'un desenvolupament humà integral, l'alfabetització no solucionarà gran cosa. Una cosa és exigir dogmàticament una educació exclusiva en llengua materna (com si les comunitats fossin homogènies i es pogués determinar què vol dir ben bé aquesta expressió) i una altra de molt diferent imaginar-se una classe de nens del Baix Ebre amb un professor del Baix Ebre en ple procés d'alfabetització... en **logogrames** xinesos.

El currículum escolar encara peca força de grafocentrisme. Seria interessant potenciar més, a classe, l'expressió oral. Avui tenim grans recursos audiovisuals de model, que ens ofereixen moltes situacions comunicatives centrades en l'oralitat i que permeten diferents graus de formalitat. No és fàcil, amb les limitacions materials que té l'escola, centrar-se en l'oralitat i, alhora, no renunciar a l'escriptura, habilitat que al capdavant exigeix la societat, però és també important no oblidar que molt sovint la llengua oral és el tret més important de la nostra imatge pública.

*El currículum  
escolar encara  
peca força de  
grafocentrisme*

Parlar i signar

L'inventari de prejudicis lingüístics és certament molt extens. Ens hem limitat a intentar exposar-ne uns quants amb la intenció de posar-los en qüestió. Hi ha prou bibliografia a l'abast, i particularment interessant i agradable de llegir, que n'ofereix una panoràmica més àmplia i aprofundida. Ara bé, no voldríem deixar el tema sense parlar breument d'una de les discriminacions lingüístiques més extremes, cruels i habituals provocades pels prejudicis i el desconeixement que han castigat i castiguen la humanitat. Es tracta dels prejudicis cap a la comunitat **signant**.

Com que el canal habitual del llenguatge humà és el so, les persones amb dificultats auditives greus no hi tenen accés. Això no vol dir, però, que no tinguin totes les capacitats lingüístiques intactes, com qualsevol oient. L'únic problema és que no poden accedir a l'evidència lingüística a través del so i, per tant, no poden aprendre una llengua oral. Per aquesta raó, durant molt de temps s'han considerat persones incapaces. O, com a mínim, persones lingüísticament minusvàlides. És un prejudici.

De fet, el problema de les persones sordes per desenvolupar plenament la capacitat lingüística —que com sabem necessita socialització— és l'aïllament. Una part important de sords tenen una família oient que només parla llengües orals. Per això, ens podem imaginar que al llarg de la història milions de persones sordes han patit la impossibilitat d'aprendre una llengua durant els primers anys de vida. Seria com si un nen oient però cec visqués en una comunitat on només es fes servir una **llengua de signes** i, tal vegada, algun so auxiliar d'acompanyament. No aprendria mai a comunicar-se, i l'única cosa que podria fer seria treure el màxim rendiment dels pocs i poc rellevants sorolls que els signants proferirien (l'equivalent dels nostres gestos, vaja).

Ara bé, quan per les circumstàncies que sigui s'ha produït una concentració de persones sordes, aleshores s'ha fet possible la socialització. En aquest cas les capacitats lingüístiques, idèntiques a les dels oients, troben canal per desenvolupar-se i sorgeixen les llengües de signes.

Al contrari del que molta gent creu, les llengües de signes no són «traduccions» de les llengües orals. O representacions, a l'estil de l'escriptura. Res d'això. Són llengües, com les orals —en el sentit que en tenen tots els elements: signes arbitraris, morfologia, sintaxi...—, però en comptes de servir-se del so com a base se serveixen del moviment. Amb la mateixa complexitat i la mateixa capacitat d'expressió i de representació.

Una altra creença freqüent és que es tracta d'una sola llengua universal. Recentment, amb l'oficialització d'algunes llengües de signes com l'espanyola i la catalana, s'ha posat en evidència que això no és així. Com les orals, hi ha diferents llengües de signes, i com que són llengües i no sistemes subalterns dels orals, els seus límits no coincideixen amb les llengües de sons. Al País Basc, per exemple, fan

servir la mateixa llengua de signes que a Burgos. En canvi, als Estats Units en tenen una de diferent que a Anglaterra. Hi ha hagut a la història casos de llengua de signes comuna, en comunitats afectades per un alt grau de sordesa congènita. Aleshores la llengua que sabia tothom era la de signes, i l'oral es restringia a l'ús de la part oient de la comunitat.

La incomprensió dels oients cap a les llengües de signes i els prejudicis han causat molt de sofriment. Durant molt de temps s'ha cregut que era positiu impedir que una criatura sorda aprengué la llengua de signes, perquè això li trauria estímul per intentar aprendre l'oral. D'aquesta manera s'ha obligat aquestes persones a fer uns esforços enormes amb uns resultats pobres, mentre se'ls privava d'un desenvolupament lingüístic que, a l'edat adequada, no demanava més esforç del que fa un nen oient per aprendre a parlar.

# Llengua i aprenentatge de llengües des d'una visió lingüísticament plural

## Les llengües

Des de fa uns quants anys el Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA) està fent l'inventari de les llengües que es parlen a Catalunya. Actualment se n'han identificat més de dues-centes cinquanta. Això no vol dir, però, que aquest sigui el nombre de llengües parlades a les escoles de Catalunya, sobretot perquè de moltes d'aquestes llengües només n'hi ha un, dos o tres parlants, generalment homes sense descendents que viuen a Catalunya, ateses les característiques sociològiques de la immigració. El GELA també ha fet una estimació de les llengües més parlades al nostre país, partint dels dos mil parlants per incloure-les a la llista. Naturalment, a les escoles podem trobar parlants de llengües que no figurin en aquesta llista; de fet, el nombre de llengües parlades a les escoles de Catalunya deu superar el centenar.

Si situem en un mapa les llengües de les quals s'han localitzat parlants a Catalunya, tindrem un retrat força aproximat dels llocs d'origen de la immigració dels darrers anys. El retrat s'afina força més, però, si diferenciem entre les llengües amb una representació diguem-ne «suficient» i les llengües parlades per només algunes persones del nostre país. Entre les darreres hi ha des de llengües subordinades d'Europa (saami, frisó, gal·lès, bretó, romanx, friülà, inuktitut, etc.) fins a llengües parlades per comunitats amb les quals fins ara havíem tingut molt poc contacte (gagaús, osset, makaa, rapanui, maori, malgaix, javanès, balinès, etc.) o llengües parlades per comunitats molt reduïdes i/o amb poca tradició migratòria (shuar, kaqchiquel, kimbu, txol). Si prescindim d'aquestes llengües, que són les més nombroses però les menys representatives pel que fa al nombre de parlants a Catalunya, les altres queden repartides en les famílies lingüístiques següents (algunes de les llengües incloses no tenen gaires parlants a Catalunya, però les hi incloem perquè

creiem que poden il·lustrar millor les relacions entre diferents llengües):

Família indoeuropea:

- llengües romàniques (portuguès, romanès, moldau, italià, francès, gallec, etc.)
- llengües germàniques (neerlandès, anglès, alemany, suec, noruec, danès, islandès, etc.)
- llengües eslaves (rus, polonès, búlgar, txec, eslovac, eslovè, macedoni, etc.)
- llengües bàltiques (letó, lituà)
- llengües indoiràniques (persa, kurd, hindi, panjabi, urdú, caló, bengalí, marathi, paixtu, nepalès, singalès, etc.)

Família uraliana (finès, hongarès, estonià)

Família afroasiàtica:

- llengües semítiques (àrab, hebreu, amhàric)
- amazic
- llengües cuixítiques (somalí, oromo)
- llengües txàdiques (haussa)

Família nigerocongolesa:

- llengües atlàntiques (wòlof, ful, serer)
- llengües manding (mandinga, bambara, soninké, diula, mende, kpelle, vai)
- llengües gur (senufo, kabiyé)
- llengües kwa (àkan, ioruba, igbo, edo, fon)
- llengües benue-congoleses
- llengües bantu (fang, bubi, ewondo, duala, mbundu, zulu, txi-xona, tswana, suahili, kikuiu, kirundi, kinyaruanda, luganda)

Família austronèsica (malgaix, tagal, cebuano, pangasinan, indonesi, javanès, tongà, maori, etc.)

Família austroasiàtica (laosià, vietnamita, khmer)

Família daica (tailandès)

Família sinotibetana (xinès i les seves varietats, tibetà, birmà)

Els lingüistes no són precisament unànimes a l'hora de presentar famílies lingüístiques, és a dir, les unitats més grans que es poden formar amb llengües emparentades. Les que hem presentat fins aquí són discutides per molts, però les que segueixen ho són encara molt més. No obstant això, i atès que el nostre objectiu és fonamentalment pràctic i no teòric, no presentem la resta de grups com a famílies sinó com a unitats, ja sigui geogràfiques o d'altre tipus, amb l'única intenció d'aportar informació clara sense falsificar-la.

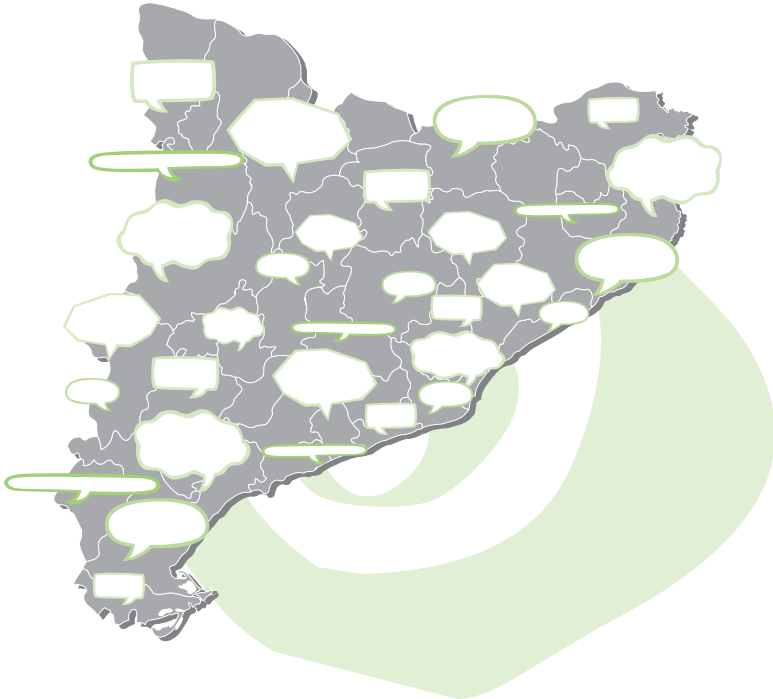
Llengües altaïques:

- grup túrquic (turc, àzeri, uigur, uzbek, kazakh)
- grup mongol (khalkha, buriat, mogul, calmuc)
- grup tungús (manxú, even, evenki)

Llengües nilosaharianes (songhai, kanuri)

Llengües caucàsiques (georgià)

Llengües ameríndies (quítxua, guaraní, nàhua, mapudungu, maia)





Podem trobar encara algun parlant al nostre país de llengües australianes, khoisan, txutkokamtxatka, esquimoaleutianes, na-dene o de Papua Nova Guinea. Aquests parlants escadussers no deixen, però, de ser el símbol de famílies senceres de llengües que són a punt de desaparèixer i que, exhaustes com estan, no poden enviar parlants fora perquè gairebé no els en queden, i en cas que ho fessin això encara provocaria un buit més gran en tots aquests testimonis que, segurament, són a punt de desaparèixer per sempre.

### Els usos lingüístics

*Els usos  
lingüístics són  
recursos per  
comunicar-nos,  
pensar i  
crear bellesa*

Parlar d'usos lingüístics ens permet deixar de banda nocions com ara *llengua*, *dialecte* o *varietat*, per posar en un lloc central el fet indiscutible que parlem de recursos que emprem els humans per comunicar-nos, pensar i crear bellesa. Es tracta d'un recurs complex que, durant tota la nostra vida, les persones aprenem a explotar per treure'n tant de profit com sigui possible.

La gent fa servir aquests recursos per a finalitats múltiples, organitzant-los de forma diversificada en correspondència amb la gran heterogeneïtat de situacions en què es troba, de les finalitats que es proposa i de les identitats que assumeix en parlar. Així, entenem que els recursos lingüístics són mobilitzats pels parlants en la seva actuació verbal i social.

Ara bé, com explicàvem, tant els parlants com els estudiosos de les llengües reflexionen sobre aquests recursos, separant-ne parts, organitzant-les i buscant sentit al fet que no sempre ni tots parlem de la mateixa manera. D'aquesta preocupació, se n'ocupa la sociolingüística, disciplina que ofereix eines metodològiques i teòriques per entendre els usos lingüístics dels parlants i de les comunitats que formen.

## Els repertoris de parla

La Salma és una de les quatre filles d'una família immigrada del Marroc. Parla àrab, castellà, català i anglès. Sap escriure en català, castellà i anglès, i ara comença també a escriure en àrab. Fa servir el castellà i l'àrab a casa; el català, el castellà i l'anglès amb els seus mestres, i el català, el castellà i l'àrab amb els seus companys.

En Hafi és un dels fills d'una família immigrada del Panjab (Pakistan). Parla panjabi, urdú, anglès, català i castellà. Sap escriure en urdú, anglès, català i castellà. Li agradaria aprendre a escriure en panjabi. A casa fa servir el panjabi i el castellà. Amb els mestres i els companys parla normalment castellà i català, i amb un company del seu país, panjabi. L'anglès, el fa servir a la classe d'anglès i també quan fa un xat amb els seus cosins, que encara viuen al Panjab.

La Salma i en Hafi són dos joves veïns del barri del Raval. Per a ells l'ús de més d'una llengua és part de la seva quotidianitat. Cada dia parlen més de tres llengües, triant-ne una, fent-ne servir més d'una alternadament o barrejant-les, de manera que si els ho preguntéssim, no ens podrien dir en quina llengua han demanat el pa al forn, han discutit amb els seus germans o han cridat «prou!» al molest veí del quart pis.

Al barri on viuen la Salma i en Hafi les llengües emprades són nombroses, i la gent en parla més d'una cada dia. També a casa, en diferents moments i amb diferents persones, tant la Salma com en Hafi diuen que canvien de llengua i que parlen normalment en més d'una. Al barri, com molts dels seus veïns, diuen que no fan servir el català, llengua que sí que diuen emprar a l'escola i als espais d'oci. Fins i tot, diuen, alguna gent que sembla «d'aquí» no els parla català, sinó castellà, llengua que, segons el que han observat, s'utilitza més, amb més persones i per a finalitats més diverses. El castellà és també la llengua que molts dels seus amics fan servir per jugar amb ells, dins i fora de l'escola.

Segons diferents autors, un tret que caracteritza la immigració és el fet que en aquest procés les persones involucrades desenvolupen

*Aviat els nens  
i les nenes  
immigrats  
aprenen a  
actuar,  
comunicativa-  
ment parlant,  
com ho fan  
els seus  
companys*

una àmplia **competència comunicativa**, que els permet participar verbalment de manera eficaç en diferents contextos. En el cas dels nens i les nenes d'aquestes famílies, gran part d'aquesta competència es desenvolupa en el si de l'escola, a través de les converses amb els ensenyants, però principalment amb els companys, en interacció amb els quals reestructuren els recursos, adquirint-ne de nous, i transformant permanentment el que saben fer amb les llengües per saber fer-ho millor. Aviat els nens i les nenes immigrants aprenen a actuar, comunicativament parlant, com ho fan els seus companys. La influència dels iguals en els aprenentatges lingüístics és molt potent, perquè els alumnes nous no solament aprenen formes lingüístiques, sinó que també aprenen a classificar-les d'acord amb els valors que obtenen

en les pràctiques comunicatives. Aquests valors socials dels usos lingüístics són molt importants per entendre les tries lingüístiques, és a dir, per què alguna gent tot i saber una llengua opta per fer-ne servir una altra.

És clar que l'actuació verbal de les persones, els seus usos, no és necessàriament ordenada. No es tracta d'una qüestió ni planificada ni mecànica, ni tan sols pensada. Per això, no es pot trobar una relació unívoca entre llengua i lloc, llengua i interlocutor, llengua i finalitat de la conversa. Contràriament, si es miren en detall, les converses mostren espais de transició, barreges, canvis constants que fan que més aviat puguem dir que, en determinats contextos, la gent mostra certa preferència o tendència a fer servir prioritàriament una llengua, una altra, o més d'una. Normalment aquesta preferència no és pas per sempre més, sinó que depèn del moment i, principalment, de la forma en què els que conversen han entès el que està passant, i el sentit que té per a tots ells fer servir una llengua o una altra o bé alternar-les.

## El plurilingüisme

Potser és el moment de dir alguna cosa sobre el **plurilingüisme**. Perquè, en definitiva, estem parlant del fet plurilingüe. Comprendre la complexitat de les situacions plurilingües pot ajudar a evitar les generalitzacions i els prejudicis amb què sovint ens enfrontem a les realitats que ens són noves. Com les relacionades amb els usos lingüístics de les persones immigrades: que si tothom parla castellà, que si porten tants anys aquí i encara no parlen català, que si volen o no volen parlar-ne, etc. Atès que per a la nostra societat parlar la llengua és un indicatiu de pertinença, cal reflexionar seriosament sobre les pràctiques lingüístiques dels nous membres. Però anem a pams.

Hi ha diferents formes d'entendre els usos lingüístics de les persones. Una és pensar que els individus pertanyen a «equips lingüístics», com qui pertany a equips de futbol. Una altra és pensar que les persones, com a subjectes múltiples, són capaços d'aprendre les llengües que volen, sense que cap aprenentatge hagi de comportar una renúncia.

Aquestes dues formes d'entendre el que passa amb els parlants tenen a veure amb diferents maneres d'entendre el plurilingüisme d'una societat. La primera té relació amb una idea del plurilingüisme com a sumatòria de monolingüismes. Una societat vista així és una societat de grups tancats, on les persones senten que han de triar, i que hi ha tries que poden fer i d'altres que no els són possibles; tries que els són legítimes i tries que els són alienes. La segona manera d'entendre les persones plurilingües té a veure amb el fet que la comprensió de la capacitat humana per al llenguatge és enorme, però que això no significa haver de saber fer de tot amb totes les llengües, sinó saber manejar diferents competències i tenir la capacitat d'anar-les ampliant al llarg de la vida. Més que una sumatòria de monolingüismes, aquest plurilingüisme és el d'una societat que accepta i valora identitats i veus múltiples, amb la certesa que aquesta multiplicitat tan sols és possible en el respecte de la història i les cultures, i en el reconeixement de la igualtat intrínseca i universal de totes les llengües.

Des del punt de vista de les llengües, les societats són preses com a comunitats de parla. Això serveix per adonar-se que en

el si d'una societat pot haver-hi diferents comunitats de parla, sempre i quan els membres de cadascuna participin en algun tipus de relació, en alguna xarxa social, fent servir llengües. En aquest cas, aquestes persones no solament comparteixen llengües (si més no, algunes), sinó que també comparteixen el que significa socialment parlant fer-les servir, canviar d'una a una altra, utilitzar determinades formes (i no d'altres), etc. És a dir, poden reconèixer normes d'ús. Aquestes normes faciliten que s'entenguin i ajuden a evitar malentesos.

Un punt important té a veure amb la pertinença a aquestes comunitats. Perquè quedar-se fora de les xarxes de relació social en què es basen els intercanvis lingüístics significa restar al marge de coses importants relatives a la participació social. En comunitats plurilingües aquesta participació normalment es dona a partir del coneixement de més d'una llengua. Per exemple, a Catalunya, no saber català significa quedar-se fora de molts esdeveniments socials on o bé es parla aquesta llengua o bé es fa servir juntament amb d'altres, alternant-les. Per a algunes persones, l'accés a la **comunitat de parla** catalana necessàriament passa per l'escola. Això, és clar, és degut a l'accés restringit d'aquestes persones a les xarxes on la llengua catalana és d'ús quotidià i generalitzat. L'escola, doncs, esdevé central en el procés de **socialització lingüística** d'aquests membres per evitar-ne la marginació respecte d'intercanvis importants que defineixen la pertinença plena de les persones a una societat.

En definitiva, què podem dir sobre els usos plurilingües de l'alumnat? D'una banda, que en aquests usos hi participen nombroses llengües, i també sovint més d'un sistema d'escriptura. Aquests usos no es construeixen sobre la base d'una sumatòria d'usos i competències en diferents llengües, sinó a partir d'una competència complexa que permet interrelacionar-los. En aquesta interrelació els límits entre llengües sovint es perden. La potencialitat dels usos plurilingües rau en la possibilitat de redefinir constantment les fronteres lingüístiques i simbòliques entre les llengües. És a dir, poder explotar la capacitat que tenim de comunicar a partir de l'ús creatiu del llenguatge. Per últim, aquests usos defineixen els repertoris d'una persona i d'una comunitat, i es construeixen sobre la base de la participació social en xarxes socials, on les llengües fan possible l'acció conjunta.

A diferència de la noció de **multilingüisme** (entesa com la coexistència de diverses llengües en un estat, país, poble, etc.), la noció de plurilingüisme vol fer referència al fet que a través de l'experiència i la interacció amb altres persones, els parlants van adquirint coneixements que els possibiliten resoldre tasques simbòliques i pràctiques a través de l'ús del llenguatge. Gradualment, aquestes possibilitats van fent-se més grans i, si el context social o escolar els ofereix el contacte amb diferents llengües i interaccions amb els seus usuaris, els aprenents podran recórrer a aquests coneixements de forma integral, fent dialogar els sabers relatius a les diferents llengües i desenvolupant habilitats i sabers propis de qui en domina més d'una. Per exemple, l'habilitat de mediar entre persones que no s'entenen; de traduir; de deduir el significat d'un mot a través de la comparació amb altres llengües; de canviar de llengua per indicar als oients un canvi d'activitat, subratllar una qüestió o cridar l'atenció sobre un aspecte del que es diu o es fa. Aquestes habilitats, entre d'altres, són les que fan possible la **competència plurilingüe**. Per adquirir-la, cal deixar de banda la idea que les llengües i els espais per aprendre-les són aïllats (Noguerol, 2008). Això comporta, tal com veurem més endavant, alguns canvis en les pràctiques habituals de treballar, canvis que involucren els professionals de l'educació però també els seus gestors. Vet aquí algunes idees que trobem productives i tenim ganes de compartir:

*L'ensenyament  
integral de  
llengües  
comporta  
coordinar-se  
amb el professo-  
rat de les  
diferents  
matèries  
lingüístiques*

1. *Organitzem la feina d'una altra manera.* No ens serveix pensar en àrees de llengua o en departaments de llengua. Una proposta d'**ensenyament integral de llengües** comporta posar-nos d'acord amb els professors de diferents matèries lingüístiques, incloent-hi els d'acollida, sobre alguns punts bàsics de la feina, com ara els continguts (els alumnes ens agrairan no repetir-nos), els principis didàctics (què ensenyem, per què ho fem, amb quina finalitat, a través de quines propostes i materials, etc.) i la metodologia

(integrem continguts i principis en projectes d'ensenyament i aprenentatge, dissenyem tasques per a la realització de les quals els alumnes necessiten recórrer al que saben fer i dir en diferents llengües, etc.

2. *Ens organitzem nosaltres d'una altra manera.* Cal, però, proposar un espai de trobada i de treball conjunt entre els professors de les diferents matèries lingüístiques i d'acollida que funcioni com a espai de recerca, d'intercanvi d'informació, d'experiències i de metodologia, i de disseny conjunt de projectes transversals. És clar que necessitem la complicitat de l'equip directiu. Esperem que aquesta guia us doni algunes idees i arguments per tal de convèncer-lo sobre la idoneïtat d'aquest espai per ajudar a desenvolupar una competència harmònica plurilingüe.
3. *Aprofitem els espais curriculars que ja tenim.* Quan discutim aquestes propostes amb altres professionals de l'educació, sempre apareix la dificultat de trobar un espai curricular per tal de fer propostes transversals que involucrin més d'una llengua i altres continguts curriculars no lingüístics. Molt sovint ens oblidem d'alguns elements que ja existeixen i que cal, com diem al llarg d'aquesta guia, *okupar*. Ens referim especialment a dos elements previstos al currículum de primària i de secundària aprovat el 2007, un dels principis del qual és «reforçar l'educació plurilingüe»: les estructures comunes i la **dimensió plurilingüe dels aprenentatges**.
  - a) Les estructures comunes. Segons el Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària, a l'escola primària tenim disponibles 245 hores per fer «**estructures lingüístiques comunes**». «En relació directa amb la dimensió plurilingüe i intercultural, però tenint en compte també la dimensió comunicativa, hi ha un conjunt de continguts que són comuns a totes les llengües ensenyades». Això vol dir que tenim oberta la possibilitat de fer molts projectes que integrin les competències lingüístiques i comunicatives que té l'alumnat (en les llengües escolars i no escolars), i també d'altres competències i continguts. En el cas de secundària, si bé això no està previst, sí que ho està la possibilitat de fer matèries optatives i també el fet de dissenyar espais comuns entre matèries lingüístiques. A

més, disposem d'un total de 880 hores per fer llengua; potser podem inventar-nos alguna cosa, oi?

- b) La dimensió plurilingüe de l'ensenyament i l'aprenentatge. Segons l'esmentat decret, el currículum té prevista una dimensió plurilingüe que «planteja continguts relacionats amb els usos socials en contextos multilingües. Aquesta dimensió s'ha de tenir en compte en totes les accions docents...» i cal definir-ne els continguts. El currículum n'ofereix alguns exemples aplicats a les llengües escolars. Cal, però, definir-ne d'altres que no marginin la resta de llengües que l'alumne coneix i que pot fer servir en algunes situacions, per fer diverses activitats, entre les quals aprendre català, castellà i anglès. El plurilingüisme és al servei de l'aprenentatge lingüístic, tal com hem esmentat en aquest apartat.

## Currículum de primària

### Dimensió plurilingüe i intercultural

*Llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura i primera llengua estrangera*

Valoració de la pròpia llengua, de les que es parlen a l'escola i a l'entorn, i de les de tot el món perquè totes serveixen per comunicar-se i per aprendre i aproximar-se a d'altres cultures.

Interès per conèixer altres llengües i comparar-les per observar semblances i diferències.

Valoració de la necessitat de conèixer llengües estrangeres per poder comunicar-se amb més gent.

Reconeixement de la pròpia identitat lingüística i cultural i la de la resta de la classe a través de la biografia lingüística.

Actitud receptiva cap a persones que parlen una altra llengua i tenen una cultura diferent a la pròpia.

Actitud crítica davant estereotips lingüístics i audiovisuals —especialment els presents als mitjans de comunicació— que reflecteixen prejudicis racistes, classistes o sexistes.

Ús d'un llenguatge no discriminatori i respectuós amb les diferències.

Coneixement de la diversitat de llengües que s'ensenyen a l'escola, i consciència que al món hi ha llengües molt diverses i que s'escriuen amb grafies diferents.

## Currículum d'ESO

### Dimensió plurilingüe i intercultural

*Llengua i literatura (catalana i castellana) i Llengües estrangeres*

Conscienciació que les llengües són elements que defineixen la identitat personal i col·lectiva i una eina potenciadora de la comunicació i l'aprenentatge.

Conscienciació de pertànyer a una comunitat lingüística, social i cultural.

Interès per conèixer les varietats de la llengua catalana en els diferents territoris on es parla.

Coneixement de la família lingüística de la llengua de l'escola: llengües romàniques.

Convenciment que el coneixement d'una o dues llengües romàniques proporciona un bagatge que facilita l'accés a altres llengües de la mateixa família, especialment en llengua escrita.

Valoració de l'adquisició de la competència comunicativa en més d'una llengua, i interès per efectuar intercanvis comunicatius amb parlants d'altres llengües com a font d'enriquiment personal.

Decret 142/2007 de 26 de juny.



4. *Convidem els professors d'altres matèries a treballar amb nosaltres en una línia integradora i transversal.* Després de desenvolupar un equip de treball fort entre les matèries o departaments de llengües, de consensuar cap on anem i què volem que aprenguin els alumnes i de quina manera, convidem els altres professors a involucrar-se en la tasca compartida d'ensenyar llengua. Es tracta de seure a pensar des d'allò més petit fins a allò més gran: comencem per un projecte petit, on involucrem diversos continguts, que podem pactar, i acordem un mètode de treball. Cerquem còmplices per obrir aquest petit projecte a les llengües que es parlen al barri i als seus usuaris, i perquè comporti un ús real de les llengües de l'escola. Això, ho diem perquè de vegades costa, segons on treballem, trobar interlocutors no docents amb els quals els estudiants puguin fer servir realment (espontàniament) la llengua catalana, per exemple. Una escola del barri del Raval a Barcelona ens va donar una lliçó en aquest sentit: en un barri on gairebé els únics parlants de català són les persones grans, van dissenyar un projecte en què els alumnes, gran part originaris d'arreu del món, havien d'entrevistar avis i àvies del Raval per poder fer un programa de ràdio sobre la Guerra Civil Espanyola. (El projecte es pot baixar de: <http://greipag.uab.cat/materials/Histories%20de%20vida/index.html>)
5. *Ens apoderem del **Projecte Lingüístic de Centre**.* Cal dissenyar un projecte lingüístic d'acord amb aquestes tasques, i fer un ús profitós d'aquest instrument pedagògic. Cal poder-lo posar al servei de l'objectiu de gestionar les llengües per aprendre, per gaudir i valorar la diversitat lingüística, i per posar l'ensenyament de llengua com a eix transversal i tasca comuna de la comunitat escolar. Però sobre el projecte lingüístic, en tornarem a parlar més endavant.

# Pràctiques i competències plurilingües

## Les pràctiques multilingües com a contextos d'aprenentatge

Durant els anys setanta la sociolingüística va posar en evidència el caràcter no científic de les assumpcions escolars relatives a la deficiència intrínseca d'alguns grups per fer front als reptes escolars, a causa de la manca d'estructura de la seva parla. Parlar diferent, fer-ho en una llengua o en una varietat no escolar, no vol dir necessàriament tenir *per se* problemes a l'escola. Però, si molts dels que parlen una varietat o una llengua diferent a la de l'escola hi fracassen, on és el problema?

Podem intentar respondre aquesta pregunta amb dues idees relacionades. La primera es basa en la distància lingüística que hi ha entre la parla de la llar i la parla de l'escola. Si per a alguns grups socials la diferència entre les formes de parlar a casa i la forma de fer-ho a l'escola és mínima, per a d'altres és una diferència enorme. La segona idea té a veure amb els diferents valors socials que tenen algunes llengües o varietats en una comunitat determinada. Concretament, vol dir que la diferència no rau tant en les formes lingüístiques com en la manera en què s'avaluen aquestes formes respecte a la idiosincràsia per aprendre, per expressar el pensament ordenat, per parlar de ciència, etc. És a dir, té a veure amb els prejudicis lingüístics. Aquesta explicació fa més entenedor el fet que alguns grups socials, com ara els nord-europeus, encara que parlin una llengua diferent, no mostren problemes escolars a Catalunya, mentre que altres grups que parlen un **dialecte** d'una de les llengües oficials de l'escola, sí. La distància lingüística, des d'aquesta perspectiva, és també una construcció social.

Això, tanmateix, pot semblar massa simplificador. És clar que hi ha molts factors no lingüístics que intervenen en les dinàmiques d'exclusió, com ara el fracàs escolar. Però del fet que hi ha aspectes lingüístics que hi intervenen, no n'hi ha cap dubte. Ens centrarem

aquí en un d'aquests aspectes: el relatiu a la visió monolingüe (i monodialectal) del procés d'ensenyar i d'aprendre.

## De la competència lingüística a la **competència plurilingüe**

Quan l'antropologia cultural, al final dels anys seixanta, posa en circulació una definició de **comunitat de parla** que inclou la competència necessària per interpretar de manera adequada la variació de formes de parla, arriba al món educatiu la noció de **competència comunicativa**. Apareixen, doncs, en l'ensenyament de llengües les perspectives anomenades *comunicatives*, i tant a Europa, amb el Marc Europeu de referència sobre llengües, com a Catalunya, amb el nou disseny curricular, s'hi recull la idea que aprendre llengües comporta desenvolupar una competència comunicativa que permet fer-les servir adequadament en diferents contextos i amb diferents finalitats.

*Els individus  
s'apropien les  
llengües en el  
marc d'activitats  
significatives  
de la seva  
comunitat*

Aquesta competència comunicativa s'entén com un cert saber social que els membres de la comunitat comparteixen i que fa possible que s'entenguin. A partir d'aquesta manera de comprendre la comunitat, l'aprenentatge de les llengües s'emmarca en processos més amplis de socialització, els quals fan possible la participació social plena dels individus.

L'aprenentatge de llengües entès com a **soci-alització lingüística** ens porta a considerar que els individus s'apropien les llengües en el marc d'activitats significatives de la seva comunitat.

Socialitzar-se, lingüísticament parlant, vol dir aprendre a reconèixer diferents activitats socials i poder actuar-hi sent considerat membre de la comunitat. Entès així, l'aprenentatge de les llengües no és aliè a les activitats pràctiques que fem amb les llengües, i la competència no pot entendre's independentment de la situació on es posa en joc. Això vol dir, concretament, que els usos lingüístics i les competències que els fan possibles sempre s'han de considerar (i avaluar) a partir de la situació pràctica que es duu a terme.

Entendre l'aprenentatge de llengües com un procés de socialització i de construcció de la pertinença social comporta també considerar que els aprenents són uns usuaris de les llengües que estan desenvolupant noves competències, reestructurant els repertoris, posant en relació el que ja saben amb els nous coneixements. Això és important, perquè des d'aquesta perspectiva, com a usuaris, els usos lingüístics dels aprenents no són formes errònies sinó varietats particulars de les llengües més o menys pròximes a la varietat de l'expert.

Això no vol pas dir que totes aquestes varietats, formes de parlar, hagin de ser acceptades a l'escola. Més aviat vol dir que totes són legítimes i han de ser considerades positivament a l'hora d'ensenyar. Totes informen sobre un moment particular del procés d'ampliació de les competències comunicatives, és a dir, dels sabers i les habilitats per fer coses amb les llengües.



La concepció dels aprenents com a usuaris de varietats més o menys pròximes a la varietat normativa d'una llengua és important per a la diversitat lingüística. Si les formes de parlar dels aprenents són varietats i l'aprenent de llengües és una persona bilingüe o multilingüe, les pràctiques multilingües són espais d'aprenentatge de llengües.

En contextos com els nostres, tota persona és plurilingüe en potència. Cal, però, integrar les competències en diferents llengües, valorant el que la gent sap fer i dir en cadascuna. Per a l'escola, això comporta pensar i dissenyar un projecte lingüístic integrador que no solament apliqui la normativa sinó que potenciï de manera real el **plurilingüisme**.

### L'alternança entre llengües

L'ús de més d'una llengua durant una mateixa conversa forma part de les pràctiques verbals habituals de gran part de la població mundial. No es tracta d'un fenomen estrany ni nou, però sí d'un fenomen complex i variable, que ha cridat l'atenció dels investigadors des de fa dècades. Com a fenomen lingüístic i social habitual, es considera part de les formes d'emprar les llengües dels humans, i no es jutja. Els canvis d'una llengua a una altra durant la conversa també són habituals a l'escola i a les classes de llengua, però aquí ja no sembla tan clar que sigui un fet positiu. Principalment perquè creiem que per aprendre una llengua s'ha d'interactuar en aquesta llengua i tan sols en aquesta.

Tots sabem que en converses quotidianes moltes vegades fem servir més d'una llengua. Canviem de llengua quan canviem de tema, quan se suma a la conversa una altra persona o quan volem referir-nos a alguna cosa que ha dit algú que no és present.

Molts estudis han descrit les funcions comunicatives i socials dels canvis de llengua. Aquests canvis tenen a veure amb les dinàmiques multilingües pròpies d'algunes comunitats on el fet de canviar d'una llengua a una altra és part dels recursos que empren els parlants per comunicar-se de forma eficaç, quan tots els que conversen

saben aquestes llengües. Des d'aquesta perspectiva, els canvis entre llengües no semblen problemàtics. El tema es torna més complicat en els contextos d'escolarització. Però no tots aquests contextos són iguals.

Una possibilitat d'ordenar els contextos d'ús de les llengües és diferenciar-los, tal com fan autors com George Lüdi o Bernard Py a partir de dos tipus de situacions de comunicació clarament diferents per als parlants. D'una banda, ens trobaríem amb les situacions que ells anomenen *bilingües*; de l'altra, amb les situacions que anomenen *exolingües*. Les situacions bilingües serien aquelles en què tots els parlants presenten competències comunicatives comparables o simètriques. Les situacions exolingües, en canvi, serien aquelles en què els parlants presenten diferències en les competències, com és el cas de les classes on mestres i alumnes no coneixen d'igual manera la llengua o les llengües que empren.

*Una situació  
bilingüe  
implica la  
competència  
lingüística  
d'ambdues  
llengües*

Moltes vegades ens trobem en ambdues situacions. De vegades, a la classe de ciències ens serveix traduir un mot del català al castellà perquè la doble versió ens pot ajudar. De vegades, quan acabem la classe, canviem de llengua per informar justament que és l'hora del pati. De vegades, quan la Maria entra a la classe de castellà, canviem al català perquè és la llengua que parlem normalment amb ella. A la sala de professors, quan expliquem el que ens ha dit el responsable del centre de recursos canviem de llengua, i també ho fem quan expliquem un acudit que hem sentit a la ràdio.

Totes aquestes situacions són bilingües (o multilingües), si totes les persones que hi participen poden entendre el canvi entre llengües perquè són competents en les que s'hi empren. Són situacions normals i quotidianes en comunitats com la nostra, on l'ús de més d'una llengua és habitual. Però també és un recurs a classe, perquè ens serveix sovint per aclarir, reforçar una idea, marcar límits entre les parts d'una classe o fer comprendre millor un concepte que ens costa d'explicar.

Les situacions exolingües, les trobem més aviat a les classes de llengua. Aquí normalment la llengua és l'objecte d'estudi i, si ensenyem, és perquè considerem que som més competents que els alumnes en català, castellà, anglès o altres llengües. Almenys en alguns aspectes (sovint teòrics) d'aquestes llengües.

En aquestes situacions podem canviar de llengua per altres motius, com ara per fer front als problemes creats per la diferència entre aquestes competències, com un ajut per part de qui té una major competència o com una manera de demanar ajuda a qui la té més desenvolupada. Aquí els canvis de llengua sovint són indicis que hi ha problemes, i per això recorrem a una altra llengua perquè ens ajudi.

Acceptar en un i altre context els canvis entre llengües o alternances depèn de la manera en què les entenem i de la idea que tenim sobre els beneficis que aquests usos lingüístics poden aportar (o no) a l'aprenentatge de llengües i a la comunicació. Però negar l'alternança tampoc no ajuda a prendre una posició o a entendre la posició dels altres.

Segons sembla demostrat, el recurs d'utilitzar més d'una llengua no és perjudicial, és a dir, no té cap rol negatiu en el procés d'adquisició de les llengües. Es tracta d'un recurs habitual en l'aprenentatge de les llengües en situacions on normalment s'empra més d'una llengua. Però quins en són els beneficis?

1. Alguns estudis mostren que l'ús de més d'una llengua ajuda en l'aprenentatge d'una d'elles quan els aprenents fan servir les llengües per reflexionar sobre el seu funcionament lingüístic o social, en moments de treball metalingüístic que es mostren positius per aprendre.
2. Altres estudis mostren que el recurs a altres llengües no solament ajuda a prendre consciència sobre el funcionament de les llengües (consciència metalingüística) sinó que també afavoreix l'aprenentatge de conceptes. Perquè quan fem servir més d'una llengua per referir-nos a un mateix concepte, afavorim la presa d'una distància entre la llengua i allò que anomenem, és a dir, entre el fenomen i el nom del fenomen que es descriu i que es vol aprendre.

Sembla, doncs, que com a mínim són dos els beneficis que pot generar l'ús conscient de més d'una llengua a classe: la reflexió metalingüística i la reflexió conceptual. Ambdues es mostren positives per als aprenentatges.

Per poder construir espais multilingües positius per a l'aprenentatge cal, però, acceptar la realitat multilingüe de les nostres aules. Amb l'acceptació de la realitat multilingüe, la classe esdevé un entorn en el qual s'accepta la identitat dels alumnes en qualitat de persones bilingües (o multilingües). Aquesta acceptació és positiva en la construcció de contextos favorables per a l'aprenentatge.

Però, perquè això sigui possible, l'ús de més d'una llengua ha de ser considerat una pràctica legítima, considerada positiva perquè ajuda a la reflexió lingüística i conceptual, dóna major accés a la informació, facilita la comunicació i la interacció a classe, i deixa entrar a l'aula la identitat plurilingüe dels mestres i dels aprenents.

És clar que a les aules també hi ha d'haver (o pot haver-hi) moments, espais i activitats monolingües. Aquests espais poden alternar amb els altres, i fins i tot poden ser el resultat d'un conjunt d'activitats prèvies realitzades amb el recurs a més d'una llengua. Per exemple, podem buscar informació sobre la Guerra Civil en català, en castellà, en anglès i en francès. Podem preparar una entrevista en català a l'àvia d'en Jordi, que va viure aquesta guerra, i en castellà a l'avi del José, que va ser a l'Aragó. En Mohamed, que acaba d'arribar del Marroc, ens farà una explicació en àrab sobre el començament de la guerra. Finalment, podem decidir fer una pàgina web sobre el tema, i fer-la en català.

En definitiva, cal tornar a pensar la diversitat lingüística com a espai d'aprenentatge. Parlem de la possibilitat de pensar espais, moments i activitats (exercicis, tasques, projectes, etc.) on l'ús de les llengües que coneixen els nostres alumnes sigui considerat legítim, aprofitar els beneficis que comporta l'**alternança de llengües** per aprendre. Segons Danielle Moore (2006: 214), aquests beneficis es podrien resumir en quatre:

*Cal aprofitar  
els beneficis  
que comporta  
l'alternança  
de llengües per  
aprendre*



1. l'alternança pot permetre disposar de diferents punts de vista durant el procés d'aprenentatge;
2. l'alternança pot afavorir el descentrament en relació, d'una banda, amb el contrast entre diferents sistemes lingüístics (reflexió metalingüística) i, de l'altra, en relació amb la construcció del coneixement de les disciplines no lingüístiques;
3. l'alternança pot servir per recolzar el procés d'ensenyament en els sabers o les experiències que normalment no tenen lloc a la institució escolar, com ara les llengües d'origen, l'escriptura en altres sistemes, els sabers no escolars dels nens i nenes migrats, etc.;
4. l'alternança permet fer circular coneixements entre diferents assignatures, afavorint les transferències de sabers al llarg del currículum escolar.

L'alternança de llengües a la classe pot ser útil, com també ho poden ser els moments i les activitats en què es decideix fer servir tan sols una llengua. Es tracta de diversificar els moments i les activitats per tal d'integrar usos monolingües, bilingües i plurilingües fent servir les llengües que coneix la classe, i fins i tot d'altres.

### El treball amb la **dimensió plurilingüe dels aprenentatges**

*A més de l'alternança, es pot treballar amb el contrast entre llengües i les habilitats d'intercomprensió*

És clar que la potencialitat que ofereix la diversitat lingüística per aprendre no es limita a l'alternança entre llengües. Hi ha altres elements que participen en una proposta de treball a partir del plurilingüisme. Per exemple, podem considerar les propostes basades en el contrast entre llengües i en el desenvolupament d'habilitats d'intercomprensió.

Si, com han mostrat diferents estudis sobre el plurilingüisme, els parlants quotidianament comparen llengües, reflexionen sobre les seves similituds i diferències, projecten coneixements en una llengua vers una altra, aprenen a partir del que ja saben sobre el funcionament social i estructural de les llengües, etc., per què no ho han de fer també a classe?

El treball plurilingüe ha estat integrat en l'ensenyament de llengües de maneres molt diferents. Podem revisar-ne algunes per veure què ens poden aportar per al treball a partir de la diversitat lingüística.

Per exemple, a la Gran Bretanya, Hawkins (1987) proposa la introducció d'una àrea de llenguatge que articuli i integri els continguts de les àrees de llengua anglesa i de llengua estrangera. Això vol dir una assignatura que sigui comuna, com una lingüística o sociolingüística que emmarqui les altres matèries específiques de l'àmbit de llengües. Uns quants anys més tard, a mitjan anys vuitanta, aquest lingüista formula un plantejament més global que anomena *language awareness* (consciència lingüística). Amb aquest terme es proposa configurar un concepte unificador que pot oferir una base comuna a l'ensenyament de la llengua materna, les segones llengües, les llengües estrangeres, les llengües minoritàries, així com procediments discursius comuns per a totes les assignatures del currículum escolar.

Segons aquest autor, és possible centrar-se en la funció metalingüística del llenguatge per aprendre millor la llengua i altres continguts curriculars. El *language awareness* és un programa adreçat a treballar a partir dels procediments de presa de consciència a través del control explícit sobre les formes verbals, al voltant de sis àmbits de reflexió sobre el llenguatge: *a)* el funcionament de les llengües com a mitjans de comunicació; *b)* la diversitat lingüística i la seva evolució; *c)* les funcions del llenguatge; *d)* els usos (varietats socials i geogràfiques); *e)* l'oralitat i l'escriptura, i *f)* l'adquisició de llengües.

Paral·lelament, en l'àmbit francòfon els primers anys de la dècada actual van sortir diferents propostes que, per exemple, Michael Candelier (2003a) organitza de la manera següent:

1. La didàctica integrada de llengües, que considera el treball conjunt al voltant d'un nombre limitat de llengües (les que s'ensenyen a l'escola) i que integra aspectes contrastius i objectius comuns.
2. La didàctica de la intercomprensió entre llengües amb parentiu, que proposa el desenvolupament d'habilitats de traducció i de comprensió lectora en el treball sistemàtic amb més d'una llengua.
3. *L'éveil aux langues* (el despertar a les llengües), que es proposa posar a disposició de l'alumnat diferents materialitats lingüísti-

ques per tal d'afavorir la reflexió metalingüística i metacomunicativa, sense que les llengües emprades hagin de ser apreses (Vegeu també Masats, Noguerol, Prats, Vilà, 2002).

En l'àmbit català podem afegir-hi també una altra iniciativa adreçada més aviat a fer visible la diversitat lingüística de les aules i del món, a través de la creació d'una proposta de treball puntual (en format racó, per a l'educació primària; en format crèdit transversal, per a secundària). El material desenvolupat pel GELA (Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades, coordinat per Carme Junyent) és una proposta per treballar conjuntament els aspectes comparatius i els de reflexió sobre les diferències i les semblances entre llengües, amb l'objectiu de crear empatia cap a la diversitat de llengües i prendre consciència sobre el perill de la seva reducció. Així, parla de la didàctica de la diversitat lingüística, orientada cap a la creació d'actituds favorables al manteniment de la diversitat lingüística mundial, a través del treball contrastiu i de reflexió amb diverses llengües presents a l'escola o del món, amb propostes d'activitats transversals (no exclusives per a la classe de llengua).

Quins elements comuns tenen aquestes propostes? D'acord amb De Pietro (2003) i Guasch (2007), en podem considerar sis:

1. Focalitzen el desenvolupament d'actituds receptives i obertes cap a la diversitat, sobre la hipòtesi que les persones obertes són millors aprenents i més respectuoses amb la diversitat en general.
2. Se centren en aspectes diversos del plurilingüisme o de la diversitat lingüística.
3. Es proposen desenvolupar competències lingüístiques i metalingüístiques, així com generar motivacions cap als aprenentatges.
4. Es dirigeixen al conjunt dels escolars, siguin nouvinguts o no, posant en valor els coneixements lingüístics dels uns i dels altres, independentment de l'estatus de les llengües en el sistema educatiu.
5. Tracten el fet lingüístic com a fenomen cultural, que involucra diferents àrees de coneixement presents als currículums.

6. Aporten elements per poder definir la noció de competència plurilingüe, des d'una proposta de gestió de la diversitat lingüística positiva a l'escola.

Concretament, des d'aquesta perspectiva el treball lingüístic a les escoles hauria de ser transversal a les diverses llengües que s'hi ensenyen, però també a les diverses assignatures no lingüístiques que, d'alguna manera, incorporen activitats de lectura, d'escriptura o de treball amb documents audiovisuals. En el context català això sembla difícil, estrany, i fins i tot impossible per a alguns. Posar-nos d'acord amb els professors d'altres llengües? Treballar junts amb la mestra de ciències? La idea és que el treball d'equip sempre és millor, i la proposta és que, si aquests espais de treball interdisciplinari no existeixen, doncs s'han de crear. Nosaltres podem fer-ho.

*El treball lingüístic a les escoles hauria de ser transversal a les diverses llengües que s'hi ensenyen i a les assignatures no lingüístiques*

El currículum de Catalunya contempla l'espai d'«estructures comunes» justament per a aquest treball cooperatiu entre docents. Potser és aquest el que s'ha d'aconseguir transformar en un espai de treball amb les dimensions plurilingües dels aprenentatges. Sobre això, hi tornarem al final del llibre. Ara potser serveixen algunes idees clau:

1. El treball interlingüístic (és a dir, una proposta didàctica que inclou moments de comparació, contrast i traducció entre llengües) contribueix a la presa de consciència metalingüística, que afavoreix els aprenentatges lingüístics i amplia les competències en llengües.
2. En incorporar les llengües que coneix tota la classe, col·loquem en un lloc central, d'expert, a qui pot estar ocupant una posició perifèrica en les dinàmiques de la nostra aula perquè se sent poc competent en les llengües que s'hi parlen. Aquesta incorporació ha d'estar planificada, a través del disseny de propostes didàctiques que considerin seriosament les aportacions que poden fer els qui parlen una llengua que dóna accés a coneixements als quals altres llengües no poden accedir.

3. El treball amb diverses llengües amb estatus intercanviables, els parlants de les quals aporten dades, materials o propostes importants per al desenvolupament d'una tasca comuna, contribueix a la presa de consciència del valor de la diversitat lingüística i del perill de la seva desaparició per a tothom.

### La competència plurilingüe

*La competència plurilingüe s'adquireix en situacions on l'ús de més d'una llengua és vist positivament*

Com expliquen Veronique Castellotti i Danielle Moore (1997), l'alternança de llengües i les dimensions plurilingües dels aprenentatges ens porten a pensar en tres reptes importants per a la gestió de la diversitat lingüística als centres escolars. En primer lloc, aquesta gestió ha de permetre una articulació entre els diversos sabers lingüístics dels aprenents per tal que participin de manera positiva en els aprenentatges; en segon lloc, el treball amb la diversitat lingüística no s'ha de centrar exclusivament en les classes de llengües, sinó travessar-les per definir un camp comú amb d'altres assignatures, on treballar de forma transversal i integral; en tercer lloc, aquesta gestió ha

de basar-se en les relacions entre els aprenentatges escolars i de l'entorn, i donar-hi suport a través de propostes concretes que donin visibilitat al que els aprenents saben fer amb totes les llengües que coneixen, no solament amb les llengües escolars.

En definitiva, la gestió de la diversitat lingüística ha d'afavorir el desenvolupament d'una competència en particular. Ens referim al que s'anomena *competència plurilingüe* i que es considera un dels objectius més importants de l'educació actual.

La competència plurilingüe, més que la suma de competències en diferents llengües, és entesa com la competència específica que s'adquireix en situacions plurilingües on l'ús de més d'una llengua és vist positivament. Té a veure amb la gestió individual i col·lectiva de les llengües, i amb la possibilitat de resoldre tasques comunicati-

ves i escolars amb el recurs a totes les llengües que coneixem. Aquest coneixement no ha de ser igual en totes les llengües. És la competència plurilingüe la que ens permet participar socialment i dur a terme activitats comunicatives i escolars, gestionant els desequilibris que tenim entre el que podem fer amb cadascuna de les llengües que sabem.

La competència plurilingüe permet establir ponts entre les llengües: desenvolupant l'habilitat de mediar entre persones que no s'entenen, de traduir, d'interpretar algú que parla una altra llengua. També permet aprendre altres llengües a partir del que ja sabem fer amb una, però també a partir de la comparació i la deducció, per exemple d'un mot en una llengua que no coneixem. La competència plurilingüe ens possibilita també prendre consciència sobre el funcionament arbitrari del llenguatge i ens facilita la tasca d'aprendre a distingir els mots dels conceptes que representen. Així, ens ajuda a aprendre.

La competència plurilingüe són els sabers, les habilitats i les estratègies que podem desenvolupar en el moment d'integrar els coneixements previs amb els nous coneixements sobre les llengües i les escriptures. No cal dir que aquesta competència és fonamental en un món divers, i important també perquè continuï sent-ho. Ajudar i guiar en el desenvolupament integral i harmònic d'aquesta competència és també una de les tasques docents.

Però, com ho fem? Cal, com dèiem abans, defensar un espai per al treball coordinat entre els diferents professionals de l'ensenyament de llengua i d'altres continguts. Això permetria, potser, aconseguir espais de treball interdisciplinaris, que necessàriament ens duen a pensar a reorganitzar les hores de permanència, les hores de coordinació, etc. Cal pensar de manera creativa formes d'aconseguir aquests espais, que són vitals per desenvolupar una millor tasca professional i acostar-nos a les noves necessitats socials.

## Els sistemes d'escriptura

La diversitat lingüística que acullen les aules catalanes implica, també, una considerable diversitat de sistemes d'escriptura —cal tenir present, però, que hi ha també força llengües sense un sistema d'escriptura establert o estandarditzat.

La Lili va arribar de la Xina fa quatre anys. Sap parlar i escriure en xinès, català i castellà. Quan escriu en català o castellà, ho fa d'esquerra a dreta, en sentit horitzontal, mentre que quan escriu en xinès, ho fa de dreta a esquerra, en sentit vertical.

Els alumnes d'incorporació tardana d'origen estranger poden parlar llengües que no fan servir l'**alfabet** llatí. Aquest és el cas de l'àrab i l'urdú (alfabet àrab); el rus i l'ucraïnès (alfabet ciríl·lic); l'hindi (alfabet devanagari) o el xinès (caràcters xinesos o **hanzi**). Aquests alumnes necessiten treballar la cal·ligrafia dels signes llatins i aprendre la correspondència entre els sons del català i els signes o **grafies** que els representen.

Per tal d'acostar-nos a aquesta dimensió de la diversitat, potser convé tenir presents les característiques principals dels tres tipus bàsics de sistemes d'escriptura (logogràfic, sil·labogràfic i alfabètic) i posar-los en relació amb les llengües que s'escriuen amb aquests sistemes. Començarem amb l'escriptura logogràfica i prendrem com a exemple la xinesa, una escriptura que ens és prou familiar i que podem trobar sovint en els productes de consum i al magatzem de prop de casa atès per persones migrades de la Xina. Per parlar de l'escriptura sil·labogràfica, presentarem l'escriptura **kana**, utilitzada per representar el japonès i que gaudeix de gran popularitat entre alguns escolars catalans per la seva vinculació amb els còmics, dibuixos animats i videojocs procedents del Japó. Finalment, per parlar d'escriptures alfabètiques, hem triat presentar-vos els alfabetos àrab, tfinagh, ciríl·lic, llatí i devanagari, tots iguals i diferents com veurem a continuació.

## L'escritura logogràfica

L'escritura logogràfica és un sistema de figures que representen les unitats lèxiques de la llengua. Aquests símbols no donen cap indicació sobre la pronúncia ni mantenen cap semblança amb l'objecte que designen. La majoria de les llengües no fan servir exclusivament un sistema logogràfic, però moltes fan servir alguns logogrames. Un bon exemple de logogrames moderns occidentals són les xifres àrabigues. Tothom que fa servir aquests símbols comprèn que 2 es pot llegir *dos*, *deux*, *due*, *dois*, *two*, *tva*, *iki*, etc. El més important dels sistemes logogràfics actuals és l'utilitzat pel xinès, descrit amb més detall a continuació. Els seus caràcters es fan servir també, encara que amb modificacions, per escriure en japonès, coreà i altres llengües de l'Àsia oriental. Altres exemples d'aquest tipus d'escritura, encara que actualment extingits, són els jeroglífics egipcis i l'escritura maia.





L'escriptura xinesa va aparèixer fa aproximadament 3.500 anys i consta de milers de caràcters (en xinès, *hanzi*). És difícil d'establir quin és el nombre exacte de caràcters, ja que es tracta d'un sistema obert. Hi ha diccionaris que inclouen fins a 56.000 caràcters, però bona part són formes arcaïques o no s'utilitzen habitualment. El coneixement d'entre dos i tres mil caràcters permet la comprensió d'un diari i el coneixement de sis mil la comprensió de textos tècnics i literaris. El sentit de l'escriptura és tradicionalment de dreta a esquerra, en sentit vertical, però actualment és molt freqüent, per exemple en la premsa, la modalitat horitzontal, d'esquerra a dreta. La Figura 1 mostra el fragment d'un text en escriptura xinesa.

人人生出嚟就係自由嘅，喺尊嚴同權利上一律平等。佢哋具有理性同良心，而且應該用兄弟間嘅關係嚟互相對待。

#### Traducció

Tots els éssers humans neixen lliures i iguals en dignitat i en drets. Són dotats de raó i de consciència, i han de comportar-se fraternalment els uns amb els altres.

Figura 1. Article primer de la Declaració Universal de Drets Humans (xinès cantonès). Font: <[www.omniglot.com](http://www.omniglot.com)>

L'escriptura logogràfica té com a inconvenients la necessitat d'un nombre molt elevat de signes per designar objectes i accions, i la dificultat d'aprenentatge d'unes figures que no poden ser recordades com a semblants a les coses. Tanmateix, aquest tipus d'escriptura permet que parlants de varietats molt diferenciades i inintel·ligibles en la comunicació oral (com els parlants de xinès mandarí i xinès cantonès) puguin llegir a la seva manera i entendre les mateixes figures escrites.

## L'escriptura sil·labogràfica

Un **sil·labari** és el conjunt de figures, anomenades *sil·labogrames*, que representen el repertori de les síl·labes d'una llengua. El desenvolupament dels sil·labaris va suposar un enorme progrés en la història de l'escriptura, ja que va permetre una reducció dels milers de signes de les escriptures logogràfiques a unes quantes dotzenes i va obrir el

camí cap a les escriptures alfabètiques, en la mesura que els sil·labaris es vinculen, per força, a les articulacions sonores de la llengua.

L'únic exemple d'un sistema sil·làbic pur utilitzat en l'actualitat és l'escriptura kana (**hirigana** i **katakana**), utilitzada per escriure en japonès. Malgrat que els escolars catalans no tenen generalment contacte directe amb parlants d'aquesta llengua, la utilització d'aquest sil·labari en els videojocs, el còmic japonès (*manga*) i el cinema d'animació (*anime*) ha donat gran popularitat i visibilitat a aquest sistema d'escriptura. La Figura 2 mostra un cartell promocional del XIV Saló del Manga de Barcelona, en què podem veure una mostra d'escriptura japonesa.



Figura 2. Cartell promocional del XIV Saló del Manga de Barcelona. Font: FICOMIC.

El japonès té un sistema d'escriptura mixt que consisteix en uns dos mil caràcters bàsics d'origen xinès (*kanji*, en japonès) i dos sil·labaris, el hirigana i el katakana, els quals es van desenvolupar a partir dels caràcters xinesos cap als segles VIII-IX dC.

El hirigana i el katakana no tenen cap valor conceptual, contràriament als caràcters xinesos, sinó únicament fonètic. El hirigana és un sistema de quaranta-vuit sil·labogrames que s'utilitza per escriure les paraules funcionals i els morfemes gramaticals, mentre que el katakana és un sistema de quaranta-vuit sil·labogrames utilitzat per escriure paraules manllevades d'altres idiomes, onomatopeies i emfatitzar mots. La Figura 3 mostra el fragment d'un text en japonès.

すべての人間は、生まれながらにして自由であり、かつ、尊厳と権利とについて平等である。人間は、理性と良心を授けられてあり、互いに同胞の精神をもって行動しなければならない。

Figura 3. Article primer de la Declaració Universal de Drets Humans (japonès). Font: <[www.omniglot.com](http://www.omniglot.com)>

## L'escriptura alfabètica

L'escriptura alfabètica estableix una correspondència arbitrària i convencional entre uns signes gràfics (grafies) i les articulacions sonores mínimes de la parla (fonemes). Actualment, la majoria de les llengües fan servir un sistema d'escriptura alfabètic però cal distingir-ne tres tipus: primer, els alfabetes que representen les vocals i les consonants (alfabetes consonàntics i vocàlics); segon, aquells en què només hi ha grafies per a les consonants (alfabetes consonàntics o **abjads**); finalment, els alfabetes que tenen com a signe bàsic una consonant amb una vocal associada (alfabetes sil·làbics o **abugides**).

### *Alfabetes consonàntics i vocàlics*

Els alfabetes consonàntics i vocàlics són sistemes d'escriptura amb grafies que representen les consonants i les vocals de la llengua. Són així l'alfabet llatí, el ciríl·lic, el grec, l'armeni, el coreà i el georgià. Actualment, l'alfabet consonàntic i vocàlic més estès arreu del món és l'alfabet llatí, que és també el més habitual en les llengües que trobem a Catalunya.

L'alfabet llatí és un sistema de vint-i-tres signes bàsics (Figura 4), que els romans van manllevar dels seus veïns del nord, els etruscos (els quals, alhora, l'havien heretat dels grecs i aquests, dels fenicis) cap al segle VI aC. Al començament, la direcció de l'escriptura llatina no estava fixada i s'alternaven l'orientació dreta-esquerra, **bustrofèdica** (és a dir, alternant les línies de dreta a esquerra i d'esquerra a dreta, com el recorregut dels bous en llaurar un camp) i esquerra-dreta, que és la que va acabar esdevenint habitual.

A B C D E F G H I K L M N O P Q R S T V X Y Z

Figura 4. Signes bàsics de l'alfabet llatí. Font: <[www.omniglot.com](http://www.omniglot.com)>

Les llengües que s'escriuen en alfabet llatí pertanyen a les més diverses famílies lingüístiques. La majoria de les llengües europees s'escriuen en aquest alfabet. Per exemple, les llengües romàniques (català, francès, portuguès, romanès, etc.), les llengües celtes (bretó, gaèlic escocès, gal·lès, gaèlic irlandès), les llengües bàltiques (letó, lituà), les llengües germàniques (danès, feroès, frisó, islandès, neerlandès, noruec, suec) excepte el jiddisch (que s'escriu utilitzant l'alfabet hebraic), part de les uralianes (estonià, finès, hongarès, sami) o l'albanès.

El cas de les llengües eslaves mereix una atenció especial, ja que l'alumnat català procedent de l'Europa central i de l'est ha augmentat significativament en els darrers anys. Aquestes llengües s'escriuen en alfabet llatí o alfabet ciríl·lic, els quals reflecteixen la religió dominant dels parlants. Així, les llengües de tradició catòlica o protestant (caixubi, eslovac, eslovè, polonès, sòrab, txec) fan servir l'alfabet llatí, mentre que les de tradició cristiana ortodoxa (búlgar, bielorús, macedònic, rus i ucraïnès) utilitzen el ciríl·lic. Pel que fa al serbocroat, cal destacar que aquesta llengua agrupa tres varietats lingüísticament molt pròximes, les quals són el reflex d'un panorama cultural i identitari complex: les varietats croata (de tradició catòlica) i bòsnia (tradició musulmana) s'escriuen en caràcters llatins —aquesta darrera va utilitzar també

*Les llengües que  
s'escriuen en  
alfabet llatí  
pertanyen a les  
més diverses  
famílies  
lingüístiques*

l'alfabet àrab fins a la Segona Guerra Mundial— i la varietat sèrbia (tradicció cristiana ortodoxa) s'escriu en caràcters ciríl·lics o llatins.

Europa, doncs, presenta una gran diversitat de llengües escrites en **grafia** llatina. Ara bé, és l'Àfrica el continent on trobem el major nombre de llengües escrites en aquest alfabet, com l'àkan, l'amazic, el bàmbara, el bubu, l'edo, el fang, el fula, el haussa, l'igbo, el ioruba, el mandinga, el soninké, el suahili o el wòlof. Cal comentar que algunes d'aquestes llengües també utilitzen altres tipus d'alfabets. Aquest és el cas del fula, el haussa, el ioruba, el suahili i el wòlof, que també s'escriuen en una adaptació de l'alfabet aràbic (que rep el nom d'*ajami*) o del bàmbara i el mandinga, que s'escriuen en l'alfabet llatí, l'alfabet aràbic i l'alfabet n'ko —alfabet creat a mitjan segle xx per a les llengües mandé de l'oest d'Àfrica; comparteix amb l'alfabet àrab l'orientació de l'escriptura de dreta a esquerra i la interconnexió gràfica de les lletres.

Altres llengües que també utilitzen l'alfabet llatí, i que són presents als centres educatius de Catalunya, provenen de l'Àsia, com el turc (que s'escrivia amb caràcters àrabs fins a l'any 1928, en què va adoptar una versió de l'alfabet llatí) o el tagal, i del continent americà, com l'aimara, el guaraní, el nahua i el quítxua.

Un altre alfabet de tipus consonàntic i vocàlic és el ciríl·lic. Aquest alfabet és un sistema de trenta-tres signes (Figura 5), derivat de l'alfabet grec i que van introduir als països eslaus al segle ix dC els missioners Ciril i Metodi. L'ordre de l'escriptura és d'esquerra a dreta, en sentit horitzontal.

Аа Бб Вв Гг Дд Ее Ёё Жж Зз Ии Ыы Кк Лл Мм Нн Оо Пп  
Рр Сс Тт Уу Фф Хх Цц Чч Шш Щщ Ъъ Ыы Ьь Ээ Юю Яя

Figura 5. Signes bàsics de l'alfabet ciríl·lic.

Actualment l'alfabet ciríl·lic és utilitzat per escriure aproximadament una cinquantena de llengües, procedents principalment de Rússia, l'Àsia central i l'Europa oriental. Com hem dit anteriorment, a Catalunya hi ha un nombre important de parlants de llengües de tradició cristiana ortodoxa que utilitzen aquest alfabet: rus, bielorús, ucraïnès, búlgar, macedoni i serbocroat (varietat sèrbia). Aquestes llengües sovint inclouen caràcters addicionals, adaptacions de les

lletres ciríl·liques estàndards o agafats dels alfabet grec o llatí. La Figura 6 mostra el fragment d'un text en alfabet ciríl·lic (rus).

Все люди рождаются свободными и равными в своем достоинстве и правах. Они наделены разумом и совестью и должны поступать в отношении друг друга в духе братства.

Figura 6. Article primer de la Declaració Universal de Drets Humans (rus).

Font: <www.omniglot.com>

### *Els alfabet consonàntics*

Els alfabet consonàntics o abjads són sistemes d'escriptura en què només hi ha grafies per a les consonants de la llengua i són característics de les llengües de la família semítica. També hi ha abjads «impurs», com l'aràbic, l'hebreu i el siríac, que tenen caràcters o signes diacrítics per representar algunes vocals. L'alfabet consonàntic amb més presència a Catalunya és l'alfabet aràbic.

L'alfabet aràbic és un sistema de vint-i-vuit signes bàsics, descendent de l'arameu i que té l'origen cap al segle IV dC. El sentit de l'escriptura és de dreta a esquerra, en sentit horitzontal. Inclou caràcters especials per representar les tres vocals llargues /a:/, /i:/ i /u:/ (les lletres 'alif, yā'ī wāw respectivament). Les vocals curtes, en canvi, generalment no es representen sinó que s'han de deduir del context. Això és possible perquè la major part del significat de les paraules recau en les consonants i les vocals llargues, les quals sí que són transcrites.

Actualment, l'alfabet aràbic s'utilitza per escriure l'àrab, l'amazic, el farsi (persa), el paixtu, el panjabi, el sindhi, el suahili, l'urdú, etc. Hi ha casos en què l'alfabet s'ha hagut d'adaptar als sons de les llengües, mitjançant modificacions o la introducció de nous signes, com és el cas del persa i l'urdú, que afegeixen quatre lletres addicionals. La Figura 7 mostra el fragment d'un text en alfabet aràbic (àrab).

يولد جميع الناس أحراراً متساوين في الكرامة والحقوق. وقد وهبوا عقلاً وضميراً وعليهم أن يعامل بعضهم بعضاً بروح الإخاء.

Figura 7. Article primer de la Declaració Universal de Drets Humans (àrab).

Font: <www.omniglot.com>



El major nombre de llengües que utilitzen un alfabet de tipus sil·làbic es troba a l'Índia i al sud-est de l'Àsia. Podem destacar els alfabetos devanagari, gurmukhi i bengalí.

L'alfabet devanagari o nagari és un sistema de quaranta-vuit signes que va aparèixer al segle XII dC a l'Índia. Les grafies s'escriuen d'esquerra a dreta, en sentit horitzontal i no es fa distinció entre majúscules i minúscules. Actualment, bona part de les llengües de l'Índia utilitzen l'alfabet devanagari o variants pròpies d'aquest, com és el cas de l'hindi, el marathi, el nepalès, el panjabi, el sànscrit i el sindhi. Cal destacar que algunes d'aquestes llengües també utilitzen altres alfabetos, segons l'àrea geogràfica i la religió dels parlants, com ara el panjabi, ja que es pot escriure utilitzant tres alfabetos diferents: l'alfabet devanagari utilitzat a l'Estat de Haryana (Índia) i associat a la religió hindú; el shahmukhi, versió de l'escriptura àrab utilitzada majoritàriament pels musulmans a la província del Panjab (Pakistan), i, finalment, l'alfabet gurmukhi, associat a la religió sikh i utilitzada a l'estat del Panjab (Índia). Les figures 10 i 11 mostren el mateix fragment d'un text en panjabi en alfabetos gurmukhi i shahmukhi.

ਸਾਰੇ ਇਨਸਾਨ ਆਜ਼ਾਦ ਅਤੇ ਹੱਕ ਤੇ ਇੱਜ਼ਤ ਦੇ ਲਿਹਾਜ਼ ਨਾਲ  
ਬਰਾਬਰ ਪੈਦਾ ਹੁੰਦੇ ਹਨ। ਉਹ ਅਕਲ, ਸਮਝ ਤੇ ਚੰਗੇ ਮੰਦੇ ਦੀ ਪਛਾਣ  
ਅਤੇ ਅਹਿਸਾਸ ਰੱਖਦੇ ਹਨ, ਇਸ ਲਈ ਉਹਨਾਂ ਨੂੰ ਇੱਕ ਦੂਜੇ ਨਾਲ  
ਤਾਈਚਾਰੇ ਵਾਲਾ ਸਲੂਕ ਕਰਨਾ ਚਾਹੀਦਾ ਹੈ।

Figura 10. Article primer de la Declaració Universal de Drets Humans en panjabi (alfabet gurmukhi). Font: <[www.omniglot.com](http://www.omniglot.com)>

سارے انسان آزاد تے حقوق تے عزت دے لحاظ نال برابرد پیدا ہوندے نیں۔ اوہ عقل سمجھ  
تے پگھے مندے دی پچھان تے احساس رکھدے نے ایس واسطے لوہناں نوں اک دوجے نال  
بھائیچارے والا سلوک کرنا چاہی دا اے۔

Figura 11. Article primer de la Declaració Universal de Drets Humans en panjabi (alfabet shahmukhi). Font: <[www.omniglot.com](http://www.omniglot.com)>

Un altre exemple que il·lustra de manera molt clara la influència de factors extralingüístics en la utilització d'un o un altre sistema d'escriptura és el cas de l'hindi i l'urdú. Aquestes dues llengües són lingüísticament molt pròximes, fins al punt que en la



*La gran diversitat de llengües que trobem a Catalunya ve acompanyada d'una gran varietat de sistemes d'escriptura*

parla col·loquial són mútuament intel·ligibles. Tanmateix, per raons politicoreligioses se'ls considera idiomes diferents. Així, l'hindi és llengua oficial a l'Índia, s'escriu amb l'alfabet devanagari i els parlants són predominantment de religió hindú; mentre que l'urdú és llengua nacional del Pakistan, empra l'alfabet àrab i els parlants són majoritàriament musulmans.

Finalment, volem esmentar l'alfabet bengalí, molt similar al devanagari però amb formes més sinuoses. Aquest alfabet és utilitzat per escriure el bengalí, llengua cada cop més present als centres educatius catalans per l'augment d'alumnes procedents de Bangla Desh i de l'Índia.

La gran diversitat de llengües que trobem a Catalunya ve acompanyada d'una gran varietat de sistemes d'escriptura. La major part d'aquestes llengües fan servir un sistema d'escriptura alfabètic, basat en el principi de la correspondència d'un signe per a cada so o fonema (com és el cas dels alfabetos llatí, ciríl·lic, àrab i devanagari), encara que també podem trobar llengües que utilitzen un sistema d'escriptura logogràfic (el xinès) o sil·labogràfic (el japonès).

L'escriptura té una presència important a l'escola, ja que els alumnes han d'expressar-se per escrit, llegir i treballar amb textos a gairebé totes les matèries (exercicis de classe, deures, exàmens, etc.). Els alumnes estrangers que s'han incorporat recentment al nostre sistema escolar poden tenir dificultats a l'hora d'escriure o llegir en català, quan es troben, per exemple, amb sons o grafies inexistents en la seva llengua d'origen. En aquests casos, és important recordar que les llengües i els sistemes d'escriptura funcionen de manera diferent i que els alumnes han de fer un gran esforç per passar d'un sistema de representació de la llengua a un altre.





## Cap a un món uniforme?

### Els drets lingüístics i els drets humans

La legislació internacional rarament té en compte els drets col·lectius; per això en afirmar a l'article segon de la Declaració Universal de Drets Humans que «Tothom té tots els drets i llibertats proclamats en aquesta Declaració, sense cap distinció de [...] llengua...», segurament l'Assemblea General de les Nacions Unides no es va adonar que estava proclamant un dret inabastable. Justament perquè les llengües viuen en els parlants, només si es té en compte la dimensió territorial de les llengües podem abordar el respecte als drets lingüístics com a factible, perquè el que no esperem és que es respectin els drets lingüístics dels sioux a Sud-àfrica o els dels catalans al desert del Sàhara. I encara que puguem proclamar la universalitat dels drets lingüístics, té les mateixes possibilitats de tenir-los garantits un rapanui que un panjabi a Catalunya? I, en qualsevol cas, fora del territori tindrà més possibilitats de tenir-los garantits un individu com a membre d'un grup que no com a tal. La universalitat dels drets lingüístics és una qüestió que, en cas que sigui factible, està molt lluny de ser resolta i de totes maneres depèn de la voluntat de tots. Sánchez Carrión (1999: 327) fa una proposta de compromís que parteix de la concentricitat dels drets lingüístics:

Però la normalització comença per comprendre que els drets lingüístics ho són, simultàniament, dels individus, dels grups socials i de les llengües en conjunt, plasmades a través del grup més ampli que en representa la concreció natural, la comunitat lingüística. Quan una nació natural té voluntat de ser en la pròpia llengua dins del territori lingüístic patrimonial, allí hi ha un dret que s'ha de respectar: tant si es tracta d'una nació de dos-cents parlants com d'una de dos-cents milions.

En principi, a més, i mentre no es demostrï el contrari, tota nació lingüística té voluntat de ser, perquè això és el que la manté viva. I la distorsió numèrica que n'ha delmat unes i multiplicat unes altres

no té res a veure amb una acceptació recíproca de les regles de joc, ni amb una selecció natural de les espècies, sinó amb la inversió de l'ordre natural de les coses mitjançant l'expropiació que fan els uns del dret a viure en pau i en llibertat dels altres. Perquè és això precisament el que ha passat i continua passant, en aquests moments està en dubte no solament la supervivència de les nacions delmades, sinó la de la humanitat en conjunt.

Altres alternatives, com la d'Skuttnab-Kangas (2000: 114-115), proposen tenir en compte les dues dimensions, la individual i la col·lectiva, dels drets lingüístics: fer èmfasi en la continuïtat entre generacions dels drets lingüístics individuals i en la dimensió cooperativa dels drets col·lectius, compartint les llengües i les cultures de tots. Segons aquesta autora, la preservació del dret de l'individu a conservar els seus vincles històrics i de les comunitats a mantenir els seus vincles evitaria situacions com les que la mateixa autora descriu:

En societats amb lingüïcisme i discriminació institucionals i culturals, no tots els nens pertanyents a minories poden identificar-se positivament amb les seves llengües i cultures originals. Molts nens de minories són forçats a sentir-se avergonyits de les seves llengües, dels seus pares, dels seus orígens, del seu grup i de la seva cultura. Molts, especialment en països on el racisme és més subtil, no expressat obertament, interioritzen les visions negatives que el grup majoritari té de les minories, de les seves llengües i de les seves cultures. Molts rebutgen els pares, el propi grup i la seva llengua. Intenten canviar la identitat, la identitat lingüística inclosa «voluntàriament», i volen ser alemanys, holandesos, angloamericans, britànics, suecs, turcs, etc. en lloc de ser, respectivament, turcs, molucans, mexicans, pakistanesos, finesos, kurds, etc. Voler canviar la identitat també pot ser el resultat de la manca de competència en la llengua materna original i la seva cultura corresponent, causada per la desatenció de l'escola.

Tot i això, sovint es dona el cas que aquest intent de canvi d'identitat tampoc no funciona. La nova identitat del nen (identificació amb el grup dominant i la seva llengua) no és acceptada per tothom. Això generalment es manifesta de manera més oberta en els anys posteriors a la pubertat. És més freqüent en joves que no tenen l'aspecte de l'estereotip del que una persona «autènticament» alemanya, holandesa, etc. hauria de tenir (i/o en joves l'accent dels quals no sona «natiu»). El jove minoritari aleshores se sent dir sovint: «No ets

un dels nostres, no ets un autèntic suec, americà, holandès, alemany, danès, etc., ets un diable finès, una merda turca, un maleït paki, etc.» El jove ha rebutjat «voluntàriament» la seva identitat original, però la nova identitat tampoc no és acceptada pel grup dominant. Hi ha un conflicte entre la identificació externa i la interna. El jove no és acceptat, almenys incondicionalment, pel grup dominant, amb el qual ha estat forçat a identificar-se (però la llengua i la cultura del qual no sempre ha tingut l'oportunitat d'aprendre «completament»). Al mateix temps, el camí de tornada al propi grup sovint també està tancat. No tan sols psicològicament (no es vol identificar amb els «turcs bruts» o amb els «finesos agressius»), sinó sovint també lingüísticament i culturalment. El jove ja no sap (o mai no ha tingut l'oportunitat d'aprendre) la llengua materna original prou bé per poder passar per un parlant natiu o quasinatiu. Ni tan sols té la resta de components de la competència en la cultura original.



Potser un canvi en el sentit de l'èmfasi: el drets de les col·lectivitats a preservar la seva història i el drets dels individus a cooperar amb la societat amb la qual conviuen farien més realista el respecte dels drets lingüístics. I amb això no es vol dir en cap cas que es faci *tabula rasa* del patrimoni lingüístic de les persones, ben al contrari; aquest ha de ser incorporat com a patrimoni de la comunitat i preservat, sempre que això no interfereixi justament amb la voluntat dels individus de mantenir els vincles amb la comunitat d'origen.

# L'escola davant la diversitat lingüística

## Les teories socials de la uniformitat i el mercat

És més eficient, la uniformitat? Una humanitat més homogènia seria una humanitat menys problemàtica, més rica, més igual? La possibilitat d'una producció a gran escala —que es beneficia de costos menors— és la clau del problema de la misèria? És lícit fer-se aquesta mena de preguntes en un món profundament desigual, ple de conflictes sagnants i de fams endèmiques? Són les compartimentacions, les diferències i les fronteres causa d'aquests patiments?

*Una humanitat  
més homogènia  
seria una  
humanitat  
menys  
problemàtica,  
més rica,  
més igual?*

En aquests moments una part relativament petita de la humanitat gaudeix d'una prosperitat enorme. Aquest grup té a l'abast una sèrie de béns de consum, de serveis i de recursos que li permeten comptar amb una absoluta seguretat alimentària, una climatització pràcticament independent de la natura i unes possibilitats de transport gairebé il·limitades. Fam, fred o calor i distància, i moltes altres penúries, han estat esborrades de l'horitzó. El problema, però, és que entre la resta dels humans la gana, la misèria, les malalties curables, la manca d'aigua, les dificultats d'accés a productes bàsics són gairebé la norma. Semblaria desitjable, senzillament, ampliar gradualment el primer grup i anar reduint el segon, és a dir, estendre el sistema de vida que ha fet possible la prosperitat per a uns a tota la resta.

El problema és que podria ser que aquest model de vida precisament tingués molt a veure amb les grans desgràcies que assolien la gran majoria dels humans. És a dir, que la prosperitat que s'ofereix com a model no fos el remei, sinó justament la malaltia. En efecte, no podem dubtar que sempre hi ha hagut sistemes d'organització humana desiguals i injustos. Cap certesa històrica o arqueològica



no ens permet mitificar models passats de gestió dels recursos i del medi. Ara bé, també podem afirmar que l'eclosió del capitalisme i de la globalització dels darrers segles no ha contribuït a combatre la tendència a un repartiment desigual. Al contrari, a escala mundial no solament hi ha gent que té molt més, sinó que també hi ha molta gent que té menys, que en el procés hi ha perdut. I així es dona la paradoxa que en un món que tendeix a la uniformitat s'aguditzava, alhora, la desigualtat.

*Les llengües i  
les cultures  
diferenciades  
podrien actuar  
com a fre  
parcial de la  
uniformització*

Les llengües i les cultures diferenciades podrien actuar, com vèiem al capítol anterior, com a fre parcial d'aquesta uniformització. Des de la perspectiva dels qui tenen avantatge en la producció i la distribució de béns, es tracta de barreres negatives, que posen impediments a la constitució d'un autèntic mercat mundial únic. S'ha parlat molt dels costos econòmics de la diversitat lingüística, com si el fet que hi continuï havent persones de diferents parles fos un llast, un factor d'empobriment humà, un destí de recursos que farien molt més bé aplicats a pal·liar aquestes desgràcies de què parlàvem.

Es tracta d'una lògica perversa que té a veure amb el que els economistes anomenen l'*externalització* de costos. El que els grans productors —especialment els de continguts culturals— busquen amb l'homogeneïtzació lingüística és abaratir els costos directes, de tal manera que puguin aconseguir, gràcies a les dimensions dels seus recursos i a una posició ja privilegiada en un suposat mercat global, un avantatge decisiu respecte a la competència. Si tot el cinema del món es fa en anglès, es pot fer íntegrament als estudis de Hollywood. Mentre hi hagi diversitat cultural i lingüística, serà necessari desviar una part del procés productiu cap a altres llocs: traducció, doblatge, adaptació... i, a més, sempre serà possible construir indústries cinematogràfiques locals parcialment protegides per la diferència. Això vol dir costos més elevats? Sobretot vol dir un repartiment més dispers dels beneficis. Fa cinc segles era del tot impensable que un sol productor es pogués acostar al monopoli mundial. Actualment hi ha sectors del tot controlats per poques empreses.

Ara bé, la diversitat lingüística en si mateixa, com a fet, no és suficient. Cal trencar amb el monopoli simbòlic que també a les darreres dècades ha adquirit un grapat de llengües. Gràcies a la colonització, unes quantes llengües europees es van escampar arreu del món i van aconseguir acaparar el valor simbòlic principal a les diferents societats postcoloniales. Manllevant les idees del sociòleg Pierre Bourdieu, només les llengües colonials es constitueixen en capital en el mercat lingüístic. La resta, les llengües locals, majoritàries en termes demogràfics (sobretot a l'inici), no tenen atribuït cap valor. Cal que la diversitat, a més de ser, sigui reconeguda.

*Cal trencar amb  
el monopoli  
simbòlic que a  
les darreres dèca-  
des ha adquirit  
un grapat de  
llengües*

El poder simbòlic es basa en l'acceptació, en el reconeixement. D'entrada, el poder de l'anglès a Catalunya, per exemple, no està directament subjecte a cap sistema coercitiu violent exterior, evidentment, sinó al reconeixement consensuat —especialment entre les autoritats, que tenen una posició privilegiada a l'hora de fixar valors en el mercat simbòlic— que es tracta d'una llengua necessària. Aquest reconeixement fa possible, això sí, una certa coerció: l'obligatorietat *de facto* de l'anglès a l'escola. Però aquesta coerció no l'exerceix cap agent del poder anglòfon, sinó l'estat. De la mateixa manera, en la majoria d'estats sorgits de la colonització, el poder polític, militar i econòmic —amb capacitat coercitiva— imposa l'ús de llengües oficials europees i la marginació de les funcions prestigioses de les llengües locals. En molts casos, la llengua europea amplia els parlants i es consolida justament després de la independència.

La fragmentació que permet la diversitat lingüística és, també, una fragmentació del mercat lingüístic. De la mateixa manera que els productors de qualsevol bé o servei competeixen en el mercat i persegueixen en última instància expulsar-ne tota la resta d'agents, els productors lingüístics competeixen per monopolitzar el mercat lingüístic. Ara bé, també de la mateixa manera que els factors que impedeixen o obstaculitzen el monopoli productiu són, de fet, essencials per al manteniment de la competència, els factors que afavoreixen la diversitat lingüística, és a dir, que lluiten contra el monopoli lingüístic, ajuden a preservar l'estabilitat del mercat

simbòlic i a dispersar el repartiment de privilegis i de beneficis que comporta. L'atomització lingüística no solament va a favor dels drets lingüístics individuals, sinó que també constitueix un filtre contra la concentració de poder i contra la desigualtat. El cost que pugui tenir en un mercat productiu és molt més petit i dolorós que el cost de la centralització de recursos i privilegis. I a diferència d'altres recursos, la diversitat lingüística és una font inesgotable.

### Els prejudicis com a motor en la mort de les llengües

*Sovint es fan  
valoracions  
tendencioses i  
desqualificadores  
de les diverses  
maneres de  
parlar*

Hem vist abans que, malgrat la manca d'evidència lingüística, sovint es fan valoracions tendencioses i desqualificadores de les diverses maneres de parlar. Es tracta d'idees preconcebudes que s'atribueixen a les llengües i que sempre tenen motivacions extralingüístiques, com ara que hi ha llengües més adequades, o més boniques, o més riques que d'altres. També és freqüent emetre judicis sobre els parlants disfressats de judicis sobre les llengües. Així, es diu que una llengua és primitiva, endarrerida o desagradable perquè, de fet, creiem que la gent que la parla té aquestes qualitats. Aquestes idees són injustes i no se sostenen amb fets, però van encara més enllà, perquè tenen un paper important en els processos de substitució lingüística.

Per començar, alguns prejudicis lingüístics poden ser casos de profecia autocomplerta. És a dir, que la mateixa existència del prejudici, si s'estén, provoca allò que anuncia. És el cas de la convicció que una determinada llengua no està capacitada per a certes funcions. Mentre no es creuen aquesta afirmació, els parlants van adaptant la parla a les necessitats i realitats a què s'enfronten. Ara bé, si les circumstàncies fan possible que creguin que la seva llengua no és apta i, en comptes de recórrer a l'adaptació (mitjançant manlleus, derivació, composició, extensions de significat, usos metafòrics, analogies, etc.) comencen a fer-ne servir una altra per a determinades coses, a poc a poc, en efecte, la varietat pròpia anirà patint mancances i s'ani-

rà restringint a menys funcions, la qual cosa reforçarà el prejudici. És una espiral que pot menar fàcilment a la desaparició d'una llengua.

Una altra aportació dels prejudicis a aquesta fita és aconseguir la invisibilitat de certes parles. Si es convenç algú que parlar d'una determinada manera és poc elegant i matusser, o que indica ignorància o endarreriment, és fàcil que aquest algú miri d'ocultar-ho. És molt freqüent que els parlants de llengües fortament associades a valors negatius com la pobresa, la rusticitat, la superstició i el passat mirin de dissimular el patrimoni lingüístic i deixin de parlar en públic amb aquella varietat i, fins i tot, neguin explícitament que la saben. Molts professionals de l'ensenyament han descobert amb penes i treballs que tenien alumnes que, tot i dir que parlaven àrab, de fet tenien l'amazic com a primera llengua. Quan algú diu que parla xinès, de fet no sabem gairebé mai exactament què vol dir, ja que la **categoria** lingüística habitual en aquell país considera **dialectes** totes les varietats diferents de l'oficial, que generalment



*Els prejudicis  
fan que els pares  
immigrats vegin  
la seva llengua  
com una nosa  
que impedirà el  
desenvolupament  
dels fills*

anomenem *mandarí*. Així, parlants de cantonès, de wu o de min, varietats habituals de milions de persones, deixen entendre que la seva llengua és la mateixa per a tots, senzillament xinès.

Si parlar aquestes llengües s'associa a la vergonya i al descrèdit, el pas següent és decidir tallar-ne la transmissió. Els prejudicis aconseguen que els pares, especialment si s'han desplaçat a viure fora de la comunitat lingüística, creguin que la seva llengua no és un lligam valuós amb la pròpia cultura i identitat, i un pont imprescindible amb els avantpassats, sinó una nosa, un pes mort que impedirà el desenvolupament dels fills.

En aquest cas, decideixen no ensenyar-la als fills. En aquesta idea hi ha implícita la falsa creença que només es pot parlar amb tota la competència una única llengua i que, per aconseguir que una criatura tingui una competència lingüística completa, cal que es concentri en una sola varietat.

Amb una certa dosi de cinisme de vegades s'ha dit que no tenim cap dret a contradir la decisió lliure dels pares que renunciïn a parlar amb els fills amb la seva llengua a favor d'una altra de més prestigiosa o estesa o dominant. És molt estrany que es tracti de debò d'una decisió *lliure*. Gairebé sempre és fruit d'una coacció continuada i intensa, més o menys declarada, en què justament els prejudicis tenen el paper de punta de llança. Curiosament, aquest sacrifici a la pròpia cultura es veu necessari i lloable quan el fan persones pobres, desplaçades per força o sotmeses a un procés d'homogeneïtzació de finalitats polítiques, però en canvi no es veu convenient quan el subjecte en qüestió és un immigrant ric, parlant d'una llengua de poder i prestigi. Es considera que les criatures d'una família mandinga pobra i immigrada fan bé d'adoptar com a llengua única la del país d'acollida, però seria un gran error que les criatures d'una família benestant canadenca oblidessin l'anglès.

Amb una forta interiorització dels prejudicis, de la convicció que hi ha llengües més importants que altres o que amb algunes s'anirà molt més lluny mentre que les altres ens seran una càrrega, és molt difícil empènyer a la substitució. Els catalanoparlants ho sabem prou bé.

## El rol de la família, el rol de l'escola, el rol d'altres institucions i organitzacions

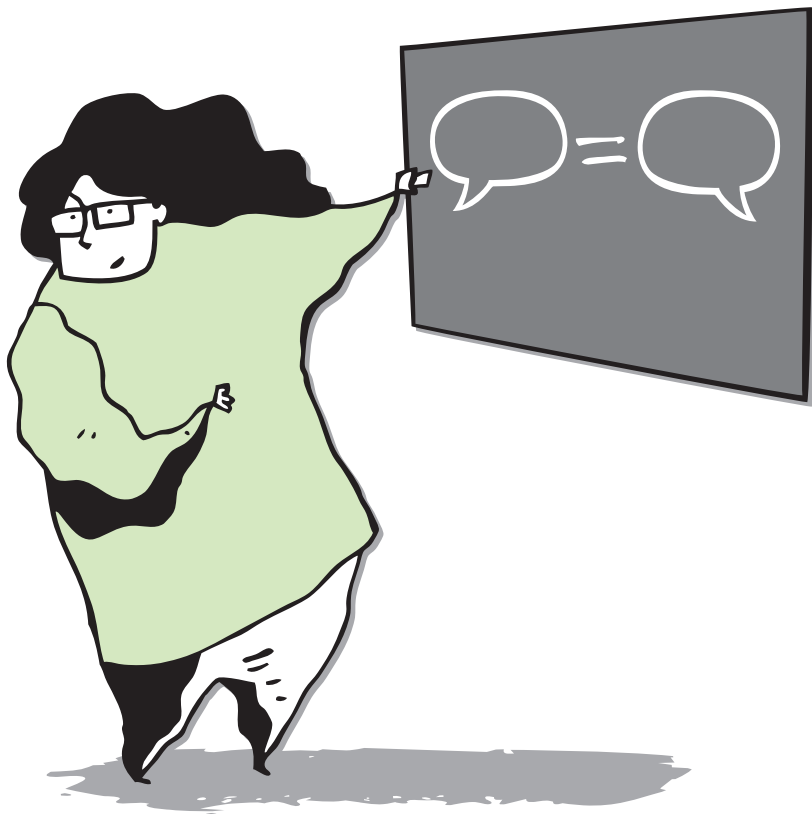
Massa sovint, l'escola ha exercit la funció d'element desintegrador de societats i famílies inculcant valors contraris o aliens als del món de l'alumne. N'hi ha prou de recordar la funció de l'escola a França com a exterminadora de les llengües diferents del francès, o l'adoctrinament sense escrúpols de l'escola franquista, o el paper de les escoles de missioners a les colònies, etc. A aquesta funció aculturadora, no s'hi pot oposar naturalment una funció de transmissió de valors, que pertoca a la família. El camí intermedi pel qual havia transitat l'escola, amb totes les excepcions i els matisos que es vulgui, era el d'una institució encarregada de transmetre uns coneixements que no transmet la família. Ara, però, els transmissors de coneixements són fonamentalment els mitjans de comunicació i les TIC (des d'internet als mòbils passant pels jocs d'ordinador, les consoles, etc.), de manera que la funció de l'escola segurament ha de canviar: ja no s'ha de limitar a transmetre coneixements sinó que ha de saber treure rendiment de l'allau d'informació i destriar el gra de la palla.

En l'àmbit de la llengua el món s'enfronta a un procés d'homogeneïtzació lingüística sense precedents i l'escola s'ha de plantejar també quin ha de ser el seu rol: sumar-se al corrent homogeneïtzador o resistir lluitant per la preservació de la diversitat lingüística. Partint del supòsit que l'escola és conscient dels riscos que implica la pèrdua de diversitat lingüísticocultural i que, per tant, es compromet en la preservació d'aquesta diversitat, té una funció no tant en la transmissió de llengües determinades sinó en la transmissió del coneixement del valor de la diversitat lingüística, en el foment de les actituds lingüístiques positives i del respecte a totes les llengües. Òbviament, aquesta opció té implicacions directes respecte de les llengües dels alumnes, de la variació dialectal i, naturalment, del coneixement que aporten totes les llengües.

Quin pot ser el rol de la família en aquesta opció? De la mateixa manera que ha d'acceptar les activitats proposades per la legislació i pels centres, la família ha de ser inclosa al seu torn en la vida de l'escola, tant aportant-hi coneixements com incorporant-ne d'altres que l'escola pugui aportar. En l'àmbit lingüístic, les famílies poden con-

tribuir-hi amb el seu coneixement de la llengua quan aquesta sigui diferent de la del centre, dels sistemes d'escriptura, de les maneres de dir i de comptar, del significat de les paraules, etc. Aquesta transferència de coneixement pot ser una activitat a l'escola, però també la simple transmissió del llegat cultural als fills, els quals han de sentir que aquest llegat és ben rebut i valorat per l'escola.

L'escola no pot contribuir a afermar els prejudicis lingüístics per més que aquests siguin compartits per la família. La idea de la igualtat de totes les llengües és essencial per assolir el tracte igualitari dels alumnes, sigui quina sigui la seva llengua d'origen. Les diferències percebudes entre sistemes gramaticals o el lèxic no han de ser explicades com a mancances (aquesta llengua no té gènere, no té verb ser, no té una paraula per...) sinó com a maneres alternatives de dir o de fer (els noms d'aquesta llengua són invariables, aquesta llengua classifica els substantius..., aquesta llengua expressa el ser/l'essència, o el no-ser, etc.).



De la mateixa manera que no es pot desvincular de la família, l'escola també ha de mantenir la continuïtat entre la família i l'entorn. L'escola no ha de veure la seva tasca entorpida o menystinguda pel tracte d'altres institucions i organismes. Si l'escola transmet una llengua determinada, en el nostre cas el català, l'entorn no pot actuar com si aquest coneixement no es transmetés. Si no podem dubtar que el botiguer, el cambrer, el taxista o qualsevol persona que ens proporcioni algun servei remunerat sàpiga sumar, perquè n'hi hauran ensenyat a l'escola, tampoc no podem infravalorar les persones suposant que no han adquirit els coneixements lingüístics que l'escola els ha transmès, ni menystenir l'escola en l'eficàcia de l'acompliment de la seva funció.

Els organismes i les institucions vinculats a l'escola, ja sigui directament o pel simple fet de formar part de la vida pública, han de participar i cooperar amb els objectius de l'escola, especialment pel que fa a la convivència. L'aposta per la diversitat lingüística és indestruïble del compromís de servei a la societat que els ha creat, en tant que només així és possible la no-exclusió d'una part dels membres de la societat i la no-discriminació per raons de llengua. L'escola ha de vincular la família i els altres organismes, i aquests han de tenir en compte la tasca de l'una i de l'altra per tal de no enviar missatges contradictoris que contrarestin l'eficàcia de les actuacions de l'escola.

### **Aprendre altres llengües: propostes institucionals i pràctiques de la societat civil**

Com sabem, el lloc que ocupen les llengües no previstes en el currículum a la vida escolar ordinària és mínim. Potser hi ha centres que les fan vives a través de la manera que tenen de presentar-se al món (la pàgina web del centre, els cartells de benviguda o la informació que ofereixen sobre les activitats poden ser espais de difusió del **plurilingüisme**) i potser hi ha centres que no les fan gens patents. Però hi són, vives, amagades, arraconades, transversals, desbordants..., i de vegades surten del pati de l'escola i van a parar a altres espais.



*La Generalitat de Catalunya ha iniciat un programa d'ensenyament de llengües i cultures d'origen*

Si bé no disposem d'informació actualitzada sobre el que es fa amb les llengües no escolars a Catalunya, cal pensar que hi ha organitzacions civils i religioses i institucions que tenen en els seus programes cursos o tallers sobre o en les llengües que coneixen els nostres alumnes i les seves famílies.

Conèixer aquesta oferta és important per diferents raons, entre les quals hi ha la possibilitat d'oferir aquesta informació a les famílies per tal que sàpiguen on i com poden continuar els estu-

dis formals en les seves llengües d'origen, però també perquè podem dissenyar estratègies d'intervenció conjuntes. Per exemple, podem convidar el professor de xinès del barri a fer una xerrada sobre la llengua a professors i estudiants, o a ser col·laborador o entrevistat en un projecte dissenyat per a la web del centre.

Un recurs interessant en aquest sentit l'ofereix Linguamón-Casa de les llengües. Es tracta d'una base de dades on podem trobar informació sobre on podem aprendre nombroses llengües. Aquesta base de dades està disponible a: <[http://www10.gencat.cat/casa\\_llengues/AppJava/ca/recursos/aprenllengues.jsp](http://www10.gencat.cat/casa_llengues/AppJava/ca/recursos/aprenllengues.jsp)>. Linguamón-Casa de les llengües ofereix informació en diferents idiomes, i també diccionaris i tecnologies al servei de la comunitat. Una bona visita!

La Generalitat de Catalunya també ha iniciat des de fa alguns anys un programa d'ensenyament de llengües d'origen, d'acord amb un dels objectius prioritaris de la seva política educativa, «que l'alumnat d'origen estranger pugui construir, com a ciutadà i ciutadana d'aquest país, una nova identitat compartida i no exclouent, que, en cap moment, impliqui la renúncia al bagatge lingüístic i cultural de cadascú». Els Programes d'Ensenyament de Llengua i Cultura d'Origen en horari extraescolar comporten que des del Departament d'Educació s'hagin establert convenis i acords de participació amb entitats vinculades a les persones d'origen estranger (com poden ser associacions culturals, associacions no governamentals, els consells dels estats d'origen, etc.), que han permès la planificació i la realització de classes de llengua i cultura d'alguns dels col·lectius majoritaris establerts a Catalunya. Aquestes classes s'imparteixen sempre fora de l'horari escolar i estan obertes a tots els alumnes

del centre que hi puguin estar interessats, independentment de l'origen. Així, l'alumnat té l'oportunitat de descobrir altres llengües i cultures, i s'afavoreix un entorn de convivència i experimentació intercultural.

Aquests programes s'emmarquen en el Pla per a la Llengua i la Cohesió social, elaborat pel Departament d'Educació, que té com un dels objectius principals l'adequada integració educativa, social i cultural de tot l'alumnat del sistema educatiu de Catalunya, independentment de l'origen i condició. Aquestes mesures estan inspirades en actuacions d'altres països de la Unió Europea amb una àmplia tradició immigratòria, els resultats de les quals mostren que aquestes iniciatives tenen un efecte positiu en el desenvolupament i l'enriquiment personal dels alumnes que hi participen. La llengua primera té un paper fonamental en l'adquisició d'altres idiomes i els alumnes que mantenen i desenvolupen la llengua familiar aprenen la llengua de la societat d'acollida amb més facilitat i tenen un millor rendiment escolar. A més, el fet de reforçar la competència en la llengua pròpia i valorar-ne el coneixement enforteix l'autoestima dels alumnes i fomenta la seguretat, la confiança i la satisfacció personal.

Actualment, al voltant de vuitanta centres d'educació primària i secundària inclouen classes d'alguna llengua no curricular en l'oferta d'activitats extraescolars. Aquests centres estan distribuïts en trenta-tres localitats de Catalunya i, durant el curs 2006-2007, van atendre més de mil cinc-cents alumnes. Hi ha, per exemple, sis centres escolars d'educació primària i secundària on s'imparteixen classes d'amazic. També s'ofereixen classes d'àrab a seixanta centres del territori català, a partir d'un conveni amb el Marroc; i classes de xinès a tres centres, a partir d'un conveni amb el consolat de la Xina. Recentment, s'ha signat un conveni amb l'ambaixada de Romania, el qual suposa el desplegament del programa «Projecte d'Ensenyament de la Llengua i la Cultura Romanesa». Hi ha la intenció d'ampliar aquesta mena de convenis amb el màxim d'estats possibles (com ara Gàmbia, Rússia, Ucraïna, Pakistan o Bulgària, per citar-ne alguns dels que aporten més alumnes).

LLENGUA	NOMBRE D'ALUMNES	NOMBRE DE CENTRES
Àrab	1.338	60
Romanès	179	13
Xinès	129	3
Neerlandès	131	—
Amazic	68	6

Taula 1. Llengües no-curriculars del sistema educatiu català ofertes en horari extraescolar. Curs 2006-2007.

Cal veure fins a quin punt aquests programes se'n surten, d'alguns reptes importants, com ara evitar que les classes de llengües d'origen siguin un espai de reproducció de models educatius qüestionables i que, com passa sovint, el fet d'ensenyar una varietat o una llengua entre moltes possibles a nens i nenes d'un estat en particular no afavoreixi la reducció de la diversitat de llengües que parlen.

### **(Re)conèixer les competències plurilingües**

La gestió de la diversitat lingüística que proposem en aquesta guia parteix d'una premissa fonamental: per poder gestionar alguna cosa, l'hem de conèixer i reconèixer. Conèixer la diversitat lingüística no solament vol dir saber el nom de la llengua que parlen els alumnes de la nostra classe i de la nostra escola, sinó també conèixer-ne les trajectòries com a aprenents de llengües i el que poden fer emprant-les.

Cal, però, partir de la certesa que la major part de la gent parla més d'una llengua i que no en tenim prou amb la informació sobre la llengua més parlada, sinó que necessitem informació sobre totes les que es poden arribar a parlar entre els alumnes de l'escola.

Una possibilitat és esbrinar-ho a través de l'ús de les autobiografies lingüístiques, ja siguin orals (a través d'entrevistes) o bé escrites. Per fer aquestes autobiografies, hem de preparar els alumnes per tal que puguin fer-les sobre la base de la confiança, sabent que valorem el que saben fer en cadascuna de les llengües, encara que sigui mínim.

L'ús d'autobiografies lingüístiques, així com la inclusió de l'alumnat en recerques sociolingüístiques, són estratègies per donar protagonisme als estudiants a l'hora de descriure el panorama sociolingüístic de l'escola. La seva perspectiva sempre enriqueix les dades que puguem obtenir mitjançant enquestes o demandes explícites a les famílies.

Una altra possibilitat és convidar-los a fer recerca: involucrar-los per ajudar-nos a conèixer més sobre el que els companys de l'escola poden parlar i escriure. En preparar els alumnes per a la recerca sobre la diversitat lingüística, els convidem a fer una reflexió important sobre la seva potencialitat i els seus beneficis per a tota la comunitat.

Hi ha eines interessants que podem fer servir. Per exemple, el Portfoli de les llengües del Consell d'Europa ofereix un conjunt d'activitats per tal d'apropar-se als repertoris verbals i comunicatius de l'alumnat. Es tracta d'una eina útil, sempre i quan l'adaptem al nostre context (si voleu, podeu trobar-la a: <<http://www.xtec.cat/crle/o2/portfolio/>>).

Per als més petits, ens ha resultat engrescador fer servir una activitat desenvolupada pel projecte EVLANG, que té l'objectiu de compartir amb tota la classe tot el que poden fer els alumnes amb les llengües que coneixen. La trobareu a: <<http://dewey.uab.cat/jaling/Bibliografies/Perspartic3.pdf>>.

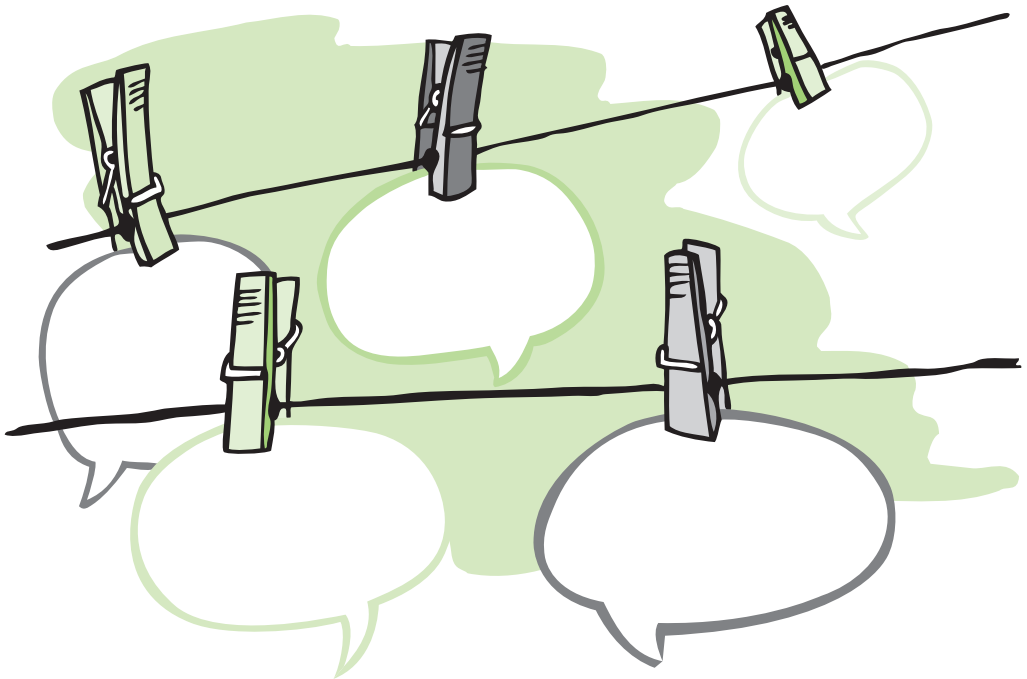
Per als més grans, hem experimentat una proposta interessant. Vam convidar alumnes de secundària a fer un documental sobre les llengües i les escriptures que podien trobar a l'institut i al seu entorn. Els vam deixar anar pels indrets del centre escolar i del barri per trobar parlants de diverses llengües, per documentar els textos escrits en diferents sistemes d'escriptura i, fins i tot, per documentar

*Els alumnes han  
de saber que  
valorem  
el que saben fer  
en cadascuna de  
les llengües*

la diversitat de parlars que hi havia entre el professorat. Una vegada valorada institucionalment la diversitat de parlars, tothom va fer públic de manera còmoda el que sabia fer amb les diferents llengües i escriptures que coneixia, i algú va convidar avis i cosins a l'institut perquè compartissin amb ell el tresor del centre: la diversitat de llengües.

Carolina Gandulfo (2007) explica en un llibre preciós com va entrenar els seus alumnes de primària per investigar els usos que feien del castellà i del guaraní, així com les competències que s'assignaven els alumnes. Va obtenir una classificació molt interessant, com «sé un poquito», «sé, pero no se nota». Una bona idea per a un treball per projectes a l'escola.

Però conèixer els sabers i les competències dels alumnes (el que saben fer) en matèria lingüística és un primer pas. Reconèixer-los com a tresor per descobrir i compartir és el segon. El reconeixement, com veurem més endavant, pot anar des del fet simbòlic fins al fet pràctic. En tots dos casos sembla que la premissa que funciona és fer-ho de manera pública, compartida, orgullosa.



L'Imma Torres, una mestra de primària de Santa Coloma de Gramenet, explica que a partir del coneixement de les llengües dels seus alumnes de 4t d'ESO es va proposar buscar materials per treballar alguns continguts de llengua amb totes les llengües de la classe. Primer, va ensenyar tothom a saludar-se en cadascuna d'aquestes llengües (deu, en total) i, després, va dissenyar activitats que, a partir de la comparació i el contrast, permetien als alumnes parlants de llengües altres que el català entendre millor com funciona aquesta darrera llengua. Va comparar, per exemple, els deu primers numerals i els dies de la setmana en les diferents llengües i, entre tots, van arribar a la conclusió que aquestes llengües no eren tan diferents com semblava. Els nous alumnes van comprendre que això de *di* és la part del nom del dia que vol dir 'dia', com en anglès *day*, per exemple. Ah! I els altres nens de la classe mai no se n'havien adonat... Al final del projecte, l'Imma va avaluar la iniciativa. I va descobrir que, després d'haver-hi participat, els nens nous i els nens antics de la classe se sentien més a prop, més companys. Segons el seu estudi, això havia repercutit en les relacions del grup de manera molt positiva. Tot això, ho podeu trobar a la pàgina web del CEIP Banús (<<http://www.xtec.es/ceipbanus/>>), on podeu veure les entrevistes que van fer els nens i les nenes al final del projecte.

*Cal formar  
els alumnes  
perquè tinguin  
curiositat cap a  
les llengües,  
les escriptures i  
la diversitat*

Algunes idees per conèixer i reconèixer:

1. Formeu els alumnes per tal de tenir curiositat cap a les llengües, les escriptures i la diversitat. A partir d'aquí, podeu convidar-los a participar en diferents projectes: documentar la diversitat lingüística del centre escolar i del seu entorn, investigar-la a través d'una enquesta de disseny propi, fer un concurs d'autobiografies lingüístiques, etc.
2. Formeu-vos vosaltres amb la curiositat i amb algunes dades lingüístiques per tal que els alumnes se sentin respectats i pugueu dissenyar un material enriquidor per a tothom. Podeu començar amb alguna activitat que comporti la comparació entre cada llengua que es conegui a la classe i el català. Així tothom pot ser expert per una estona i els altres poden aprendre'n.

3. Perdeu la por a allò desconegut: per més que algú parli o llegeixi una llengua que no coneixem, la classe no se'ns escapa de les mans. Contràriament, la classe s'obre al món. Compartiu, si és el cas, aquesta sensació de por i de preocupació amb l'alumnat. Tots s'han sentit perduts alguna vegada davant una conversa en una llengua nova. Parlar-ne és una manera de deixar lloc a la classe per a les diverses llengües i per als diversos sentiments que provoquen. Posar-se en el lloc de l'altre també ajuda a comprendre què els passa als que acaben d'arribar: un joc de rol pot ser una eina fantàstica per iniciar el debat.

### **Donar visibilitat a les llengües i escriptures no escolars**

Actualment són molts els centres educatius que experimenten l'arribada d'un nombre creixent d'alumnes d'origen estranger, els quals tenen una llengua familiar diferent de la llengua o llengües de la comunitat d'acollida. Les escoles tenen un paper fonamental a l'hora de donar visibilitat a aquest nou paisatge lingüístic, més ric i més divers. Els plans d'estudi escolars han de respondre a un projecte educatiu transversal, capaç d'abordar la diversitat lingüística des de les diferents àrees de coneixement. Així, les assignatures poden ser espais de treball on reflexionar sobre diferents aspectes de la diversitat lingüística i els recursos educatius han de permetre que els alumnes puguin adquirir consciència de les llengües que es parlen al món i al seu entorn més immediat.

Cal, però, pensar en un element clau de la formació: que tothom és mestre de llengua. Això no vol dir, solament, que tothom ha de ser model de llengua, sinó que tothom és responsable de la transmissió d'actituds positives cap a la diversitat lingüística i responsable de mantenir-la. Com a patrimoni de la humanitat, és clar, però també com a eina d'integració i de respecte cap als altres humans. Un projecte transversal de llengua comporta que, des de diverses assignatures i matèries, considerem les aportacions que han fet les diverses cultures i, amb elles, les diverses llengües al món on ens movem. Quan diem que la diversitat ens enriqueix, cal que ho demostrem

des de les matemàtiques fins a la química, des de la filosofia fins a la plàstica, tot passant per l'educació física.

Un fenomen interessant a l'hora de donar visibilitat a la diversitat lingüística és la influència de factors extralingüístics en la percepció de les llengües. Sovint, l'estudi de la diversitat lingüística dels diferents estats es limita a les llengües oficials o les llengües de major prestigi social. Aquesta tendència simplificadora es manifesta clarament quan se suposa que les persones tenen com a llengua primera o d'ús habitual la llengua oficial de l'estat on viuen. És important que des de les escoles es proporcioni la informació necessària per tal que els alumnes prenguin consciència que el mapa lingüístic de les llengües oficials rarament coincideix amb el mapa lingüístic real. N'hi ha prou de pensar que als estats africans en què l'anglès és la llengua oficial la població que el parla és aproximadament el 20% (i bona part d'aquest segment no la té com a primera llengua) o que als estats suposadament hispanòfons hi ha un bon nombre de persones que no tenen l'espanyol com a primera llengua i que de vegades ni tan sols l'entenen.

D'altra banda, la presència de manlleus en el lèxic de qualsevol llengua és un fenomen que pot ser de gran utilitat, tant per fer visibles les llengües que es parlen al món i la relació existent entre elles, com per mostrar als alumnes la necessitat de la diversitat lingüística. Les llengües no són entitats inamovibles, sinó que evolucionen i incorporen noves paraules, per tal de designar conceptes nous i objectes desconeguts. Una manera de crear aquestes paraules és la integració de termes d'altres llengües, els quals poden referir-se a qualsevol camp semàntic de la llengua: l'art i l'arquitectura, la música, la medicina, l'agricultura, els animals, les plantes, el vestit, l'alimentació, etc. Així, els termes *patata*, *cacau*, *xiclet*, *xocolata*, *alvocat* s'han manllevat de llengües ameríndies parlades a les zones d'on provenen aquests aliments, i alguns noms d'animals, com *cangur*, *coala* i *dingo*, provenen de llengües australianes. A través del treball amb els materials que ofereix la diversitat lingüística, podem deixar entrar a

*El mapa  
lingüístic de les  
llengües oficials  
rarament  
coincideix amb  
el mapa  
lingüístic real*



*Tots els  
alumnes porten  
un nom que  
ens parla de  
viatges i  
contactes  
interculturals*

l'aula les llengües del món, i reflexionar sobre el valor equiparable de totes. Els manlleus ens fan parar atenció en els contactes i els intercanvis. Un treball engrescador és proposar de reconstruir el viatge de les paraules que han arribat al català procedents de les llengües que parlen els alumnes de la classe. També fer adonar als alumnes que tots, inclosos els nascuts al poble més petit, porten un nom que ens parla de viatges i contactes interculturals.

Donar visibilitat a la diversitat lingüística no té relació solament amb el reconeixement simbòlic que podem fer a l'escola de les llengües i les escriptures que coneixen els alumnes i els mestres. Si bé és important trobar un espai on aquestes puguin ser valorades per la resta de la comunitat escolar, també és cert que aquest reconeixement ha d'anar progressivament cap a la valoració pràctica que comporta la seva consideració en la programació escolar.

Distingim, doncs, dos tipus de reconeixement: el primer, d'ordre simbòlic, consistiria a donar visibilitat a les llengües que no s'ensenyen a l'escola però que són presents al seu entorn. Aquesta visibilitat comporta actes concrets, com ara fer un mural, traduir les informacions més importants, fer versions d'alguns apartats de la pàgina web del centre escolar en diferents llengües, fer alguna intervenció durant un acte escolar en més d'una llengua, etc. Però també donar visibilitat a les llengües a través de l'ús per part dels que no formen part de la seva comunitat de parlants, com ara els docents o altres alumnes i famílies. Per exemple, aprenent a saludar en les llengües dels alumnes o a pronunciar el nom familiar en la llengua pròpia.

El segon tipus de reconeixement seria d'ordre material i es basaria en la incorporació gradual, i segons les possibilitats del centre, de les competències que els alumnes tenen en les llengües que l'escola no ensenya. Aquest reconeixement, com hem explicat, podria passar per crear espais de treball plurilingües on els parlants de diferents llengües poguessin fer-les servir per desenvolupar tasques concretes que contribueixin a assolir un objectiu global conjunt. Buscar informació a internet, traduir un document, entrevistar algú en la llengua familiar, presentar les grafies d'un sistema d'escriptura des-

conegut per la resta de la classe, etc., són exemples d'activitats que poden servir per reconèixer de manera concreta el saber plurilingüe de la classe.

Aquesta participació passarà de simbòlica a material en el moment en què les aportacions a partir del treball en la llengua no escolar tinguin un veritable sentit per al projecte o tasca global en què participa tota la classe, i si van orientades cap als aprenentatges que es proposen per a tot el curs.

### *El Projecte Lingüístic de Centre com a projecte lligat a l'entorn*

Molts de vosaltres esteu implicats en el disseny del nou **Projecte Lingüístic de Centre**. Per a molta gent això vol dir el mateix de sempre: mostrar i demostrar com es compleix la normativa en matèria d'usos institucionals de les llengües, i en la comunicació escolar formal en hores de classe. Tanmateix, des d'aquesta guia us volem invitar a subvertir aquest ús, a fer-ne una eina de resistència i d'auto-gestió. El Projecte Lingüístic de Centre és un instrument per pensar què fem amb les llengües i varietats els usos de les quals defineixen la comunitat de parla que és el centre educatiu, i pot ser una eina per pensar un centre escolar integrador, respectuós amb la diversitat lingüística, capaç d'integrar totes les competències lingüístiques dels alumnes en un projecte comú, solidari.

Concretament, això comporta pensar en el diagnòstic del centre no tan sols amb el format enquesta sobre Lr<sup>1</sup>, sinó sobre els usos reals que la gent fa de les diferents llengües i varietats que coneix. Aquesta diagnosi no solament ha de servir per dissenyar l'horari de les classes, els grups de reforç o els grups flexibles de llengua, sinó per pensar també estratègies d'incorporació pas a pas de les diferents llengües de l'entorn en activitats que vagin del fet simbòlic al fet pràctic escolars. Així mateix, comporta una discussió seriosa i tranquil·la entre els diferents professors per tal que es posin d'acord sobre qui ensenya què, de manera que es conformi una proposta global.

Per últim, comporta sortir al carrer per tal que el centre educatiu no sigui una illa, sinó un lloc on se celebra la diversitat lingüística

1. Lr es refereix a la llengua o llengües que han estat apreses en contextos de socialització primària.

i se la fa centre de la proposta educativa, orientada de manera real al desenvolupament d'una competència plurilingüe que inclogui, indistriablement, el català com a llengua pròpia de la comunitat de què formem part, el desconeixement del qual ens deixa marginats de formes d'expressió, comunicació i pertinença. Un Projecte Lingüístic de Centre deslligat de l'entorn i aliè als usuaris és un projecte sense utilitat, que deixarem al calaix amb aquells papers vells que solament ensenyem en cas d'inspecció.

Reivindiquem des de la guia un ús conscient i revolucionari del Projecte Lingüístic de Centre. Per què no?

Vet aquí alguns punts de partida per dissenyar un projecte lingüístic que col·loqui la diversitat lingüística al centre de la proposta escolar:

1. La diversitat lingüística d'un centre educatiu no és la suma de les llengües oficials dels estats d'origen dels nostres alumnes. Cal descobrir-la amb temps i paciència, perquè de vegades s'amaga. Dissenyem, doncs, eines de recerca i de descripció de la diversitat lingüística. Fem ús de les autobiografies per a qui ja sap escriure; fem ús d'entrevistes individuals o col·lectives per a aquells que poden expressar-se millor oralment; fem entrevistes en grup si és que encara no podem comunicar-nos; dissenyem una WebQuest sobre la diversitat lingüística al centre escolar per tal que tothom se senti orgullós de compartir les llengües que parla, les escriptures que coneix, les llengües que els agradaria aprendre; involucrem les famílies i altres organitzacions en la tasca de descobrir, valorar i fer valorar la diversitat lingüística de què formen part.
2. La diversitat lingüística és responsabilitat de tothom. Això comporta que tots els docents són responsables del reconeixement simbòlic i pràctic a l'escola. La posada en valor de les llengües de l'alumnat és una tasca col·lectiva, que involucra no solament el professional d'acollida, sinó tota la comunitat escolar. Això comporta treballar en el terreny de les actituds i de la programació: les actituds són a la base d'un canvi de perspectiva sobre les llengües, des d'aquella que les percep com un obstacle a aquella que les defineix com una riquesa; la programació és la base d'un canvi en les pràctiques educatives, per vetllar per un

treball interdisciplinari i plurilingüe. Partint del fet que tot aprenentatge té un vessant lingüístic i que tots estem involucrats en una proposta educativa que no exclou ningú, el Projecte Lingüístic de Centre ha de ser un instrument d'inclusió, perquè ha de garantir que tothom pugui desenvolupar una competència plurilingüe que inclogui, necessàriament, competències riques i diversificades en la llengua de la societat de la qual formem part. Tots som responsables, en definitiva, d'ajudar els alumnes a construir un repertori verbal ampli i variat, que els permeti participar en diferents esdeveniments socials i formar part activament de la comunitat on viuen sense renunciar a les seves identitats.

3. Les llengües són béns culturals acumulables: això significa que no cal renunciar a cap per aprendre'n de noves. Tanmateix, per fer-les conviure en societat i en la vida quotidiana han de ser respectades, valorades, considerades un valor afegit que tothom aporta en la construcció d'un bé comú.
4. La gestió de la diversitat lingüística al centre comporta pensar en una política lingüística comuna i consensuada: comuna vol dir que involucri tots els membres de la comunitat escolar, consensuada vol dir que impliqui discussió i mediació. La gestió de les llengües al centre educatiu no és solament una distribució d'horaris ni d'assignatures entre llengües. Vol dir, especialment, pensar quins són els contextos, les activitats, les persones, etc. que han de garantir que tothom desenvolupi competències parcials en diferents llengües (les del currículum, com a mínim), alhora que desenvolupin una competència plurilingüe que els permeti fer-ne un ús més ric i aprendre millor d'altres continguts escolars. Concretament, vol dir dissenyar amb tot el professorat espais i activitats monolingües en cada llengua i també espais plurilingües, on es puguin fer servir més d'una llengua per aprendre i per gaudir.

Aquests punts, conclusions d'un grup de treball sobre el Projecte Lingüístic de Centre (PLC) resumeixen alguns punts que considerem interessants de tenir en compte, i poden ser la base d'una discussió inicial per a la redacció del vostre PLC:

### *Idees clau*

El PLC és el recull organitzat dels acords de la comunitat educativa sobre les propostes per a l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües i la comunicació.

Els centres han de ser el nucli d'una proposta d'educació lingüística d'entorn, que inclogui altres institucions i organitzacions de base i que les coordini.

Un dels objectius fonamentals de la tasca educadora ha de ser formar parlants plurilingües i pluriculturals amb respecte per la diversitat lingüística i desig d'aprendre altres llengües i conèixer altres cultures i literatures tant orals com escrites.

L'assoliment de la competència plena en català i castellà és la garantia que l'escola proporciona als alumnes el coneixement lingüístic, comunicatiu i literari que els cal per tenir les mateixes oportunitats.

Les llengües d'origen dels alumnes han de ser presents a l'escola, ja sigui en el propi aprenentatge lingüístic, ja sigui de manera simbòlica, com a reconeixement del patrimoni cultural que hi aporten.

La restricció del català als espais vinculats al currículum escolar, i la seva desvinculació de les relacions interpersonals, afectives, lúdiques, etc., dificulta l'assoliment de competències lingüístiques i la integració social de les persones.

L'aprenentatge de la llengua s'ha de situar en el marc de l'aprenentatge global curricular. Per tant, implica totes les matèries, des de la llengua i la seva variació fins als usos específics en cada disciplina. A més, la llengua ha de ser plantejada com un aprenentatge que durarà tota la vida.

El professorat no pot relativitzar la importància de la llengua ni desvincular-se d'un projecte que proporciona les eines fonamentals per a la formació dels alumnes.

Cal implicar les famílies en el PLC per tal que projectin en els fills la valoració per l'aprenentatge i l'ús de les llengües, fonamental per al desenvolupament de competències comunicatives en la llengua de l'escola.

El PLC ha d'abastar també les activitats no docents que impliquen altres membres de la comunitat educativa com ara el menjador, les activitats extraescolars, etc., on els usos lingüístics haurien de ser coherents amb els del centre.

El Projecte Lingüístic de Centre pot vetllar també per la diversificació d'instruments, de moments i d'objectius d'avaluació per tal d'ajudar l'alumnat a percebre i entendre els seus comportaments lingüístics i a millorar-los.

### La diversitat lingüística a les aules d'acollida

Les aules d'acollida poden ser un lloc privilegiat perquè els alumnes puguin mostrar i percebre alhora que no són un receptacle on s'han d'abocar coneixements, sinó un subjecte participatiu que pot aportar i rebre. Sigui quin sigui el bagatge que porti, és segur que l'alumne parteix d'un fet compartit, és parlant d'alguna llengua, i d'un tret que el caracteritza: la seva llengua no és la de l'aula.

Les aules d'acollida no són una mena d'escola d'idiomes, sinó un àmbit que proporcionarà a l'alumne nouvingut moltes experiències que, de ben segur, li determinaran la manera d'inserir-se i de participar en la societat; per això no té sentit establir unes regles de joc unidireccionals, sinó que més aviat cal obrir els canals per tal que es puguin produir relacions d'intercanvi. Cal dir que, massa sovint, aquest intercanvi és interpretat com la necessitat per part del mestre d'aprendre les llengües dels alumnes, i això, al marge que sempre és bo aprendre noves llengües, d'entrada és impossible i en qualsevol cas inútil si no serveix per valorar les llengües dels altres. Al capdavall, el coneixement no pressuposa pas el canvi en les actituds i, a l'inrevés, les (bones) actituds no pressuposen pas la voluntat d'aprendre.

Des del punt de vista de l'aprenentatge, però, hi ha un fet inqüestionable: és més fàcil si partim dels coneixements que si suposem que ens enfrontem a una *tabula rasa*. De la mateixa manera que no intentaríem ensenyar a multiplicar a algú que no sabés sumar, tampoc no té sentit voler transmetre una llengua prescindint dels coneixements.

xements lingüístics dels alumnes i, en canvi, durant molts anys, l'ensenyament de llengües instrumentals ha volgut crear aquesta ficció: la idea d'aprendre una llengua com ho fan els parlants nadius ha estat emprada com a reclam i, en qualsevol cas, percebuda com alguna cosa desitjable. La qüestió és, doncs, com podem aprofitar la diversitat lingüística a les aules d'acollida?

*En totes les llengües hi ha elements comuns que, a més, s'estructuren de la mateixa manera*

Per poder incorporar la diversitat lingüística a l'aula, segurament és més prudent començar per allò que tots tenim en comú: els universals lingüístics. En totes les llengües tenim uns elements no tan sols comuns, sinó que s'estructuren de la mateixa manera. Les divisions entre aquí/allà, ara/aleshores, emissor/receptor acostumen a ser bàsiques i a partir d'elles es van afegint noves oposicions: passat i futur són subdivisions de l'aleshores, nosaltres pot incloure l'emissor o excloure'l, etc. Cal tenir present que el que podem suposar que és la realitat objectiva no és necessàriament la mateixa realitat per als altres. Totes

les llengües tenen sistemes de parentiu i, en general, les relacions biològiques que les determinen són les mateixes, però la manera de categoritzar aquestes relacions pot ser molt diferent. Per a nosaltres, per exemple, un oncle i una tia són qualsevol dels germans dels pares i les respectives parelles; això inclou una diversitat de relacions que hi ha llengües que sí que categoritzen:

- consanguinitat / afinitat;
- sexe del parent intermediari (germans, germanes del pare o de la mare);
- identitat de sexe entre parents (germà del pare, germana de la mare);
- edat relativa dins de la generació (germà gran/petit del pare).

Naturalment, tots aquests trets es poden combinar: germana gran del pare oposada a les germanes del pare o de la mare, etc.

Un altre dels elements externs en principi objectivables són els colors. El cas és, però, que els termes de color en les llengües acostumen a seguir una jerarquia, de manera que si en una llengua tenim

un terme per a «marró», també el tenim per a «blau», «verd/groc», «vermell» i «negre/blanc», però no a l'inrevés. En alguns casos d'**aculturació** s'ha pogut descriure que els únics colors que són designats sense vacil·lacions són el blanc, el negre i el vermell; els altres es confonen fàcilment. Així, doncs, no és gaire recomanable començar, per exemple, amb una activitat en què s'esmentin els colors d'un paisatge, ja que és fàcil que no hi hagi coincidència en la designació, fet que no implica, en realitat, cap problema de llengua.

Més enllà del sistema lingüístic, el lèxic ofereix un gran ventall de possibilitats per mostrar, per exemple, que la diversitat no és un fet nou i que tots tenim aportacions d'altres cultures. En aquest sentit, els antropònims i els manlleus donen moltes possibilitats perquè remetent a llengües molt diferents per posar noms a realitats tan properes com nosaltres mateixos o per designar els objectes de la nostra vida quotidiana. La dimensió històrica de la diversitat es pot reforçar tant amb els topònims com amb les relacions de parentiu lingüístic.

### **La diversitat de llengües i d'escriptures al centre de la proposta escolar**

Des de fa un temps la didàctica de la llengua qüestiona el fet que sigui possible ensenyar efectivament llengua al marge de les pràctiques lingüístiques, dels usos reals i de les maneres de parlar quotidianes dels aprenents. Com ja hem comentat, a Europa predomina la idea de l'ensenyament plurilingüe, de la incorporació sistemàtica d'altres llengües als espais d'aprenentatge tradicionalment dominats per una sola llengua.

Les propostes plurilingües, però, lamentablement es concreten sovint en l'ensenyament d'alguna assignatura en una llengua estrangera, normalment l'anglès. Si bé aquest és un eix de treball que preocupa principalment tant Europa com l'Administració catalana, cal dir, però, que també hi ha hagut i hi ha enfocaments que més aviat es basen en la idea de col·locar al nucli de la proposta del centre escolar la diversitat lingüística que representen els sabers reals de l'alumnat



i dels ensenyants. Això comporta, és clar, apropar-se a les competències de l'alumnat, a les seves trajectòries com a aprenents de llengües, a les seves biografies lingüístiques, a les seves pràctiques amb les llengües. Sobre aquesta base, les propostes plurilingües tenen un sentit que va més enllà de l'objectiu d'ampliar les competències en una llengua estrangera. Adquireixen un sentit fonamental en donar espai i valor al que ja saben els aprenents i posar-ho a disposició dels nous aprenentatges lingüístics que han de fer.

Posar la diversitat lingüística al centre de la proposta escolar, doncs, comporta saber d'on partim i on volem arribar en la nostra funció de guiar els alumnes perquè puguin ampliar els seus sabers lingüístics i competències plurilingües. Però també vol dir pensar seriosament com fer-ho, en quins espais, amb quins recursos personals i materials, etc.

Una possibilitat és acompanyar els resultats de la recerca en didàctica de la llengua i plantejar que cal integrar els ensenyaments de les diferents llengües, de manera que es potenciïn els intercanvis i s'explotin els ponts que podem establir entre les diferents llengües, les seves continuïtats. Això comporta el treball compartit i col·laboratiu entre docents de diferents llengües, amb l'objectiu de no repetir tasques i de mostrar, des de l'acció docent, que cerquem un plurilingüisme real.

Això sembla difícil en molts casos, especialment perquè no estem acostumats a posar-nos d'acord amb els professors de les altres llengües. Menys encara a coordinar la feina d'ensenyar llengua com a assignatura amb el que fem de llengua quan ensenyem altres continguts, per exemple escriure textos o llegir-ne per extreure'n informació. I encara menys a coordinar el que fem a les aules regulars i el que fem a les aules d'acollida, per tal de pensar conjuntament una proposta didàctica o una intervenció on tothom tingui el seu rol i la seva tasca d'acord amb el que ja sap fer amb les llengües. Però sobre això, hi tornarem de seguida.

Una de les conseqüències, entre d'altres, de pensar a posar en un lloc central la diversitat lingüística és que hem de seure a parlar amb els altres docents sobre què fem, per què ho fem, com ho fem i quines coses podríem fer millor o diferent. Això no sembla fàcil quan no tenim ni un minut, però pot ser fantàstic amb un cafè al mig.

Un projecte engrescador pot ser un començament interessant. Podem començar pensant entre tots un projecte comú, format, per exemple, per diferents tasques que hagin de ser preparades amb el recurs a diferents llengües (a través de la consulta a internet per a la cerca d'informació; a través de la consulta a un expert en un altre país que sap una de les llengües que coneix algú o alguns del grup; a través de la participació d'un membre d'una família que en la seva llengua d'origen ens explica com portar a terme una tasca, mentre el fill o la filla tradueix per a tot el grup, etc.). Repartint rols entre els alumnes per tal que el recurs a totes les llengües sigui imprescindible per poder-lo portar a terme, però que alhora impliqui un increment dels reptes amb les llengües que estan aprenent. És a dir, poder combinar el que ja saben amb el que estan aprenent, i valorar ambdues coses.

També podem pensar a incorporar activitats que despertin l'estima i la curiositat cap a la diversitat lingüística o que parteixin d'un treball d'intercomprensió entre llengües properes en un espai desti-



nat especialment al treball plurilingüe, on el reconeixement, la valoració, el respecte del repertori lingüístic real dels nostres alumnes sigui el punt de partida. Com hem dit, al currículum català hi ha un espai per al treball amb les dimensions plurilingües dels aprenentatges: les estructures comunes.

Es tracta, en definitiva, de guanyar un espai curricular per a la diversitat lingüística i treballar per un plurilingüisme que integri, veritablement, totes les llengües i les competències lingüístiques de l'alumnat. Per això, hem de dissenyar un projecte lingüístic innovador, que concreti la dimensió plurilingüe del currículum, que doni veu a les famílies i s'integri en l'entorn. Aquest espai, l'hem de guanyar a força de fer propostes que deixin bocabadats els qui volen fer-nos ensenyar solament gramàtica. Aquí podem compartir alguns punts de partida per a la planificació d'intervencions que posen en un lloc central la diversitat lingüística:

- Aquestes propostes poden plantejar ensenyar conjuntament les diferents llengües escolars, si es dissenyen tasques en diverses llengües, les quals han de ser resoltes a través del recurs a la traducció o la interpretació, i comporten un repte cognitiu important.
- Aquestes propostes poden incloure moments per a la comparació, la reflexió sobre les similituds i les diferències entre llengües, la incorporació d'activitats concretes de traducció a les llengües escolars, etc.
- Aquestes propostes han d'implicar la necessitat d'altres llengües per portar-se a terme, per enllestir el projecte, per resoldre les tasques. Per això, cal dissenyar un projecte on les llengües obtinguin l'estatus de recurs disponible, valorat i legítim. Aquest projecte ha d'involucrar les diferents àrees curriculars.
- Aquestes propostes han de tornar les llengües al carrer, enfortir els ponts, de vegades febles, entre els centres escolars i l'entorn, entre les famílies i la institució, entre el que passa fora i el que passa dins del món escolar. Tornar les llengües al carrer vol dir dissenyar projectes que tinguin conseqüències per a tothom del barri o del poble, que facin circular productes visibles, que ensenyin a tothom amb orgull que la diversitat lingüística és reconeguda, valorada i celebrada pel món de l'educació a Catalunya.

## I ara, què fem amb la immersió?

Si heu arribat a aquest punt de la guia, us preguntareu: i ara, què fem amb la immersió? Parlem de canviar actituds i de canviar pràctiques, parlem d'incorporar la diversitat lingüística en totes les dimensions al Projecte Lingüístic de Centre i al centre de la proposta escolar. Quines conseqüències té, això, per a la proposta d'educació bilingüe que fem a Catalunya?

És evident que des de fa com a mínim deu anys vivim uns canvis demogràfics impressionants a les escoles. Ara que escrivim aquesta guia, les dades mostren que hi ha matriculats gairebé cent cinquanta mil alumnes estrangers a Catalunya procedents de més de cent seixanta-vuit estats d'arreu del món. Són dades que fan evident que el panorama català ha canviat, i que això comporta fer front a nous reptes i a noves decisions.

L'heterogeneïtat lingüística a les aules és un fet quotidià i ha anat modificant la realitat als centres educatius. També han canviat les actituds dels alumnes i les famílies envers les llengües d'escolarització, no solament cap al català, llengua oficial de l'ensenyament, sinó també cap al castellà i l'anglès, llengües que tenen un altre sentit ara mateix per a l'alumnat, diferent, nou. Però també han canviat els professionals a les escoles. S'hi han incorporat altres docents, amb altres expectatives i altres experiències viscudes.

Aquestes i altres coses que observem i vivim —de vegades sorpresos— ens parlen d'un nou panorama que ha de ser la base d'una nova proposta educativa en general i d'una nova proposta d'educació lingüística en particular. Potser el punt de partida ha de ser tot allò que va sortir bé de l'antiga proposta d'educació per immersió, i potser cal modificar-la perquè vagi millor, i perquè, com aquella, no sigui excloent (Vila [et al.], 2007).

Si quan es va començar a parlar d'immersió això significava parlar d'una proposta d'escola de qualitat i socialment inclusiva, cal mantenir aquests principis.

*L'heterogeneïtat  
lingüística a les  
aules ha anat  
modificant  
la realitat  
als centres  
educatius*

*Les llengües  
familiars de  
l'alumnat són un  
patrimoni comú  
que cal defensar i  
sostenir*

Si parlar d'immersió vol dir fer una aposta per la llengua oral, el treball cooperatiu a les escoles i una coordinació forta entre el conjunt del professorat, cal mantenir aquestes pràctiques.

Si quan parlem d'immersió parlem d'un canvi entre la llengua de la llar i de l'escola, respectuos de les llengües familiars, amb espais de construcció dels significats garantits per una comunicació interpersonal amb calidesa, cal mantenir aquests principis.

Si parlar arreu de la proposta d'immersió a Catalunya significa parlar d'un exemple de proposta que no segregi comunitats lingüístiques, cal mantenir aquest significat.

Les condicions, tanmateix, han canviat. Ara no garantim el coneixement de les llengües familiars per part dels docents, ni tampoc que aquestes tinguin un prestigi social i un valor fora de l'escola que n'eviti la pèrdua. Tanmateix, des del centre educatiu cal crear condicions favorables per tal que aquestes llengües tinguin un valor, un prestigi i que mantenir-les, tot sumant-n'hi de noves, valgui la pena.

Al llarg d'aquesta guia us hem donat alguns arguments i algunes idees per tractar les llengües familiars o d'origen de l'alumnat des de la consideració fonamental que aporten una riquesa i que són un patrimoni comú que cal defensar i sostenir. El reconeixement simbòlic de les llengües d'origen és un primer pas, però cal incorporar-les a les pràctiques educatives, cercar la manera de fer-ho amb els recursos que tenim i els que podem aconseguir, amb el suport de les famílies, de les associacions i de la comunitat en general.

Necessitem lligar-nos a l'entorn, barrejar-nos-hi, saber-nos-en-part. Els plans educatius d'entorn i els plans lingüístics de centre són eines que hem de fer servir per tal de garantir, en aquesta nova tasca de repensar la immersió, el coneixement i l'ús de la llengua catalana, el manteniment de la diversitat lingüística i una escola de qualitat, que no segregui, sinó que formi persones pensants i alegres de la seva diversitat i complicitat.





En aquest treball hem volgut perdre'ns per diferents racons i passatges de la diversitat lingüística a l'escola. Sabem que no és feina fàcil gestionar-la de manera positiva, encara menys si la veiem des d'un punt de vista limitat, com el que ens dóna el reconeixement oficial de només tres o quatre llengües. Tanmateix, sabem que la gestió positiva de la diversitat lingüística passa pel reconeixement, la visualització i el recurs a tota la seva potencialitat. Per ensenyar llengües. Per ensenyar altres continguts. Per formar de forma integral un alumnat respectuós del passat i respectuós del futur que construïm entre tots. Perquè si nosaltres ensenyem a valorar la diversitat lingüística a través del reconeixement veritable de la seva potencialitat quotidiana, eduquem en el valor universal de la diferència.

Des de la certesa que un món amb menys llengües és un món més pobre, aquest escrit vol engrescar-vos a treballar per un món més ric per a tothom.





# Bibliografia

## Referències

- AKILOUD, Hassan (2007). *Els amazic: una història silenciada, una llengua viva*. Valls: Cossetània Edicions.
- BADIA, Ignasi (2002). *Diccionari de les llengües d'Europa*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.
- BOURDIEU, P. (1982). *¿Qué significa hablar?: economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.
- BRETON, R. (2002). «La Géographie des langues face à son facteur central: l'État». Dins: A. BOUDREAU; L. DUBOIS; J. MAURIS; G. MCCONNEL. *L'Écologie des Langues / Ecology of Languages*. París: L'Harmattan.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003a). *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- CANDELIER, M. (2003b). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Brussel·les: De Boeck & Lacier.
- CANDELIER, M. (2005) *L'éveil aux langues. Une approche plurielle des langues et des cultures au service de l'extension des compétences linguistiques*. Brussel·les: De Boeck & Lacier.
- CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. (ed.) (1997). «Alternance des Langues et Apprentissages». *Études de Linguistique Appliquée*, núm. 108.
- CONSELL D'EUROPA (2001). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- DE PIETRO, J. F. (2003). «La diversité au fondement des activités réflexives». *Repères*, núm. 27.
- GANDULFO, Carolina (2007). *Entiendo pero no hablo. El guaraní «acorrentinado» en una escuela: usos y significaciones*. Buenos Aires: Antropofagia.
- GUASCH, O. (2007). «L'ensenyament integrat de les llengües del currículum». *Immersion Lingüística*, núm. 7, p. 21-38.
- HAARMANN, H. (1999). «History». Dins: J. A. FISHMAN (ed.). *Handbook of Language and Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press.

- HAWKINS, Eric (1987). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LARREULA, Enric (2002). *Dolor de llengua*. València: 3 i 4.
- LEE, T.; MCLAUGHLIN, D. (2001). «Reversing Navajo Language Shift, Revisited». Dins: J. A. FISHMAN (ed.). *Can threatened languages be saved?* Nova York: Multilingual Matters.
- MASATS, D.; NOGUEROL, A.; PRATS, N.; VILÀ, N. (2002). «Recursos para el desarrollo de la conciencia lingüística». Dins: J. M. COTS; L. NUSSBAUM (eds.). *Pensar lo dicho: la reflexión sobre la lengua y la comunicación en la enseñanza de lenguas*. Lleida: Editorial Milenio, p. 137-151.
- MOORE, D. (2006). *Plurilinguismes et École*. París: Collection LAL Didier.
- NOGUEROL, A. (2008). «Aprendre a conviure en la diversitat lingüística i cultural». *Perspectiva escolar*, núm. 68, p. 60-67.
- ROSSICH, A. (1994). «El català: àmbits de prestigi i àmbits d'ús». Dins: *II Jornades de sociolingüística: L'ús social i el futur de la llengua*. Alcoi: Ajuntament d'Alcoi.
- SÁNCHEZ CARRIÓN, J. M. (Txepetx) (1999). *Márgenes de encuentro. Bilbao y el euskara. Aplicación sociolingüística de la territorialidad*. Bilbao: Ajuntament de Bilbao.
- SIGUAN, M. (1995). *L'Europa de les llengües*. Barcelona: Edicions 62.
- SKUTNABB-KANGAS, Tove (2000). *Linguistic Genocide in Education Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Londres: LEA.
- TUSÓN, Jesús (1996). *L'escriptura: una introducció a la cultura alfabètica*. Barcelona: Empúries.
- VILA, I. [et al.] (2006). *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions de la comissió Nova Immersió i canvis metodològics. Els programes de canvi de la llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació i Universitats.

### Per saber-ne més

- BARRIERAS, M. [et al.] (2000). *Quadern ESO de la diversitat lingüística*. Barcelona: Octaedro.

- BRIGHT, Daniels (1996). *The world's writing systems*. Nova York: Oxford University Press.
- CALVET, Louis-Jean (1974). *Lingüística y colonialismo: breve tratado de glotofagia*. Madrid: Júcar, 1981.
- COMELLAS, Pere (2006). *Contra l'imperialisme lingüístic: a favor de la linguodiversitat*. Barcelona: La Campana.
- COOK, V. (2001). «Using the first language in the classroom». *Canadian Modern Language Review*, núm. 57, p. 402-423.
- COSTE, D. (ed.) (2007). *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation? Estrasburg: Consell d'Europa. Divisió de Politiques Lingüístiques*.
- COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Commun Européen de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Études préparatoires*. Estrasburg: Consell d'Europa.
- COULMAS, Florian (1989). *The writing systems of the world*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CRYSTAL, David (2000). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- DABÈNE, L.; DEGACHE, C. (ed.) (1996). «Comprendre les langues voisines». *Études de linguistique appliquée*, núm. 104, p. 389-512.
- DALBY, Andrew (2002). *Language in danger*. Londres: Penguin Books.
- DOYE, P. (2005). *L'intercompréhension, étude de référence*. Estrasburg: Consell d'Europa. Divisió de Politiques Lingüístiques.
- FISHMAN, J. A. (2001). *Llengua i identitat*. Alzira: Bromera.
- GAJO, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. París: Didier.
- GELA (2003). *La carpeta de la diversitat lingüística: educació primària*. Barcelona: Octaedro.
- HAARMANN, Harald (1991). *Historia universal de la escritura*. Madrid: Gredos, 2001.
- HAGÈGE, Claude (2000). *No a la muerte de las lenguas*. Barcelona: Paidós, 2002.
- JUNYENT, M. Carme (1992). *Vida i mort de les llengües*. Barcelona: Empúries.
- JUNYENT, M. Carme (1998). *Contra la planificació: una proposta ecolingüística*. Barcelona: Empúries.

- JUNYENT, M. Carme (1999). *La diversitat lingüística: didàctica i recorregut de les llengües del món*. Barcelona: Octaedro.
- KRAMSCH, C. (ed.) (2002). *Language acquisition and language socialization: Ecological Perspectives*. Londres: Continuum.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- MEISSNER, F.-J.; MEISSNER, C.; KLEIN, H.; STEGMANN, T. (2004). *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- MORENO, Juan Carlos (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas: crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOURE, Teresa (2003). «A batalla das linguas no mundo actual: multilingüismo e antiglobalización». *Grial: Revista Galega de Cultura*, vol. XLI, núm. 160 (octubre-deseembre), p. 19-29.
- NETTLE, Daniel; ROMAINE, Suzanne (2000). *Veus que s'apaguen: la mort de les llengües del món*. Girona: Curbet, 2004.
- NOGUEROL, A. (2004). «Qui ensenya la llengua per aprendre?». *Ambits de Psicopedagogia*, núm. 12, p. 10-16.
- NUSSBAUM, L; UNAMUNO, V. (ed.) (2006). *Usos i competències multilingües d'escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- PY, B. (1997). «Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues». *Études de linguistique appliquée*, núm. 108, p. 495-503.
- QUER, J. (2005). «Les llengües de signes, les més inaudibles de totes». Dins: *Les llengües a Catalunya*. Barcelona: Octaedro.
- TUSÓN, Jesús (2004). *Patrimoni natural: elogi i defensa de la diversitat lingüística*. Barcelona: Empúries.
- UNAMUNO, Virgínia (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural: hacia una educación crítica*. Barcelona: Graó.
- VILA, I. (1998) *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I.; SIQUÉS, C. (2006). «Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera». Dins: MÁRQUEZ, I. (ed.). *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Madrid: Dykinson.

## Glossari

**Abjad.** Sistema d'escriptura en què només hi ha grafies per representar les consonants de la llengua. Per aquest motiu, també es coneix amb el nom d'alfabet consonàntic. Els abjads anomenats «impurs» tenen caràcters o signes diacrítics per representar algunes vocals, com és el cas de l'alfabet aràbic o l'hebreu.

**Abugida.** Sistema d'escriptura que té com a signe bàsic una consonant amb una vocal associada, per això es coneix també com a alfabet sil·làbic. Aquesta vocal es pot modificar per indicar altres vocals, afegint diferents signes diacrítics al signe bàsic. L'alfabet devanagari és un exemple d'aquest tipus d'escriptura.

**Aculturació.** Procés d'adquisició de formes culturals d'un altre grup.

**Alfabet.** Sistema de signes gràfics emprats en l'escriptura d'una llengua, on s'estableix una correspondència entre uns signes gràfics (grafies) i les articulacions sonores mínimes de la parla (fonemes). Cal distingir-ne tres tipus: els alfabetos que representen les vocals i les consonants (alfabetos consonàntics i vocàlics); aquells en què només hi ha grafies per a les consonants (alfabetos consonàntics o abjads); i els alfabetos que tenen com a signe bàsic una consonant amb una vocal associada (alfabetos sil·làbics o abugides).

**Alternança de llengües.** Fenomen que consisteix en l'ús de més d'una llengua en unitats de parla, com poden ser expressions, frases, converses, etc.

**Bilingües, contextos.** Activitats i situacions on els parlants fan servir més d'una llengua o varietat i es reconeixen mútuament competències equiparables (simètriques) en les diverses llengües que empren.

**Bustrofèdica, escriptura.** Manera d'escriure en què cada línia comença al mateix costat que ha acabat l'anterior, descrivint el recorregut dels bous en llaurar un camp. Així, les línies s'alternen de dreta a esquerra i d'esquerra a dreta.

**Categorització.** Construcció d'una categoria o concepte sobre la base de característiques enteses com a comunes. La categorització estableix les classes en què classifiquem el món.

**Cognició.** Facultat de conèixer. Capacitat de processar informació.

**Competència comunicativa.** Terme que fa referència als sabers socials, conceptuals i pràctics, que fan possible la comunicació social en totes les dimensions (lingüística, discursiva, sociolingüística, interactiva, etc.).

**Competència plurilingüe.** La competència plurilingüe, més que la suma de competències en diferents llengües, és entesa com la competència específica que s'adquireix en situacions plurilingües on l'ús de més d'una llengua és vist positivament. Aquesta competència fa possible la gestió individual i col·lectiva de les llengües, i la resolució de tasques comunicatives i escolars amb el recurs a diferents llengües, les quals no necessàriament es coneixen de forma idèntica.

**Comunitat de parla.** Comunitat d'individus que són capaços de construir una interpretació equiparable dels fets lingüístics i dels fets sociolingüístics.

**Dialecte.** Varietat lingüística. Es fa servir en dos sentits: el de varietat diacrònica, històrica (el català és dialecte del llatí), i el de varietat sincrònica, generalment territorial (el central és un dialecte del català). De vegades dialecte es contraposa a llengua en un sentit jeràrquic, com si fos una llengua menys bona. Aquest darrer ús del terme no es considera justificat ni correcte en lingüística.

**Dimensió plurilingüe dels aprenentatges.** Dimensió de l'ensenyament-aprenentatge de llengües que involucra els continguts relacionats amb els usos socials de les llengües en contextos multilingües.

**Ensenyament integral de llengües.** Ensenyament de diferents llengües a partir d'una proposta didàctica comuna (activitat, tasca, projecte, seqüència didàctica, etc.).

**Etnicitat.** Assumpció en un grau variable per part dels integrants d'un grup d'una sèrie d'elements en el sentit que en subratllen la

pertinença i els diferencien o els oposen a altres individus pertanyents a altres grups.

**Estàndard.** Varietat lingüística fixada artificialment a partir dels usos reals i que es considera adequada per a la intercomunicació de tota la comunitat lingüística en contextos de certa formalitat.

**Estructures lingüístiques comunes.** Espai previst pel currículum per al tractament de continguts que no poden ser adscrits a una sola i única llengua.

**Exolingües, contextos.** Activitats i situacions on els parlants fan servir més d'una llengua o varietat i es reconeixen mútuament competències no equiparables (asimètriques) en les diverses llengües que empren.

**Grafia.** Cadascuna de les unitats o símbols d'un alfabet amb què es representen els sons d'una llengua.

**Hanzi.** Cadascun dels símbols o caràcters utilitzats en l'escriptura xinesa. Cal dir que els caràcters d'origen xinès que es fan servir en l'escriptura japonesa reben el nom de *kanji*.

**Hirigana.** Vegeu *kana*.

**Kana, escriptura.** El terme *kana* fa referència als dos sil·labaris utilitzats en l'escriptura del japonès: el hirigana i el katakana. El hirigana és un sistema de quaranta-set caràcters o sil·labogrames que s'utilitza per escriure les paraules funcionals i els morfemes gramaticals, mentre que el katakana és un sistema de vuitanta-set sil·labogrames utilitzat per escriure paraules manllevades d'altres idiomes i onomatopeies, o bé per emfatitzar mots.

**Katakana.** Vegeu *kana*.

**Kanji.** Cadascun dels caràcters xinesos que es fan servir en l'escriptura de la llengua japonesa.

**Llengua franca.** Llengua usada com a pont de comunicació per diferents grups que no la tenen com a llengua primera.

**Llengua de signes.** Llengua vehiculada a través del moviment en comptes del so. Es tracta del desenvolupament concret de la facultat del llenguatge, comú a tota la humanitat, fet per persones sordes.



**Logograma.** Figura que representa una o més unitats lèxiques de la llengua (paraula, morfema, etc.), sense mantenir cap semblança o vinculació icònica amb l'objecte que designa. Els logogrames no donen cap indicació sobre la manera en què s'han de pronunciar, a diferència del que passa amb altres sistemes d'escriptura, com els alfabetos o els sil·labaris, on els símbols representen els sons de la llengua. L'escriptura xinesa és un exemple d'escriptura logogràfica.

**Manlleu.** Element lingüístic que una llengua agafa d'una altra.

**Multilingüisme.** Situació definida per la coexistència de diverses llengües en un estat, país, poble, etc.

**Plurilingüisme.** Sabers i pràctiques articulades que involucren més d'una llengua en l'actuació verbal i comunicativa d'una persona.

**Projecte Lingüístic de Centre (PLC).** El PLC és una part del Projecte Educatiu de Centre (PEC). Es tracta d'una eina de disseny i organització de les propostes educatives per a l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües i la comunicació, i per garantir els drets lingüístics de tots els escolars.

**Registre.** Varietat d'una llengua pròpia d'un determinat àmbit d'ús (registre científic, registre col·loquial, registre formal...).

**Repertoris de parla.** Conjunt articulat de sabers i pràctiques lingüístiques que un individu desenvolupa en societat.

**Signant.** Usuari d'una llengua de signes.

**Sil·labari.** Conjunt de figures, anomenades sil·labogrames, que representen els sons de les síl·labes d'una llengua. L'únic exemple d'un sil·labari pur utilitzat en l'actualitat és l'escriptura kana, emprada per escriure en japonès.

**Socialització lingüística.** Procés pel qual hom aprèn a reconèixer diferents activitats socials i a actuar-hi de manera que sigui considerat membre de la comunitat de parla.

**Sociolecte.** Varietat lingüística característica d'un grup social.





# **Conciutadania intercultural**

## **1. L'acollida**

Acompanyament d'alumnat nouvingut

Francesc Carbonell

## **2. L'Omar i l'Aixa**

Socialització dels fills i filles de famílies marroquines

Francesc Carbonell

## **3. Vinguts del centre del món**

Socialització dels fills i filles de famílies xineses

Francesc Carbonell

## **4. Tot un Món**

Material didàctic

Miquel Àngel Essomba

## **5. Educació i conflictes interculturals**

Primum non nocere

Joan Canimas i Francesc Carbonell

## **6. Identitats**

Educació, immigració i construcció identitària

Marta Comas, Encarna Molina i Mònica Tolsanas

## **7. Racisme als centres educatius**

Eines per prevenir-lo i combatre'l

Núria Vives Ferrer

# **Diversitat lingüística a l'aula**

Construir centres educatius plurilingües

Aquesta guia parteix del convenciment que la diversitat lingüística és una riquesa en el nivell global i en el local, en la dimensió personal i en la col·lectiva. Una riquesa que tot just estem aprenent a valorar. És per això que incorpora una reflexió en defensa d'aquesta diversitat, i arguments per comprendre el rol dels centres escolars en la seva valoració i manteniment.

Sobre aquesta valoració es formula una proposta que es basa en el coneixement i el reconeixement de la diversitat lingüística de l'alumnat. Tot postulant que la diversitat lingüística és l'eix vertebrador d'una proposta escolar inclusiva i transversal, aquesta guia ofereix eines, idees i principis per al treball orientat a la incorporació pràctica de les competències plurilingües i de tots els sabers lingüístics dels alumnes.

FUNDACIÓ  
*Fundació*  
**JAUME**  
*Jaume*  
**BOFILL**  
*Bofill*

**Eumo**Editorial  
Universitat de Vic

ISBN 978-84-9766-323-9



9 788497 663236