Recull de les actes de les Jornades de la Càtedra Pompeu Fabra

Barcelona, 2015-2025

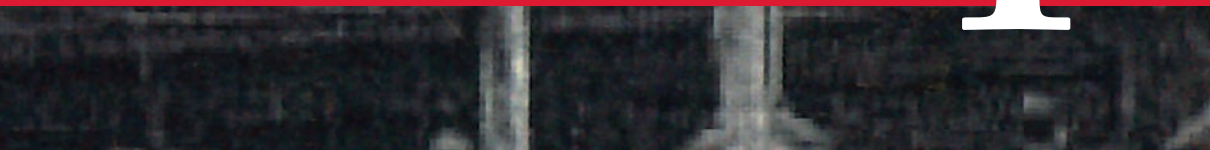
upf. Universitat Pompeu Fabra Barcelona

SUMARI

"Una mentalitat d'enginyer al servei d'una llengua i d'un país"	**1**
"El multilingüisme en blanc i negre"	**2**
"El sentiment de pertinença i la llengua"	**3**
"Perojecció de Fabra en l'àmbit catalanoparlant i a l'exterior"	**4**
"Impacte de la mundialització sobre les llengües: el cas del català"	**5**
"Accions polítiques sobre la llengua: adequació i eficàcia"	**6**
"Model de llengua, variació esenyament i realitat"	**7**
"Compromís de la universitat amb la llengua catalana: reptes i oportunitats"	**8**
"Afavorim la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals: estratègies i recursos"	**9**
"Paisatges de llengua a la universitat catalana: canvis, reptes i oportunitats"	**10**

“Una mentalitat d’enginyer al servei d’una llengua i d’un país”

1



© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Pl. de la Mercè, 10-12
08002 Barcelona

Novembre del 2016

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

“Una mentalitat d’enginyer al servei d’una llengua i d’un país”

Barcelona, 5 i 6 de novembre del 2015

Càtedra *Pompeu Fabra* upf.

ÍNDEX

Presentació del rector 7

Pompeu Fabra, un enginyer al servei de la llengua, la cultura i el país
M. Teresa Cabré Castellví 9

Inauguració de la I Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra
Jordi Guix Armengou 11

Les directrius principals en la tasca codificadora de Pompeu Fabra
Joan Martí i Castell 13

Pompeu Fabra, enginyer
Josep Amat 25

Pompeu Fabra, constructor d'una gràmatica i d'un diccionari
Jordi Mir 33

Pompeu Fabra en el seu context històric
Borja de Riquer i Permanyer 41

Salvador Dalí disposava d'un objecte que connectava la universalitat de l'art amb la necessària localitat de tot el que s'esdevé: una barretina. Però una universitat com la nostra, seriosament centrada en l'estudi i l'evolució de les ciències, les arts i les lletres, no pot recórrer a aquesta mena de talismans simbòlics. Necessita una labor proporcional a la que desenvolupa per poder vincular correctament la seva pertinença a Catalunya i la seva condició d'universitat mundial, que interactua i es mesura amb la resta de les grans universitats del món.

La càtedra Pompeu Fabra, dirigida per la professora Teresa Cabré i articulada amb l'Institut d'Estudis Catalans, és una resposta a les complicades exigències d'aquest vincle entre la pertinença a Catalunya i al català, que són la llar que dóna sentit a la UPF, i la condició irrenunciable d'universitat de la primera lliga mundial. Qualsevol projecte marcat pels pols local i universal necessita confiança, la confiança de les persones implicades en el nostre projecte més gran. Igual que el govern de la universitat s'alimenta tant com pot d'aquesta confiança, la càtedra Pompeu Fabra la té tota del govern que represento. Faig constar aquí la meva més sincera gratitud a tots els que s'han ocupat de l'edició d'aquest llibre, que conté el resultat de les primeres jornades de la Càtedra i l'embrió d'un model de treball per optimitzar el prestigi del català i la cultura catalana a tot arreu del món.

Jaume Casals
Rector de la Universitat Pompeu Fabra
Catedràtic de Filosofia

Pompeu Fabra, un enginyer al servei de la llengua, la cultura i el país

M. Teresa Cabré Castellví
Directora de la càtedra Pompeu Fabra
i presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Un dels propòsits que perseguia amb la creació de la càtedra Pompeu Fabra el Rectorat de la universitat que porta el nom del gramàtic era estendre el coneixement de la figura i l'obra de Fabra i desenvolupar temes relacionats amb la situació i el conreu de la llengua catalana.

El Consell de Direcció de la Càtedra, d'acord amb el seu Consell Assessor i seguint el mandat de la Universitat, va prendre l'acord de dur a terme una jornada anual dedicada a la llengua i la cultura catalanes. El tema de les jornades havia de servir per difondre el coneixement sobre la magna empresa de Fabra i per despertar interès per aspectes de la llengua susceptibles d'anàlisi i de debat.

La primera jornada (2015), els textos de les intervencions de la qual es presenten en aquest petit volum, es va dedicar a la figura calidoscòpica de Pompeu Fabra, i més concretament a explorar la relació entre la seva formació d'enginyer i l'enfocament i l'estructuració de la seva obra gramatical i cívica.

Fabra va estudiar enginyeria a l'Escola d'Enginyers de Barcelona, la primera que hi va haver a Espanya. Des de molt jove, però, va dedicar-se a l'estudi de la llengua catalana, àmbit al qual, abandonant l'enginyeria, dedicarà tota la seva vida. La seva formació d'enginyer, però, possiblement va determinar la capacitat d'estructuració i planificació que va mostrar en tota l'obra gramatical. Els estudis d'enginyeria donen una preparació molt rigorosa i precisa als qui després han de fer-se càrrec de construir infraestructures i dirigir empreses. Fabra va tenir l'oportunitat de rebre aquest tipus de formació, que ben segur que es va projectar en la seva manera de treballar i en l'obra lingüística que va dur a terme.

Si bé la formació tècnica Fabra la va rebre a l'Escola d'Enginyers, va ser un autodidacte pel que fa a l'aprenentatge de la lingüística. Tot i que tenim poca documentació sobre el tema, el cert és que una persona que des dels quinze o els disset anys –hi ha vacil·lació en aquesta dada per part dels biògrafs– escriu obres sobre llengua, algunes amb un pensament

lingüístic molt profund, una persona que té intuïcions avançades sobre gramàtica, havia de tenir una bona formació, segurament adquirida a través de la lectura de llibres i tractats.

Més enllà de la formació, el jove Fabra es va anar comprometent cada cop més amb la llengua catalana i va convèncer-se que una nació com la que es desvetllava havia de disposar d'una llengua fortament codificada que es pogués considerar una llengua de cultura en tota la seva dimensió, una llengua que havia de ser la llengua nacional.

La seva preparació com a enginyer, el seu bagatge gramatical i la seva determinació a servir la llengua des de les seves capacitats en van fer la persona clau per encapçalar la codificació del català modern.

I les relacions entre formació, compromís i obra gramatical de Fabra són precisament allò que es va voler explorar en aquesta primera jornada.

El text que teniu a les mans, el primer d'una sèrie de publicacions dels textos de les jornades de la Càtedra Pompeu Fabra, conté les quatre intervencions de la Primera Jornada, que va tenir lloc els dies 5 i 6 de novembre del 2015 a l'Institut d'Estudis Catalans i a la Universitat Pompeu Fabra.

La conferència inaugural va anar a càrrec de Joan Martí i Castell, membre de la Secció Filològica de l'IEC –de la qual va ser president del 2002 al 2010– i catedràtic emèrit de la Universitat Rovira i Virgili, amb una presentació de l'obra lingüística de Fabra en el seu conjunt, una panoràmica completa de l'obra i el pensament de Fabra. La conferència de Josep Amat, membre de la Secció de Ciències i Tecnologia de l'Institut d'Estudis Catalans i catedràtic emèrit de la Universitat Politècnica de Catalunya, tracta del Pompeu Fabra enginyer, de l'estudiant d'enginyeria a Barcelona i del professor de l'Escola Superior d'Enginyers de Bilbao. Jordi Mir, un dels més profunds coneixedors de l'obra de Fabra i membre corresponent de la Secció Filològica, exposa la importància i la transcendència dels treballs de gramàtica, lèxic i ortografia que Fabra va dur a terme tant en el context de la Secció Filològica com fora d'aquest. I Borja de Riquer, historiador de gran prestigi i catedràtic emèrit de la Universitat Autònoma de Barcelona, analitza el context social i històric de Pompeu Fabra i les condicions que van fer possible un període en què es va posar en marxa un gran projecte polític nacional.

Aquesta jornada no hauria estat possible sense la participació il·lusionada i audaç del Collegi d'Enginyers de Catalunya i, específicament, del seu degà, Jordi Guix Armengou, que va rebre amb entusiasme la proposta de coorganitzar-la juntament amb la càtedra Pompeu Fabra.

La jornada tampoc no s'hauria pogut dur a terme sense la generositat i la cooperació del Consell Social de la Universitat Pompeu Fabra, presidit per la Sra. Núria Basi, ni tampoc sense la voluntat de la Universitat Pompeu Fabra, en la figura del seu màxim representant, Jaume Casals, i de l'Institut d'Estudis Catalans, representat pel seu president, Joandomènec Ros.

A tots, doncs, moltes gràcies.

Una mentalitat d'enginyer al servei d'una llengua i d'un país

Jordi Guix Armengou
Degà del Col·legi d'Enginyers Industrials de Catalunya

Conseller de Cultura, Rector Magnífic de la Universitat Pompeu Fabra, president de l'Institut d'Estudis Catalans, directora de la càtedra Pompeu Fabra i presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, benvolguts amics,

Quan fa uns mesos la catedràtica M. Teresa Cabré em va parlar de fer una jornada a l'entorn de Pompeu Fabra em va semblar una idea excel·lent per donar rellevància a la figura de Pompeu Fabra com a enginyer. Per tant, molt em plau, com a degà del Col·legi d'Enginyers Industrials de Catalunya, donar la benvinguda a una jornada que porta per títol "Una mentalitat d'enginyer al servei d'una llengua i d'un país".

I per què em plau tant poder col·laborar en aquesta jornada? Doncs perquè em dóna l'oportunitat de donar visibilitat a la part més humana de l'enginyeria. Pràcticament tot el que ens envolta durant el nostre dia a dia té un vessant tecnològic, i per tant ha estat l'enginyeria allò que ha fet possible que aquesta tecnologia estigui al servei de la societat.

Tot i que estem envoltats de tecnologia –i, per tant, d'enginyeria–, la figura de l'enginyer és però força desconeguda per a gran part de la societat. Si preguntéssim a la gent què és l'enginyeria i què fa, a què es dedica un enginyer i com som els enginyers, molt probablement ens emportaríem una gran sorpresa... I si a un infant li diguéssim que dibuixés un enginyer, probablement no sabria per on començar...

L'enginyeria és més coneguda pels seus productes i serveis que no pas per la part humana que hi ha al darrere. Costa molt posar una cara a l'enginyeria...; costa molt posar cara als equips de treball que hi ha darrere de l'enginyeria...; costa molt explicar que l'enginyeria consisteix a desenvolupar projectes mitjançant treballs en equip i lideratge per aconseguir uns resultats...; costa molt, en definitiva, fer difusió dels valors de l'enginyeria...

Per tant, per a nosaltres els enginyers aquesta és una molt bona oportunitat per poder donar rellevància a la figura de Pompeu Fabra com a enginyer, en el marc d'una jornada que porta precisament per títol "Una mentalitat d'enginyer al servei d'una llengua i d'un país". Per tant,

vull felicitar l'Institut d'Estudis Catalans, la Universitat Pompeu Fabra i molt especialment la càtedra Pompeu Fabra per aquesta iniciativa de parlar de Pompeu Fabra com a enginyer.

Quan preguntem a la gent com som els enginyers i què fem, algunes de les respostes que hem obtingut han estat les següents:

—Són persones tenaces, imaginatives i creatives.

—Són persones amb voluntat de resoldre les coses i de solucionar-les de manera eficient.

—Són persones molt organitzades, que poden planificar qualsevol projecte.

—Són persones que es pregunten el per què de tot i que tenen una disposició per aprendre constantment.

—Són persones amb molta capacitat analítica i molta capacitat de diagnosi, per trobar les millors solucions.

—Són persones que tenen una gran curiositat.

—Són persones molt reflexives i que treballen amb molt rigor.

—Són persones amb una visió molt cartesiana del món.

I si volguéssim trobar una sola paraula que definís el que fem els enginyers, aquesta no podria ser cap altra que "projecte". Per als enginyers, la nostra eina de treball i la nostra metodologia no és cap altra que el projecte. L'enginyeria és l'aplicació pràctica de la ciència i de la tecnologia al servei de la societat; i mitjançant la metodologia dels projectes és com els enginyers aconseguim els resultats que la societat espera de nosaltres.

Qualsevol projecte es basa en especificacions i requeriments que s'ajusten als resultats que es pretenen aconseguir. En qualsevol projecte cal concretar l'equip de treball que el portarà a terme i qui en serà el líder. Sense lideratge no és possible assolir l'èxit d'un projecte. Sense un bon equip de treball, tampoc no és possible assolir l'èxit d'un projecte. I sense tenir molt en compte tots els grups d'interès que hi ha darrere de tot projecte, és molt difícil aconseguir uns bons resultats.

Molt em satisfà poder donar la benvinguda a una jornada sobre el lideratge de Pompeu Fabra, que com a bon enginyer va posar les seves capacitats i competències professionals al servei del nostre país, i ho va fer liderant un equip de treball que va elaborar i va aconseguir que s'aprovessin i s'implementessin les primeres normes ortogràfiques per a la nostra llengua.

Molt em plau dir doncs que al nostre país hi va haver un enginyer que va posar el seu temps i el seu esforç al servei d'un gran projecte: la normativitització i la normalització de la llengua catalana. Un enginyer que va treballar amb tenacitat, amb imaginació, amb creativitat i amb voluntat de resoldre les coses; un enginyer ben organitzat, amb molta capacitat d'anàlisi i de rigor; un enginyer que tenia una gran capacitat de lideratge. I aquest enginyer no és altre que Pompeu Fabra.

Moltes gràcies

Les directrius principals en la tasca codificadora de Pompeu Fabra

Joan Martí i Castell
Catedràtic de Filologia Catalana de la Universitat Rovira i Virgili,
membre de l'Institut d'Estudis Catalans
i president de la Secció Filològica del 2002 al 2010

Que Pompeu Fabra fes de lingüista, de filòleg i de gramàtic havent cursat els estudis d'enginyeria no és intranscendent. La formació científica i tecnològica condicionà en positiu el treball que dedicà al català i a la construcció dels marcs teòrics.

Seguint Gröber i Meillet, entengué la llengua com un fet biològic, però també com un fet social de caràcter evolutiu, com un factor producte de i per a la civilització.

Introduí a l'Estat espanyol la concepció lingüística no aristotèlica o lògica, perquè ja no valia com a única consideració.

***

1. Llengua i nació

A *Conversió del català en llengua nacional* diu:

> Tenim, doncs, que el català era llengua en temps de la Catalunya Nació en el sentit de llengua nacional, emprada per tot un poble, en la seva literatura i en la seva documentació oficial [...]. Vingué, però, la pèrdua de la independència política de Catalunya i amb ella la decadència de la llengua; fins a mig segle passat, el català era sols emprat per usos familiars. La llengua escrita era una altra. (9, 361)

La doctrina nuclear de Fabra és que, si sense llengua no hi ha nació, difícilment sense una nació lliure podrà perviure cap llengua. Com assenyala Joan Argenter, al costat de la filologia de mètode comparatiu, d'orientació positivista i historicista, hi ha l'entesa com a fonamentació científica de la història d'una llengua específica, una filologia nacional, que evidencia una comunitat de llengua i cultura; és la que practicà bàsicament Fabra i la que nodreix el nacionalisme català (7, 22).

Al meu entendre, ningú entre nosaltres abans d'ell no havia exposat tan clarament el principi que les llengües són d'un país i hi actuen com a símbols referencials, aglutinadors i separadors alhora. Sabia que existeix una ideologia endògena i exògena sobre qualsevol llengua, que depèn de l'estima que se'n tingui a l'interior i a l'exterior del grup, respectivament. Estava convençut que la voluntat de la Renaixença de la reconstrucció nacional predisposava positivament en tots els sentits. Calia internacionalitzar aquesta actitud: sobretot que a l'exterior no es confongués amb el fet castellà i que, doncs, s'identifiqués una nació distinta.

En l'acte inaugural de Palestra, parlà de la dictadura de Primo de Rivera com una acció desnacionalitzadora i hi afirmà: "Volem que la joventut sigui patriòtica. [...] tant la llengua com l'economia, com la història, com totes les manifestacions de la terra i de l'esperit catalans són matèria de patriotisme." (9, 572-573). Fa interdependents la llengua i la cultura, d'una banda, i l'economia, de l'altra. Explicà el naixement de les llengües romàniques no com una evolució natural del llatí, sinó com el resultat de la fragmentació de l'Imperi romà i de la consolidació consegüent de noves comunitats emergents.

Pretenia forjar una llengua moderna que pogués respondre a totes les situacions, indefinidament apta. Una llengua urbana, competitiva respecte a les altres llengües importants de cultura. Fabra i els seus col·laboradors capgiraren, doncs, la concepció arqueològica d'alguns intel·lectuals de la Renaixença i remarcaren justament la del caràcter social.

Volia cercar de reprendre el fil que hauria seguit el català si no hagués estat marginat i quedat en suspens: la llengua, deia, "que hauria sortit de la nostra gloriosa llengua medieval sense l'acció pertorbadora de l'espanyol" (7, 436).

Coneixia els parlars catalans, valencians i balears coetanis; i cercà de retrobar-hi els mots i les solucions gramaticals que s'havien abandonat en la llengua escrita: labor de redreçament, que complementava la de la depuració.

Tenia, tanmateix, clara la consciència que entre l'ús de l'oralitat i el literari hi havia, com en tots els idiomes, una distància, compensada per la permeabilitat del nivell parlat respecte als progressos de l'escrit; la majoria de pureses en la llengua escrita s'havien incorporat o estaven en vies de fer-ho en la parlada, igual que bona part de trets genuïns de la parlada entraven en l'escrita.

Trobà la causa principal de la Renaixença i de la consciència nacional resultant en la conservació del català popular. Això no obstant, era conscient que en la voluntat de fer-ne una llengua literària no hi havia sempre implícita la de fer-lo també llengua nacional. Tota llengua nacional és ensems llengua literària, però no a l'inrevés. El caràcter nacional la converteix en estri per a tots els ciutadans indiscriminadament. Molts creien que bastava que el català s'escrivís, tant se val com, que cadascú triés, perquè a la lectoescriptura solament hi arribaria una minoria culta. Fabra estava segur que aquesta opció no permetia assolir el seu objectiu.

No veia les llengües com podríem esperar d'un enginyer; afirmà que totes tenen un esperit. Analitzava el desmembrament del català com la destrucció de l'ànima d'un país.

La cohesió nacional depèn de la cohesió lingüística, i al contrari: tots formem un sol poble perquè ens uneix una sola llengua i parlem la mateixa llengua perquè som part d'un sol poble.

Arribà a la fita que s'havia proposat i salvà la llengua que perdura fins avui, de la qual, sense la seva intervenció, probablement ja no tindríem sinó el record del passat. Joan Coro-

mines, en el prefaci de la *Gramàtica catalana* de Fabra editada el 1956, li dedicà uns mots que de ben segur que són els que més hauria plagut de veure escrits al Mestre: "Però l'obra de Fabra té una ressonància nacional i marca un tombant històric tan decisiu per a la llengua literària, que fan d'aquest llibre, com de tots els altres de l'autor, un document d'importància i de valor únics, que tots tenim interès a servar intacte" (6, 485).

Fabra féu tant de gramàtic com de sociòleg i polític. Sabia de la relació entre llengua i poder, i entre dominació política i dominació lingüística; sabia de la impossibilitat d'evitar el conflicte entre dues llengües en contacte i de la dependència d'aquest conflicte de l'equilibri de forces. Per a ell era incomprensible un nacionalisme que no tingués com a eix vertebrador la llengua. Per divergents que siguin les posicions ideològiques sociopolítiques dels ciutadans, llur patriotisme ha d'ésser marcat essencialment pel respecte a la llengua, l'element que sobrepassa les altres militàncies personals de cadascú individualment, l'element interclassista. Goso pensar que Fabra no acceptaria el lema que ha esdevingut tòpic que diu que és català qui viu i treballa a Catalunya; afegiria segurament que ho és qui, endemés, vol ésser-ho; voluntat que s'explicita en el coneixement i l'ús habitual de l'idioma del país.

La santa dèria que conduí el seu concepte de llengua durà el savi a la satisfacció: "Avui el català és llengua en el sentit que es dóna generalment a la paraula llengua per ésser la llengua nacional dels catalans. [...] Partint d'una llengua familiar hem arribat a aconseguir una llengua que és digna d'ésser la llengua nacional d'un poble culte." (9, 362-363).

2. La codificació

Fabra partí de la prioritat que el català fos suficientment codificat. Consegüentment, és forassenyat d'esperar de la seva obra més descripció. Optà per la prescripció estricta i concisa.

Cal considerar com a novetat genial la consciència que tingué que una codificació és un treball artificial, que obliga a triar i, doncs, a renunciar. Li importà més l'adhesió a una solució que no pas que estigués d'acord amb l'etimologia i les lleis de l'evolució. Si una determinació nova o ja fixada no funcionava socialment, l'abandonava i en buscava una altra. Rectificar si calia, sí; però, ensems, ésser decidit i no deixar-se intimidar pels contraris a acceptar que ningú els ha de dir com han d'usar la llengua o pels qui renuncien sistemàticament a admetre allò que no coincideix amb el que legítimament puguin creure.

El concepte que tenia de llengua literària el dugué a defensar la simplicitat contra l'enfarfegament i també contra el rebuig metòdic als recursos més corrents en favor dels més nous. Considerava que, davant l'alternativa d'un mot o d'una construcció coneguts correctes o uns de nous menys habituals, són més eficaços els més freqüents, perquè seran més fàcilment compresos. Per a ell el lèxic més insòlit si de cas s'havia de reservar per a quan un bon escriptor volia fer-lo circular expressament amb la voluntat d'enriquir la llengua. Ni desitjava un allunyament de la llengua usual ni reprovava l'assaig d'introduir formes menys col·loquials amb la finalitat de fer-les progressivament més esteses fins que arribessin a ésser per a tothom sinònimes de les més populars corresponents.

Qualsevol obra de codificació implica un joc dialèctic d'ideologies, de sensibilitats distintes; l'important és tenir-ne consciència; Fabra la tingué. Allò més important en el procés és

trobar el recurs més convenient i adequat; alerta, però!, que no vol dir el més còmode per als usuaris, el més fàcil ni, encara menys, el més acostat al castellà.

Tot el que s'havia fet abans de Fabra per a la normativa no era prou aprofitable; partia d'idees sobre la llengua excessivament limitades (per exemple, la gramàtica de Blanch o la de Bofarull) i era mancat d'un mètode clar i coherent. "La Gramàtica d'En Blanch, sobretot, era caòtica i insuficient. Després d'haver donat el paradigma dels verbs, per exemple, diu que si en resulten formes poc viables el lector pot substituir-les a gust seu." (9, 647).

Tothom parlava del "sistema de Bofarull", però el sistema no existia. I no em va costar gaire de comprendre que la gramàtica catalana estava per fer. [...] Cal dir que [...] de gramàtiques no en mancaven: n'hi havia de catalanes, de valencianes, de mallorquines. [...] Tothom es creia autoritzat a fer una gramàtica i [...] no n'hi havia cap d'igual. Va ser davant d'aquest pandemònium que vaig tenir la idea d'escriure una gramàtica sintetitzada, és a dir, per l'estil de les que jo estudiava a col·legi... (9, 708-709)

Nogensmenys, hi havia treballs útils de què se serví i que lloà sense estalvi, com els de Marià Aguiló o els de Rossinyol (malgrat haver estat molt crític amb Fabra).

Per començar, calia establir els criteris generals principals. Fabra els enumerà explícitament: la llengua antiga, la variació diatòpica, la llengua parlada (genuïna!: la genuïnitat és una obsessió, que connecta amb el concepte de llengua nacional) i la comparació amb les altres llengües romàniques.

2.1. La llengua antiga

Fabra havia estat un antiarcaïtzant a ultrança; pensava en el present i, encara més, en el futur, i considerava que es podia prescindir del català medieval. S'equivocava. Acabà rectificant en benefici d'una fusió que sorgís de l'ús antic i de l'ús modern. La reconstrucció no es podia realitzar sense comptar amb la llengua antiga i els dialectes actuals, i les lleis dels canvis històrics.

El català medieval era un cabal imprescindible per a emplenar els buits amb què s'havia anat empobrint el català. Havia de servir per a recuperar una modernitat adequada: "Cal estudiar bé la llengua viva, cal estudiar bé la llengua antiga. D'aquell doble estudi brollen els materials de l'obra purificadora", acabà dient (9, 649).

El català medieval oferia les solucions gramaticals i lèxiques genuïnes que permeteren refer el de l'inici de la Renaixença. Fabra hi retrobà una gran part del lèxic perdut i sobretot els mitjans per a redreçar-ne la sintaxi: "la llengua antiga ens és sobretot utilíssima per a la descastellanització de la sintaxi", afirmà (9, 281). Deia que no acceptava el gust per un català amb *quiscuns*, *assats*, *jatsies* i *fretures* (7, 896). Els arcaismes es justificaven si servien per a la substitució de castellanismes. La qualitat de la llengua no s'havia de mesurar per la quantitat de formes antigues. Repudià la dèria pels arcaismes (purisme) tant com la dèria pels dialectalismes (el català que es parla).

2.2. La variació diatòpica, la unitat, la simplificació i la disciplina lingüística

> "Hi ha molts que es pensen que saben el català perquè el parlen, però s'ha d'aprendre la llengua literària estudiant-la."
>
> (Referència de Rossend Llates a una conferència de Pompeu Fabra) (9, 392)

Entro en un terreny delicat, perquè no ha estat mai fàcil el consens entorn de quines ni de quantes formes dialectals han d'incloure's en la normativa del català.

Fabra és criticat perquè es basà en els parlars centrals, decisió que no solament no negà, sinó que reconegué explícitament. Se li retreu que deixés de banda en la codificació massa variació dialectal. Sempre he cregut que en el seu temps ni el coneixement d'aquesta variació era suficient arreu ni, sobretot, ningú no l'havia estructurada des de la perspectiva d'usos generals o restringits, o de graus de formalitat.

En qualsevol cas, fou una qüestió sobre la qual ningú no pot negar que rumià profundament. Complementàriament a la voluntat de recompondre una llengua que es pogués dir nacional, les referències als dialectes són de les més recurrents en els seus treballs. En resposta a Joan Baptista Xuriguera diu:

> Deia jo en un discurs pronunciat l'any 25 a l'Ateneu Barcelonès: "Són també de gran utilitat [...] les aportacions dialectals. [...] Bé heu fet, doncs, de col·locar en els vostres escrits mots del vostre parlar malgrat que no figurin en el Diccionari, si, com dieu *són mots que us han semblat nobles i justos*. Això darrer que dieu s'ha de tenir, en efecte, molt en compte en tractar d'elevar un mot dialectal a nacional." (8, 602)

Fabra no es proposà de supeditar cap varietat al català de Catalunya, sinó d'escollir a partir d'un concepte clar de llengua literària. Remarcà que "ni Bernat Metge escrivia en el seu barceloní; ni Auzias March, en el seu valencià; ni Ramon Llull, en el seu mallorquí. El parlar peculiar de cada escriptor no feia sinó matisar lleument la llengua escrita sense rompre'n la unitat." (9, 264).

La codificació implicava arribar a la construcció d'un sistema fortament unitari en què tots els parlants se sentissin representats. Aquest repte suposava tenir en compte, entre d'altres, dues realitats en contradicció aparent: la primera, que és una tasca que s'elabora en bona part artificialment: res no hi ha en la preceptiva que estigui predeterminat; s'ha de decidir mirant d'aplicar tota la lògica possible, que, tanmateix, fallarà inexorablement ara i adés. Com diu Argenter, "Fabra tenia clar que l'anàlisi gramatical demana justificació, però que la normativa establerta [...] demana submissió incondicional i que una part no gens menor de la seva obra consistia a obtenir aquesta submissió dels catalans." (7, 24). La segona realitat és que cal acceptar com ineludible que moltes solucions, malgrat que siguin genuïnes, quedaran marginades de la codificació (compte!, mai no de l'ús real) o bé que s'hi inclouran com a secundàries, amb restriccions segons el context d'ús: "El problema magne de la nostra renaixença ha estat la formació d'una llengua literària, que no havia pas d'ésser cap dels dialectes de la llengua parlada, ni el conjunt multiforme de tots ells, sinó una llengua artificial [...] de formes i construccions triades." (9, 264).

Cap preceptiva no parteix de percentatges igualitaris: sempre hi ha una variant principal, que ho és per condicions diverses. El dialecte central, que té la capitalitat a Barcelona, era el que reunia les que generalment hi són decisives en totes les llengües: el mateix caràcter de capitalitat, la situació socioeconòmica i política, el prestigi i la generació de cultura i de coneixement en general. Això no obstant, Fabra no s'estigué mai d'atacar durament el barceloní que entacava el català de castellanismes.

És sorprenent que en la teoria de la llengua Fabra ja tingués present el fenomen del fer-se i desfer-se dels idiomes: tots els dialectes estan destinats a ésser llengua i totes les llengües estan amenaçades de fragmentar-se en dialectes. Homogeneïtat i heterogeneïtat; les llen-

gües es formen a partir de la reunió de parlars (heterogeneïtat) que s'unifiquen (homogeneïtat) i que fan convergir-hi les persones que se senten un col·lectiu que comparteix objectius i interessos diversos, i la cultura. Les llengües (homogeneïtat) poden entrar en crisi i disgregar-se en parlars (heterogeneïtat), per circumstàncies històriques dels distints territoris, que acabin distingint llengües diferents. Era conscient que l'afebliment i la desaparició del sentiment d'unitat era un objectiu dels poders anticatalans i que coincidien amb el temps de la decadència: "la nació que ens governa des de fora, ha procurat –i procura encara–, per tots els mitjans, de fomentar i accentuar la divergència entre els països catalans." (9, 680). No dubtava que la política contra el català tenia, com té avui, com a prioritat tàctica la fragmentació de la llengua mitjançant una sobrevaloració estratègica dels dialectes: la fragmentació que impedís l'homogeneïtat i que accentués l'heterogeneïtat.

Rere la defensa dels localismes de molts catalanoparlants sovint bategava la voluntat de secessió i l'hostilitat contra Barcelona, com a capteniment que repercutís en l'anticatalanisme en general.

Palestra es preocupà sota la seva direcció de mantenir viva la germanor entre les terres de llengua catalana, estenent-hi delegacions i convidant els joves de les Balears i del País Valencià a reforçar llur unió. Fabra s'esforçà a escampar la idea de pàtria, centrada no solament en el Principat de Catalunya, sinó en tots els territoris on es parla la llengua catalana.

La preceptiva de Fabra és expressament generosa i oberta; no era amic de les imposicions: "No sóc dictador. Em plauen els procediments democràtics" (9, 651). No temia les innovacions; no temia cap proposta, per estranya que pogués ésser. Fou receptiu a tot, però exigent en el rigor de les justificacions. Moltes solucions que defensava *L'Avenç* eren retirades si la majoria no les acceptava. La discussió sobre alternatives possibles per a una norma concreta s'acabava amb l'elecció de la que tenia més seguidors; afirmava que en la codificació d'una llengua tots els qui hi intervenen són ensems vencedors i vençuts; vencedors perquè aconsegueixen que s'imposin solucions que proposen i vençuts perquè és inevitable, i saludable, que no sempre guanyin llurs suggeriments.

Cercà la simplificació, llevar les dificultats inútils de la normativa. Fins i tot, en la línia a què suara m'he referit, li dedicà a posta poca descripció, poca teoria. I endemés procurà de no farcir-la de terminologia tècnica que la compliqués.

Coromines, tot referint-se a la *Gramàtica* de 1918, que l'Institut d'Estudis Catalans havia caracteritzat com a oficial, observà:

> es concentra a la doctrina essencial, s'eliminen detalls, se n'esporguen les observacions comparatives [...] i els elements històrics i dialectològics, es despulla de doctrines lèxiques i literàries, i en canvi s'hi accentua l'aspecte codificador d'una reforma lingüística. [...] el llibre obre perspectives profundes cap a fets lingüístics rarament albirats en gramàtiques nostres ni dels altres idiomes. (6, 479-483)

I el mateix Fabra en una conferència en una Escola d'Estiu afirmà amb rotunditat:

> Contràriament al que vostès podrien esperar de mi, he de manifestar-els-hi que quan es tracta de l'ensenyament d'un llenguatge, jo no sóc partidari d'una gran profundització en la gramàtica [...] es necessita la gramàtica, però no 'massa' gramàtica. [...] en molts mestres la gramàtica [...] passa a ésser una finalitat. I no s'ha de perdre de vista que, exceptuant aquell home que es vulgui dedicar a estudis filològics, la gramàtica en si no és una cosa interessant; la cosa que interessa a tothom és saber escriure i parlar correctament la llengua comú, la llengua literària. [...] S'ha de saber únicament la gramàtica indispensable per passar del llenguatge de cada dia –que no necessita gramàtica perquè ja la té– a la llengua literària. (9, 417-429)

I en la segona edició de la *Gramàtica* de 1918, hi afegeix: "L'essencial no és que el noi aprengui les definicions de les parts de l'oració, sinó que sàpiga distingir-les." (2, 209).

Per a Fabra simplificar no volia dir fer fàcil a qualsevol preu la preceptiva del català. Especialment no acceptà concessions a la llengua dominant. La codificació del català exigia decisió, fermesa, fins i tot duresa, i Fabra tenia un caràcter que s'adeia amb la direcció que necessitava la feina a què es lliurà. Fou un líder.

Tenia clar que l'aprenentatge de la normativa no sempre era fàcil. Ell, que parlava llengües diferents, era conscient que la preceptiva de les altres romàniques o de l'anglès eren molt més difícils que no la que elaborà per al català. El problema nostre era, i és encara, la realitat històrica de fragmentació, de degradació, de dispersió, de repressió.

Tota normativa té amics i enemics. El problema amb què es trobà Fabra fou que tothom interessat per la qüestió de la llengua es considerava un gramàtic ("cada escriptor esdevenia un gramàtic", deia (9, 648)). Estava convençut que ningú, per insigne que fos, no podia tenir la pretensió d'imposar res. Arribà a fer una classificació de menes de gramàtics: els qui es neguen rotundament a admetre allò que consideren que no és correcte; els qui proposen el que desitgen, sense pensar si socialment és viable; i els qui fan propostes ponderadament, que potser caldrà rectificar o renunciar-hi. Per a ell solament aquests darrers podien contribuir a redreçar el català.

2.3. L'ortografia, element simbòlic essencial de la llengua

> La tasca grossa a fer es nacionalisar la nostra ortografia, fer-la ben adequada a la nostra llengua, i *simplificar-la tot lo possible*. (1, 117)

Heus ací sintetitzada la doctrina de Fabra pel que fa a l'ortografia. La compacitat (nacionalitzar) i la simplicitat (simplificar). L'aspiració a bastir una llengua nacional requeria, com a punt de partença, l'ortografia compacta, pel seu caràcter especialment simbòlic.

Les llengües d'alta cultura s'aprenen sentint-les en l'ús quotidià i llegint-les, *veient-les* gràficament; per tant, ni la producció oral ni l'escrita no poden ésser caòtiques.

Fabra admetia que s'hagués de discutir l'ortografia tant com fos necessari, però tenia com a sagrat un principi: un cop fixada, no s'havia de tocar, fins i tot en el cas que hom hi observés incoherències. El consentiment social era indispensable, però rebutjar una solució establerta ho entenia com caure en l'error de la intransigència blasmada dels antinormistes.

En una conferència explicà aquesta anècdota:

> L'acadèmic francès Gaston Paris va escriure, una vegada, a posta, un mot, diferentment de la grafia oficial. El corrector de proves l'hi va esmenar. Al marge, ell va indicar que volia expressament que s'escrivís tal com ell ho havia fet. Però, en les segones proves, tampoc va ésser cregut. Va fer novament la seva indicació, però, al text definitiu, el mot va sortir grafiat de la manera correcta. Gaston va resignar-se, content. Va dir-se: "Jo, acadèmic i escriptor, volia escriure un mot a la meva manera, però era sol; el corrector de proves representava França, i aquest motiu li conferia la raó." Aquest és un alt exemple, que sempre hauríem de tenir tots en compte. (9, 349-350)

La idea que la normativització ortogràfica és sempre convencional el conduí a rebutjar l'aplicació sistemàtica de l'etimologisme. Tampoc no admeté una ortografia pretesament fonetista (escriure tal com es parla), perquè veia que no era possible (9, 403).

Fabra ens reporta la resposta d'un angloparlant a una observació que ell li féu: "'L'ortografia està plena d'absurditats', vaig dir a un anglès idoni. I em va contestar: "Però és l'adoptada per tothom que parla anglès'" (9, 347)

Ve molt especialment a tomb, en uns moments en què parlem tant de la necessitat de fer canvis en la normativa tot basant-nos en la conveniència de fer del català una llengua fàcil, reportar les idees que tenia al respecte. Admetia que haver d'aprendre de memòria les grafies era cosa difícil, però matisava que ho era per com ho havien d'haver fet els catalans: aprenent llur llengua com si fos estrangera. No puc resistir-me a traslladar-los unes paraules que són una resposta i una lliçó sobre la difusió de la idea que el català és un idioma particularment complicat. A la conversa 412 diu: "Els qui, davant l'esforç considerable que requereix avui d'aprendre l'ortografia catalana, són portats a creure que aquesta és realment molt difícil, que pensin en les dificultats enormes amb què es trobaria un francès o un anglès que de gran tractés d'aprendre l'ortografia de la seva llengua" (7, 482). I a la 689: "El senyor Gironella creu impossible això de saber de memòria la grafia correcta de tots els mots corrents de la llengua. Però ¿és que saben altrament llurs ortografies els anglesos o els francesos? [...] I allò que és possible en les altres llengües ¿no ho fóra en català? (7, 693). "I si nosaltres trobem tan difícil el català, l'ortografia catalana, com no trobaríem més difícil l'ortografia anglesa!" (9, 403). Avui ningú no parla mai de les dificultats ingents, comparades amb el català, de l'ortografia de l'anglès. És una contradicció fruit de l'estima extrema respecte a la llengua franca.

La qüestió de la complexitat de la normativa ortogràfica és, com deia Fabra, essencialment sociolingüística. Avui el català s'ensenya a escola, certament, però, al marge que potser amb massa obsessió per la teoria gramatical, allò que cal és que la llengua formi part natural del medi, de l'entorn: ens cal preservar una ecologia del català que en permetés una visualització constant, fins i tot inconscient. Aquest, al meu entendre, és el problema.

Fabra no podia suportar que les publicacions apareguessin amb faltes d'ortografia. Reclamava la intervenció de correctors ben preparats. I es fixava especialment en els grans mitjans de comunicació, perquè sabia que tenien una gran responsabilitat en una bona competència: "Sembla impossible, però encara és l'hora que els nostres diaris apareixen amb innombrables faltes d'ortografia" (7, 557). "per la lectura la gent aprendria l'ortografia i arribaria a saber-la a la perfecció, com s'esdevé a tot arreu. No d'altra manera que per la lectura arriba a posseir l'ortografia de la seva llengua un francès, un anglès, un espanyol." (7, 687).

Com en tots els nivells de la llengua, acceptava i valorava especialment les evolucions i sabé introduir a l'Institut d'Estudis Catalans aquest capteniment com a part del mètode en la codificació ortogràfica. Li costà l'animadversió dels qui eren fidels inamovibles al català antic i que titllaren l'Institut d'antitradicionalista. Contra allò que aquests denunciaven, no menystingué les grafies del català antic, però no s'hi sentí lligat fins a l'extrem de rebutjar les aportacions que suposaven un perfeccionament de l'ortografia. Com ell mateix deia, cap llengua neollatina no ha mantingut intacta la seva ortografia medieval.

2.4. La morfosintaxi

Pel que fa a la morfologia i la sintaxi trobem menys declaracions específiques en els articles i en les conferències. Això és degut al fet que fou en l'ortografia on més resistència social hagué de patir.

Per a Fabra era clar que ambdues parts de la codificació eren igualment essencials, i que en particular en la sintaxi es manifesta el geni de la llengua; en parlava com "la part més

delicada sens dubte de la gramàtica, i la que fa necessari el concurs d'un bon mestre." (9, 383). Arribà a afirmar que "fins que hom sap ben bé la sintaxi, no pot dir que coneix correctament el català." (9, 383). El Mestre deixà un conjunt de regles d'ús comparable al d'altres llengües romàniques. S'adonà del fenomen que hom era prou conscient que una paraula era o no correcta, però costava molt més que ho fos d'una errada sintàctica, per la qual cosa un text podia ésser escrit amb mots del tot catalans i ésser, en canvi, del tot estrany a la llengua per la sintaxi. Les errades en aquest nivell són les que cal combatre amb més força. Quan en la conversa 373 declara que tenim l'ortografia fixada, en referir-se a la morfologia hi diu que és a prop d'assolir una fixació completa. Però reconeix que la sintaxi restava més endarrerida; s'hi refereix com a "part delicada de la gramàtica" (7, 455). Els mateixos gramàtics no gosaven declarar-se taxativament sobre les qüestions d'aquest àmbit. En la conversa 697 que adreçà a Rovira i Virgili, li diu: "una gran part de les nostres converses destinades a combatre defectuositats sintàctiques semblen no haver exercit la menor influència". (7, 699)

Explicà que la correcció de determinats girs sintàctics incorrectes pels genuïns no havia d'implicar que els bons havien de suplir ipso facto els rebutjables: una construcció sintàctica A, no admissible, pot, tanmateix, conviure durant un temps amb l'alternativa B, la correcta (9, 296). Una manifestació de prudència i de ponderació en la imposició dels canvis sintàctics.

Ens deixà un gruix d'opinions entorn de la morfosintaxi, en què al costat de l'actitud comprensiva, també es manifestà inflexible. No acceptava, per exemple, la llibertat de prescindir de la preposició composta *per a*, mentre l'Institut no acordés condemnar-ne l'ús, si esqueia: "Escriure, avui, *per* en lloc d'un *per a* constituiria una *falta de gramàtica*", deia (8, 551).

Coromines, en l'esmentat prefaci de la *Gramàtica catalana* publicada l'any 1956, es refereix a la definició de les funcions dels pronoms en relació amb els tipus i l'estructura lògica de les proposicions, al tractament del complement acusatiu, a l'ús de *hi* i *en*, als complements determinatius i predicatius, a les proposicions de relatiu, etcètera. (6, 483).

2.5. Del lèxic i la terminologia

El *Diccionari general de la llengua catalana* complí a bastament els propòsits de Fabra: preparar la base per a l'ús de la llengua literària. En les crítiques, sovint se silencia que pensava que l'Institut d'Estudis Catalans havia de fer un altre diccionari d'ús (com el que avui es construeix des de la Secció Filològica), en què havia de tenir cabuda tot allò que és habitual en el parlar i, doncs, també les variants dialectals. Decidí posar-se en el que era urgent i imprescindible: el recull essencialment normatiu, en què entengué que calia ésser curós a no donar per vàlides solucions que no ho són, ni tampoc a atorgar igual jerarquia a formes sinònimes que no la tenen.

Concebé un diccionari especialment ric en quatre aspectes: la incorporació de formes de registres diferents, encara que, òbviament, el preocupà més el registre formal; la consideració de formes dialectals, amb els límits objectius i subjectius que ja he assenyalat; la voluntat d'il·lustrar amb molts d'exemples l'ús dels lemes, sobretot pel que fa als règims preposicionals i a la sintaxi dels complements verbals; i l'interès per a incloure-hi termes d'especialitat a més del lèxic comú.

Li passà, *mutatis mutandis*, el mateix que a Ramon Llull quan es llançà a l'aventura d'emprar el català com a llengua d'alta cultura que podia substituir el llatí: que adesiara li mancaven mots,

perquè els habituals en la llengua parlada no eren suficients o adequats per a les subtilitats que escrivia el beat. El problema en Fabra era per motius diferents: el català literari era farcit de formes estranyes a la llengua. Ara, els procediments emprats per un i altre són els mateixos: pouar en els parlars variats de la llengua coetània; si fallaven, cercar en la llengua antiga; si aquesta també fallava, en el llatí; finalment, si aquest tampoc no resolia els buits, crear-los de bell nou. (9, 283).

Fabra explicà que una de les fonts d'innovació lèxica era la creació de mots. Havia d'introduir neologismes i terminologia, i ho féu tot evidenciant que el lèxic correcte no és solament el que hi ha als diccionaris normatius, sinó que els parlants en poden crear, atenint-se, això sí, al geni de l'idioma. Per exemple, la derivació, recorrent als afixos genuïns de manera semànticament adient, permet generar formes noves.

Fixem-nos en el que ens diu respecte a aquesta qüestió: "Encara tenim un altre mitjà d'enriquir el nostre lèxic [...]: recorrent als mitjans que tota llengua posseeix per a la formació de nous mots: la derivació i la composició." (9, 282).

A l'Ateneu Barcelonès pronuncià una conferència que intitulà "Importància dels vocabularis tècnics". El 1931 la tasca de codificació s'havia pràcticament acabat, però entenia que quedava per omplir una parcel·la tan important com la dels vocabularis d'especialitat. Establí a grans trets el mètode per a elaborar-los: recollir vocabularis antics; recollir els vocabularis de la indústria en el seu estat actual, tasca que comportava treballar plegats el tècnic i el lingüista per tal d'evitar inexactituds en cap sentit; depurar el vocabulari, adoptar-lo i adaptar-lo al català (9, 367).

Hi parlà també de la nomenclatura internacional i de la fórmula per a catalanitzar-la, tot acceptant, doncs, els estrangerismes, si era en benefici d'una compartició positiva de termes i de conceptes científics (9, 368). No sabem què diria avui de la invasió dels anglicismes; jo, però, m'ho imagino...

Quant a la toponímia, la llista dels noms dels municipis de Catalunya de 1933 fou elaborada amb els materials del mateix Fabra juntament amb els de Josep M. de Casacuberta i els de Joan Coromines.

També considerà l'alt valor dels estereotips, locucions i frases fetes, com una de les manifestacions més concretes de l'ànima de la llengua. Joan Coromines diu: "acabo cridant l'atenció sobre un altre aspecte nou i utilíssim en el llibre [la *Gramàtica* de 1956]: el tresor de fraseologia que s'hi reuneix, tan abundosa com la del *Diccionari general* de l'autor, però diferent d'aquesta, recollida pacientment, amb una perspicàcia sempre desperta" (6, 483).

2.6. La descastellanització. El bilingüisme

> "L'obra de redreçament del català literari és sobretot una obra de descastellanització..." (7, 137)

Si llegim l'obra completa de Fabra, percebem que hi ha un aspecte en la concepció de la llengua que hi predomina: la interferència del castellà. Sabé distingir entre els préstecs i les influències normals, naturals entre llengües i comunitats distintes, i les interferències que pretenen donar hegemonia a una llengua en perjudici d'una altra. També veié amb claredat que les llengües amb menys poder corren riscos que siguin aniquilades per les que en tenen més. En suma, fou conscient que el castellà era l'única llengua que podia fer desaparèixer el català a l'Estat espanyol.

Ni el costum, ni l'arrelament, ni l'amplitud d'ús no foren mai per a Fabra una justificació suficient per a acceptar una solució incorrecta, sobretot si era un castellanisme. Els seus enemics, des de Catalunya i des de fora, li feren el retret de l'obsessió de recompondre un català artificiós en què prevalia la voluntat d'anar contra el castellà. Negava que el preocupés en excés la presència de castellanismes en el català, però aquesta negativa no era sinó una estratègia de què tenia consciència.

Denuncià aquells qui es conformen amb un pseudocatalà calcat del castellà. S'adonava que el català era al punt de l'abisme que el podia precipitar en la pèrdua total de la fesomia pròpia. Es dolgué d'aquesta realitat i del perill que suposava en el sentit que es percebia com un dialecte de l'espanyol.

Féu al·lusions que la descastellanització no és solament una qüestió que afecti el lèxic, sinó també a la gramàtica: un escrit que no contingui sinó mots perfectament catalans, pot estar escrit, tanmateix, en un català detestable.

Valorava correctament la importància que tenien els mitjans de comunicació escrits en la difusió d'un model de llengua genuí, per la qual cosa reiteradament es lamentà de la baixa qualitat de la llengua de què se servien: "No hauria ja d'ésser possible que en un diari barceloní apareguessin a cada pas construccions com 'Hi ha que haver vist', 'Trobarse front a un públic', 'Amb dir que...' 'Ignorar el paradero', 'Alentar a prosseguir'..." (7, 443-444).

Pompeu Fabra no era un purista. No pretenia eliminar del català tots els castellanismes; diferenciava els que ja s'introduïren en els orígens medievals, dels que entraren en el període de la decadència literària. Fins i tot rebutjava l'actitud de reemplaçar qualsevol mot que s'assemblés al castellà per un altre que en fos formalment més allunyat; criticà, per exemple, la supressió sistemàtica d'*elevar* per *enlairar* (7, 861-863).

Amb una diplomàcia no exempta –em penso– d'una subtil ironia que demostren la intel·ligència i l'habilitat del Mestre, en un parlament que pronuncià a Madrid declarà:

> Os aseguro que no es cierto que, como se ha dicho, en esta obra [la de reconstrucció del català] ha habido deseo de separar arbitrariamente el catalán del castellano. Se han quitado de la lengua los castellanismos impropios, pero nunca ha habido odio, que sería ridículo. Es sencillamente lo mismo que si os tachase a los castellanos de francófobos porque procuráis suprimir del castellano escrito los galicismos. No pude acceptar el puesto que en la Real Academia Española me ofrecían, porque creí que el oficio de depurar la lengua sólo a catalanes, baleáricos y valencianos corresponde. Pero mi gratitud porque alguien pensó en mí es inmensa. (9, 686-687)

Clouré la meva intervenció amb una darrera consideració fabriana sobre la llengua. Defensà la convicció que Catalunya no era bilingüe i que el bilingüisme que s'hi imposava era nefast per al català. Distingí el poliglotisme del bilingüisme politicosocial. Ell, que coneixia a fons tantes llengües, òbviament no podia estar en contra que era un fet positiu saber-ne com més, millor. Tanmateix, interpretava l'ús del castellà des de l'òptica adequada: si s'implantava com a llengua normal a Catalunya, impossibilitaria un procés d'aprenentatge de la llengua pròpia i una competència correcta en català.

Referint-se a la formació dels infants, arribà a afirmar, segons ens explica un cronista, que "No hi ha res més dolent per aquests [els nostres infants] que el bilingüisme." (9, 364). Entenia que mentre és en curs el període d'adquisició de la primera llengua, no se n'hi havia d'interferir cap altra. L'infant a escola ha de trobar el perllongament de la llengua pròpia.

Una altra crònica d'una conferència intitulada "El bilingüisme a Catalunya", que pronuncià a Barcelona, al local de Palestra, reporta que hi sostingué que com a nacionalistes no podien estar satisfets de l'Estatut ni de l'article que es referia a l'ús de les dues llengües, catalana i castellana, alhora (9, 389).

Fabra, doncs, respon a una qüestió que avui ha rebrotat amb potència. Dins la barreja de llengües, producte de la immigració, persisteix des de la política centralista –i també des d'alguns grups dels Països Catalans– la voluntat de bilingüització de Catalunya; la defensa que el castellà hi és tan propi com el català. Hi insisteixen perquè saben que amb la bilingüització dominarà sempre el castellà. Fabra ja ho veié.

Ara que la possibilitat d'una Catalunya independent és més forta que mai, s'ha avançat –crec, inoportunament i inadequadament– la discussió sobre si en un estat català hi ha d'ésser oficial solament la llengua catalana o també el castellà. Penso que no instrumentalitzo ni manipulo Fabra si dic que ell va respondre a aquesta qüestió, gens ni mica banal. I ho féu sense ambigüitats. Jo hi estic d'acord.

Tanmateix, fa la impressió que mai no aprenem prou de la història, ni de la més punyent, ni de la més recent. Sobten les solucions tan condicionades per una política de prudència enfront dels qui no han tingut mai escrúpols a actuar contra la nostra identitat i, doncs, contra les nostres llibertats.

Aquesta és una qüestió que esdevindrà substancial en el futur de la normalitat de la llengua catalana. Mereix una reflexió sense pors ni complexos. Però també sense oblidar què ha passat amb el català a Catalunya des que, a partir del segle xvi, hi penetrà oficialment el castellà. Obviar aquesta realitat històrica és defugir un punt crucial en el procés de subsistència de la llengua catalana.

***

He acabat, però permetin-me una digressió. Aquesta jornada, l'ha organitzada la càtedra Pompeu Fabra de la Universitat Pompeu Fabra. Honors al Mestre, així com cal. Ell tenia com a mètode per a escampar la normativa de la codificació anar resolent error rere error: sabia que no podia pretendre d'implantar molts preceptes alhora; començava insistint en un, fins que considerava que ja se n'havia sortit; després passava a un altre i així endavant. Doncs, mirant d'imitar-lo, jo avui els proposo que ens centrem en una esmena: per què no ens afanyem que es deixi de dir "la Pompeu" per a referir-se a la Universitat Pompeu Fabra? No ho troben greu? Li agradaria, a Fabra? Ultra que una falta d'expressió, crec que és d'un provincianisme impropi per a la referència a una Universitat. Trobarien normal que hom digués que estudia a "la Ramon" (en referència a la Universitat Ramon Llull)? És clar, com que Pompeu no és un nom gaire freqüent, no ens hem adonat de la gravetat de la denominació. Seria molt diferent de dir argòticament i econòmicament que hom estudia a "la Fabra". Mirem de redreçar l'error, perquè altrament la càtedra que avui arrenca les iniciatives amb aquesta jornada acabarà dient-se també la "càtedra Pompeu". Perdonin que acabi així, però algú ho havia de dir.

Ho he dit i he dit.

Pompeu Fabra, enginyer

Josep Amat
Catedràtic emèrit de la Universitat Politècnica de Catalunya
i membre de la secció de Ciències i Tecnologia
de l'Institut d'Estudis Catalans



Carrer de la Mare de Déu de la Salut, 32



Entre el 1851 i el 1873 l'Escola d'Enginyers de Barcelona es troba al convent de Sant Sebastià

Pompeu Fabra i Poch va néixer al carrer de la Mare de Déu de la Salut de la vila de Gràcia, el dia 20 de febrer del 1868. Quan tenia 6 anys, la família es va traslladar a viure al carrer Gran de Gràcia i l'any 1873, quan es va proclamar la República, el seu pare va ser elegit alcalde de la vila de Gràcia.

Quan tenia 18 anys, i en acabar els estudis de batxillerat, Pompeu Fabra va ingressar a l'Escola d'Enginyers Industrials de Barcelona. Era l'any 1886 i l'Escola d'Enginyers ja estava allotjada a l'edifici de la Universitat Literària(a la plaça de la Universitat). Anys enrere,concretament entre el 1851 i el 1873, la seu que la va allotjar va ser el convent de Sant Sebastià i s'hi impartienles especialitats de mecànica i de química, però el 1874 l'Escola d'Enginyersja es va traslladar a l'edifici històric de laUniversitat de Barcelona, i hi va ser finsal 1927. Entre el 1927 i el 1964 l'Escolad'Enginyers Industrials de Barcelona es va ubicar a l'edifici de l'Escola Industria, a Can Batlló.



Façana principal de la Universitat de Barcelona


Imatge de les obres de construcció de la Universitat de Barcelona, que van durar del 1863 al 1882


L'any 1874 l'Escola d'Enginyers de Barcelona es trasllada a l'edifici de la Universitat Literària. Hi serà fins al 1927


Entre el 1867 i el 1899 la de Barcelona va ser l'única escola d'enginyers que va romandre oberta


Entre el 1927 i el 1964 l'Escola d'Enginyers de Barcelona es troba a l'edifici de l'Escola Industrial, a Can Batlló


El 1890, Pompeu Fabra acaba els estudis d'enginyeria en l'especialitat de química


Títol d'enginyer industrial obtingut per Fabra, conservat al Col·legi d'Enginyers Industrials de Catalunya



Un cop titulat, ofereixen a Fabra una plaça d'enginyer químic a les mines de sofre d'Hellín (Albacete)

L'any 1851, precisament, es van crear les escoles d'enginyeria de Madrid, Sevilla i Bergara, i el 1957 també es van fundar les escoles de Gijón i de València. Pocs anys més tard, el 1860 i el 1867, es van haver de tancar totes les escoles per manca d'alumnes, tot i que la de Barcelona va subsistir i, de fet, va ser l'única entre el 1967 i el 1899, any en què es va fundar la de Bilbao.

L'any 1890, Pompeu Fabra va acabar els seus estudis d'enginyeria en l'especialitat de química. Un cop titulat, li van oferir una plaça d'enginyer químic a les mines de sofre d'Hellín (Albacete).

Les mines d'Hellín es van començar a explotar en època romana i el 1562 van ser redescobertes. L'any 1589 aquestes mines van passar a mans de la corona, durant el regnat de Felip II, i des d'aquest moment i fins al 1870 les mines van ser destinades al cos d'artilleria. Entre els anys 1874 i 1901, any en què es van clausurar, les mines van ser explotades comercialment per la Sociedad Azufrera del Coto de Hellín. L'any 1902, i gràcies a la construcció d'una línia de tren, aquesta empresa va tornar a explotar les mines una altra vegada. El 1920 va començar el declivi de les mines d'Hellín i l'any 1960 es van tancar definitivament.



Les mines d'Hellín van ser explotades des de l'època romana

Fabra va declinar aquesta feina d'enginyer químic a Hellín perquè acceptar-la hauria comportat renunciar a la seva tasca a *L'Avenç*, en benefici de la reforma lingüística de la llengua catalana.

Sembla que Pompeu Fabra no va cursar la carrera d'enginyeria amb gaire vocació, i la realitat és que entre els anys 1890 i 1902 no va exercir d'enginyer, sinó que es va dedicar a impartir classes de matemàtiques i ciències, fet que li permetia dedicar-se a allò que de debò li interessava: la llengua catalana.

L'any 1902, però, va guanyar per oposició la càtedra de química de l'Escola d'Enginyers Industrials de Bilbao i va ocupar aquest càrrec fins al 2012.

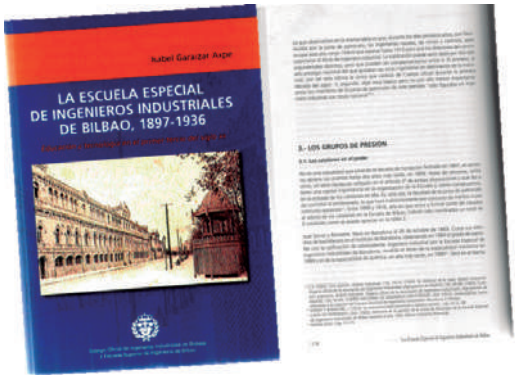


Escola d'Enginyers Industrials
La Casilla, de Bilbao

La Bilboko Ingeniaritza Goi Eskola Teknikoa va estar, en primer lloc, ubicada provisionalment a la planta baixa de l'antic Frontón Abando, a la plaça de la Casilla de Bilbao, quan l'edifici ni tan sols estava acabat. Es va fundar el dia 2 d'abril del 1897, promoguda per l'Ajuntament de Bilbao i la Diputació de Biscaia. L'any 1899 es va constituir la junta del Patronat de l'escola i es va iniciar el curs. Tres anys més tard, el 1902, i després d'alguns conflictes entre el professorat (1899-1901), es va convocar el concurs de mèrits per optar a la càtedra de química al qual es va presentar Pompeu Fabra.

La comissió que havia d'avaluar els mèrits dels candidats en aquesta oposició va estar formada per Manuel Sánchez, que en va ser el president, Josep Serrat i Bonastre, Ramon Oliveras i Eduardo Navarro. És important assenyalar que Serrat i Oliveras eren integrants de l'anomenat "grup de pressió", del qual formaven part els enginyers catalans que exercien a l'Escola de Bilbao. Aquest grup dels catalans el conformaven Josep Serrat i Bonastre, Josep Galí i Fabra, Josep M. Plans i Freyre, Ramon Oliveras i Massó, Manuel Soucheiron Millé, Francesc Molins Sugrañes i Enric Gadea i Vilardebò.

Josep Serrat i Bonastre (Barcelona, 1869-1946) va ser professor numerari i sotsdirector de l'Escola d'Enginyers Industrials de Bilbao del 1900 al 1903. També va exercir de professor a l'Escola del Treball de Barcelona, fins que el 1923, durant la dictadura de Primo de Rivera, va ser destituït. Va treballar com a director de tallers a la Maquinista Terrestre i Marítima entre els anys 1932 i 1934. L'any 1914, quan tenia 45 anys va ingressar a la Reial Acadèmia de Ciències i Arts de Barcelona i en va ser el president del 1924 al 1926. Va dirigir la *Revista Tecnológica Industrial* i va publicar un nombre considerable d'obres científiques.



Referència al "grup de pressió" que exercien els catalans a l'Escola d'Enginyers de Bilbao

Josep Galí i Fabra (Barcelona, 1977-1927), que era fill d'Anna Fabra i Poch, germana de Pompeu Fabra, va ser professor numerari de càlcul infinitesimal i mecànica a l'Escola de Bilbao entre els anys 1901 i 1913. L'any 1913 va tornar a Barcelona i va exercir de professor de matemàtiques a l'Escola Superior de Belles Oficis de la Mancomunitat.

Josep M. Plans i Freyre (Barcelona, 1878 – Madrid, 1934) era llicenciat en ciències fisicomatemàtiques i va ser professor de física a la Universitat de Barcelona. Es va doctorar el 1901 a la Universitat de Madrid i el juliol d'aquell mateix any va obtenir la plaça de professor auxiliar de càlcul infinitesimal a l'Escola d'Enginyers de Bilbao, de la qual també en va ser nomenat secretari. Al setembre del 1902 va tornar a Barcelona, però va ser catedràtic de física a l'Institut de Castelló de la Plana (1909), a Saragossa (1909-1917) i a Madrid (1917-1934). És conegut per ser un dels primers científics que va introduir la teoria de la relativitat al país.

Ramon Oliveras i Massó va ser professor numerari de tecnologia química entre el 1901 i el 1915; Manuel Soucheiron Millé va exercir de professor numerari de metal·lúrgia i siderúrgia també entre 1901 i 1915. Francesc Molins Sugrañes va exercir d'enginyer a l'Exposició Universal de Barcelona, l'any 1888, i el 1901 va guanyar una plaça de professor auxiliar de tecnologia mecànica i el 1902 també va ser professor de tecnologia química; va treballar a Bilbao fins al 1918, just un any abans de la seva mort. Enric Gadea era enginyer de camins i va ser el tercer director de l'Escola d'Enginyers de Bilbao, entre els anys 1902 i 1909.

A l'acta del concurs es poden llegir els mèrits que Josep Serrat i Bonastre va destacar de Fabra:

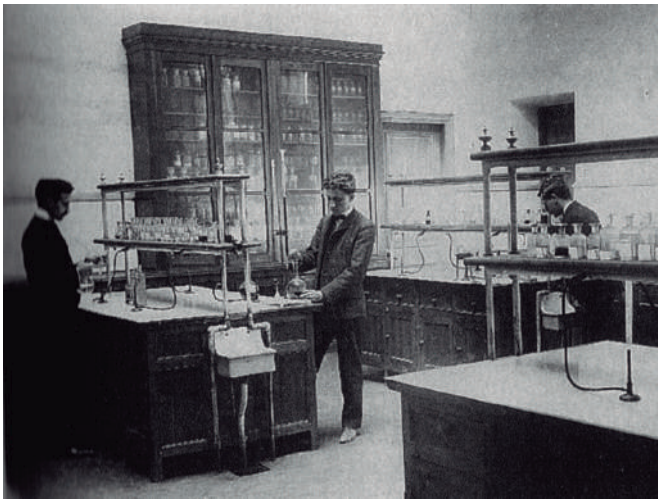
> "...hombre avezado en la enseñanza, que habla muy bien y explica con admirable claridad, y que habla francés, inglés y alemán..."

En aquesta mateixa acta del procés de selecció per a la plaça, però, també hi queden reflectides les opinions de Manuel Sánchez (president del tribunal i director, en aquell moment, de l'Escola) sobre Pompeu Fabra:

> "Como no conozco al Sr. Fabra, no puedo aducir pruebas en pro o en contra de sus aptitudes, pero es extraño que si es tan eminente en química, en los diez años que gace que terminó la carrera no haya encontrado donde ejercerla y haya tenido que dedicar su actividad a dar lecciones de segunda enseñanza, en cuyo honroso ejercicio no habrá aprendido seguramente mucha química."

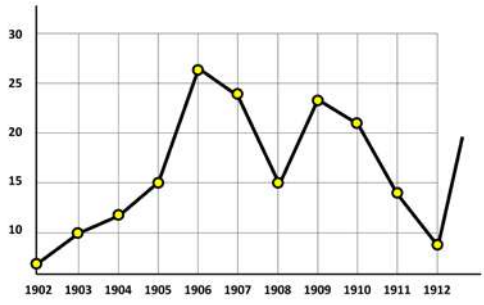
Les votacions de la comissió van quedar distribuïdes 2 a 2, de manera que no es va poder resoldre el concurs de mèrits d'aquesta convocatòria no oberta.

Per poder concloure amb èxit el procés de selecció per a la càtedra de química, el director de l'Escola va convocar un nou tribunal, un cop més presidit per ell mateix, però aquesta vegada la convocatòria va ser d'oposicions obertes. Finalment, després de superar tots els exercicis, Pompeu Fabra va obtenir per unanimitat la plaça de professor numerari de química general.



Laboratori de Química de la Bilboko Ingenieritza Goi Eskola Teknikoa, en una imatge de l'any 1903

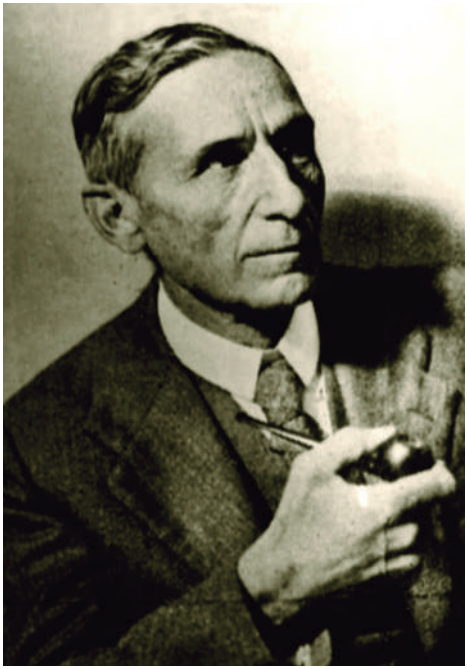
Sembla que els professors catalans que exercien a la Bilboko Ingeniaritza Goi Eskola Teknikoa van fer més fàcil i agradable l'estada de Pompeu Fabra a Bilbao. Es pot constatar que durant el període en què Fabra exerceix de professor de química a Bilbao no va tenir grups gaire nombrosos d'alumnes i –i això és el més curiós i destacable– que la seva producció bibliogràfica i la majoria de les seves publicacions d'aquella època tenien com a motiu i tema d'estudi la llengua catalana.



Gràfica que il·lustra el nombre de llicenciats en enginyeria durant els anys en què Fabra va fer de professor



Durant els anys de Fabra a l'Escola d'Enginyers de Bilbao, gairebé totes les seves publicacions eren sobre la llengua catalana



Què li aporta la formació d'enginyer en la seva tasca com a filòleg?

Josep Pla, en la seva obra de semblances *Homenots*, hi inclou el retrat de Pompeu Fabra i dels seus comentaris es dedueix què va aportar la seva formació d'enginyer a la tasca filològica del Mestre. També hi queda reflectida la visió personal que Pla té de Fabra.

> "Fabra, un home que no parlava mai del que no sabia, feia un gran efecte. [...] El que no acceptava Fabra era la discussió frívola, improvisada, sense coneixements –com no acceptava una conversa de la mateixa categoria. S'estimava més, llavors, recloure's en els seus pensaments i mirar al lluny, que és el que solia fer gairebé sempre."

En fragments com el següent es fa ben evident la bona concepció que Josep Pla tenia de Pompeu Fabra:

> "Fabra parlava del que sabia, i si parlava d'alguna cosa més que no estava en relació amb la seva activitat habitual –de matemàtiques, per exemple, o de química– era perquè també ho sabia. [...] Fabra era un mestre exigent, però al seu costat s'hi estava bé. La seva radiant claredat, la seva tendència a la difícil simplificació, el seu ordre de construcció, feien, en el pensament del receptor, un gran bé."

Era certament molt positiva la visió que en tenia, tal com es pot comprovar en aquest altre paràgraf:

> "Fabra tenia una presència simpatíquissima. Fabra feia cara de bona persona, d'homenot, simple, correcte, i el torrat fresc de la seva pell, els ulls directes i plens de vida, reforçaven aquesta primera impressió."

No hem de pensar que totes les semblances escrites per Pla eren igual d'afalagadores o que buscaven la fàcil complaença; si ho considerava oportú, podia destacar dels homenots retratats actituds, trets i postures desagradables o incòmodes. I ho podem comprovar en aquest fragment en què parla de l'arquitecte Lluís Domènech i Montaner:

> "Quan es tracta de coses personals, Domènech és un home biliós, groc i crispat, però sap moltes coses; parlant del seu temps és inesgotable, un arxiu vivent i, sobretot, és un arxiu de coses de primera mà, autèntiques."

Josep Pla assegura que Pompeu Fabra tenia un bon record de la seva estada a Bilbao i, en realitat, no hi ha motius per creure que no fos així, tot i que la plaça de la càtedra de llengua catalana a Barcelona el va fer tornar a Catalunya. Pla va escriure el següent de l'època de Fabra a Bilbao:

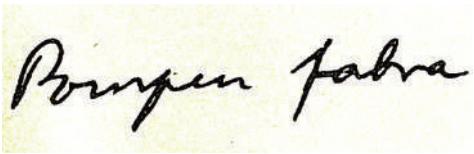
> "Quan vaig conèixer Fabra, ja feia anys que no era un element actiu de l'escalafó de les Escoles d'Enginyers Industrials. Anys enrere havia estat catedràtic de Química de l'Escola d'Enginyers de Bilbao. Amb Fabra havia passat una cosa curiosa: durant molt de temps els seus amics es pensaren que era un químic amb el derivatiu de la filologia com a violí d'Ingres. De fet, però, resulta totalment al revés: al capdavall resultà un filòleg que havia hagut d'utilitzar el derivatiu de la química per a afrontar els primers anys de la seva vida independent."

I evidencia també el benefici que l'enginyeria i la química van aportar a la seva empresa filològica:

> "Fabra tenia molt bon record de Bilbao i de la seva activitat com a catedràtic de Química. M'havia dit moltes vegades, pensant en les diferències que es poden establir entre la Química i la Filologia, que no creia pas que els seus estudis oficials li haguessin fet cap mal en el moment de formular i d'ensenyar Filologia. Potser la claredat que tenia d'exposició i de presentació de les seves idees provenia de la seva formació positivament científica."



Retrat de Pompeu Fabra fet per Ramon Casas i conservat al MNAC a Barcelona



Pompeu Fabra, constructor d'una gramàtica i d'un diccionari

Jordi Mir
Estudiós de la vida i l'obra de Pompeu Fabra,
guardonat amb la Creu de Sant Jordi l'any 2000

Quan ens disposem a fer una anàlisi de l'obra lingüística de Pompeu Fabra la primera impressió que en traiem és que respon a una coherència absoluta. La seva sensibilitat intuïtiva i el seu interès innat per observar les qüestions i la problemàtica que afectaven tant la seva llengua com les que li són pròximes es van conjuminar perfectament amb una gran capacitat per assimilar les ciències exactes i aplicar-les en tot allò que es proposava de fer. Això el va portar a ser reconegut com a lingüista per afició i enginyer per professió, però la realitat que tots podem celebrar és que va saber conjugar idealment aquestes virtuts i ara és considerat amb tot honor l'enginyer de la llengua.

Per poder valorar detingudament la trajectòria que el va encaminar a ser l'artífex del corpus lexicogràfic i el tractat gramatical que han donat al català el rang d'una llengua romànica de primer rengle, cal anar als orígens, que havien de ser decisius, d'aquella afició prematura pels secrets del llenguatge. Que el 1891 aparegués el seu *Ensayo de gramática de catalán moderno* ja és un fet ben significatiu, però que, com ha quedat ben confirmat, l'hagués escrit el 1885 encara ho és més. ¿Ens hem parat a pensar que en aquell moment l'encara inicial "preocupació" per la llengua només era l'objectiu d'alguns acadèmics i religiosos ja granats i que Fabra només tenia 17 anys? Això no vol pas dir que aquesta seva primera aportació a la solució de la problemàtica lingüística que ens ofegava fos la clau de volta que l'hagués de treure del toll, però, sigui com vulgui, amb el temps es va poder comprovar que allí hi havia si més no la llavor que ens havia d'omplir el graner.

És cert que en aquell treball encara no aportava gairebé cap de les solucions que més endavant va proposar i establir, tot i que ja n'hi plantejava alguna. En la introducció, redactada en català, hi deia: "L'ortografia adoptada no és gayre diferent de la de la Real Academia de Buenas Letras, que és la més generalment usada; en pocs punts me n'aparto, seguint a altros, y ben pocas son las innovacions qu'introduheixo". I tot seguit afegeix: "No perquè no cregui que se n'han de fer moltas". I encara, més endavant, no s'estava d'insinuar-ne algunes:

"Per què s'hà d'escriure sempre *ch* en final de paraula; per què s'han de representar amb el meteix signe la doble *l* i el so qu'els italians escriuen *gli*; per què s'hà d'escriure y en tots els diftongs acabats en la vocal *i*". Era una gosadia o una premonició que un noi, xicot, minyó, al·lot, marrec o vailet de disset anys s'hagués atrevit a posar-se en un tema reservat als savis?

El cas, vist el que havia de succeir, el podem considerar d'una gran transcendència perquè l'hem de veure com el motiu que va propiciar la connexió i la integració del jove Fabra amb el grup innovador, progressista potser en diríem ara, de *L'Avens*, encapçalat per Jaume Massó i Torrents i Joaquim Casas-Carbó, a l'inici de 1890. Fabra es va convertir tot seguit en l'entusiasta i màxim impulsor de la "reforma lingüística" que va emprendre el grup des de la revista que havia creat amb aquesta idea. Una bona prova de la influència i la credibilitat que hi va adquirir ben aviat és que el mes de gener de 1891 la revista va canviar la grafia del seu nom transformant la s en una *ç*. Un senyal mínim però significatiu de la consideració que mereixia dels seus companys, tots més grans que ell.

Durant la darrera dècada del segle XIX les seves teories exposades a través d'articles en revistes especialitzades, entre les quals la prestigiosa *Revue Hispanique*, i de conferències en cenacles com el Centre Excursionista de Catalunya o l'Ateneu Barcelonès, el van anar situant entre les persones que mereixien més solvència, si més no en els cercles, encara reduïts, que veien la transformació i l'actualització de la llengua com un objectiu necessari.

Un fet concret que va donar lloc a una oportunitat que havia d'esdevenir decisiva es va produir el 1902. En aquell moment ja tenia 34 anys, i la voluntat, ben lògica i natural, de casar-se va desencadenar un canvi sobtat en el seu ritme de vida, fins llavors basat preferentment en una curiositat constant per la problemàtica de la llengua, però amb l'atenció fixada en les arts, sobretot la música, i una certa tendència, cal dir-ho, a la vida bohèmia. La necessitat de guanyar-se la vida d'una manera estable davant l'eventualitat d'haver de mantenir una família va fer que optés a la flamant càtedra de Química de l'Escola d'Enginyers Industrials de Bilbao, l'accés a la qual va aconseguir sense dificultats tot i no haver exercitat els coneixements que li havien permès d'obtenir el títol d'enginyer dotze anys abans.

El dubte de si el sojorn a Bilbao podia comportar un distanciament de les seves preocupacions per la lingüística era, d'antuvi, raonable, però tot i que els seus viatges a Catalunya, majoritàriament a l'estiu, eren escadussers, ben aviat es va veure que el fil que havia començat a estendre des de la jovenesa no es trencava. L'octubre de 1906, impulsat per Antoni Maria Alcover, va tenir lloc a Barcelona el Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana que va aplegar tres mil congressistes; ell hi va participar amb una ponència sobre qüestions d'ortografia catalana i va plantejar esmenes importants a quatre altres ponències. El nivell de les seves intervencions va sobresortir objectivament entre el conjunt de les propostes que s'hi van presentar, i la seva figura, tot i que amb 38 anys encara va ser entre les més joves, va sortir enfortida als ulls de tothom.

Aquesta aparició puntual no havia de ser, però, el fet més transcendent que s'havia de produir durant el seu allunyament temporal de Catalunya. La conclusió més positiva de la seva etapa bilbaïna és que dóna com a resultat l'elaboració de l'obra que l'havia de convertir en l'autor de la gramàtica que obrís el camí a la construcció i la normalització de la nostra llengua. En efecte, el gran pas per anar amb fonaments a aconseguir aquest objectiu, el podem situar el 1912 amb l'edició, per encàrrec i amb el suport des de Barcelona dels seus amics de *L'Avenç*, de la *Gramática de la lengua catalana*, la qual hem de considerar la seva primera obra major. És

cert que durant aquell espai de temps ja havia anat deixant constància dels seus estudis amb la *Contribució a la gramatica de la llengua catalana*, el 1898, i els reculls *Tractat d'ortografia catalana*, el 1904, i *Qüestions de gramatica catalana*, el 1911, acompanyats d'un bon nombre d'articles en revistes especialitzades, però el salt a un plantejament encarat a una solució, amb intenció de definitiva, el dóna amb la que ara coneixem com "la gramàtica del 12".

El seu propòsit bàsic va ser demostrar als castellans que el català i el castellà són dues llengües perfectament equiparables. Això el va portar a creure oportú de redactar-la en castellà a fi d'obtenir-ne una major divulgació en aquella àrea lingüística. Alguns passatges del pròleg demostren clarament aquesta voluntat, tot i que ja hi manifesta més aviat desconfiança. Hi diu: "No existe actualmente ninguna gramática catalana para uso de los castellanos; y, en la realidad, apenas hace falta, pues contados serán los españoles de lengua castellana que sientan deseos de conocer un idioma que es hablado por más de tres millones y medio de españoles […] Son poquísimos los que fuera de Cataluña y demás regiones de lengua catalana, conocen y leen este segundo idioma hispánico […] Suele considerársele como uno de tantos dialectos hablados en distintas regiones de España […] un idioma poco más que rural que recientemente se ha querido elevar a lengua escrita." De l'eficàcia d'aquesta intenció, de fet, no en devia estar gaire convençut, perquè tot seguit es reforma en els seus dubtes i es decanta per preveure-hi una finalitat més positiva. I continua: "Pero han de ser tan pocos los castellanos que lo utilicen que quizás no nos habríamos decidido a publicarlo si no hubiésemos pensado que un estudio comparativo de las dos lenguas hispánicas podía también ser útil a los catalanes en la obra de purificación de su idioma, perseguida con más ardor que acierto". En aquest pròleg, revelador de la perspectiva que tenia del problema i que mereix una bona anàlisi, exposa la intenció de l'obra i obre la capsa de possibles solucions per a la problemàtica de la llengua, amb la qüestió ortogràfica com a premissa.

Amb aquest bagatge sota el braç, l'estiu de 1912 torna a Barcelona per incorporar-se de ple a la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans creada un any abans, però que encara no havia adquirit el dinamisme desitjable per la manca d'assistència dels membres que la componien. Fabra a Bilbao i Antoni Maria Alcover gairebé sempre a Mallorca, Àngel Guimerà desatent a les convocatòries i la mort gairebé immediata a la constitució de Joan Maragall van ser factors que van fer que les sessions inicials fossin irregulars i, certament, poc actives.

La missió principal que tenia sobre la taula la Secció era l'elaboració d'unes *Normes ortogràfiques* que, segons consta específicament a la introducció, induïssin "a escriure el català amb la mateixa ortografia". Fabra, de Bilbao estant, s'havia encarregat de fer-ne una primera versió. Opinions contraposades feien difícil d'arribar a un acord conjunt i finalment aquella tardor, i amb ell com a coordinador responsable, per indicació concreta d'Enric Prat de la Riba, president de la Diputació de Barcelona, es va aprovar un text de consens que va ser fet oficial el 24 de gener de 1913. Un text que, tot i que deixava inconcretes algunes qüestions, era d'una gran transcendència perquè obria per primera vegada el camí de l'oficialització d'una normativa que havia de ser decisiva per aconseguir la imprescindible unificació del català escrit. De tota la gestació d'aquestes *Normes*, la professora Mila Segarra n'ha fet una anàlisi esclaridora que no podem obviar si volem tenir una noció, no mitificada però sí realista, de la seva importància.

Fabra hi va deixar l'empremta de moltes de les seves propostes, però també va saber admetre solucions que no corresponien al seu criteri inicial com és la supressió, per exem-

ple i com a fet aparent, de la *h* etimològica que havia plantejat en la seva gramàtica recent. En conjunt, doncs, aquelles *Normes*, resumides en 24 punts, definien, i fixaven, les línies àmplies de quina havia de ser la normativa ortogràfica i, en conseqüència i tot i que deixaven aspectes per desenvolupar, resumien la base ferma sobre la qual s'havia de bastir la gramàtica definitiva unificada.

El resum d'aquesta etapa, diguem-ne inicial, ens permet comprendre fàcilment que en aquest punt Fabra ja fos considerat, per una majoria, la persona més qualificada per dirigir l'estructuració gramatical i lèxica del català amb l'objectiu d'aparionar-lo, amb els conceptes vigents al segle xx, a les llengües romàniques germanes.

I aquí és quan arriba el moment de considerar la conveniència que recaigués prioritàriament en Fabra la missió de "construir" una gramàtica i un diccionari, és a dir, *la* gramàtica i *el* diccionari que establissin la normalització formal del català. Per això calia, inicialment, que ell es disposés a acabdillar-ne la responsabilitat, cosa que tàcitament es va produir per dues raons que hem de considerar lògiques. Una era la coherència demostrada des de la seva prematura preocupació per la llengua i l'atenció continuada que hi havia anat dedicant en les diverses etapes i circumstàncies; una altra, potser més subjectiva però bàsica per entendre la seva actitud de servei ininterromput a aquesta causa, que va ser el seu capteniment patriòtic impertorbable. En tot moment va anar deixant clar que la seva dedicació a la llengua era conseqüent amb el seu sentit de pàtria i això, per a ell, s'havia convertit en un compromís.

La fixació definitiva de l'ortografia, percebuda com un objectiu prioritari, requeria inicialment la compleció dels aspectes que a les *Normes ortogràfiques* havien estat omesos o que no hi havien estat tractats amb prou detall. Tot seguit, el 1914, Fabra va elaborar el document *Proposta de reforma de les normes ortogràfiques*, on posava a anàlisi les qüestions pendents, però tenia consciència que el tema era urgent i les dilacions i el poc engrescament que observava en els companys de ponència no el convencien. Això el va fer adonar que l'objectiu preferent i, si podia ser, immediat, era la construcció d'un diccionari com més ampli millor, on quedés reflectit el corpus lexicogràfic net d'interferències, d'estrangerismes, de deturpacions o de vulgarismes enquistats en tants anys de decandiment i de debilitat de la llengua i que, a la vegada, fixés sense dubtes i amb to de normalitat admesa la grafia de cada mot.

Considerant-se posseïdor d'uns coneixements i d'una experiència suficients, conscient de la necessitat de fer el pas endavant que la societat anava exigint cada cop més i del compromís que assumia com a membre de la Secció Filològica i director de les Oficines Lexicogràfiques, es va decidir, per dir-ho ras i curt, a tirar pel dret i, si calia, algunes vegades prescindint de les crítiques i reticències que se'n poguessin derivar. Amb la seva reconeguda mentalitat d'enginyer aplicada a la llengua es va dedicar, a partir dels criteris morfològics que va creure més adequats, a establir el conjunt lèxic que havia de donar lloc al *Diccionari ortogràfic*, editat per l'IEC el 1917 amb el seguiment i l'aprovació per part de la Secció Filològica en les successives sessions, però figurant Pompeu Fabra com a autor exclusiu.

Amb això es disposava per primera vegada d'un conjunt lexicogràfic solvent, fet amb voluntat normativa i avalat per l'Acadèmia de la qual havia d'emanar l'orientació cultural del país. En el pròleg de la primera i de la segona edició (1923), aquest segon seguit d'una àmplia exposició de l'ortografia catalana, Fabra especificava les raons i les decisions que havia pres per arrodonir el plantejament ortogràfic adoptat en aquella obra amb la voluntat que esdevingués permanent.

Al costat dels seus treballs de caràcter ortogràfic, morfològic o sintàctic, Fabra ja havia mostrat sempre l'afany d'aplegar i seleccionar els mots com ho demostra la "Llista alfabètica" que acompanya el seu *Tractat d'ortografia catalana* (1904) i el "Vocabulario catalán-castellano y castellano-catalán", força ampli, amb què tanca la *Gramática de la lengua catalana* (1912), en aquest cas potser tant per insistir en la idea de ser útil als castellanoparlants com per reforçar la intenció d'equiparar les dues llengües. Així i tot, ni un cas ni l'altre no es poden considerar antecedents del nou diccionari.

El cas és que amb aquest volum ja disposàvem d'una eina de més de 40.000 vocables que permetia expressar-nos amb seguretat i que contribuïa fermament a la fixació i a la normalització de la llengua. La selecció de mots que el formen responia a uns criteris fixos i coherents, tant pel que fa als que hi havien estat inclosos com a la proposta ortogràfica de cada un. Vegem-ho una mica. Sense deixar de tenir en compte que l'ortografia sempre l'hem de considerar una convenció acceptada, s'observa amb facilitat que les solucions proposades són estudiades i raonades. En conjunt completava les *Normes ortogràfiques* de 1913, en aquell moment potser necessàriament una mica precipitades, i en desenvolupava aspectes que en podríem dir pendents com, entre d'altres, l'ús de la *ç* i de la *l·l*. Pel que fa a la fixació de mots confusos per la possible interferència de la llengua castellana, la més freqüent, va optar per recuperar la forma tradicional oblidada o, en el cas de termes incorporats recentment, a recórrer a la solució majoritària i més adaptable a la nostra llengua de les adoptades per les llengües veïnes, fórmula que, cal dir-ho, Fabra ja havia practicat des dels seus primers treballs.

Ara no és oportú ni necessari de fer-ne ni tan sols un resum, però casos com les disjuntives entre els cultismes *àngul* i *opúscul* per *angle* i *opuscle*, o entre els castellanismes *litro*, *metro* i *lujo* per *litre*, *metre* i *luxe* poden ser uns exemples simples i esclaridors de la línia en què va orientar la revisió. Dos segles, si més no, de desatenció, havien abocat la llengua a un empobriment i una degradació progressius. Al costat d'aquest procés de regularització hi havia, però, el molt important de fixació i de normalització del lèxic tradicional que s'havia conservat pur, i això el va portar a haver de dur a terme una selecció de mots a partir dels reculls lexicogràfics existents des del *Gazophylacium* de Joan Lacavalleria fins al diccionari de Pere Labèrnia en les seves diverses edicions i la resta d'apareguts durant els segles XVIII i XIX, amb la intenció de bandejar-ne els estrangerismes, bàsicament d'origen castellà, que s'havien anat introduint en el llenguatge habitual. L'esporgada no era fàcil, però Fabra la va encarar amb rigor i amb visió realista alhora, és a dir, proposant la restitució dels mots genuïns oblidats o substituïts, oferint solucions per als casos que per no prescindir d'un concepte que no havia tingut una definició pròpia calia adaptar, o, encara, innovant una forma derivada de la llengua que l'havia introduït o d'una llengua pròxima. Amb aquesta obra, reeditada en tres ocasions però amb modificacions mínimes, Fabra ens proporcionava un instrument d'una garantia fins llavors inexistent, sobretot als professionals de la llengua tant escrita com oral.

En aquell procés d'actualització d'una llengua de cultura com, amb tota la raó, pretenia ser el català, no hi podia mancar una gramàtica que reflectís les normes específiques per les quals s'hauria de regir, no solament des de l'aspecte ortogràfic, segons els principis que ja establia al diccionari, sinó fonològic, morfològic i sintàctic. I Fabra, amatent també a aquesta necessitat peremptòria, s'hi va posar tot seguit.

Una comesa d'aquest tipus podia ser tractada amb més o menys profunditat i ateses les circumstàncies, conscient una vegada més de l'objectiu a assolir, va optar per concebre un

tractat pràctic que inclogués els aspectes essencials, formulats d'una manera sintètica i explícita a la vegada. Una particularitat rellevant és la profusió d'exemples amb què acompanya cada regla i, en aquest mateix sentit, hi són especialment útils les llistes àmplies, gairebé exhaustives, dels mots que havien de portar accent diacrític o *l·l*, i l'exposició especialment detallada que hi fa de les combinacions dels pronoms febles i de la casuística que concorre en les conjugacions verbals. Una mostra inequívoca del propòsit d'atendre les qüestions que podien ser objecte dels dubtes més freqüents. Aquesta obra, que va denominar simplement i clara *Gramàtica catalana*, va quedar enllestida el 1918, tot just un any després que el *Diccionari ortogràfic*. Fins al 1933 va ser motiu de set reedicions i reconeguda per l'Institut com a gramàtica normativa oficial. Aquell mateix any 1918, encara va publicar el tractat *Gramàtica catalana – curs mitjà*, a càrrec de l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, com una mostra més del seu afany pedagògic i divulgador.

Atès que aquesta obra ja representava l'assoliment d'una normalitat plausible en el camp gramatical i que el *Diccionari ortogràfic* també complia en bona mesura aquesta missió en el lèxic, per tancar el cercle només faltava el veritable diccionari normatiu. Fabra n'era molt conscient i així ho va plantejar des de les Oficines Lexicogràfiques que ell dirigia. Des de l'origen havien sorgit diversos projectes que només havien començat a prendre cos en un, sota el nom de *Diccionari de la llengua literària*. Des de l'any 1918 la Secció Filològica ja hi va treballar, però factors diferents, entre els quals la capacitat limitada de l'IEC, tant en l'aspecte humà com econòmic, no permetien dur-la endavant al ritme desitjable.

L'any 1923, amb la implantació de la dictadura de Primo de Rivera, el procés encara es va enterbolir més. En un intent de mostrar l'existència efectiva de l'obra i mirar de salvar-ne la continuïtat, se'n va iniciar l'edició. Dos plecs impresos (de la *a* a *alabarda*) i les galerades de dos més (d'*alabardada* a *aquedar-se*), conservats a l'arxiu de l'Institut, són els únics testimonis d'aquesta obra que va quedar inevitablement interrompuda.

Al marge de les contingències que es poguessin anar produint, Fabra, com ja havia demostrat i va continuar demostrant tota la vida, no s'avenia fàcilment a les adversitats i va mantenir ben ferma la idea que, per culminar la normalització de la llengua tal com ell s'havia proposat, acabar aquell designi era un deure ineludible.

El dia 10 de maig de 1924 es va produir un fet aparentment aliè, però que en aquest cas és plausible de poder ser considerat decisiu. Es tracta de la seva destitució de la càtedra de Llengua Catalana com a represàlia per haver signat una carta en suport del professor belga Georges Dwelshauvers, director del Laboratori de Psicologia Experimental de Barcelona. La pèrdua del lloc de treball que representava aquesta càtedra i el constrenyiment a què la dictadura havia sotmès l'Institut van causar a Fabra un seriós problema, ja no de feina, sinó especialment econòmic: va ser a partir d'aquesta circumstància que, amb l'anuència dels companys de la Secció Filològica, va decidir emprendre personalment la tasca àrdua d'elaborar el per a ell somiat diccionari normatiu del català. La gestació, ja coneguda, val la pena de recordar-la com a origen del fet transcendental que va representar per a la llengua catalana l'existència d'aquest diccionari. El cas va ser que el mecenatge que Francesc Cambó va decidir d'aplicar a aquest objectiu va permetre a Fabra de dedicar-hi el temps oportú i així el va poder dur endavant amb una promptitud superior a la que en cap cas s'havia aconseguit quan s'havia enfocat com a missió col·lectiva. Sense abandonar la seva tasca a l'Institut, que com a ens maldava per mantenir l'activitat, Fabra va dur a terme la redacció del que va anomenar *Diccionari general de la llengua*

catalana, en un temps que, com a obra personal i atesos els mitjans tècnics amb què comptava, hem de considerar mínim. Així, en acabar la dècada, i coincidint pràcticament amb la fi del malson d'aquella etapa fosca i amb la proclamació de la República, va poder veure acabat amb satisfacció el determini a què, volgudament, s'havia compromès.

Per fer-se càrrec de la magnitud de la comesa, avui, i gràcies a haver-se salvat venturosament dels sinistres daltabaixos que van afectar l'Institut durant les dècades següents, encara fa goig i impressió de poder admirar perfectament conservades, a l'arxiu, les 14.571 fitxes que comprenen 50.835 termes amb les seves definicions, que va redactar curosament a mà i que havien de permetre la magnífica realitat del que havia de ser a partir d'aleshores l'omnipresent Diccionari Fabra.

Un diccionari que ell sabia prou complet, per bé que desitjablement ampliable, perquè correspongués al model del que havia estat concebut des d'un principi. Els mots que hi va incloure, tal com especifica al prefaci, responien a un criteri de selecció que "atenués els inconvenients de la manca del diccionari de l'Institut en preparació" i, com també fa constar, "no pretén contenir tots els mots avui inventariats". Amb això no volia pas dir que renunciés a una estructura formal del màxim nivell. L'acurada i homogènia correcció de les definicions, que va mantenir la vigència al cap dels anys, ho deixaven ben clar, i detalls com el d'incorporar-hi un element tan innovador, i encara totalment desacostumat en els diversos diccionaris normatius de l'època, com és els noms científics en els termes de botànica i de zoologia, demostren clarament que el seu esperit d'avantguarda era viu com 40 anys enrere.

Sobre la base dels reculls lexicogràfics ja existents de Marià Aguiló, Manuel de Montoliu, Carles Riba i altres, va tenir presents els diccionaris d'altres llengües com el de l'Acadèmia espanyola, el de Hatzfeld i Darmesteter i el de Webster. El corpus aplegat era, com es va demostrar a bastament, més que satisfactori per les circumstàncies en què s'havia hagut de fer, tot i que ell mai no el va considerar més que "com el 'canemàs' del futur diccionari de l'Institut". Un "canemàs" que havia d'esdevenir providencial i destinat a fer un servei incalculable. Un servei que imposa una consideració que, tot i òbvia, no podem deixar de fer-nos encara ara: ¿ens imaginem el nostre teixit social i específicament el món literari i cultural en general durant el llarg i funest període que va de l'any 1940 fins a tocar de 1980, sense el Diccionari Fabra a l'abast?

La reflexió més immediata ens porta a concloure que l'obra de Pompeu Fabra, culminada indubtablement amb aquest seu diccionari "indispensable", va ser determinant per poder fer present el català i mantenir-ne la condició de llengua culta i apta per a tots els usos, no solament en la concepció i com a motiu d'autoestima de la societat catalana, sinó en l'esfera de la comunitat internacional. Com a fet que confirma aquest reconeixement, podem recordar que just durant aquell període, diguem-ne benèvolament incert, l'Institut d'Estudis Catalans no tan sols va mantenir la seva presència a la Unió Acadèmica Internacional, a la qual pertanyia des de 1923, sinó que fins i tot va assumir la vicepresidència del Consell Permanent durant un període de sis anys. Un honor que podíem atribuir al gruix històric de la nostra cultura però també, i de manera directa, a la solvència de la llengua que l'avalava.

Durant aquells anys trenta, l'acció decisiva de Fabra en la restauració i l'ennobliment de la llengua ja era reconeguda d'una manera unànime. La seva popularitat, en el sentit més noble de la paraula, va traspassar els límits habituals en un científic i una mostra, potser anecdòtica però significativa, és que podem trobar reflectida la seva trajectòria professional,

cívica i humana en una vintena llarga de textos biogràfics, fet totalment inusual en personalitats de caràcter intel·lectual.

Però haver-se dedicat amb abnegació i excel·lència al culte de la llengua no era cap fet laudable als ulls de l'enemic que s'acostava i l'infaust mes de gener de 1939 va haver d'optar, com a mal menor, per escollir l'exili. Un exili ignominiós atès que no havia comès cap acte ni versemblantment delictiu i, tot i així, va ser expedientat, condemnat a l'estranyament perpetu del territori nacional i multat pel Tribunal Regional de Responsabilidades Polítiques, sanció que li fou indultada, per a major sarcasme, el 1958, deu anys després de mort.

El fet que de debò el dignifica és, però, que va encarar aquell destí amb una gran fermesa i, ni així, no va interrompre l'estudi i la divulgació d'allò que havia estat sempre la seva dèria. Foren uns anys tristos, certament, però dels quals encara en gaudim un bon llegat amb obres com una *Grammaire catalane*, publicada a París el 1941 i que assolí cinc edicions; una *Catalan grammar*, treball enllestit però malauradament extraviat; una *Gramàtica catalana*, manual concís i molt àgil pensat com a llibre de text per a cursos per correspondència; unes llistes àmplies de mots destinats a ser incorporats a la desitjada, bé que llavors encara impossible, segona edició del seu diccionari; l'estructura del text més desenvolupat que havia de substituir el de l'any 1918 com a gramàtica de l'Institut i que, posteriorment, va ser recollit, completat i editat a cura de Joan Coromines; una nova sèrie de vint-i-tres *Converses filològiques*, aparegudes al quinzenal *La Humanitat*, de Montpeller, del novembre de 1945 al gener de 1947; i, com a darrer símbol del seu esperit de servei a la causa de la llengua, el 1948 encara va redactar i dirigir el *Curs de llengua catalana per correspondència* que la Generalitat de Catalunya va oferir als catalans afectats per l'exili i que va aplegar dos-cents quaranta-set inscrits de catorze països.

Amb la satisfacció íntima d'haver-se pogut mantenir en terra catalana fins al darrer dia i d'haver estat sempre fidel al seu compromís amb la Pàtria, el dia de Nadal de 1948 va morir, a Prada, amb l'esperança que la seva tasca, obstinada i constant, no seria mai en va. Que el seu desig es compleixi, només depèn de nosaltres.

Pompeu Fabra en el seu context històric

Borja de Riquer i Permanyer
Catedràtic emèrit d'Història Contemporània
de la Universitat Autònoma de Barcelona

L'any 1928, Antoni Rovira i Virgili va escriure: "Fabra representa a Catalunya l'esquerra filològica"[1]. Avui pot sorprendre aquesta definició, però llavors no. Als darrers anys de la dictadura de Primo de Rivera eren ben notables les diferències dins del catalanisme entre la dreta, representada bàsicament per la Lliga Regionalista, i les esquerres, molt més plurals. I fins i tot les batalles filològiques també estaven impregnades d'ideologia. Era evident que llavors la imatge de Pompeu Fabra no era únicament la d'un prestigiós intel·lectual, sinó també la d'un home d'esquerres, d'un nacionalista progressista i republicà. Avui, quan la majoria de la gent, i fins i tot els especialistes, es vol referir a Fabra sempre hom posa un èmfasi especial a remarcar el seu ferm compromís en la tasca de convertir el català en una llengua de prestigi internacional que pogués acompanyar i justificar el moviment de creació d'una consciència nacional moderna. Però són pocs els que vinculen també aquesta gran obra amb l'actuació política de Fabra com a home d'esquerres.

En aquesta intervenció tractaré bàsicament del context polític i social en què actuà Pompeu Fabra, que abraça des de finals del segle XIX fins a la dècada de 1940. No tractaré, per tant, del Fabra codificador de la llengua catalana, ni tampoc entraré en les conegudes "batalles filològiques" en què es va veure implicat. Em centraré, sobretot, en el seu compromís polític i nacional i miraré de situar la seva actuació en uns moments especialment decisius de la història catalana. En efecte, penso que aquella època va estar definida per una sèrie de fets força transcendents. En primer lloc, per les grans transformacions econòmiques i socials experimentades pel món urbà, i especialment per l'inici de la formació de la gran Barcelona; en segon lloc, per la irrupció del catalanisme en la vida política catalana i espanyola fins a esdevenir una força hegemònica al país. Finalment, pel rellevant paper jugat pels intel·lectuals, professionals i tècnics com a agents i símbols de la modernització social, de la lluita per les llibertats i també com a instruments de nacionalització.

[1] GINEBRA, Jordi. Llengua i política en el pensament d'Antoni Rovira i Virgili. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2006. Pàg. 32.

Si Jaume Vicens Vives va qualificar el segle XIX català com una època d'industrials i polítics, penso que també podríem definir el segle XX com una etapa marcada pel protagonisme dels intel·lectuals i polítics. Per això crec que cal començar aquesta reflexió per destacar el paper que els nous intel·lectuals, tècnics i professionals tindran en aquests moments de tants decisius canvis polítics i socials. Era el començament d'una societat de masses i, a més, hi havia un perill evident de castellanització progressiva. En aquest context, assenyalaré les grans diferències existents entre les fases d'actuació dels intel·lectuals espanyols i dels catalans, que de fet és entre els de Madrid i els de Barcelona. I finalment miraré de comentar l'actuació de Pompeu Fabra en diferents moments de la vida política i cultural catalana.

Cap a una societat nova i de masses

Al darrer terç del segle XIX bona part de les societats europees, sobretot en les àrees urbanes, van experimentar un procés de modernització en les actituds i comportaments dels ciutadans que varen comportar una notable transformació de la vida política, cultural i cívica. Això es manifestà bàsicament per un avenç cap a unes societats més complexes, més plurals, amb una major presència de les classes populars, amb un creixent índex d'alfabetització i de culturització populars, amb una major politització i un espectacular procés de socialització i de creació de tota mena d'entitats d'associació voluntària: partits polítics, sindicats, ateneus, cercles, associacions culturals, excursionistes, científiques, recreatives, esportives, etc. Serà també el moment dels "grans debats" al voltant de la relació entre els nous drets i les llibertats ciutadanes i les tradicions heretades i també entre la ciència i la fe, entre el lliure pensament i les ortodòxies. Es farà patent una rebel·lió generalitzada contra la societat establerta, considerada massa jerarquitzada, classista, confessional i dirigista. Es divulgaran com mai dures crítiques contra el fet que la vida política estigués encara segrestada, o fortament condicionada, pels notables de sempre, pels cacics i pels poders tradicionals. I aquest intens debat serà ben públic mercès a l'existència d'uns nous espais de controvèrsia i de difusió de les idees noves que permetrà a tots els crítics, els inconformistes i, fins i tot, els revolucionaris manifestar les seves opinions. La lluita per la llibertat d'expressió serà el símbol dels nous temps que protagonitzaven els intel·lectuals[2].

Perquè és en aquest marc en què cal situar la irrupció i la gran influència social que tindran els "nous experts", les noves veus, que ben aviat adquiriran un notable prestigi ciutadà, una gran autoritat moral i una creixent influència política, social i cultural. Seran els anys de la irrupció dels nous tècnics –metges, enginyers, arquitectes, físics, químics–; els nous experts socials –sociòlegs, antropòlegs, filòsofs, psicòlegs, juristes–; i els nous analistes culturals –escriptors, periodistes, artistes, crítics literaris i estètics–. Són aquests els moments en què sorgeix una clara consciència de la força i del futur que signifiquen els nous sabers científics, tècnics i socials. La societat tradicional estava, es dirà, en una crisi irreversible i emergia una nova classe mitjana que aspirava a influir decisivament en el món polític i cultural pels seus propis mèrits, a la seva carrera professional, als seus coneixements, a la seva formació i al seu talent: hom començarà a parlar de la "meritocràcia". En efecte, ja no serà la família, o el rang social heretat, el que donarà autoritat i prestigi social. Enfront de

[2] Sobre el significat de la irrupció política dels intel·lectuals a Europa, pot consultar-se CHARLE, Christopher. *Los intelectuales en el siglo xx*. Madrid, 2000 i WINOCK, Michel. *El siglo de los intelectuales*. Barcelona: Edhasa, 2010.

les velles jerarquies heretades per la sang, o pels diners, sorgiran uns nous protagonistes que s'imposaran gràcies als seus propis mèrits i als coneixements adquirits. I aquests difondran un conjunt de sabers que es presentaran no sols com a més moderns, més actuals i més científics, sinó també com a més justos socialment, més democràtics i més racionals. Tot això permetrà la progressiva creació d'un mercat cultural que tendirà a ser cada cop més diversificat, més plural, perquè estarà basat en la llibertat d'expressió i la lliure controvèrsia. I això es posarà de manifest en la creació dels nous espais de sociabilitat –ateneus, casals, fraternitats, centres culturals, etc.– i de difusió impresa de tota mena de propostes i idees, mercès a la proliferació de diaris i revistes i la possibilitat més gran de publicar llibres, opuscles, etc.

És important tenir present que en el cas català –que encara és bàsicament barceloní– aquest important procés de canvis socials i culturals va acompanyat també d'uns elements ben particulars. Per una banda, les notables tensions socials que es manifesten els darrers anys del vuit-cents. Barcelona aviat serà coneguda com la ciutat dels revolucionaris i de les bombes en esdevenir un escenari de grans enfrontaments socials i del sorgiment d'un obrerisme notablement reivindicatiu que sovint anirà acompanyat de pràctiques de violència revolucionària[3]. Però al costat d'això, per altra banda, la ciutat de Barcelona també experimentarà aquests anys un gran dinamisme cultural, notablement diferent i fins i tot superior al de la capital, Madrid. Barcelona començava a ser coneguda com "el París del Migdia" per la força innovadora dels seus artistes i intel·lectuals. Però Barcelona, com tot Catalunya, estava llavors en un accelerat procés de castellanització malgrat que la població no nascuda al país encara no era gaire elevada[4]. El problema era que en aquests moments de grans transformacions i d'eclosió d'una cultura de masses la llengua catalana estava totalment exclosa de la vida oficial, de l'ensenyament primari i secundari, de la universitat, de totes les administracions públiques, de bona part de la vida associativa privada i de la mateixa premsa, que començava a ser força llegida i influent. Cal recordar, per exemple, que l'any 1900 a la ciutat de Barcelona, que ja tenia mig milió d'habitants, el conjunt de la seva premsa diària tirava prop de 100.000 exemplars. Però aleshores només es publicaven dos diaris en català –amb un tiratge que no arribava als 5.000 exemplars–, mentre que els 95.000 restants els publicaven els vint diaris que empraven la llengua castellana.

La irrupció dels intel·lectuals: les diferències entre Madrid i Barcelona

La qüestió de la irrupció dels intel·lectuals en la vida política i cultural de finals del segle XIX ha estat i és una temàtica de reflexió i controvèrsia constants. Fa uns anys, el professor Santos Juliá elaborà una proposta sobre les diverses fases d'actuació dels intel·lectuals a l'Espanya del segle XX que no té gens en compte Catalunya[5]. Juliá no sap detectar les grans diferències existents entre l'actitud dels intel·lectuals de Madrid i de Barcelona i elabora una tesi que no és aplicable, en la meva opinió, al cas català. Resumint un xic, ell parla de tres fases successives en l'actuació dels intel·lectuals: primer hi ha una fase en què només apareixen protestes o crítiques individuals; després vindrà una etapa en què els intel·lectu-

[3] Així, per exemple, l'ambaixador francès a Madrid, en la seva correspondència als seus superiors, assenyalava pel setembre de 1897: "El món revolucionari internacional té els ulls fixats en Barcelona". Citat per PONS PUJOL, Jordi. *Imatge oficial i política francesa respecte la Catalunya espanyola, 1895-1914*. Tesi doctoral. Bellaterra: UAB, 2015. Pàg. 123.

[4] L'any 1900, els nascuts fora de Catalunya representaven el 10,1% del total, tot i que a la ciutat de Barcelona ja eren el 21%. La gran majoria, però, eren aragonesos i valencians.

[5] JULIÁ, Santos. "Protesta, liga y partido: tres maneras de ser intelectual". A Ayer, 28. Madrid, 1997. Pàg. 163-192. També del mateix autor, *Historia de las dos Españas*, Madrid: Taurus, 2004.

als ja actuen en grups i formen diferents lligues o associacions culturals; i finalment ve el moment en què molts d'ells s'incorporen als partits polítics. La primera fase, que Juliá situa al voltant de la crisi de 1898, estaria caracteritzada per les protestes i actituds de caràcter individual. Els intel·lectuals són uns franctiradors que denuncien i critiquen durament la situació política i cultural, però no actuen com un grup cohesionat. La seva activitat crítica, per tant, té un impacte puntual i reduït. La seva denúncia dels mals causats pel predomini de les oligarquies o del caciquisme i les seves crides a la necessitat de la regeneració del país no passen de ser força retòriques i notablement estèrils. L'absència de ciutadania els acabarà convertint en uns analistes força pessimistes. La segona fase, Santos Juliá la identifica amb la Generació de 1914, aquella que proposava a les elits intel·lectuals espanyoles participar en una tasca de crear ciutadania, d'educar cívicament el poble com a únic camí perquè després ja actués políticament de manera lliure. Es tractava, així, de crear associacions, com ara la Liga de Educación Política Española, dissenyada per José Ortega y Gasset, amb la intenció d'instruir el poble per tal d'emancipar-lo cívicament de les males influències dels sectors més tradicionals i de la "vella política". Finalment, la tercera fase vindria uns anys després, quan un important grup d'intel·lectuals va assumir el compromís d'integrar-se directament en l'acció política i es va incorporar o bé a noves formacions o bé als partits de masses populars. Això, segons Juliá, es produirà durant els anys de la Segona República quan destacats intel·lectuals, com ara el mateix Ortega, Marañón, Unamuno, Azaña, Besteiro, De los Ríos, Negrín, etc., passin a militar en formacions noves, com Agrupación al Servicio de la República o Acción Republicana i, fins i tot, el mateix PSOE.

Doncs bé, aquest esquema no funciona en absolut a Catalunya perquè el compromís social i polític de molts intel·lectuals i la seva actuació com a grup relativament cohesionat són molt anteriors: tal vegada podríem dir que això ja comença pels volts de 1906 i 1907, durant els anys de la Solidaritat Catalana. I, a més, la participació dels intel·lectuals catalans en tasques de gestió pública dins d'ajuntaments, de diputacions i de la Mancomunitat, desenvolupant projectes culturals, educatius o d'infraestructures, és com a mínim vint anys anterior a la dels seus col·legues madrilenys. I això fou així de precoç perquè els catalans tenien una "causa" que ben aviat els vinculà a un moviment cívic ascendent i mobilitzador d'una part del poble, la del catalanisme.

Penso que, en el cas català, podem presentar les diferents fases d'actuació d'aquesta forma. En primer lloc, certament hi ha una etapa en què pesa molt el caràcter individual de l'actuació, com seria el cas de Joan Maragall i la seva proposta de replegament cap a Catalunya després del fracàs espanyol de 1898. El seu "Adéu, Espanya" és el resultat d'una reflexió personal sobre la necessitat de discernir entre el que és autèntic –la catalanitat– i el que és una ficció –la idea oficial d'Espanya–. Ara bé, també en aquests moments hi ha algunes mostres d'actuació relativament col·lectiva entre petits grups d'intel·lectuals, com podrien ésser, per exemple, els joves modernistes acoblats al voltant de la revista *L'Avenç* o la reacció davant els processos de Montjuïc de 1897. Cal recordar que hi hagué una amplíssima mobilització ciutadana, encapçalada per intel·lectuals tan dispars com el conservador Manuel Duran i Bas i els anarquistes Anselmo Lorenzo o Joan Montseny, per tal d'impedir que Pere Coromines fos condemnat a mort i executat. Aquest assumpte esdevingué una mena d'"afer Dreyfus català", atès que la campanya de protesta contra el militarisme i la repressió indiscriminada dels processos de Montjuïc aconseguí impactar fortament en l'opinió pública catalana, espanyola i internacional i fins i tot va influir en l'actuació governamental.

El canvi més notable en l'actuació dels intel·lectuals catalans vindrà propiciat per tot el que passarà els anys següents, especialment entre 1901 i 1906. Primer es produirà l'èxit de la candidatura dels "quatre presidents" a les eleccions del 15 de maig de 1901 a Barcelona. Per primer cop en el règim de la Restauració, els partits oficials del torn dinàstic eren derrotats a la ciutat més poblada del país per una candidatura que era alhora ciutadana i catalanista. El govern, el darrer del vell Sagasta, va rebre amb hostilitat els nous parlamentaris catalans –especialment al doctor Robert i a l'arquitecte Domènech i Montaner– i inicià una campanya repressiva prou coneguda: detenció i processament militar d'Enric Prat de la Riba, prohibició dels Jocs Florals –que hagueren de fer-se a Sant Martí del Canigó–, tancament massiu de la premsa catalanista, prohibició d'actes i manifestacions, etc. La reacció catalana fou ben clara: l'Ajuntament de Barcelona, mercès al vot de lliguers i republicans, boicotejà les festes de la majoria d'edat d'Alfons XIII, pel maig de 1902 i, quatre anys després, tornarà a fer-ho amb les celebracions del casament del mateix monarca.

Els fets del *¡Cu-Cut!*, de novembre de 1905, alteraran radicalment el ritme de tot aquest procés d'enfrontaments. Ja hi havia, però, en l'ambient cívic català la convicció que els intel·lectuals de Barcelona i Madrid estaven en estadis o fases d'actuació un xic diferents. Així, el 4 d'agost de 1905, Eugeni d'Ors publicava un glossari intitulat "Intel·lectuals" en el qual defensava la tesi que les dues ciutats vivien en un món ben diferent i que no hi havia el mateix ambient polític. Per a D'Ors, els intel·lectuals de Madrid encara actuaven com a franctiradors solitaris: "Cap d'ells té, darrere seu, poble, energia humana disposada a l'acció" [6]. I tenia tota la raó, com es palesà poc després quan arran dels fets del *¡Cu-Cut!* el govern liberal de Segismundo Moret faci aprovar per les Corts, ja pel març de 1906, la ignominiosa Llei de jurisdiccions, que consagrava el predomini de la jurisdicció militar sobre la civil i significava una clara claudicació del govern i dels partits dinàstics davant el poder dels militars. Les reaccions que hi haurà a Madrid i a Barcelona davant d'aquest fet seran ben diferents. A la capital de l'Estat, es publicarà un manifest de protesta contra el ressorgiment del militarisme que simbolitzava aquella llei, que serà signat per destacats intel·lectuals, des del vell Galdós fins als joves Azorín, Baroja, Unamuno i Maeztu. I aquí s'acabarà la història, ja no hi haurà cap altra actuació més. A Barcelona, en canvi, la Llei de jurisdiccions serà interpretada com una mostra no sols del perillós militarisme que tornava a emergir, sinó sobretot de l'increment de les actituds anticatalanistes que s'imposaren en la vida política oficial. I aquest crit d'alarma provocarà una àmplia reacció que implicarà la incorporació activa de molts intel·lectuals a la gran reacció ciutadana que serà la Solidaritat Catalana.

La constitució de la Solidaritat, aquest ampli moviment que anava des dels carlins fins a bona part dels republicans catalans, no farà més que accentuar l'anticatalanisme en els mitjans oficials espanyols. Pel maig de 1906 la *Revista del Ejército y la Armada* sostenia que "hay que castellanizar Cataluña [...] Se debe pensar en español, hablar en español y conducirse como español, y esto de grado o por la fuerza." [7] Els principals diaris de Madrid, com *El Imparcial* o *El Heraldo de Madrid*, publicaran duríssims articles censurant el moviment solidari, qualificant-lo de reaccionari i separatista. Aquest també serà el moment que Alejandro Lerroux publicarà en el diari barceloní *El Progreso* o en la revista *Jóvenes Bárbaros* les més

6 ORS, Eugeni d'. "Cròniques de Madrid. Intel·lectuals", *La Veu de Catalunya*, 4 d'agost de 1905. Pàg. 3.

7 Veure RUBÍ, Gemma. "Les eleccions generals de Solidaritat Catalana del 21 d'abril de 1907". A RUBÍ, Gemma i ESPINET, Francesc (ed.). *Solidaritat Catalana i Espanya (1905-1909)*. Barcelona: Editorial Base, 2008. Pàg. 69-103.

violentes arengues anticatalanistes i anticlericals. D'aquesta època són les seves crides a la revolta dels "jóvenes bárbaros de hoy", a l'incendi dels temples i dels registres de la propietat i a "alzad el velo de las novicias".

Com és prou conegut, la Solidaritat Catalana evolucionarà d'una primera fase clarament defensiva a donar pas a una acció molt més ofensiva, concretada en el projecte d'ocupar les institucions polítiques de Catalunya –ajuntaments i diputacions– i aconseguir una gran presència a les Corts Espanyoles. A les eleccions generals del 21 d'abril de 1907 es consolidarà la imatge que allò era un "alçament", com havia proclamat Joan Maragall. En efecte, els solidaris mobilitzaran més de 200.000 electors i obtindran 41 dels 44 diputats elegits a Catalunya i la totalitat –dotze– dels senadors, i també disposaran de la majoria a les diputacions provincials de Barcelona i Girona i a ajuntaments tan rellevants com el de Barcelona. I és en aquest context de gran mobilització de la ciutadania catalana i de notable compromís polític de bona part dels intel·lectuals, professionals i tècnics, en què hem de situar l'inici de la gran tasca que realitzarà Pompeu Fabra.

El compromís polític de Pompeu Fabra

L'itinerari polític de Pompeu Fabra ha estat força estudiat i per tant em limitaré a comentar els trets que em semblen més rellevants. Els primers anys d'activisme de Fabra són a l'agitada vida catalana de finals del vuit-cents. Aquest gracienc de família clarament republicana –el seu pare fou l'alcalde republicà d'aquesta vila– des de ben jove participà de la vida associativa i literària dins del moviment que s'ha convingut de denominar "el primer modernisme". En efecte, la seva primera colla serà la dels joves que estaven al voltant de la revista *L'Avenç* –llavors *L'Avens*–. Eren realment uns joves un xic rebels, uns franctiradors, que manifesten la ferma protesta denunciant, entre altres coses, les principals falles de la catalanitat: el caos lingüístic en què es trobava la llengua. Era un grup de joves catalanistes, que se sentien més propers a les idees laiques i progressistes de Valentí Almirall que no pas al conservadorisme catòlic de les patums de la Unió Catalanista, i que empraran els nous procediments del moment per fer sentir les seves opinions: publicaran a la seva revista, participaran activament en la vida dels ateneus, pronunciaran conferències, militaran en l'excursionisme, viatjaran per tot Catalunya, etc. Els agradarà el debat, la controvèrsia, sobre la situació catalana, però seran cosmopolites: també miraran a Europa. I en aquest context social de profunda transformació i de canvis, de necessitat de reformar i modernitzar moltes coses, veuran ben clar que també era necessari ordenar i modernitzar el català literari enfront de l'anarquia ortogràfica que existia. Penso que fou la seva radical consciència de catalanitat el que portarà el jove Pompeu a veure que calia reaccionar davant la perillosa situació en què es trobava la identitat catalana, atès que el seu símbol més significatiu, la llengua, estava en greu perill d'esdevenir residual i caòtica. I era tan ferma la seva obsessió per la necessitat de depurar i reorganitzar la llengua catalana que els seus companys d'estudis a l'Escola d'Enginyers coneixien Fabra com "el gramàtic" i "el catalanista", i només tenia vint anys.

Els crits d'alarma dels joves de *L'Avenç*, compartits per altres intel·lectuals, no podran concretar-se en propostes d'acció fins a uns anys més tard, a partir de 1906. Pompeu Fabra, com és conegut, viurà a Bilbao entre 1902 i 1912, els anys cabdals de l'emergència política del catalanisme. Les seves visites periòdiques a Catalunya, si bé serviran per

estar al dia dels esdeveniments, no li permetran implicar-s'hi activament. Això és el que ens explica la seva relativa marginació en l'organització i funcionament del gran Congrés Internacional de la Llengua Catalana que finalment tindrà lloc a l'octubre de 1906. Aquest serà un congrés realment extraordinari pel fet de produir-se en plena efervescència de la construcció de la Solidaritat Catalana. Que hi hagués més de 3.000 inscrits en aquell congrés fou un fet insòlit i extraordinari, atès que inicialment s'esperava que allò només interessaria a unes dotzenes d'experts. La conjuntura polititzà el congrés, que es convertí en un instrument més de lluita contra una administració espanyola que es negava a atorgar el més mínim reconeixement a la llengua catalana. Ara bé, la famosa i combativa comunicació de Fabra sobre l'ortografia tingué poc impacte llavors. *La Veu de Catalunya* no la comentà, quan s'havia fet ressò d'altres comunicacions força intranscendents[8]. Només *El Poble Català*, portaveu dels solidaris d'esquerres, sí que en parlà i, fins i tot, poc després Fabra publicà alguns articles en aquest diari. Semblava evident que per a certes mirades estretes del catalanisme conservador, Pompeu Fabra no era un dels seus. Josep Murgades ha explicat com Fabra només va escriure en tota la seva vida tres articles a *La Veu*, i tots tres amb el pseudònim d'Esteve Arnau[9].

L'any 1907 Prat de la Riba, des de la presidència de la Diputació de Barcelona, endegarà un ambiciós programa cultural que, entre moltes altres coses, incloïa la creació de l'Institut d'Estudis Catalans com la institució que havia de conduir el procés de recuperació de la llengua i la cultura catalanes. Prat, que en qüestions culturals tenia una visió més nacional que partidista, no va tenir cap inconvenient de seguir el consell de Josep Pijoan i de Josep Carner per incorporar Fabra a la Secció Filològica de l'IEC (1911) i, a més, oferir-li una càtedra de llengua catalana a Barcelona (1912). Cal tenir present que llavors Fabra, si bé havia publicat força treballs, només era conegut entre els experts i encara no despertava reticències entre alguns dels vells patriarques.

L'etapa que va de l'any 1912 fins al 1923 són els anys cabdals de l'activitat política dels intel·lectuals catalans. Fou aquest el moment en què es manifestarà més clarament el compromís de molts d'ells amb la causa del catalanisme i això els diferenciarà notablement dels seus col·legues espanyols. Aquestes diferències les podem apreciar analitzant els divergents diagnòstics que hom feia de la situació política i en les mateixes propostes d'acció. Així, per exemple, l'any 1914 Ortega y Gasset reconeixia que "dado que España no existe como nación, el deber de los intelectuales es construir España". Per a aquest intel·lectual la inexistència d'una consciència nacional espanyola era, en bona part, resultat de tenir un estat precari i poc modern, una societat força retardada i també de no haver construït un projecte col·lectiu mínimament engrescador. Ortega considerava que el deure dels intel·lectuals espanyols era educar el poble a còpia de promoure el sentiment de ciutadania per tal que reaccionés contra la "vella política" i es pogués crear un estat de debò, modern i europeu. D'aquí que la seva proposta se centrés en el protagonisme que haurien d'assumir associacions cíviques com la seva Liga de Educación Política Española.

Doncs bé, en aquests mateixos moments el catalanisme estava en plena batalla per l'assoliment de la Mancomunitat. Les forces polítiques "noves", els catalanistes i els republicans,

---

[8] Anys després, el 1910, Fabra, dolgut, encara recordava aquesta actitud de *La Veu* amb un dur retret: "Són mal gent", citat per SEGARRA, Mila. *Pompeu Fabra. L'enginy al servei de la llengua*. Barcelona: Empúries, 1998. Pàg. 106.

[9] MURGADES, Josep. *Textos desconeguts de Fabra*. Lleida: Punctum, 2005.

ja havien aconseguit controlar ajuntaments importants com el de Barcelona i les diputacions de Barcelona i Girona. El discurs del Prat de la Riba de llavors era ben clar i força diferent del d'Ortega: per a Prat sí que hi havia una nació, la catalana, i a més començava a arrelar el sentiment nacionalista, però es necessitaven institucions de govern per desenvolupar autèntics projectes de país. Calia, per tant, fer de la Mancomunitat el centre principal de l'acció política "Catalunya endins" endegant projectes de nacionalització i de cohesió cultural, econòmica i social. I per fer això calia incorporar a aquestes tasques els millors intel·lectuals, professionals i tècnics del país. Com es pot veure, les diferències en el diagnòstic i les propostes espanyola i catalana eren ben diferents. I ja no diguem respecte del paper que hom atribuïa als intel·lectuals i els professionals a un lloc i a l'altre. I, a tot això, caldrà afegir la tesi optimista de Francesc Cambó, que considerava que l'experiència i l'èxit assolits pels intel·lectuals i tècnics catalans configurant i dirigint aquests projectes de país els legitimaria com els millors aspirants per reformar també l'estat espanyol. La regeneració i modernització d'Espanya, segons els cambonians, vindria de mans dels catalans[10].

Els projectes de la Mancomunitat de Catalunya pretenien recuperar el temps perdut durant el segle XIX a causa de les insuficiències i la mala gestió de l'administració espanyola. A principi del segle XX, en plena etapa de la revolució tecnològica que significava la nova font energètica de l'electricitat, Catalunya no podia restar al marge del progrés. La societat europea es transformava ràpidament i calia vertebrar i homogeneïtzar Catalunya per tal d'evitar que s'accentuessin els desequilibris econòmics i socials interns i es perdés el tren de la segona revolució industrial. Això implicava alhora ajudar al desenvolupament tecnològic i també culturitzar i nacionalitzar els ciutadans per tal que tinguessin consciència d'ells mateixos. I és en aquest marc dels projectes nacionalitzadors de la Mancomunitat en què cal situar la gran obra de Pompeu Fabra que, des de l'IEC, s'esmerçà en la tasca de codificació, depuració i uniformització normativa a la llengua catalana.

Com s'ha dit abans, en aquest text no entrem en l'anàlisi de l'obra fabriana ni en els més de vint anys de polèmiques lingüístiques. Només assenyalaré que amb el suport de Prat de la Riba i després de Puig i Cadafalch, el seu vell amic, Pompeu Fabra s'entregà apassionadament a la feina de posar ordre en la caòtica panoràmica lingüística catalana. I recordaré aquell clar i sever advertiment que va fer l'any 1915: "L'escriptor que menysprea o ignora la tasca del gramàtic és un mal escriptor i un mal patriota".[11] Aquest retret envers els qui es mostraven hostils a les propostes normalitzadores mostra clarament que Fabra es prenia la seva tasca no sols com un encàrrec professional sinó com un deure nacional.

Com bona part dels intel·lectuals d'esquerres, Pompeu Fabra es manifestà com un francòfil decidit durant la Primera Guerra Mundial, com ho mostra el fet de signar diversos manifestos i donar suport a la iniciativa dels voluntaris catalans que lluitaven dins l'exèrcit francès. Llavors estava proper a la principal organització política de l'antiga esquerra solidària, la Unió Federal Nacionalista Republicana (UFNR), que dirigien Pere Coromines i Lluís Nicolau d'Olwer. Devien ser aquests qui el devien pressionar perquè es presentés com a candidat a regidor per Barcelona a les eleccions municipals de novembre de 1913, però sense èxit. El seu compromís amb les propostes polítiques progressistes també el mostrava a les seves col·laboracions peri-

10 RIQUER, Borja de. "Francesc Cambó polític i mecenes noucentista". A MARÍ, Antoni (ed.). *La imaginació noucentista*. Barcelona: Angle Editorial, 2009. Pàg. 69-88.

11 SEGARRA, Mila. *Pompeu Fabra. L'enginy al servei de la llengua*. Barcelona: Empúries, 1998. Pàg. 144.

òdiques a diaris com *El Poble Català* i, des que es catalanitzà l'any 1919, i la seva participació en la creació d'Acció Catalana, l'any 1922, tot i que només serà un militant de base i mai un dirigent. Més que dins l'estricta militància política, Fabra es trobava més còmode en l'activisme cívic i cultural. La seva presència a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana, com a president del seu consell editor, és de l'any 1917. I també són ben conegudes les seves vinculacions, ja des de jove, a l'excursionisme i al món de l'esport.

Aquest posicionament polític esquerranós de Pompeu Fabra influeix perquè els sectors diguem-ne més tradicionalistes s'oposin aferrissadament a les seves propostes lingüístiques? No ho sé, però és possible que sí que hi influís. El fet que durant les dues dictadures espanyolistes, la de Primo de Rivera i la de Franco, l'obra de Pompeu Fabra sigui objecte de dures crítiques des dels ambients oficials podria ser-ne una mostra. Les acusacions de "separatista" i "d'ídol de la política catalanista" que mossèn Antoni Griera va reiterar contra Fabra davant les autoritats d'ambdues dictadures podrien fer-nos pensar que sí. Ara bé, era evident que la seva obra era prou sòlida per resistir l'ofensiva d'aquests dos règims autoritaris i anticatalans. A partir del setembre de 1923, la primera dictadura va pretendre desfer l'obra nacionalitzadora de la Mancomunitat, però tingué poc èxit. Es podien suprimir càtedres i estudis, prohibir actes i publicacions, paralitzar projectes, deixar de finançar o entorpir el funcionament d'institucions, però el que no es va poder fer és anorrear la feina feta en l'àmbit de la normalització lingüística. Si bé l'obra de Fabra encara no estava acabada, era prou sòlida, prou eficaç i havia assolit prou consens com per resistir l'acció repressiva dictatorial.

Fabra fou represaliat pel nou règim dictatorial. Fou desposseït de la càtedra de català finançada per la Mancomunitat, però segurament devia veure amb complaença com mossèn Alcover, que havia acceptat ocupar el seu lloc, no podia donar ni una classe davant el boicot organitzat pels alumnes en solidaritat amb Fabra[12]. Essent president de l'Ateneu Barcelonès, Fabra acceptà la proposta de la Protectora de crear un comitè per la llengua catalana que havia d'organitzar un seguit de cursos i conferències sobre la situació del català. Només es pogué fer l'acte inaugural, una conferència de Fabra, el 23 de novembre de 1923, perquè el governador civil de Barcelona prohibí totes les altres activitats programades. Durant els dos anys que presidí l'Ateneu, Fabra s'enfrontà dos cops amb aquest governador civil, el general Joaquín Milans del Bosch, sempre per l'ús públic del català en aquesta institució. Dins d'aquesta línia d'actuació cal veure també la total coherència de la seva renúncia a acceptar un lloc dins de la Real Academia Española. Ni la situació política de la llengua catalana llavors ho permetia, ni els posicionaments lingüístics d'aquesta institució ho aconsellaven. Altres, com D'Ors, no tingueren els mateixos escrúpols.

El Fabra d'aquests anys col·laborava en tota iniciativa que fos nacionalment catalana, encara que els seus promotors fossin la gent de la Lliga Regionalista. De la mateixa manera que havia acceptat formar part del Patronat de la camboniana Fundació Bernat Metge, també participà com a conferenciant en els actes que acompanyaren la gran exposició del llibre català feta a la Biblioteca Nacional de Madrid de 1927 organitzada per Joan Estelrich. Al final de la dictadura, el seu prestigi i la seva popularitat com a intel·lectual compromès amb el país i amb les llibertats polítiques eren ben palesos. Durant el viatge que un grup d'intel·lectuals castellans

12 BLADÉ DESUMVILA, Artur. Pompeu Fabra. *Biografia essencial*. Barcelona: Pòrtic, 1969. Pàg. 85.

realitzà a Barcelona, pel març de 1930, aquests es van sorprendre quan, anant pels carrers de la ciutat, van veure que Pompeu Fabra era reconegut per la gent i alguns fins i tot cridaven "Visca el Mestre Fabra". Els intel·lectuals madrilenys no dissimulaven la seva admiració: "¿Cuando se ha visto en Madrid que un filólogo sea vitoreado en la calle?".[13]

Lògicament, Pompeu Fabra serà un home entusiasmat amb l'adveniment del nou règim republicà i, sobretot, amb la constitució de la Generalitat de Catalunya. Ara bé, penso que fou beneficiós per a la cultura del país el seu fracàs polític a les eleccions del 12 juliol de 1931. Eren aquelles unes eleccions parcials per escollir només un diputat per la ciutat de Barcelona, després que tres setmanes abans, el 26 de juny, Esquerra Republicana assolís una impressionant victòria i guanyés tots els escons de les majories i les minories en aquesta circumscripció. Pompeu Fabra es presentà, a demanda de Lluís Nicolau d'Olwer, com el candidat del Partit Catalanista Republicà, l'antiga Acció Catalana, però va ser derrotat pel candidat de l'Extrema Esquerra Federal, el capità Antonio Jiménez, un company de Ramón Franco, que comptava amb el suport d'ERC.[14] Tal vegada aquesta desfeta desenganyà Fabra de participar en la vida política partidista i per això se centrà molt més en la recuperació del seu lloc dirigent en la política lingüística i en altres tasques acadèmiques, culturals i educatives. Així, pel juny de 1931, a proposta de Ventura Gassol, fou nomenat vicepresident del Consell de Cultura de la Generalitat, organisme que havia d'assessorar el govern català en qüestions tan rellevants com la creació de la nova Escola Normal catalana i els també nous instituts escola. Un any després, a l'octubre de 1932, Fabra es feia càrrec de la primera càtedra de Llengua Catalana que es creava a la Universitat de Barcelona, i pel juny de 1933 era nomenat president del Patronat de la nova Universitat Autònoma.

Durant aquests anys Fabra mostrarà una especial preocupació pels perills del bilingüisme oficial que s'havia establert. Estava en desacord amb el decret del govern espanyol del 29 d'abril de 1931, acceptat pel govern de la Generalitat, que establia, per primer cop des de 1714, una oficialitat conjunta del castellà i el català a les administracions públiques. Fabra considerava que el decret era molt insuficient per aconseguir una autèntica situació de normalitat. Defensava que calia prioritzar la llengua catalana si hom volia superar la seva clara inferioritat respecte del castellà i manifestà el seu desacord amb la lenta introducció del català al conjunt de l'ensenyament públic, fet que provocava que el predomini del castellà[15] es consolidés en uns moments de gran ampliació de l'oferta educativa com a resultat de la creació de nombroses escoles i instituts. I atès que l'ensenyament primari i secundari continuava essent controlat de forma molt majoritària pel govern de Madrid, Fabra considerava que la catalanització dels alumnes i dels continguts seria molt insuficient. Per això proposà al Consell de Cultura de la Generalitat que hom prestés una especial atenció a la millora de la formació dels mestres i dels professors de secundària, per tal de convertir-los en els principals agents en la tasca de modernització i catalanització dels estudis. En el seu discurs dels Jocs Florals de l'any 1934, Fabra plantejà clarament els seus propòsits: "Cal fomentar l'ensenyament del català sobretot entre els qui millor poden difondre'n la coneixença en la massa parlant catalana: els qui escriuen per al públic i, des

13 PERICAY, Xavier. *Compañeros de viaje. Madrid-Barcelona, 1930.* La Corunya: Ediciones del Viento, 2013. Pàg. 247.

14 El federal Antonio Jiménez va obtenir 32.784 vots, Pompeu Fabra 18.543 i Joaquim Maurín, del Bloc Obrer i Camperol, 12.005.

15 Encara l'any 1936, a la ciutat de Barcelona, els diaris publicats en llengua catalana només eren sis, pocs davant dels divuit publicats en castellà. Durant la Guerra Civil això canviarà i pràcticament s'arribarà a una equiparació.

d'ara, els mestres [...] Pensem que si no anem de pressa en aquesta tasca de difusió, correm el perill que l'obra de redreçament realitzada hagi estat debades" [16].

La seva actuació com a president del Patronat de la nova Universitat Autònoma, a partir de 1933, destacarà també per la ferma defensa de la política de catalanització dels estudis superiors enfront de les actituds hostils d'una part del professorat. Fou precisament el fet de presidir aquest patronat universitari el que comportà el seu empresonament als vaixells *Ciudad de Cádiz* i *Uruguay*, durant sis setmanes, com a conseqüència dels fets d'octubre de 1934.

El Pompeu Fabra d'abans de la guerra destaca també per la seva persistència en l'activisme cívic, com a president del comitè editorial de la Protectora i president d'honor de l'organització juvenil Palestra, tot i que discrepava de la utilització de la simbologia militarista i parafeixista que havia introduït Batista i Roca en aquesta organització. Foren aquests també els moments del reconeixement total de la seva obra, com ho manifestà el fet que l'any 1934 Francesc Matheu li oferís de presidir els Jocs Florals de Barcelona. Allò era tot un símbol de la seva victòria i del reconeixement de la tasca realitzada i també de reconciliació entre els lingüistes catalans. Més de vint anys d'esforços i dificultats es veien finalment reconeguts per tothom.

Durant la Guerra Civil, Pompeu Fabra mantingué una clara actitud de fidelitat i compromís amb les institucions democràtiques catalanes. Va lluitar per mantenir el funcionament de la Universitat Autònoma malgrat les grans dificultats existents. Tot i que la jubilació obligatòria li arribà pel febrer de 1938, fou eximit de retirar-se i va restar donant classes de català i al capdavant del Patronat universitari fins al darrer moment. D'igual manera persistí en la seva feina dins l'IEC, fins i tot quan ja s'havia traslladat a viure a Sant Feliu de Codines, des de mitjan 1938. Igualment cal destacar la seva presència, com a cap de la delegació catalana, en el II Congrés Internacional d'Intel·lectuals Antifeixistes que tingué lloc a València pel juliol de 1937. I també el fet que formés part de la junta directiva de la Institució de les Lletres Catalanes, juntament amb Josep Pous i Pagès, Pere Coromines, Lluís Nicolau d'Olwer, Josep Carner i Carles Riba.

El dia 23 de gener de 1939, Pompeu Fabra encara assistí a la reunió de la junta directiva de la Institució de les Lletres Catalanes a Barcelona. L'endemà, amb la seva família, marxà de Sant Feliu de Codines en cotxe i, després d'una curta estada a Figueres i al mas Perxés, a Agullana, entrà a França el dia 31. L'esperaven uns anys de dificultats, de perills i d'estretors econòmiques com un refugiat més a França. Es negà a marxar a Chicago, com li va proposar el seu amic Josep Pijoan el 1939, i tampoc va voler anar-se'n a Mèxic l'any 1940, com molts altres catalans. Es considerava massa gran –el 1940 tenia 72 anys– i volia viure prop de Catalunya. Durant el seu exili Fabra va residir successivament a París, Montpeller, Perpinyà i Prada.

Aquests anys d'exili són, simptomàticament, els del més gran compromís polític de Pompeu Fabra. Per primer cop a la vida ocuparà càrrecs polítics dins d'un govern que estava refugiat en un altre país. Així, per l'abril de 1940 acceptarà ser membre del Consell Nacional de Catalunya, organisme creat pel president Companys després de dissoldre el seu govern de la Generalitat. Aquest consell, però, no arribarà ni a constituir-se a causa de la invasió alemanya de França d'aquell mes de maig. Després, durant els anys d'ocupació i guerra, Fabra aconseguirà establir contactes amb el nou Consell Nacional creat a Londres

16 BLADÉ DESUMVILA, Artur. *Pompeu Fabra. Biografia essencial*. Barcelona: Pòrtic, 1969. Pàg. 99.

per Carles Pi i Sunyer, i fins i tot serà inclòs en la direcció d'aquest organisme sense haver estat consultat. Ja alliberada França, pel gener de 1945, el president de la Generalitat, Josep Irla, el cridarà per formar part del Consell Assessor de la Presidència. I mesos després, el 14 de setembre, Fabra serà un dels consellers del nou govern de la Generalitat creat pel mateix president Irla. Era el membre més gran d'aquest govern, en el qual es trobarà amb els seus amics Josep Carner, Carles Pi i Sunyer i Antoni Rovira i Virgili. Assumia així un protagonisme polític força destacat pel fet de voler manifestar la seva absoluta fidelitat a la principal institució democràtica dels catalans.

La seva estada en el govern d'Irla no durarà ni dos anys, atès que va dimitir pel gener de 1948. Tot i això era evident que llavors Pompeu Fabra ja era un referent destacat per a tota la comunitat dels exiliats catalans. Foren també aquests darrers anys els del reconeixement internacional de la seva obra. Així, l'any 1945 serà nomenat doctor honoris causa per la Universitat de Tolosa de Llenguadoc i l'any 1946 president dels Jocs Florals de la Llengua Catalana celebrats a Montpeller. La seva ferma fidelitat a la llengua es mantingué ben forta fins al darrer moment, com ho mostrà el fet que l'any 1947 va voler traslladar-se a Andorra per fer el seu testament en català.

He començat la meva intervenció amb una citació d'Antoni Rovira i Virgili en què es destacava el caràcter esquerrà de Fabra. Ara vull cloure aquestes línies fent esment d'alguns testimonis avaluadors de la seva immensa feina formulats per alguns il·lustres coetanis seus. L'any 1985, el seu vell amic Josep Carner sostenia: "Per a mi, la qüestió de la fixació de la llengua era, políticament, l'afer més greu que podrien escometre els catalans".[17] Per la seva banda, Carles Riba ja havia assenyalat el 1921: "Dins del ressorgiment català, la llengua ha begut consciència de plenitud en un filòleg: Pompeu Fabra [...] Com una obra de govern ha estat la de Pompeu Fabra. Els seus col·laboradors són els poetes, els pensadors, els científics [...] Moltes èpoques diverses ha calgut viure alhora en breus anys, però l'obra que es feia parcialment pels col·laboradors parcials es dirigia en conjunt i es resumia subtilment dins la consciència fina i geomètrica de Pompeu Fabra, el primer President de la Llengua Catalana".[18] I Josep Pla, al començament de l'homenot que dedicà a Fabra l'any 1956, afirmava que aquest era "el català més important del nostre temps, perquè aconseguí fer allò que es proposava [...] Del gran naufragi del 1939, només queda dempeus l'obra de Pompeu Fabra".[19] Tal vegada sigui aquesta darrera frase una de les típiques exageracions de Pla, però tot i així no hi ha cap dubte que el reconeixement que la majoria dels catalans van retre a l'obra de Pompeu Fabra era permanent i sincer. Sense ell, la vitalitat de la llengua catalana no hauria estat la mateixa. Al llarg de la seva vida Pompeu Fabra mostrà contínuament el seu ferm compromís amb el seu país, amb la seva gent, amb la seva cultura i amb la seva llengua. La seva obra normalitzadora ha reeixit i ha resistit fins i tot l'acció repressiva de dues dictadures, signe evident de la seva fortalesa, eficàcia i racionalitat.

---

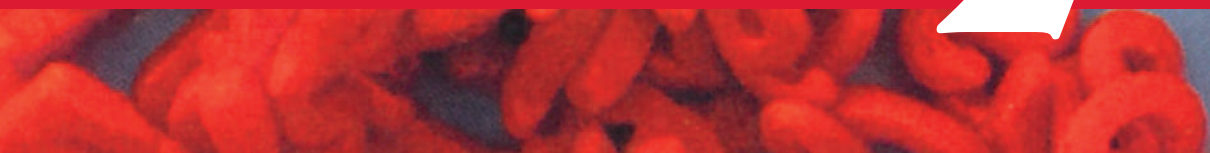
17 SOLÀ, Joan. *L'obra de Pompeu Fabra*. Barcelona: Teide, 1987. Pàg. XII.

18 BLADÉ DESUMVILA, Artur. *Pompeu Fabra. Biografia essencial.* Barcelona: Pòrtic, 1969. Pàg. 82-83.

19 PLA, Josep. *Homenots (sisena sèrie)*. Barcelona: Selecta, 1956. Pàg. 46

“El multilingüisme en blanc i negre”

2



© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Pl. de la Mercè, 10-12
08002 Barcelona

Octubre del 2017

ISBN: 978-84-697-6622-4

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

“El multilingüisme en blanc i negre”

Barcelona, 10 i 11 de novembre del 2016

Càtedra *Pompeu Fabra* upf.

ÍNDEX

Presentació del rector 7

Presentació del president de l'Institut d'Estudis Catalans 9

El multilingüisme en blanc i negre: una reflexió necessària per decidir sobre l'ús de les llengües en el sector acadèmic
M. Teresa Cabré Castellví 11

Multilinguismo: hierarquia(s) e equidade(s)
Manuel Célio Conceiçao 13

Le défi du multilinguisme pour l'enseignement supérieur et la recherche
Anne-Claude Berthoud 19

El multilingüisme en blanc i negre: les polítiques acadèmiques
Mireia Trenchs 29

Llengües, internacionalització i excel·lència a l'ensenyament superior: alguns models europeus per a les universitats catalanes
Xavier Vila 53

Com a rector de la Universitat em complau presentar les actes de la Segona Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, creada el 2014 amb la finalitat de difondre i de promoure la llengua catalana i l'obra del Mestre.

En aquesta jornada s'hi tracta un tema d'especial interès per al món acadèmic universitari: quin model haurien d'adoptar les universitats per poder donar cabuda a dos objectius irrenunciables, que són, d'una banda, el compromís amb la llengua catalana com a llengua pròpia de les universitats catalanes, i, d'altra banda, la necessitat de tenir una universitat oberta al món i doncs amb la possibilitat d'utilitzar altres llengües que ampliïn el panorama dels possibles estudiants inscrits. I això sense oblidar que en l'època actual una formació universitària requereix dels nous professionals un domini de les llengües més rellevants en els intercanvis globals.

L'interès per suscitar debat entorn d'un tema tan rellevant com és l'ús de les llengües en el context de les universitats ens ha de dur a una reflexió sobre els pros i els contres de les diverses opcions, a fi de trobar un equilibri justificat, però també compromès amb el país en què vivim.

Jaume Casals
Rector de la Universitat Pompeu Fabra
Catedràtic de Filosofia

L'Institut d'Estudis Catalans (IEC) s'ha plantejat, des dels seus inicis, diversos objectius en relació amb la recerca: fer-la d'excel·lència, estudiar el patrimoni natural, històric i cultural dels Països Catalans i difondre'l al món. Un d'aquests objectius és dotar la comunitat científica del vocabulari necessari perquè la nostra llengua s'enriqueixi no solament per l'obra d'escriptors, poetes i intel·lectuals, sinó també per la producció de científics de tota mena, i perquè sigui una llengua d'expressió científica com les altres.

És per això que em complau especialment presentar les actes de la Segona Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, creada el 2014 per un conveni entre la universitat que duu el mateix nom i l'IEC, amb la finalitat de difondre ensems la llengua catalana i l'obra de Pompeu Fabra.

El tema abordat en aquesta jornada m'és molt proper, en tant que professor universitari (ara emèrit) i alhora president de l'IEC: com cal que es faci l'ensenyament, la recerca i la divulgació en les nostres universitats per tal que, sense renunciar a l'objectiu esmentat, siguin atractives per a docents, discents i investigadors de tot el món, i que la nostra producció científica i acadèmica arribi a la resta de la comunitat científica.

Si se'm permet, pot ser d'aplicació aquí una actitud que queda molt ben expressada per una frase que ha fet fortuna en l'àmbit del medi ambient i que és traslladable al món universitari: hem d'actuar [ensenyar, investigar] localment i pensar [publicar, difondre] globalment.

Aprofito per reiterar el suport de l'Institut d'Estudis Catalans a les activitats de la Càtedra Pompeu Fabra, que és una de les diverses finestres que l'IEC té obertes al món universitari, i que duu a terme activitats tan interessants i oportunes com aquestes jornades.

Joandomènec Ros
President de l'Institut d'Estudis Catalans

El multilingüisme en blanc i negre: una reflexió necessària per decidir sobre l'ús de les llengües en el sector acadèmic

El volum que teniu a les mans recull les conferències que es van pronunciar en el marc de la Segona Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, creada a la Universitat Pompeu Fabra, en col·laboració amb l'Institut d'Estudis Catalans, per difondre la llengua i la cultura catalanes i l'obra del Mestre.

Aquesta Segona Jornada va estar dedicada a l'anàlisi del multilingüisme: del multilingüisme com a concepte, com a fet real i com a opció política.

És un fet inqüestionable que les societats d'avui dia són totes multilingües, ja sigui perquè l'arribada de noves persones hi aporta una diversitat cultural i lingüística evident o bé perquè les necessitats comunicatives en el context de la globalització requereix que els individus siguin multilingües.

Tot i que la presència simultània de diverses llengües i cultures en un mateix territori i l'impuls del coneixement de llengües per a la comunicació en contextos internacionals s'han d'interpretar com un bé ecològic i com una riquesa cultural, aquests fets també poden ser el detonant de conflictes d'interessos i, sobretot, donar lloc a jerarquitzacions lingüístiques al més sovint determinades per factors de poder econòmic o polític.

El fet cert, però, és que el pas de societats monolingües a societats plurilingües requereix una gestió molt atenta i acurada per tal d'evitar que una llengua o llengües determinades –i especialment la llengua pròpia del país, vehicle de comunicació i de cohesió nacional– no en surtin perjudicades amb relació a altres llengües. Per tant, una gestió adequada en aquest àmbit ha de donar a cada llengua l'espai comunicatiu que li correspon i fer que es respecti aquest espai.

En aquesta Segona Jornada es van debatre els pros i els contres del multilingüisme, els seus beneficis i els seus efectes col·laterals, la coherència i les contradiccions de la gestió en aquest àmbit, les aportacions positives que s'hi han fet i les conseqüències socials i lingüístiques que se n'han derivat. I dins d'aquest panorama multilingüe es va analitzar el paper que la llengua catalana, en tant que llengua pròpia, ha d'ocupar en aquest marc, i si efectivament l'ocupa.

El volum s'inicia amb el text de la conferència inaugural que va pronunciar de Manuel Célio Conceiçao, professor de la Universitat de l'Algarve i president del Consell Europeu per a les Llengües (CEL/ELC), a la seu de l'Institut d'Estudis Catalans. En aquesta conferència, titulada "Multilinguismo: hierarquia(s) e equidade(s)", el professor Conceiçao fa una reflexió molt precisa sobre què és el multilingüisme en una societat global i per què el factor de funcionalitat no hauria d'impedir el reconeixement de la diversitat lingüística i el tractament equitatiu de totes les llengües.

Els tres textos següents corresponen a les conferències que van pronunciar-se el dia 11 de novembre del 2016 al campus de la Ciutadella de la Universitat Pompeu Fabra i que es proposaven traçar tres aspectes del multilingüisme des d'una perspectiva crítica: els conceptes, els fets i les dades.

La primera conferència, "Le defi du multilingüisme pour l'enseignement superieur et la recherche"), va ser a càrrec d'Anne Bertthoud, professora de la Universitat de Lausana i antiga vicepresidenta i actual membre d'honor del CEL. En aquesta conferència la professora Bertthoud va tractar les ambigüitats i imprecisions en l'ús dels termes que s'observen en l'àmbit temàtic del multilingüisme i l'ensenyament de llengües, i va remarcar la importància de saber gestionar l'abast semàntic de cada terme a fi de no provocar interpretacions inadequades en un tema socialment i culturalment tan rellevant.

Mireia Trenchs, professora i aleshores també vicerectora de Docència i Ordenació Acadèmica de la Universitat Pompeu Fabra, va pronunciar la conferència "El multilingüisme en blanc i negre: les polítiques acadèmiques", una excel·lent descripció de com s'entén i s'aplica el multilingüisme a les universitats catalanes en general i a la Universitat Pompeu Fabra en particular.

I finalment, Xavier Vila, professor de la Universitat de Barcelona i director del Centre Universitari de Sociolingüística Catalana (CUSC), va pronunciar la conferència "Llengües, internacionalització i excel·lència a l'ensenyament superior: alguns models europeus per a les universitats catalanes", en què va oferir una bateria significativa de dades sobre l'ús que es fa de les llengües a les universitats i de com aquest ús revela unes opcions ideològiques que situen les diverses llengües en un desequilibri manifest.

M. Teresa Cabré Castellví
Directora de la càtedra Pompeu Fabra i presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Multilinguismo: hierarquia(s) e equidade(s)

Manuel Célio Conceição
President del Consell Europeu de les Llengües
i professor de la Universitat d'Algarve

A constatação da existência de diversidade linguística não é uma novidade dos nossos tempos; novas são a sua tematização e a sua problematização à luz de paradigmas de investigação em uso nas sociedades ocidentais ou ocidentalizadas. A existência contemporânea e num mesmo espaço de várias línguas e das práticas linguísticas subsequentes sempre decorreu das diferentes proveniências socio-históricas dos falantes e dos respetivos interesses comunicativos, culturais, económicos e políticos. A diferenciação dos usos linguísticos em função das intenções sempre existiu; a relação de poder entre as línguas era imposta ou, em caso particulares, tacitamente aceite e a gestão da diversidade ocorreu por imposição militar, religiosa, política ou económica. Esta última teve particular relevo na segunda metade do século xx. A diversidade linguística, o multilinguismo, sempre foram, pois, origem e motivo de conflitos e, sabemos hoje, que ainda assim é e que quanto mais anacrónica for a conceção de multilinguismo maiores são as tensões. Sendo esta diversidade (talvez desde Babel) inerente a todas as variedades caracterizadoras das comunidades de seres humanos, provavelmente por posicionamentos decorrentes de uma visão monolingue ocidental do multilinguismo no mundo, ainda que a historiografia linguística a ateste e a sociolinguística tenha descrito e constatado relações sociais decorrentes dos usos das línguas, a linguística não deu muita atenção a estes aspetos, limitando-se a fazer análises contrastivas.

A diversidade linguística é, ainda hoje, vista sob várias perspetivas. Cite-se como exemplo o que se passa nas Américas, em África ou na Ásia. As línguas locais e/ou regionais têm diferentes relações entre si, com a(s) línguas do(s) colonizador(es) e com a(s) chamada(s) língua(s) franca(s). Também na Europa se podem identificar relações muito diversificadas na co-existência espacial entre línguas locais, línguas regionais, línguas nacionais, línguas de fora da Europa faladas em territórios europeus, etc. Essas relações são consequência dos poderes, de representações, de crenças, de preconceitos, da história dos seus falantes e das respetivas comunidades, dos diferentes estatutos que assumem (língua 1, língua 2, segunda língua, língua oficial, língua de escolarização, etc).

As conceções mais antigas das co-existência linguística, do multilinguismo, entendem a diversidade como a soma de monolinguismos, ou seja, consideram o multilinguismo como aditivo. Esta conceção incluía uma condicionante de sucessão cronológica no uso das línguas que se não se verifica sempre, pois o multilinguismo é o uso de mais do que uma língua ou uma variedade numa mesma situação de comunicação. De facto, parece ser mas fácil identificar, descrever e tipificar contextos/comunidades monolingues do que multilingues e o multilinguismo carece de mecanismos de identificação, descrição e tipificação decorrentes de análises não lineares e multivariadas.

A assunção de perspetivas epistemológicas essencialmente positivistas e estruturalistas privilegia a relação quase unívoca entre uma língua, uma comunidade de falantes dessa língua e um território em que vive essa comunidade. Repare-se que o adjetivo bilingue começou por ser usado para caracterizar crianças filhas de emigrantes que usavam uma língua no seio familiar e eram escolarizadas numa outra língua; o que até permitiu que, por vezes, fossem consideradas como tendo problemas de desenvolvimento cognitivo por terem carências de proficiência linguística na língua de escolarização.

Conceber os direitos linguísticos o quadro dos direitos do homem e dos direitos, liberdades e garantias da vida em sociedade só ocorreu de forma explícita na Europa no pós segunda guerra mundial com a criação do Conselho da Europa. É no seio da atividade deste organismo supranacional que surge o termo plurilinguismo como denominando o conhecimento que um falante tem de várias línguas e o uso que faz desse conhecimento no seu quotidiano. Termo que se virá, posteriormente, a confundir com o de multilinguismo, cunhado, no seio da União Europeia, numa dimensão de índole menos individual, mais coletiva e até mais económica ou economicista, que é o termo de multilinguismo e cujas primeiras aceções corresponderam, grosso modo, à constatação e ao uso regular de várias línguas numa determinada comunidade. A distinção entre estes termos foi-se perdendo.

A diversidade linguística e o multilinguismo tornaram-se objeto de estudo e problema de investigação em diferentes áreas disciplinares (ciências da linguagem, pedagogia e didática, sociologia, demografia, economia, relações internacionais, etc). Isto não ocorreu por qualquer evolução epistemológica mas porque assim o impuseram, entre outros: a) a criação de grandes espaços económicos e financeiros (depois políticos e eventualmente culturais: CEE, depois União Europeia, Mercosur, etc.) em que a questão da comunicação imediata se tornou fulcral; b) o fim da conceção do francês como língua da diplomacia e assunção do estatuto de línguas oficiais em instituições internacionais; c) facilidade de circulação e pessoas e produtos que proporcionou o aumento exponencial dos diferentes tipos de mobilidade e a necessidade de integração e de escolarização de um número cada vez maior de pessoas.

Associado à desterritorialização das línguas (e, por vezes dos seus falantes) e ao aumento incessante da virtualização das interações, o conceito de multilinguismo excede, pois, a dimensão atrás referida da constatação mais ou menos conflituosa da diversidade linguística e tornou-se num fator desestabilizador da equidade democrática e da vivência plena da cidadania por as línguas terem diferentes estatutos e a sociedade a estigmatizar em hierarquias.

No início deste século, o poder político ao nível da União Europeia deu grande relevância à questão multilinguismo, chegando mesmo a existir um comissário europeu par ao multilinguismo. Tal relevância não foi seguida pelos estados membros da União e muito do trabalho feito ao nível supranacional não teve o impacto esperado nos países membros, pois a questão do multilinguismo depende em grande medida da educação e nesta área as tradições organizacionais e curriculares dos diferentes sistemas educativos nem sempre têm sido sensíveis a orientações de Bruxelas, sendo que muitas delas até foram aprovadas por unanimidade pelos representantes dos estados. Em 2007 foi publicado um relatório do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo. Surge nesse relatório de forma sistematizada o que deve entender por multilinguismo, e surge também a referência à necessidade de os falantes saberem usar outra(s) língua(s) para além da(s) sua(s) ou de forma direta ou por via de mediação. Este último argumento reforçou o poder do inglês como língua de comunicação por se achar que facilita comunicação entre falantes de diferentes línguas e se achar que assim se pode dispensar a mediação. A mediação é aqui entendida como todo o processo que permite ter acesso a conteúdos numa língua diferente (tradução, interpretação, sínteses, etc). Tendo reforçado hegemonias que levaram à criação de hierarquias entre línguas, não por isso estar expresso no relatório mas porque assim foi, erradamente, interpretado, este trabalho teve, ainda assim, o mérito de incentivar a manutenção, a defesa e os estudos das línguas ditas minoritárias, menos faladas, línguas de herança etc. e incentivou o uso de diferentes línguas que passaram a reivindicar estatutos semelhantes (se não faziam já).

O conceito de multilinguismo tem evoluído nos últimos anos e as recentes vagas de migração e de refugiados para a Europa vieram agudizar a problematização da gestão do multilinguismo. Por no âmbito dos estudos em ciências da linguagem ter sido necessário reconhecer a importância do erro na comunicação, do *code-switching* e do *code-mixing* para comunicação, a observação e o estudo do multilinguismo alteraram conceitos estruturantes e operatórios do trabalho em linguística, em comunicação e em ensino de línguas, entre outras. Conceitos como norma, correção linguística, falar, variedade, variação, empréstimo, neologia têm agora que ser vistos numa ótica multilingue e não apenas monolingue. Esta evolução leva-nos também a considerar que as línguas não podem ser vistas com discretas mas sim como continuidades (só assim se admite a existência de intercompreensão, por exemplo). Esta continuidade só pode se vista, obviamente, entre grupos de línguas (famílias de línguas, por exemplo) e não é uma característica absoluta entre todas elas. O próprio conceito de gramática, neste quadro interativo e complexo, deve ser visto como plurilingue, como polissistema dotado de algumas mestiçagens.

O multilinguismo, assumindo-se como objeto de estudo, permite salientar que a competência linguística de um falante resulta não do uso apropriado de uma língua mas dos usos apropriados dos repertórios linguísticos em que se ostentam competências parciais de diferentes línguas em função das necessidades comunicativas. Potenciou-se desta forma a variação por via do contacto de línguas que se acentuou e valorizou e é agora possível falar quer em competência multilingue quer em norma multilingue.

Investigar no âmbito do multilinguismo e da diversidade linguística, concebida nos termos acima referidos, implica trabalhar sobre contextos, sobre usos, sobre intenções comuni-

cativas, sobre fins e sobre impactos da comunicação. Este conceito continua em mutação por via das alterações sociais, sendo certo que um dos seus traços definitórios inclui a conceção de língua como acesso ao conhecimento (qualquer que seja a via de acesso: aprendizagem formal, não forma informal, entre outras).

A investigação produzida nesta área é muito significativa. A título de exemplo vejam-se os dados obtidos no âmbito dos diferentes projetos do Conseil Européen pour les Langues / European Languages Council[1] relativamente às questões do ensino/aprendizagem de línguas em contextos multilingues, da mediação linguística ou da relação entre competências linguísticas e empregabilidade. Investigação nesta área tem também vindo a ser produzida no quadro de grandes projetos de investigação com financiamento pelos programas quadro da União Europeia. Saliente-se os resultados do projeto DYLAN[2] relativamente às dinâmicas linguísticas na sociedade ou do projeto MIME[3] acerca da relação entre línguas, mobilidade e inclusão na Europa multilingue.

Esta breve panorâmica acerca do conceito de multilinguismo, carecendo indubitavelmente de maior discussão e de argumentação cuidada que aqui não cabe, revela contradições que a metáfora que designa o nome deste evento congrega: contradições entre o branco e o negro, mas sobretudo contradições existentes na palete de cores que entre estas duas se reconhecem.

A primeira aparente contradição é o facto de esta problemática ser cada mais premente na vida em sociedade e os poderes políticos a nível europeu e mesmo nacional a terem esquecido. Refira-se que este termo desapareceu da estrutura orgânica da União Europeia e o próprio Conselho da Europa já lhe deu mais relevância. À medida que a temática se institui como tópico de investigação e que a realidade se complexifica, a agenda política ignora-a ou afirma que se trata de uma questão diluída em outras problemáticas da sociedade. O uso do adjetivo inglês para dizer que as línguas e o multilinguismo se encontram *embedded* (incorporadas) no seio dessas outras problemáticas é revelador desta afirmação e remete a questão para um plano com menor visibilidade e preocupação.

Outra aparente contradição reside no facto de se continuarem a propalar instrumentos de teorização linguística, de descrição de atos comunicativos e de avaliação/certificação de competências monolingues (um exemplo é o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas) quando os falantes monolingues são cada vez mais raros e a sociedade e o mercado de trabalho exigem competências multilingues.

Entre as línguas tem sido criada uma hierarquia dependente do poder relativo que permitem exercer ou que pensa que possam permitir exercer, sendo que se as línguas são um capital cultural, económico e até social (no sentido de Bourdieu), as línguas minoritárias (em sentido lato) têm sido descapitalizadas. Representa este facto uma outra contradição.

---

[1] www.celelc.org
[2] www.dylan-project.org
[3] www.mime-project.org

A imperiosa necessidade de reconhecimento da importância de todas as línguas em função dos espaços comunicativos em que são usadas, ainda que estes usos tenham separações menos nítidas do que tinham no passado, impõe medidas de política linguística que permitam dotar todas essas línguas de materiais e de recursos para responder às necessidades de comunicação. Referimo-nos, por exemplo, à necessidade de estabelecimento de *corpora* linguísticos (escritos, orais, multimodais), de harmonização de terminologias e de conceção de bases de conhecimentos terminológicos. Só dando às línguas a capacidade de fixação, utilização e afirmação do seu próprio capital se poderá almejar a suposta equidade, ainda que tendo em mente que, como afirmou Shuibhne[4] (2008:138), a igualdade entre as línguas possa ser um mito. Vale ainda assim a pena pensá-la como eventual utopia que interessa perseguir, procurando equilíbrios e compromissos

Ter em boa conta a observação das relações entre as línguas e entre os seus falantes e procurar os referidos compromissos requer pois a definição de políticas linguísticas que simultaneamente reconheçam complexidade e respeitem a ecologia linguística (sendo que os habitats mudam com muita facilidade). Do ponto de visto do ensino e da formação, considerando a também a complexidade e a recomplexificação permanente dos tecidos sociais, culturais, económicos e políticos, os espaços de aprendizagem devem ser concebidos como multilingues e multiculturais. Por via das relações sociais, deve salientar-se que todos os falantes se transformam, num momento ou num outro, em novos falantes (no sentido do termo inglês *newspeakers*), sendo que é necessário garantir o respeito por todas as línguas e enfatizar a importância daquelas que estando local e territorialmente ancoradas não podem ser postas em segundo plano, nem se pode agudizar o déficit linguístico que é sempre fonte de exclusão e desencadeador de marginalização.

A equidade no uso das línguas decorrerá não só da atenção dada aos diferentes usos e às práticas linguísticas, mas também do respeito pelas culturas éticas, comunitárias, locais, sociais, disciplinares que se agregam sob o conceito que tem designado por *ethos multilingue*. Além de uma pragmática própria, assim se constituirá também uma retórica da comunicação multilingue que facilite a fluidez e a multiplicidade das práticas linguísticas. No que respeita particularmente ao ensino superior e à formação avançada, que aqui particularizamos por ser a nossa área e por ser precisamente a área em que a implantação de uma língua franca académica parece ter destituído do valor de língua de ciência quase todas as outras línguas, será necessário banir os discursos académico que pugna pelo monolinguismo sob pretextos de supostas internacionalização e excelência. Não é possível conceber excelência que se verbalize numa língua reduzida à dimensão de código de comunicação e que está cultural e socialmente desenraizada, pois as línguas nunca são neutras e as suas práticas enfatizam a poliedricidade e a multidimensionalidade conceptual do saber expressa pelo exercício da competência terminológica associada às áreas do saber em que se usam as línguas e à espessura conceptual e significativa que decorre da reflexão e da verbalização em mais do que uma língua.

---

[4] Shuibhne, N. (2008), "EC law and minority language policy: some recent developments", in Arzoz, x. (ed.), *Respecting linguistic diversity in the European Union*, Amsterdam, John Benjamins. pp. 123-144.

O multilinguismo, qualquer que seja a perspetiva de observação, é o espelho das relações na sociedade enquanto espaços sociais de tensão. Por ser a expressão por excelência da diferença continuará a ser fonte de conflito. Seja em branco ou em negro ou em qualquer matiz de cinzento é um fenómeno gerador equidades e de riqueza a todos os níveis desde que não visto como perturbação de hierarquias. A sua gestão decorre num quadro de oportunidades e de perigos na sociedade e da economia globalizadas. Em suma, o respeito pela vida em sociedade e pela diversidade linguística que a caracteriza deve corresponder ao reconhecimento das práticas multilingues de populações cada vez mais heterogéneas.

Nota: este texto em português reproduz a conferência apresentada em espanhol durante a jornada. A reportório linguístico do autor não tem recursos suficientes para que a versão escrita possa estar na mesma língua. Aqui temos um exemplo de competência multilingue que inclui competências diferentes em português e em espanhol.

Le défi du multilinguisme pour l'enseignement supérieur et la recherche

Anne-Claude Berthoud
Antiga vicepresidenta i actual membre d'honor del Consell Europeu de les Llengües
i professora de la Universitat de Lausana

Introduction

« **Le multilinguisme en noir et blanc** », tel le yin et le yang, décline le multilinguisme en termes d'oppositions et de dichotomies bien tranchées que nous souhaitons ici réinterroger à notre façon, aussi bien en termes de continuité, de complémentarité et d'intégration que de relations paradoxales et d'espaces de tension qui en assurent la dynamique.

Cette remise en question portera d'une part sur le multilinguisme pris comme objet, défini en termes d'opposition entre multilinguisme et plurilinguisme en français[1] ou entre « linguistic diversity » et « multilingualism » en anglais - relevant respectivement du social et de l'individuel. Elle portera d'autre part sur le multilinguisme pris comme moyen pour le monde de la connaissance, et en particulier pour l'enseignement supérieur et la recherche – tout à la fois en termes d'apports et de risques.

L'opposition entre multilinguisme social et plurilinguisme individuel tend à se dissoudre lorsqu'on aborde ces notions non en termes conceptuels et généraux, mais en termes d'usage et de pratiques plurilingues, où les individus sont saisis au cœur des interactions sociales. Niveau individuel et niveau social s'intriquent et s'interpénètrent.

De même, le multilinguisme peut-il être tout à la fois un avantage et un risque, si l'on considère la spécificité des contextes dans lesquels il est envisagé. Ainsi, par exemple, est-il tout à fait possible de dire « le multilinguisme est un avantage pour l'accès à l'information » et « le multilinguisme est un risque pour l'accès à l'information », sans pour autant se contredire…

[1] Dans notre texte, nous utiliserons dorénavant le terme « multilinguisme » pour renvoyer tout à la fois au sens individuel et au sens social du terme.

La possibilité de dire tout à la fois le blanc et le noir, le « yin et le yang », relève à notre sens de la « fonction transcendantale » du langage, de sa fonction réflexive, permettant à ses usagers d'aller au-delà des oppositions qui le définissent.

Dans notre texte, nous envisagerons le multilinguisme comme moyen avant de l'interroger comme objet, celui-ci étant en quelque sorte au service de celui-là, dans la mesure où nos conceptions du multilinguisme (conception monolingue vs conception multilingue du multilinguisme) se posent comme l'une des conditions essentielles de l'impact du multilinguisme pour la construction et la transmission des connaissances.

Les réflexions que nous proposons ici s'inscrivent dans le cadre de la controverse actuelle sur les apports et les risques de l'usage d'une langue unique (en l'occurrence l'anglais comme *lingua franca / lingua academica*) pour le monde de la recherche et de l'enseignement supérieur. Elles ont fait et font l'objet de plusieurs projets de recherche au niveau national et international, et en particulier le projet DYLAN (Language Dynamics and Management of Diversity)[2]. Ces questions sont notamment développées aujourd'hui dans le cadre du Groupe de travail « Langues et science » du Conseil Européen pour les Langues / European Language Council (CEL/ELC).

Multilinguisme et science[3]

Si l'on admet aujourd'hui l'importance du multilinguisme pour la société, la culture et plus récemment pour l'économie, le monde de la science et de l'enseignement supérieur échappe encore largement à un tel questionnement. Or, la science se fait et se transmet, elle aussi, dans et par la communication, impliquant une réflexion sur les différentes formes de cette communication. Aujourd'hui, la construction et la transmission des savoirs se fondent sur un monolinguisme grandissant, l'anglais *lingua franca / lingua academica* étant conçu comme condition d'une connaissance qui se veut universelle. Cette conception est fondée cependant sur l'illusion de la transparence des langues et de l'universalité des modes de communication, considérés comme de simples véhicules au service des idées et des découvertes. Bien que l'anglais ait permis une extraordinaire avancée de la connaissance, il peut aussi à terme conduire à son appauvrissement, au risque de développer une monoculture de la connaissance et de la science, dans la mesure où les pratiques langagières interviennent de manière structurante sur les savoirs et les savoir-faire, jouant un rôle de « médiation » aussi bien en termes de schémas cognitifs que de modèles d'action dans leur construction et leur transmission.

Dans cette optique, le multilinguisme se pose comme antidote à l'écrasement des cultures académiques et scientifiques, comme garant de la pluralité des perspectives, et dès lors de « l'épaisseur », de la richesse et de la qualité des savoirs.

---

[2] Il s'agit d'un projet intégré issu de la Priorité 7 du 6e Programme cadre européen "Citizens and governance in a knowledge-based society", incluant 19 partenaires de 12 pays européens, conduit entre 2006 et 2011. http://www.dylan-project.org

[3] Ce texte s'inscrit dans le prolongement direct de Berthoud (2016, a, b et c) et Berthoud (2017).

Et comme le dit Lévy-Leblond (1996) :

> *« … la domination quasi monopolistique d'une langue, quelle qu'elle soit, inhibe le jeu des mots et des idées, souvent stimulé par les traductions, passages et échanges d'une langue à l'autre, qui peuvent permettre d'assouplir et d'affiner l'expression de la pensée » (chap. « La langue tire la science », La pierre de touche, Gallimard, p. 244).*

Uniformité ou universalité?

Il s'agit dès lors de savoir ce que nous voulons pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur et de la science : l'uniformité ou l'universalité ? Pour Jullien (2004), l'uniformité est synonyme de standardisation, de conformité, de recherche du semblable. Elle ressort d'une logique de la production. Alors que l'universalité intègre la diversité, fait l'éloge de la différence et de l'écart et relève d'une logique de la raison.

Dans ce sens, le monolinguisme conduirait à l'uniformité de la connaissance, alors que le multilinguisme serait une condition de son universalité. Les mondes de la connaissance sont multiples, comme le dit Gajo (2013), on peut "surfer" entre ces mondes ou les interroger dans leur diversité. Le multilinguisme manifeste la richesse de ces mondes et décode leur complexité.

Le multilinguisme comme *révélateur* et *renforçateur*

Le multilinguisme constitue à notre sens une double ressource pour les savoirs : il sert tout à la fois de *révélateur* de la médiation langagière des savoirs et de *renforçateur* pour la construction et la communication des savoirs (par une « re-médiation »).

Le multilinguisme sert de *révélateur* de la médiation langagière des savoirs, en tant qu'il provoque un « choc » entre plusieurs manières d'interpréter la réalité par la langue et la communication. Il nous donne à voir le langage comme médiation symbolique, nous dévoile ce qui reste généralement implicite ou inaccessible dans notre propre langue ; il porte un effet de loupe sur la dimension langagière des savoirs.

La notion de médiation est due à Vygotski (1997), qui montre que les savoirs n'existent qu'à travers des supports élaborés et reconnus socialement. Le principal outil de médiation symbolique est le langage, et c'est par la mise en discours que les savoirs existent. En effet, ces derniers trouvent de la substance à partir du moment où ils sont formulés. « Les supports de cette formulation sont, très souvent, une langue naturelle, mais aussi parfois un langage plus spécialisé (des « formules » mathématiques, par exemple) ou des schémas. Du point de vue du langage, ces supports prennent des formes de discours variables, plus ou moins attendues ou reconnues suivant les contextes et les étapes du raisonnement, par

exemple une hypothèse, un théorème, une définition, une leçon, etc. » Le processus de médiation et ses supports dépendent étroitement de la communauté où ils se déploient. En l'occurrence, il s'agit de la communauté ou de communautés scientifiques, marquées par leur fonctionnement culturel et une mobilisation particulière de la langue et de divers artefacts. Toutefois, ces communautés sont en lien, d'une part, entre elles et, de l'autre, avec la communauté – sociale – au sens plus large ». (Berthoud, Gajo, 2016).

En bref, ce ne sont pas seulement les termes eux-mêmes qui expriment et orientent nos perceptions et nos conceptions du monde, mais également nos modes d'enchaînement des mots et des phrases dans le discours, ainsi que nos modes de communication et d'échanges, qui organisent, structurent, orientent, nos rapports au monde et aux autres. Ce « choc » provoqué par le multilinguisme entre plusieurs manières de penser et de communiquer sert en même temps de *renforçateur* (par une «re-médiation») pour augmenter la conceptualisation (ressource cognitive) et pour optimiser la communication (ressource communicative).

Une ressource cognitive

Par ressource cognitive, il faut entendre l'apport d'une plus grande profondeur et « épaisseur » conceptuelles, la prise en compte d'autres points de vue, un processus de « défamiliarisation », une mise en réseau originale des concepts, ainsi qu'une plus grande diversité de leurs modes d'accès. Il s'agit en quelque sorte de « nouvelles lunettes » posées sur le monde.

Prenons par exemple, dans le domaine de la médecine, les notions de *maladie* et de corps tels qu'ils sont décrits par Benaroyo 2013 :

> *« La langue française ne dispose que d'un seul mot pour dire la maladie et d'un seul mot pour désigner le corps habité par la maladie. En anglais, pourtant, trois mots existent pour désigner la maladie : (1) le mot disease, qui définit la maladie par les perturbations organiques et physiologiques qui la déterminent; (2) le mot illness, qui la définit par sa dimension existentielle et (3) le mot sickness, qui se réfère aux dimensions sociales et culturelles qui lui servent de berceau. Tant en français qu'en anglais, ces mots renvoient à trois représentations du corps habité par la maladie : disease se réfère au corps biologique, conçu en tant qu'objet de science, illness renvoie au corps-propre, lieu d'expérience vécue de la maladie et sickness se réfère au corps socialisé. Dans ces deux langues, il n'y a cependant qu'un seul mot pour désigner ces multiples réalités : le mot corps en français et le mot body en anglais. En allemand, par contre, le mot corps peut être désigné de deux manières : le mot Leib, qui signifie le corps-propre, atteste l'impossibilité de dissocier le corps de la vie. Le mot Leib manifeste l'unité de l'être-en-soi singulier, devenu étranger à lui-même dans la maladie. Ce mot exprime une réalité bien distincte de celle du corps-objet, que l'allemand désigne par Körper. Conjugué de concert dans les trois langues, l'ensemble de ces mots exprime l'épaisseur sémantique des notions de corps et de maladie. Il rend compte du fait que le corps habité par la maladie est à la fois conçu comme le lieu d'un dysfonctionnement biologique et perçu comme l'espace d'une crise existentielle et d'un basculement social. (….) Ainsi, si la langue française ne comprend qu'un seul mot pour dire la maladie et un seul*

mot pour dire le corps habité par la maladie, elle peut avantageusement puiser dans les langues anglaise et allemande toute l'épaisseur sémantique qui leur donne vie dans la pratique médicale. » (p. 34 et 35).

Notons par ailleurs en chimie, l'hypothèse que fait Folkers (2011) concernant la *Table des éléments* de Lavoisier. La portée universelle que celle-ci aurait d'emblée rencontrée pourrait être liée aux conditions de son élaboration. Avant de les nommer et de les inscrire dans la table, Lavoisier aurait soumis chacun des termes à sa femme polyglotte pour en chercher les traductions dans les huit langues qu'elle maîtrisait. Ces échanges d'une langue à l'autre auraient donné à ces éléments une plus grande richesse, une plus grande « épaisseur » sémantique, leur assurant ainsi une portée plus large et un accès plus immédiat.

Dans le domaine de la physique, mentionnons ici l'échange que nous avons eu avec trois physiciens du CERN (Centre Européen de Recherche Nucléaire), participant à une journée d'étude à l'Université de Genève en octobre 2010, ayant pour intitulé « Français et plurilinguisme dans la science ». A la question que nous leur avions posée quant à la motivation de leur présence, ceux-ci ont répondu qu'au vu des découvertes toujours plus abstraites qu'ils faisaient, ils ne parvenaient plus à les nommer et cherchaient pour ce faire la collaboration des linguistes. Ainsi, la notion de *trou noir* notamment n'aurait-elle pas été bien choisie, dans la mesure où si le noir évoque le vide et l'angoisse dans le monde occidental, il évoque au contraire le plein et la plénitude dans le monde asiatique. La notion peut ainsi conduire à la confusion dans les représentations. A notre sens, un exercice de dénomination à travers le prisme de plusieurs langues provenant de cultures éloignées pour nommer le phénomène aurait sans nul doute permis d'éviter des connotations contre productives.

Une ressource communicative

Par ressource communicative, il faut comprendre l'influence du multilinguisme sur les modes de communication, sur la façon dont les interlocuteurs organisent leur interaction, et en particulier sur les processus d'inclusion ou d'exclusion des participants, sur le développement du leadership, sur les modes de négociation, la résolution de problèmes et le contrôle de l'interaction. Tel un prisme porté sur les processus de communication.

Dans les pratiques multilingues interviennent des changements de langues ou des codes-switching qui ont de multiples fonctions communicatives. Ils permettent notamment de changer de sujet de conversation, de changer d'interlocuteur, de passer d'un genre d'interaction à un autre, d'un discours formel à un discours informel, d'un discours informatif à une séquence narrative, de répéter une question ou une demande, de reformuler un énoncé, de résoudre une difficulté d'accès au lexique, de donner une plus grande force d'expression à un énoncé.

Ainsi, par exemple, est-il plus marqué de dire *Punkt Schluss !* pour indiquer la fin d'une séquence, de choisir *Dai dai !* pour faire avancer…, plus approprié parfois de reprendre une

formulation toute faite *Chi va piano va sano* pour soutenir le propos, de jurer dans une autre langue que la sienne pour atténuer l'invective, voire de commettre délibérément des erreurs linguistiques *la soleil* pour marquer son identité de locuteur non natif.

Dans ce sens, on peut émettre l'hypothèse que certains mécanismes interactionnels spécifiquement multilingues sont utilisés comme ressources dans la gestion des contenus, des activités et des participants à l'interaction. On peut notamment observer qu'un locuteur recourant à des stratégies interactionnelles multilingues se trouve souvent propulsé dans une position de leader du groupe.

Que ce soit en termes cognitifs ou communicatifs, le multilinguisme s'impose comme un facteur de créativité et d'innovation, et dès lors comme un antidote au « prêt-à-penser » et au « prêt-à-agir ». Il favorise l'originalité, la nouveauté, une pensée libre, autonome et spontanée, un esprit d'ouverture. Il encourage le développement de nouvelles stratégies tout en diversifiant les moyens mis en œuvre, il conduit à des produits nouveaux et inédits.

Notons toutefois qu'un certain nombre de conditions sont à prendre en compte pour que le multilinguisme puisse effectivement être une ressource, une plus-value, un atout, pour les processus de construction et de transmission des connaissances.

Envisager le multilinguisme comme moyen pour la connaissance implique une certaine façon de le concevoir comme objet (tant au sens conceptuel que pratique).

Conditions de l'atout multilingue

Parmi les conditions à considérer, relevons en particulier l'exigence d'une *conception multilingue ou fonctionnelle de la compétence multilingue*. Il s'agit d'une compétence originale n'étant pas la simple addition mais l'intégration de plusieurs systèmes, exploitant des possibilités propres à un répertoire pluriel. Ce répertoire multilingue est conçu comme un ensemble de ressources – verbales et non verbales – mobilisées conjointement par les acteurs pour trouver des solutions locales à des problèmes pratiques. Il relève de la capacité à interagir, dans plusieurs langues, à des degrés de maîtrise divers, selon la variété des situations et les exigences de la communication.

Il est essentiel par ailleurs de reconnaître deux principes en compétition dans les pratiques multilingues : *un principe de progressivité et un principe de d'intersubjectivité*. Le premier vise la rapidité, l'économie et l'efficacité, alors que le second vise l'attention à l'autre, le décodage de la complexité et l'équité. Tous deux étant nécessaires à une communication efficace et équitable.

Ces deux principes impliquent la recherche *d'un juste équilibre entre lingua franca / lingua academica et les autres langues*, en termes de complémentarité et d'intégration.

Cet équilibre appelle en particulier la remise en question de l'idée selon laquelle le choix d'une seule langue pour la recherche et l'enseignement serait la meilleure, en considérant les choix de langues de façon plus flexible et contingente, tout en exploitant une panoplie de stratégies envisagées comme non exclusives :

- cours en lingua academica suivis par des étudiants d'autres langues ;
- programmes comprenant des modules en *lingua academica* et des modules dans d'autres langues ;
- cours en langue locale ou régionale avec littérature en lingua academica
- cours en *lingua academica* où les étudiants peuvent utiliser leurs propres langues ;
- cours admettant les code-switching entre *lingua academica* et langues locales ou régionales ;
- cours donnés dans plusieurs langues, où l'alternance peut se situer au niveau « meso » des activités ou au niveau « micro » des structures linguistiques.

Dans une conception multilingue du multilinguisme, la notion de *lingua franca ou lingua academica* est à envisager non comme un code simple et rigide, mais comme *un code en évolution, flexible*, susceptible d'accommoder différents éléments du répertoire multilingue des locuteurs. Un discours produit dans une seule langue peut n'être monolingue que superficiellement. Les différentes étapes de son élaboration ainsi que différentes langues peuvent y être inscrites implicitement - en quelque sorte, un discours monolingue comme produit de processus multilingues. Nous parlerons ici d'une « *standardisation épaisse* » (Usunier, 2013), conduisant par exemple à l'expression des résultats de recherche dans une langue et une culture scientifique, mais impliquant des « couches profondes » issues d'autres langues et d'autres cultures scientifiques.

Enfin, l'une des conditions clés pour envisager le multilinguisme comme ressource cognitive et communicative, comme nous l'avons mentionné dans notre introduction, consiste à *dépasser l'opposition classique entre multilinguisme social et plurilinguisme individuel*, dès lors que les pratiques multilingues des individus s'inscrivent par définition au sein des interactions sociales. Le niveau « macro » du multilinguisme social et le niveau « micro » du plurilinguisme individuel se rencontrent et s'interpénètrent. Des travaux récents (et notamment Gajo, 2016) décrit cet « espace de tension » entre les deux niveaux dans le monde institutionnel, et en particulier celui de l'enseignement supérieur ; une tension qui tend à se résoudre au niveau « meso » des activités et des tâches. Dans toute communauté de pratiques (enseignement et des actions finalisées marquées par un début et un achèvement visé, des actions individuelles orientées en fonction d'une communauté de pratiques. C'est dans la dynamique entre activité et tâche que se laisse appréhender le niveau meso-interactionnel, qui constitue tout à la fois le point de rencontre entre « macro » et « micro » et le point d'articulation entre langage et activité (selon Gradoux et Jacquin 2016).

En guise de conclusion

Soulignons que ces réflexions forment le cadre conceptuel de l'initiative que vient de lancer le Groupe de travail « Langues et science » du Conseil Européen pour les Langues / European Language Council (CEL/ELC), ayant pour thématique générale *Les enjeux du multilinguisme pour la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche dans le contexte de l'internationalisation*.

Elles visent à donner des arguments scientifiques pour le développement de solutions alternatives multilingues (intégrant l'anglais et les autres langues) au service de la qualité des savoirs scientifiques et académiques, aussi bien en termes de construction que de transmission de ces savoirs.

Ces réflexions nous conduisent aujourd'hui à engager trois types d'actions, tout à la fois en termes de dissémination, de nouvelles investigations et d'actions pour la mise en place de politiques linguistiques institutionnelles fondées sur le multilinguisme.

Premièrement, une grande action de sensibilisation à la « médiation » et à la « re-médiation » des savoirs et des savoir-faire par les pratiques multilingues auprès des spécialistes des autres disciplines (et en particulier des sciences dures), sur la base des résultats de recherche récents.

Deuxièmement, le lancement d'un projet européen, qui prendra la recherche et les institutions de recherche en tant que telles comme terrains d'investigation. La langue et la communication y seront envisagées avant tout comme moyen (instrument) de recherche, dans leurs fonctions de transversalité et de médiation. Il s'agira de poser ainsi de façon plus approfondie encore la question de l'impact d'une langue unique sur la construction et la transmission des savoirs et de l'opportunité de développer des solutions alternatives multilingues au service de la qualité des savoirs.

Et troisièmement, une initiative pour la mise en place de politiques linguistiques au niveau institutionnel dans les hautes écoles et les institutions de recherche, accompagnées de plans d'action concrets, tenant compte du rôle central du multilinguisme comme condition nécessaire à la qualité de la formation et de la recherche dans le contexte de l'internationalisation. On soulignera ici l'importance d'un profil multilingue et pluriculturel adéquat des enseignants, des étudiants et des chercheurs, ainsi que d'une nécessaire dimension multilingue dans la communication institutionnelle et scientifique.

Bibliographie

BENAROYO, Lazare, « Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses disciplines ». *Synergies Europe 8*, 2013, pages 34-36.

BERTHOUD, Anne-Claude, « Vers une science polyglotte ». *Cahiers de l'ILSL (Institut de linguistique et des sciences du langage)* 36, Université de Lausanne, 2013, pages 25-44.

BERTHOUD, Anne-Claude et al., *Exploring the Dynamics of Multilingualism. The DYLAN project,* Berthoud, A.-C., Grin, F. et Lüdi, G. (eds), Amsterdam, John Benjamins, 2013.

BERTHOUD, Anne-Claude, « Les enjeux du plurilinguisme pour le discours scientifique », In: Toma, A.C, Zanola, M.T. (eds), Diversité et identité culturelle en Europe, Numéro thématique, Terminologie et plurilinguisme: objectifs, méthodologies et pratiques. Editura Muzeul Literaturii Române, Bucuresti, 2016 (a), pages 13-22.

BERTHOUD, Anne-Claude, « Une communication scientifique plurilingue au service de la qualité des savoirs ». In: Borg, S.; Cheggour, M.; Desrochers, N.; Gajo, L.; Larivière, V.; Vlad, M. (eds), *L'université en contexte plurilingue dans la dynamique numérique, Actes du colloque annuel de l'Agence universitaire de la Francophonie*, 2016 (b), pages 167-174.

BERTHOUD, Anne-Claude (en collaboration avec Gajo, Laurent), « Le plurilinguisme comme révélateur de médiation et instrument de re-médiation ». In: Curea, A.; Papahagi, C.; Fekete, M.; Moraru, S.; Manole, V. (eds.), *Discours en présence, Hommage à Liana Pop*. Presa Universitară Clujeană, 2016 (c), pages 209-216.

BERTHOUD, Anne-Claude, « La diversité des langues au service de la science : un atout majeur », *Actes de l'Académie nationale des sciences, belles-lettres et arts de Bordeaux,* (à paraître en septembre 2017).

GAJO, Laurent, « Le plurilinguisme dans et pour la science : enjeux d'une politique linguistique à l'université ». *Synergies Europe* 8, 2013, pages 97-110.

GAJO, Laurent, « Quelques notions pour saisir le niveau méso-interactionnel dans l'interaction didactique plurilingue : liage, pointage, progression, séquence », *Cahier de l'ILSL 41*, Université de Lausanne, 2016, pages 137-170.

JULLIEN, François, *Du mal et du négatif*, Points, Seuil, Paris, 2004.

USUNIER, Jean-Claude, « Plurilinguisme et construction des savoirs sous l'angle de diverses disciplines ». *Synergies Europe* 8, 2013, pages 31-34.

VYGOTSKY, Lev, *Pensée et langage*, La Dispute, Paris, 1997.

El multilingüisme en blanc i negre: les polítiques acadèmiques

Mireia Trenchs
Professora de la Universitat Pompeu Fabra
i vicerectora de Docència i Ordenació Acadèmica del 2013 al 2017

1. Introducció

Parlar de polítiques a les institucions educatives comporta parlar de quines normatives i recomanacions proposen, promouen i implementen els seus equips directrius en relació amb un tema concret. Comporta parlar de les aules i altres espais on hi passen coses relacionades amb el tema en qüestió. Comporta parlar d'estudiants, professors i personal d'administració, i de com tots ells es comporten i reaccionen en relació amb aquest tema, i què n'opinen. Per això, pot ser força complicat de tractar en una hora el tema del multilingüisme des de la perspectiva de les polítiques a la universitat, però això és el que intentaré fer des de la meva perspectiva de responsable acadèmica d'una universitat pública catalana.

A grans trets, presentaré primer en pinzellades quina és i pot arribar a ser la diversitat "lingüística" a les aules universitàries catalanes. A continuació, resumiré quines han estat les recomanacions i polítiques oficials, tant europees com catalanes, i en com s'han dut a la pràctica tot fent possible el procés de construcció del multilingüisme a les universitats a Catalunya. Finalment, em centraré en quins són alguns –que no tots, per manca d'espai i de temps– dels reptes acadèmics en relació amb les llengües que en aquest moment tenim les universitats; per fer-ho, prendré a tall d'exemple aquesta mateixa institució on es fa la Segona Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra: la Universitat Pompeu Fabra.

2. La transformació "lingüística" de les aules universitàries catalanes: dels anys 1980 a la segona dècada del segle XXI

És innegable que la universitat catalana ha experimentat grans canvis en les darreres dècades i allò que podríem anomenar la "transformació lingüística" n'és només un d'ells. Per "transformació lingüística" entendrem aquí molt més que canvis en relació amb quines llengües es fan servir a la universitat. Entendrem això, però també com i on es fan servir, qui les fa servir i amb quin propòsit, i també si se'n fa servir una, dues, vàries o cap. Per il·lustrar aquesta transformació, fixem-nos un moment en com eren les aules els anys 80 del segle XX i en com són ara en la segona dècada del segle XXI.

Si entréssim ara a una aula dels anys vuitanta del segle passat –tot i que també en trobaríem de molt semblants actualment– hi veuríem fileres d'estudiants prenent apunts amb bolígraf i paper, un professor al davant d'una pissarra on hi ha alguna cosa que acaba d'escriure, un professor que parla i que té alguns papers damunt la taula. Deixin que jo mateixa em traslladi en el temps i recordi una classe de lingüística dels anys 1980 a una universitat catalana, on un professor catalanoparlant ens està donant una classe en castellà i acaba d'apuntar algunes paraules a la pissarra, també en castellà. Els alumnes no parlem gaire a classe: a vegades li fem alguna pregunta –en castellà gairebé sempre– i en algun moment fem un comentari *soto voce* al company del costat; alguns, en català; d'altres, en castellà. Mentrestant, anem prenent apunts; jo mateixa ho faig en castellà, com sempre havia fet a l'escola secundària.

Entrem ara en unes aules universitàries de l'any 2016. Fixem-nos en la distribució de l'espai i en els mateixos protagonistes de l'aula –els estudiants i el professor–, cap on es dirigeixen les seves mirades, com estan asseguts, quins objectes fan servir, i qui parla amb qui. Els estudiants escriuen, parlen i escolten el professor, però hi ha alguns canvis importants respecte a la meva aula de lingüística del segle passat. El professor, com sempre, parla davant els alumnes però, a més de pissarres, també hi trobem pantalles on el professor projecta parts de la lliçó o alguna pàgina d'Internet, no necessàriament escrita en la mateixa llengua en la que ell imparteix la classe. Alhora, veiem alumnes que tenen el seu ordinador damunt la taula, on prenen apunts, o des d'on es connecten ves a saber a quina pàgina d'Internet que està en quina llengua. Algun engega el mòbil i hi escriu missatges per Whatsapp o Instagram per parlar ves a saber de què i amb qui, i si ho fa en català, castellà o en la llengua del seu interlocutor. Veiem que els alumnes ja no estan necessàriament asseguts en fileres, sinó en taules, d'on s'aixequen de tant en tant; o asseguts en cercle, en aules que s'assemblen més a sales d'estar on s'hi fa una tertúlia i on el professor, si hi és, no sembla ser el centre d'atenció. Si aquestes aules fossin a aquesta universitat, jo no els podria pas dir exactament en quina llengua s'hi està parlant, escrivint, llegint o escoltant, per molt que el català, el castellà i l'anglès siguin les tres llengües de treball d'aquesta institució.

Posem el focus ara en els estudiants i en com han canviat també des d'aquells anys vuitanta. En aquella classe de lingüística, jo –que vivia al centre de la ciutat de Barcelona– hi vaig conèixer companys també barcelonins, de barris perifèrics que mai havia trepitjat, i companys que venien d'altres poblacions catalanes. A classe i al bar parlàvem tots en català i

en castellà, com sempre havíem fet durant els estudis de BUP i COU;[1] per tant, poca diversitat i cap sorpresa "lingüística". De tota manera, per a alguns companys la universitat sí que comportava, ja en aquell temps, algun tipus de sorpresa i de "transformació". Vegem com ho il·lustra un jove que va entrevistar fa poc Joan Baron (2016, pàg. 136); per a ell, la universitat ha estat un espai de reflexió informal i quotidiana sobre la llengua i, el que és més important, de canvi de comportament:

> *La universitat va ser on vaig començar a parlar en castellà, perquè em vaig trobar amb gent que venia de l'àrea metropolitana que és un lloc on la llengua castellana està més estesa, i que venien de famílies doncs de barri on la llengua era el castellà, i cap problema. En general en català, de fet sempre em feien la conya, era lo típic de tio parles sempre en català, què passa? Bueno és que el castellà ja et dic és que a mi m'agrada molt la llengua castellana, la trobo brutal, però és que no, és que és això, jo català, de sempre.*

L'antropòloga Katryn Woolard (2011) ha documentat també el procés invers, és a dir, joves que van passar la infantesa i l'adolescència immersos en el castellà, la llengua predominant als seus barris, i als qui les aules universitàries obrien un món que parlava en català i on experimentaven el que els sociolingüistes Joan Pujolar i Isaac González (2013) han anomenat una "muda lingüística" –breument, un canvi en els seus comportaments lingüístics. Actualment, però, a més dels joves que parlen aquestes dues llengües, com abans, en tenim d'altres que viuen en llengües molt diferents. I per això ens trobem amb altres comportaments i actituds. Centrem-nos en uns quants.

En la seva tesi, Baron (2016, pàg. 144) ens acosta a un altre jove que recorda les seves classes a la universitat. Parem atenció en les idees tan clares que té respecte a la situació que descriu:

> *Una vegada sí que em vaig enfadar, és veritat, que no va ser ni en català ni en castellà, va ser en anglès, perquè hi havia dos o tres Erasmus per allà i el profe va decidir fer-ho en anglès perquè així ho entenien ells, i clar aquí ja va ser escolta, el meu nivell d'anglès ja me'l milloraré jo, perquè aquí a classe no el milloraré perquè ni tu ets anglesa. I aquesta gent que s'espavili perquè quan jo he anat fora pues m'he espavilat. Evidentment que necessiten que els ajudem, jo els ajudo, però tu has de fer les classes en català o castellà.*

Els "Erasmus", com els anomena aquest noi, és a dir, els estudiants d'altres països europeus que fan estades de mobilitat aquí, són joves britànics o nadius de diverses llengües europees que saben anglès i que fan servir aquesta llengua a les nostres universitats; sovint fan servir els seus coneixements de castellà, llengua que volen millorar durant l'estada. Aquests joves no són els únics companys que fa trenta anys no compartien aula amb mi a la universitat.

---

[1] BUP, o Batxillerat Unificat Polivalent, equivalent als tres darrers cursos de l'actual Educació Secundària Obligatòria (ESO). COU, o Curs d'Orientació Universitària, equivalent a l'actual segon de Batxillerat.

Escoltem ara el Jorge, originari de l'Equador, i el Longhui, de la Xina (Trenchs Parera, 2016, pàg. 10), estudiants d'ESO de dos instituts públics de Barcelona que tenen la intenció d'estudiar a la universitat, i fixem-nos en el que diuen respecte a les llengües que parlen, o que volen parlar. Quan al Jorge li pregunto quin Batxillerat vol estudiar em respon:

> *Humanístic, per anar a turisme a la universitat perquè des de que vaig aprendre el català ràpidament en tres mesos doncs m'he interessat en les llengües, en tot perquè crec que dono, bueno, i això, que vaig a turisme a aprendre moltes llengües [...] el francès, l'italià, el portuguès, l'anglès.*

En Longhui, bilingüe en wu i mandarí que fa pocs anys que ha arribat de la Xina, em diu el següent respecte a si fa servir l'anglès fora de l'escola (Trenchs Parera, 2013, pàg. 34):

> *Longhui:* *sí, si hi ha alguna paraula de vocabulari no entenc en algun hospital o algun lloc puc parlar en anglès o xinès, si ells parlen en anglès*
> *Inv.:* *aquí vols dir? aquí?*
> *Longhui:* *sí, algun metge no parlen bé el català parlen anglès*
> *Inv.:* *però tu parles bé el català, pots parlar en català*
> *Longhui:* *no alguns, que no, que no sé com parlar algunes paraules [sic]*[2]

Així, al costat dels joves autòctons bilingües en català i castellà comencem a trobar a la universitat —tot i que encara molt tímidament— la presència d'aquests joves procedents d'altres orígens lingüístics. Els llatinoamericans hi incorporen altres accents; d'altres, plurilingües, hi porten llengües noves i més llunyanes.

Quan jo vaig fer Filologia Anglesa, els meus companys evidentment parlaven bé l'anglès (encara que entre nosaltres gairebé mai el fèiem servir ni fora ni dins la classe) però els meus amics que estudiaven farmàcia, medecina o dret en sabien ben poc, d'anglès, ni de fet de cap altra llengua estrangera. Les llengües eren "cosa dels de filologia", deien. Però ara això també ha canviat. De fet, gairebé tothom rep classes d'anglès a l'ensenyament obligatori i arriba a la universitat amb més o menys domini, segons les seves pròpies habilitats, l'escola on ha anat, o l'oportunitat de seguir extraescolars en escoles de llengües o amb professors particulars. Vegem aquest fragment d'un article del conegut Lluís Gavaldà (2016) al diari *Ara* on descriu, amb un punt d'humor, una situació força freqüent. El fragment parla per sí sol d'aquest nen que d'aquí pocs anys potser serà un dels nostres universitaris:

> *[…] No sé per què et porto a classes d'anglès. Fa més de tres anys que hi vas, un dia a la setmana, en una acadèmia caríssima on tinc ben clar que només jugueu. Cada cop que et pregunto què heu fet, en anglès per comprovar els avenços, em contestes, sempre en català, que heu escoltat cançons i heu ballat. Jo, intentant amagar el meu emprenyament, et dic si heu parlat en anglès en algun moment i tu em contestes ben ofès que és clar que sí, que tota l'estona. Però jo no m'ho crec. Ni tan sols quan la*

[2] Totes les cites d'entrevistes es transcriuen literalment tot afegint-hi la puntuació mínima necessària per facilitar-ne la comprensió.

professora, aquesta noia anglesa tan refotudament jove i expansiva, se m'atansa a la porta i de manera discreta em felicita pel nivell d'anglès del nen i per la seva actitud a classe. És clar, penso, què m'has de dir! No em diràs pas que no foteu ni brot i que només estic llençant els diners.

Tots aquests joves completen el ventall d'estudiants que tenim ara o tindrem ben aviat a les aules de les universitats catalanes. D'estudiants locals, que han estudiat a l'escola catalana, en tenim de nascuts a Catalunya en una família autòctona; n'hi ha d'altres nascuts a Catalunya en una família d'origen estranger; i també de nascuts fora de Catalunya que, a més de les dues llengües locals, tenen el bagatge familiar d'altres cultures i llengües d'origen. Tots ells, amb graus diversos de competència avançada, dominen el català i el castellà a més d'una llengua estrangera, majoritàriament l'anglès.

Alhora, trobem a les aules estudiants estrangers: alguns d'europeus, de parla anglesa, o no, que venen a la universitat per fer-hi una estada de curt o mig termini, en el marc d'un programa 'Erasmus'; d'altres són nord-americans que venen a la universitat per fer-hi una estada com a part d'un programa de *Study Abroad*; també hi ha estudiants castellanoparlants que provenen de Llatinoamèrica que poden venir per a estades curtes o més llargues; i, finalment, un col·lectiu que tot just comença a arribar a les aules, tot accedint a places internacionals específiques: estudiants provinents d'Europa o altres continents, com l'Àsia o l'Àfrica, que es matriculen aquí per cursar tota la titulació de grau.

Els graus de domini que tots aquests col·lectius de joves de les tres llengües de treball de la universitat –català, castellà i anglès– són, òbviament, tan diversos com les seves procedències, i depenen, a més de l'escola on han anat, de les seves pròpies habilitats, o l'oportunitat d'haver seguit extraescolars en escoles o amb professors particulars. Amb ells, la presència d'una multiplicitat de llengües, si més no en espais acadèmics informals, està més que assegurada.

Tota aquesta petita polifonia de "veus" ens ha servit en aquesta primera part de la ponència per presentar en pinzellades quina és i pot arribar a ser la diversitat "lingüística" a les aules universitàries catalanes. A continuació voldria centrar-me en com s'hi ha construït el multilingüisme en el marc de recomanacions i polítiques oficials tant europees com catalanes.

3. Recomanacions institucionals europees en relació amb el multilingüisme

La diversitat lingüística s'ha entès com a propietat intrínseca de la identitat europea i diverses institucions de la Unió Europea han estat actives en la seva promoció mitjançant recomanacions que segueixen –o no– governs, ciutadans, associacions i institucions com les universitats. Com que les recomanacions provinents d'institucions europees diverses sovint es repeteixen o es complementen, jo en faig aquí una síntesi que ens permetrà copsar quins han estat els principals missatges que s'han transmès per i des d'Europa i que, en gran mesura, han influït també en el disseny de les polítiques lingüístiques de les nostres universitats.

Fins al moment, les polítiques lingüístiques de la Unió Europea han estat guiades pels objectius fixats al Consell de la Unió Europea a Barcelona el 2002, que, en termes generals, es proposaven de protegir la diversitat lingüística i de promoure l'aprenentatge de llengües. En concret, es volia que els ciutadans europeus aprenguessin un mínim de dues llengües, a més de la materna. Es donaven llavors com a raons principals la identitat cultural europea i la integració social dels ciutadans europeus. També es considerava que el domini de llengües els posicionaria millor en el món laboral, educatiu i econòmic i per a la mobilitat que oferia una Europa integrada. A més, implícitament, el multilingüisme es presentava com a una necessitat per a la integració política dels estats. Uns anys abans, el Consell d'Europa havia promogut la Carta Europea de les Llengües Minoritàries o Regionals –un tractat europeu adoptat a Estrasburg el 5 de novembre de 1992– per tal de protegir-les i promoure-les com a aspectes amenaçats del llegat cultural europeu (Extra & Yagmur, 2012, pàg. 14).

Com a conseqüència d'aquell fòrum a Barcelona, el Consell d'Europa va adoptar oficialment el 2005 la primera *Communication on Multilingualism. A New Framework Strategy for Multilingualism*, que complementava un pla d'acció anomenat *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity*. Es tractava, de fet, de les línies directrius per a la futura política multilingüe de la Unió. Aquestes directrius (Extra & Yagmur, 2012, pàgs. 15-16), entre d'altres, consistien a:

1. Garantir que els ciutadans tinguessin accés a la legislació, els procediments i la informació de la Unió Europea en la seva llengua.

2. Subratllar i promoure l'important rol que les llengües i el multilingüisme jugaven en l'economia europea.

3. Encoratjar tots els ciutadans a apendre i parlar més idiomes per tal de millorar l'enteniment mutu i la comunicació.

4. Assegurar que es desenvolupessin polítiques educatives que donessin oportunitats per a què tots els ciutadans esdevinguessin competents en una llengua materna més dues llengües addicionals; els no nadius –és a dir, els immigrants– haurien d'incloure la llengua (o llengües) del país amfitrió en aquesta combinació.

5. Establir que la política lingüística fos un tema transversal que contribuís a totes les altres polítiques de la UE per tal que la diversitat lingüística esdevingués un actiu per a la solidaritat i la prosperitat; i, finalment

6. Esperonar consciències sobre el valor i les oportunitats de la diversitat lingüística i fomentar el diàleg intercultural.

Amb aquests objectius, el Consell d'Europa va impulsar el 2007 una *Guia per al desenvolupament de polítiques lingüístiques educatives*, la qual "concep el plurilingüisme com un sola competència que abasta llengües –potencialment– diverses [...] amb diferents nivells de competència" (Extra & Yagmur, 2012, pàg. 16). Les recomanacions del Consell d'Europa[3] van anar més enllà, i a la competència plurilingüe se li va afegir l'adjectiu "intercultural" per tal d'abastar "l'habilitat per interactuar amb gent d'altres contextos i procedències".

Des del punt de vista europeu, i de manera resumida, els ciutadans europeus haurien de tenir competència en tres llengües: una **llengua pròpia nacional** o, si s'escau, **la regional**, i dues llengües addicionals que podrien ser, una **llengua veïna**, és a dir, d'un país europeu veí, o bé la que un grup d'intel·lectuals va anomenar "**llengua adoptiva personal", o llengua amiga** –terme suggerit per l'escriptor Amin Maalouf–, és a dir, una llengua que fos significativa per al ciutadà en la seva vida quotidiana o per la qual sentís un cert afecte. El suport a l'adquisició de llengües "amigues" permetria posar en valor les llengües de la immigració i les llengües internacionals i impulsar el diàleg intercultural. En relació amb l'àmbit educatiu, s'instava a què l'educació posés en valor tot el repertori de llengües dels ciutadans, tant si s'havien adquirit formalment o no durant l'escolarització.[4]

La promoció del multilingüisme a Europa també ha estat afavorida per una iniciativa que ha afectat directament l'àmbit universitari: la implantació de l'Espai Europeu d'Educació Superior, el qual permet que els estudiants puguin realitzar part dels seus estudis en una universitat estrangera i obtenir-ne crèdits reconeguts (European Commission, 2012; Tudor, 2008). Aquesta mobilitat exigeix sovint –tot i que no sempre– un domini previ d'un altre idioma i evidentment comporta la immersió en una altra llengua i una altra cultura durant l'estada a l'estranger. El programa institucional que ha fet possible aquesta mobilitat ha estat el European Action Scheme for the Mobility of University Students (ERASMUS), actualment integrat en el programa Erasmus+, que també promou les pràctiques en mobilitat.

Tanmateix, tot i que més de 3,5 milions de joves han gaudit ja d'aquesta mobilitat, hi ha veus que alerten del risc que estigui reservada únicament per a una elit que té accés tant als recursos econòmics com a la formació prèvia necessaris per dur-la a terme. Com s'avisa en el darrer informe de la Fundació Jaume Bofill (Pérez *et al*., 2016), cal millorar l'accés democràtic a la mobilitat mitjançant més beques i ajuts per a les estades. Alhora, també cal oferir més oportunitats d' "internacionalització a casa", la qual es pot aconseguir també a la universitat local, com veurem més endavant (secció 6).

---

[3] Les directrius resumides aquí es van concretar en el que es van anomenar "recomanacions" de l'Assemblea Parlamentària i del Consell de Ministres dirigides a les autoritats dels països membres. Les més destacades serien: Recommendation 1383 (1998) of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe on Linguistic Diversification, Recommendation No. R (98) 6 of the Commitee of Ministers on Modern Langusges (Council of Europe, 1998), Recommendation Rec (2005)3 of the Committee of Ministers on teaching neigbouring langauges in border regions, Recommendation 1740 (2006) of the Parliamentary Assembly on the place of the mother tonge in school education, i Recommendation No. R (2008) of the Committee of Ministers on the use of the CEFR and the promotion of plurilingualism. Se'n pot trobar informació més detallada a Extra i Yagmur (2012, pàg. 16).

[4] Per ampliar el tema, es poden consultar les publicacions de Pérez-Vidal (2009) i Pérez, Lorenzo i Trenchs (2016).

4. Polítiques educatives catalanes en relació amb el multilingüisme

Com que l'educació és un àmbit en què el govern de la Generalitat hi té competències, centrem-nos ara breument en les polítiques del nostre sistema educatiu, el context del qual prové la immensa majoria dels joves universitaris.

Segons fonts oficials, el Pla de Govern 2013-2016 –que recullen el Decret 102/2010, de 3 d'agost d'autonomia dels centres educatius, i la Llei 12/2009, de 10 de juliol, d'educació– estableix textualment que "cal enfortir el sistema educatiu català i la immersió lingüística com un pilar fonamental de la societat catalana i millorar la competència lingüística i comunicativa de l'alumnat a partir d'un model d'ensenyament plurilingüe propi del sistema educatiu a Catalunya" (Generalitat de Catalunya, 2017).

És en aquest context que el Govern ha proposat l'estratègia que ha anomenat *L'escola catalana, un marc per al plurilingüisme* del Pla de Govern 2013-2016. Aquesta estratègia té com a objectiu –cito del web de la Generalitat de Catalunya– "definir un model propi d'educació plurilingüe que garanteixi que tot alumne, independentment del seu origen lingüístic familiar, tingui un ple domini de les llengües oficials i de, com a mínim, una llengua estrangera, a més de reforçar la introducció d'una segona llengua estrangera". Aquest model, que recull conceptes fonamentals de les polítiques europees (vegeu la secció 3), inclou una característica pròpia: la immersió lingüística en català. Així, tant el català com el castellà es potencien com a instruments, "per actuar en els entorns acadèmics, sociopolítics i laborals més propers". A més, s'incideix en l'objectiu de potenciar el domini del català per part de tot l'alumnat, textualment, "com a eina de cohesió, identitat i convivència". Així mateix, l'estratègia catalana es proposa facilitar, "el domini d'altres llengües, en especial l'anglès, com a eines d'aprenentatge i d'emprenedoria al llarg de la vida i per a l'adquisició d'una capacitació i formació professionals de qualitat". La prioritització de la llengua anglesa és pròpia d'aquesta estratègia, ja que les recomanacions europees deixaven la porta oberta a altres llengües internacionals. Un altre propòsit característic d'aquesta estratègia és donar flexibilitat a les escoles en relació amb la tria de llengües depenent de l'especificitat i el context de cada escola i el bagatge lingüístic dels seus alumnes. L'instrument per fer això són els Projectes Lingüístics de Centre, uns projectes que, en línia amb les instàncies europees, poden posar en valor, per una banda, llengües "veïnes" com és el cas del francès a les comarques gironines o la Vall d'Aran, i, per l'altra, les llengües d'origen de la població immigrada, o "amigues".[5]

En resum, a Catalunya la realitat sociolingüística i les polítiques governamentals ens porten a una fórmula d'aprenentatge obligatori de llengües de "2+1", és a dir, de dues llengües oficials inicials per a tothom, més una llengua estrangera europea, predominantment l'anglès. A més, les opcions pròpies dels centres ens poden portar a una fórmula de "2+2", és a dir, de dues llengües cooficials a les quals s'hi afegirien dues llengües addicionals: o bé, una d'europea d'entre les quatre de les proves d'accés a la universitat, o bé una llengua "amiga" o "veïna". Aquest és, en general, el context educatiu previ del qual provenen la gran majoria d'estudiants que accedeixen a les universitats catalanes.

[5] D'aquest tema se'n pot trobar més informació a Pérez, Lorenzo i Trenchs (2016), on se'n fa, a més, una revisió històrica.

Ben entrat aquest mil·lenni, però, encara ens falta molt per complir amb èxit els objectius multilingües de les polítiques educatives europees i catalanes. No tots els centres d'ensenyament secundari ofereixen la fórmula del "2+2" i també és cert que, fins i tot, és difícil que assegurin el domini intermedi-avançat d'una llengua estrangera europea, com veurem a l'inici de la secció 7. A més, veiem què passa amb els joves de famílies immigrades recentment. Ells, si volen accedir als estudis universitaris, han de fer un esforç cognitiu afegit. Els joves d'origen llatinoamericà encaren l'aprenentatge del català com a llengua de la qual han d'adquirir un domini molt superior al de qualsevol llengua addicional europea que aprenguin els companys autòctons. Aquells que provenen d'altres orígens internacionals, com per exemple els d'origen xinès o ucraïnès, es troben en la mateixa situació que els llatinoamericans pel que fa al català però, a més, també han de fer l'esforç afegit d'aprendre el castellà a nivell nadiu. A tall d'exemple mirem aquestes paraules d'en Xiaobai, parlant de mandarí i wu, que aprenia català, castellà i anglès a l'escola (Trenchs Parera, 2013):

Xiaobai: *anglès? no m'agrada anglès*
Investigador: *per què no t'agrada l'anglès?*
Xiaobai: *perquè és difícil tens que aprendre castellà català i anglès la tercera no puc.*

No sembla pas que a tots els joves escolaritzats a Catalunya els estiguem demanant el mateix en relació amb l'adquisició de la competència plurilingüe. I poc estem valorant, ni socialment ni curricularment, les llengües d'origen com a "llengües modernes i internacionals" que sí son. De tota manera, en les darreres dècades s'han fet moltes passes en la promoció del multilingüisme en l'àmbit educatiu i que tenen com a conseqüència també afavorir el multilingüisme en el sistema universitari català.

5. Actuacions i polítiques que han afavorit el multilingüisme en el sistema universitari català

Com ens diuen Lurdes Armengol i els seus coautors (2013), tenir el multilingüisme com a objectiu de les polítiques educatives ha comportat que, mitjançant normatives com la Llei de política lingüística, la Llei d'universitats, o els estatuts de les universitats, es duguessin a terme accions de diversa índole que propicien el multilingüisme en l'educació superior.

En primer lloc, segons Estella (2013, pàg. 46), el finançament variable per objectius de les universitats introdueix indicadors que premien, d'una banda, tant la docència en anglès com en català; de l'altra, es premia la qualitat lingüística dels webs universitaris en aquestes llengües; i, finalment, es considera un indicador per al finançament variable l'acreditació de domini de la llengua catalana del seu personal tant docent com d'administració.

En segon lloc, el Govern ha anat incrementant els mecanismes de coordinació interuniversitària, també en l'àmbit de llengües, i les universitats no només participen amb els seus vicerectors en una Comissió de Política Lingüística del Consell Interuniversitari de

Catalunya, sinó també en una comissió de tècnics, la Comissió Interuniversitària de Formació i Acreditació Lingüístiques de Catalunya (CIFALC). Són dos fòrums estables on les universitats tracten regularment temes relacionats amb les llengües. Més recentment, s'han creat grups de treball específics, com el grup de seguiment del programa PARLA 3, que entre el 2014 i 2016 ha anat generant consens interuniversitari en relació amb el requisit d'acreditació del nivell B2 de la llengua estrangera per part dels estudiants de grau que comentarem a continuació.

En tercer lloc, hem d'esmentar dues actuacions del govern que apunten a l'obligatorietat de la competència plurilingüe per part dels joves universitaris. D'una banda, el requisit segons el qual, per accedir a un grau universitari, els joves han de passar proves de llengua catalana i castellana a les Proves d'Anglès a la Universitat (PAU), a més d'una llengua estrangera, sigui anglès, francès, alemany o italià. De l'altra, la Llei 2/2014, de 27 de gener, per la qual tots els estudiants que accedeixin a graus universitaris a partir del curs 2014-2015 hauran d'haver acreditat, per poder-se graduar, el coneixement d'una de les llengües estrangeres de les PAU amb un nivell mínim B2 del Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües.

A iniciativa de les universitats també s'han posat en marxa altres actuacions que han impulsat el multilingüisme. En primer lloc, la competència plurilingüe de tots els membres de la comunitat s'ha fet explícita en plans estratègics de les universitats[6], o en polítiques específiques de llengües, com per exemple el Pla d'Acció pel Multilingüisme a la Universitat Pompeu Fabra (2007), que tornaré a mencionar més endavant.

En segon lloc, com diuen Armengol et al. (pàg. 48), s'han creat estructures tècniques de suport a la política lingüística que en un primer moment promovien la normalització del català, però que després han aixoplugat altres llengües. En són exemples les comissions de política lingüística de totes les universitats públiques catalanes, les seves escoles d'idiomes i els seus gabinets lingüístics.

Aquests grups específics es complementen també amb la Comissió de Llengua de la Xarxa Vives d'Universitats que, entre altres tasques, fomenta les jornades d'intercanvi d'experiències docents i d'actuacions de política lingüística.

L'existència de tots aquests fòrums ha estat possible perquè les universitats han nomenat responsables específics, sigui vicerectors sigui delegats del rector, així com altres càrrecs que, des d'una perspectiva acadèmica, han promogut actuacions institucionals en l'àmbit de les llengües. N'és un exemple la mateixa càtedra Pompeu Fabra de la UPF, dirigida per la Dra. M. Teresa Cabré, qui rebia l'encàrrec explícit del rector Jaume Casals de visualitzar el compromís de la Universitat amb la llengua i la cultura catalanes i impulsar activitats de diversa índole que en promocionin l'ús i la qualitat.

[6] Vegeu, per exemple, el Pla Estratègic 2016-2025 de la Universitat Pompeu Fabra (2016).

6. La Universitat Pompeu Fabra i les seves accions afavoridores del multilingüisme, a tall d'exemple

6.1. Els models de titulació a la Universitat Pompeu Fabra, segons la llengua d'impartició de la docència

Coincidint amb el disseny de les noves titulacions de grau que havien de substituir les antigues llicenciatures, la UPF va dissenyar el 2008 el que seria la seva primera política lingüística explícita, el Pla d'Acció per al Multilingüisme, que encara continua vigent. Aquesta voluntat de fer explícita i de dissenyar una política lingüística era nova al nostre país. El pla havia de servir de marc, entre altres coses, per a les noves titulacions de grau, ja que l'entrada en l'Espai Europeu d'Educació Superior esdevenia una oportunitat per introduir, com a objectiu de les titulacions, el desenvolupament de competències transversals com és la competència plurilingüe, en línia amb les recomanacions europees. Tanmateix, per fer-ho, caldria dissenyar les titulacions segons uns models acadèmics nous, ja que en les antigues llicenciatures la docència —amb les excepcions d'algunes assignatures de llengua anglesa— s'impartia íntegrament en les llengües locals, català i castellà (**model de titulació 100% en llengües locals**). La taula 1 resumeix els diversos models de titulació, segons la llengua d'impartició de la docència, que s'han implementat a la UPF i que es descriuen en aquesta secció.

Taula 1: Models de titulació a la UPF, segons llengua d'impartició de la docència

<table>
<tr><th colspan="3">MODELS DE TITULACIÓ A LA UPF,
SEGONS LLENGUA D'IMPARTICIÓ DE LA DOCÈNCIA</th></tr>
<tr><td>Llicenciatures
Abans EEES</td><td colspan="2">Titulació 100 en llengues locals
Amb excepcions d'algunes assignatures de llengua anglesa, segons titulació.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Graus
i màsters

Implantació
de l'EEES</td><td>Titulació parcialment en anglès en cursos avançats
Predominant a grau des del 2008 fins ara.
Graus: 16-30 crèdits ECTS[7] d'assignatures de contingut impartides en anglès, més una o dues de la llengua de la disciplina, a 3r i 4rt curs. 210-224 crèdits ECTS impartits en llengües locals.</td><td rowspan="4">Fins a 6 crèditsECTS per a l'assoliment extracurricular, durant el grau, de:
• C1 o C2, en llengua que acreditarà el requisit del B2;
• tots els nivells de llengua estrangera addicional;
• C2 de català, per a espanyols;
• tots els nivells de català i castellà, per a estrangers.</td></tr>
<tr><td>Titulació 100% en anglès
Cap assignatura impartida en llengua local.</td></tr>
<tr><td>Titulació d'Itineraris Paral·lels
Itineraris diferenciats, segons percentatge de docència en anglès, però amb continguts iguals.</td></tr>
<tr><td>Titulació Inversa
Assignatures en anglès a 1r i 2n curs del grau; a partir de 2n, assignatures en anglès i llengües locals.</td></tr>
</table>

[7] El crèdit ECTS o European Credit Transfer System (Sistema Europeu de Transferència de Crèdits) permet mesurar el treball que realitzen els estudiants universitaris en relació amb cadascuna de les matèries o assignatures dels seus plans d'estudi. És un sistema que facilita les convalidacions de títols, programes i assignatures i, per tant, la mobilitat dels estudiants dins la Unió Europea.

Un possible model de titulació que s'hagués pogut triar per als plans d'estudi de l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES) –com s'havia fet en alguna llicenciatura– era la inclusió d'assignatures curriculars de llengua estrangera impartides pel professorat de l'escola d'idiomes. Una variant d'aquest model seria la de concedir crèdits curriculars per cursos que els estudiants fessin fora del pla d'estudis a l'escola d'idiomes de la mateixa institució. Tanmateix, aquest model es considerava poc coherent amb el model docent i d'ordenació acadèmica de la UPF. Per una banda, incorporava a les titulacions professorat no acadèmic i, per tant, divergia d'una política de professorat que es proposava de contractar personal amb la més alta formació acadèmica i amb doctorats i línies de recerca potents. Un model de titulació amb personal no acadèmic podia introduir una tercera distorsió: la universitat apostava per una educació superior que oferís una experiència educativa diferent de les etapes educatives anteriors. I aquesta diferenciació no quedava assegurada amb la participació de professorat de llengües no acadèmic.

En conseqüència, el model que es va triar per a la implementació de les titulacions de grau[8] va ser un altre. Segons aquest model –que podem anomenar **model de titulació parcialment en anglès en cursos avançats**–, els graus oferirien a tercer i quart curs assignatures de contingut impartides en anglès per personal docent i investigador que pogués transmetre en la llengua estrangera els coneixements més avançats de cada disciplina. Així, la llavors vicerectora de Promoció Lingüística, la Dra. Carmen Pérez Vidal, va prendre la decisió d'aplicar aquest model a tots els graus. Les assignatures de contingut impartides en anglès s'havien de complementar amb una o dues assignatures bàsiques que asseguressin el coneixement de conceptes fonamentals i el vocabulari específic de l'àmbit disciplinari. D'aquesta manera, a partir del curs 2009-2010, trobem en els graus de la UPF assignatures com Anglès per a les Humanitats, Anglès Periodístic, o Legal English.

En definitiva, aquests primers plans d'estudi de grau asseguraven que qualsevol graduat a la UPF cursaria entre 16 i 30 crèdits ECTS de continguts especialitzats impartits en llengua anglesa, metodologia que també s'ha anomenat *English Medium Instruction o EMI* (Wächter & Maiworm, 2014). La major part de la docència, però, s'imparteix en català i castellà. Aquest ha estat el **model de titulació predominant fins ara**. Per a molts estudiants de grau, aquesta metodologia que integra la pràctica receptiva de la llengua i l'aprenentatge de continguts disciplinaris no és nova, ja que també s'està oferint –amb algunes diferències– en l'ensenyament primari i secundari en el format més conegut com a *Content and Language Integrated Learning, o CLIL*. L'oferta d'aquestes assignatures a 3r i 4rt curs possibilita que els estudiants amb un nivell d'anglès més baix puguin formar-se en els dos cursos anteriors, mentre que aquells que ja han assolit un nivell B2 en entrar poden dedicar els dos primers anys a assolir-ne un nivell de C1 o C2, o a l'aprenentatge d'una llengua addicional.

Des de l'inici de l'Espai Europeu d'Educació Superior, la UPF va afegir a la seva oferta acadèmica titulacions de màster impartides íntegrament en anglès (**model de titulació 100% en anglès**) i, a hores d'ara, la UPF ofereix gairebé la meitat dels seus màsters uni-

[8] Per a més informació relativa a cada titulació vegeu el web de la Universitat Pompeu Fabra, www.upf.edu.

versitaris en aquesta tercera llengua, un model que ja s'ha estès a totes les universitats catalanes. Tot i que l'objectiu inicial d'aquest model de titulació de màster era l'atracció d'estudiants estrangers, molts dels qui s'hi matriculen són joves locals que han assolit un domini de la llengua estrangera suficient com per fer lectures, seguir presentacions orals, escriure treballs acadèmics, i interactuar a l'aula en la llengua estrangera. Sense gairebé proposar-s'ho, els responsables acadèmics han acabat propiciant als màsters uns espais d'"internacionalització a casa".

Ja el 2008 la Facultat d'Economia i Empresa es va adonar dels avantatges que comportaria la introducció al grau d'aquest model de titulació. Les notes de tall dels estudiants de nou accés d'aquesta facultat eren molt altes i ja s'hi impartia un bon nombre d'assignatures en anglès. En conseqüència, no seria massa agosarat impartir tota la docència d'un grau en aquesta llengua. Així, es va dissenyar el grau en International Business Economics, donant coherència entre els continguts de la titulació, les competències necessàries per al futur laboral dels graduats, i la llengua d'impartició de la docència. El recent grau en Bioinformàtica d'ESCI-UPF també ha seguit aquest model. La disseminació d'aquest model dins el sistema universitari ha estat més lenta però ja comptem amb altres iniciatives semblants fora de la UPF.

Un tercer model de titulació que s'ha implantat a la UPF és el que podríem anomenar **model de titulació d'itineraris paral·lels**. Així, des de l'any 2009, el grau en Economia ofereix tres itineraris diferents als quals poden acollir-se els estudiants segons les seves preferències i nota de tall. D'una banda, un primer itinerari que pot oferir gairebé la totalitat de la docència en anglès, i, per l'altra, dos itineraris més que ofereixen docència en les tres llengües, un amb més docència en la llengua estrangera que l'altre. L'èxit d'aquest model s'ha estès a l'Escola Superior Politècnica que a partir del curs 2016-2017 ofereix dos itineraris diferenciats en les seves enginyeries: un itinerari en anglès des de primer curs, i un altre itinerari en català i castellà. Malgrat estar diferenciats, ambdós inclouen assignatures en les tres llengües. També sis titulacions de màster universitari ofereixen un itinerari totalment impartit en anglès paral·lelament a un altre itinerari impartit en català i castellà, però amb els mateixos continguts.

Si hem dit que des del 2008 els graus de la UPF ofereixen assignatures en llengua anglesa majoritàriament a tercer i a quart curs, darrerament ha aparegut un nou model: el que podem anomenar **model de titulació inversa**. Així, en contraposició al model, predominant encara, en què s'introdueixen assignatures impartides en anglès en els dos darrers cursos acadèmics, els estudiants del recent grau en Global Studies tenen assignatures troncals i obligatòries en anglès a primer i segon curs, mentre que serà a tercer curs quan cursaran assignatures en les tres llengües. A tots els alumnes se'ls recomana un nivell B2 en anglès quan comencen els estudis i a l'estudiant estranger se li demana, a més, que, després de dos anys a Catalunya, hagi adquirit prou competències en ambdues llengües locals com per seguir les classes que no s'imparteixen en anglès. El pla d'estudis contempla també l'aprenentatge de 18 crèdits ECTS d'una segona llengua estrangera, a triar entre xinès, àrab, rus, francès i –en el cas dels estudiants estrangers– espanyol.

Finalment, cal tenir en compte que el pes específic de les llengües estrangeres en tots els plans d'estudi de grau s'ha vist corregit amb la normativa del 2009 de **Reconeixement de Crèdits Acadèmics**, la qual contempla el reconeixement de **fins a 6 crèdits ECTS per a cursos de llengües cursats durant el grau extracurricularment** que acreditin que l'estudiant a assolit el nivell B1.1 o superior per a una primera llengua estrangera. Donada la introducció del requisit de nivell B2 de llengua estrangera a partir del curs 2014-2015, la normativa es va modificar per tal que es reconegués l'assoliment de cursos a partir del nivell B2 per a la llengua que serveix per a l'acreditació lingüística al grau, a més de reconeixements per a tots els nivells de llengües estrangeres addicionals a aquesta. Finalment, per als estudiants procedents d'altres territoris de l'Estat Espanyol, es reconeixen cursos de nivell C2 de català i per als procedents de fora de l'Estat, cursos en tots els nivells tant de català com de castellà.

Les mesures relacionades amb els plans d'estudis es complementen extracurricularment amb l'organització de **parelles lingüístiques** formades per voluntaris de la mateixa universitat –420 parelles en el darrer curs– i amb un **premi de Foment del Multilingüisme**, que es dóna cada any a 15 estudiants que hagin realitzat la Prova Certificadora de Competència Lingüística de la UPF. Aquest premi consisteix en un curs gratuït en una llengua estrangera addicional.

6.2. Altres mesures i actuacions a la Universitat Pompeu Fabra que han afavorit el multilingüisme

Com hem vist, el model de titulació d'assignatures en anglès va comportar el multilingüisme o, més ben dit, la "trilingüització" de la docència en graus i màsters (Pérez-Vidal, 2013); en aquest cas, es tracta d'un multilingüisme que, des del punt de vista de la docència, podríem anomenar *paral·lel* o *compartamentalitzat*, ja que el pla docent de cada assignatura fixa una única llengua de docència, català, castellà o anglès. Fixar la llengua de docència a la UPF va comportar un compromís nou, públic i vinculant, conegut i acceptat pels estudiants i els professors: el concepte de "**seguretat lingüística**", un concepte clau del Pla d'Acció pel Multilingüisme. Segons aquest concepte, la llengua de la docència és la llengua en la qual el professorat transmet coneixements, dinamitza l'aula, escriu els enunciats de treballs i exàmens, i interacciona amb els alumnes a l'aula. Aquesta llengua no pot canviar-se ni per iniciativa del professorat ni per petició de cap alumne.

L'aplicació d'aquest concepte va comportar el nomenament de la figura que havia de vetllar per la seva correcta aplicació, la **coordinadora per a la Gestió del Multilingüisme**. Ella també és l'encarregada de vetllar per l'aplicació de qualsevol normativa interna o externa (de la Generalitat o d'ambit estatal) relativa a les llengües, i de dissenyar accions formatives en aquest àmbit. A més, gestiona un protocol clau que adreça qualsevol conflicte o consulta que es pugui generar en relació amb les llengües. En definitiva, es tracta d'una persona de referència que facilita la comunicació entre serveis i persones tan diverses com el servei d'Idiomes, el centre de formació del professorat, el Servei de Gestió Acadèmica, els responsables acadèmics i administratius de cada àmbit, i el Vicerectorat de Docència i Ordenació Acadèmica.

Paral·lelament, a la UPF s'han dut a terme altres actuacions que, intencionadament o no, i més enllà dels plans d'estudis, han anat afavorint el multilingüisme acadèmic. Una n'és **la política de captació de professorat**. Si el 2008 fou possible de dissenyar titulacions de grau amb docència en anglès, va ser perquè la universitat comptava amb un valor afegit important: la política inicial de professorat havia donat com a resultat una plantilla que, en un percentatge molt elevat –més d'un 25%–, era d'origen estranger. A més, en tots els departaments es comptava amb professorat d'origen local format en estades doctorals en universitats estrangeres, molts d'ells amb experiència docent o, si més no, amb una excel·lent competència lingüística en anglès. El seu percentatge dins la plantilla arriba actualment al 23%.

Tot i la preparació lingüística d'una gran part del professorat local, no tots ells, però, tenen experiència docent en una llengua estrangera. Per això el Centre per a l'Aprenentatge, la Innovació i el Coneixement (CLIK),[9] en col·laboració amb Idiomes UPF, ofereix al professorat no només cursos avançats de nivell C1 i C2 de llengua anglesa, sinó també **cursos de formació metodològica específica**, els Skills for Teaching in English Programme. En els darrers cursos també s'ha volgut incentivar el fenomen invers, és a dir, que professorat d'origen estranger o espanyol imparteixi la seva docència en català i, per aquest motiu, s'ofereix un curs titulat Atreveix-te a Fer Docència en Català.

La formació del professorat és cabdal perquè pugui impartir docència en una llengua estrangera amb garanties de qualitat. Però també ho és que tots els estudiants que comparteixen aula puguin seguir la docència que s'hi fa, sigui en la llengua de treball que sigui. Gairebé tots els joves locals ho poden fer en els dos darrers cursos dels estudis de grau, però cal també assegurar la integració dels joves internacionals i la seva capacitat per seguir la docència que s'imparteix en català o castellà. En aquest sentit, la universitat té experiència amb **cursos d'espanyol** per als estudiants del programa Education Abroad, que cada any atrau més de mil estudiants procedents, sobretot, dels Estats Units. També ofereix **cursos de català** a estudiants com els del grau interuniversitari en Filosofia, Política i Economia que, procedents de la Universitat Autònoma de Madrid i la Universitat Carlos III de Madrid, comencen a cursar assignatures de diverses disciplines en català ja en el segon trimestre del primer curs de grau. A més, l'augment d'estudiants de màster i doctorat estrangers ha propiciat que, des de la càtedra Pompeu Fabra, es comencessin a oferir cursos com Catalan Survival Kit i A Quick Glance at Catalonia amb l'objectiu d'acostar a aquest col·lectiu tant la llengua com la cultura i la societat catalanes. Si ens fixem com a objectiu l'atracció d'estudiants internacionals de grau, ens caldrà ampliar l'oferta d'aquests cursos com a part d'un programa integral d'**acollida lingüística** a la universitat.

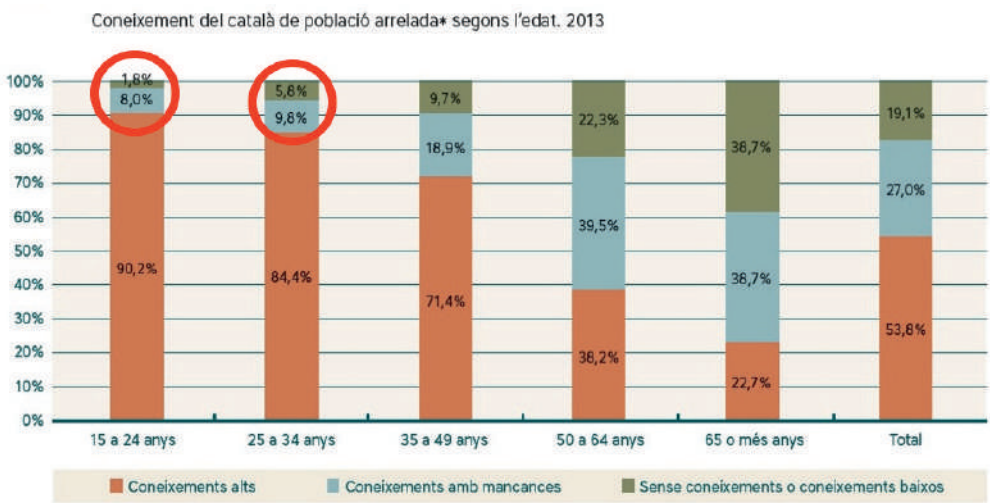
[9] Abans anomenat Centre per la Qualitat i la Innovació Docent (CQUID).

7. Els reptes del multilingüisme a les aules universitàries: de la teoria a la pràctica, del present al futur

El Pla d'Acció pel Multilingüisme de la Universitat Pompeu Fabra es troba en aquest moment en fase de diagnosi de resultats després de vuit anys d'aplicació. Com que en l'actualitat totes les universitats públiques tenen protocols i normatives similars, trobo pertinent que, des de la nostra perspectiva –i immersos en aquest procés de diagnosi–, posem un toc d'atenció a alguns reptes que ens planteja la multilingüització de la universitat catalana i mencionem algunes qüestions que esperonin la reflexió.

Com s'ha vist en la secció 2, a la universitat tenim alumnes estrangers i locals que segueixen amb normalitat classes de grau i màster en les tres llengües. Tanmateix, segons les darreres dades oficials, un terç dels joves que inicien estudis de grau tenen diagnosticat a les PAU un nivell inferior a un B1 en llengua estrangera i, per tant, podrien tenir serioses dificultats per seguir docència en anglès a l'inici dels estudis.

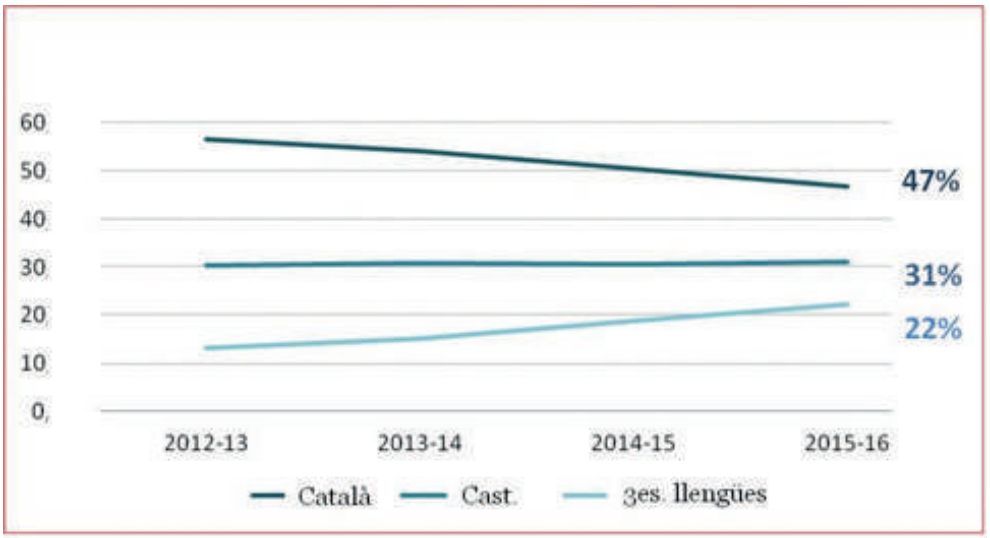
Figura 1: Coneixement del català de població arrelada, segons l'Anàlisi de l'Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població 2013 (2016)



Amb el gràfic de la figura 1 ens podem fer una idea també del nivell de coneixement de català del que s'anomena població arrelada, és a dir, nascuda a Catalunya o que fa més de quinze anys que hi viu. Fixem-nos en les dues columnes dels joves entre 15 i 34 anys, que corresponen a la gran majoria d'estudiants universitaris. Veiem que un bon coneixement de català està generalitzat però, malgrat l'arrelament, hi ha un percentatge de la població que considera que no en té prou coneixements i que, fins i tot, n'indica coneixements baixos o nuls. Vistes aquestes dades i les de coneixement de la llengua estrangera a les PAU, podem assegurar, doncs, que tota la població jove està preparada per seguir estudis de grau, en igualtat de condicions, tant si són en anglès com en català? Recordem el jove Xiaobai (secció 4, més amunt), i deixo aquesta pregunta sense resposta com a motiu de reflexió.

Vegem ara algunes dades que apunten a un altre tipus de repte. Mirem l'evolució dels percentatges en les llengües de la docència dels estudis de grau a la UPF (figura 2).

Figura 2: Evolució de la llengua de docència als graus de la UPF



Només 1r i 2n curs		
català	castellà	3es. llengües
56,52 %	33,24 %	10,24 %

Fixem-nos primer en les dades globals, que ens mostren que el 47% de la docència es fa en català, el 31% en castellà i el 22% en anglès. Recordem que el model de titulació predominant de grau inclou assignatures impartides en anglès en els dos darrers cursos i, per tant, cal fixar-nos també en els percentatges de primer i segon curs: aquests canvien força, ja que s'hi imparteix el 56,5% de docència en català i el 10,2% en anglès; el percentatge de castellà es manté força homogeni al llarg dels estudis. Segons aquesta gràfica, podem observar que la docència en català ha anat minvant progressivament coincidint en el temps amb l'oferta d'estudis que segueixen un model paral·lel i amb un augment del nombre d'assignatures optatives a tercer i quart curs en anglès. Tornaré més endavant a aquests percentatges generals que podrien ser un motiu de preocupació.

Si observem les dades relatives al nivell de titulacions de màster universitari (figura 3), veiem com es confirma aquesta tendència d'introducció de més docència en la tercera llengua com més superiors són els estudis.

Figura 3: Evolució de la llengua de docència als màsters universitaris de la UPF

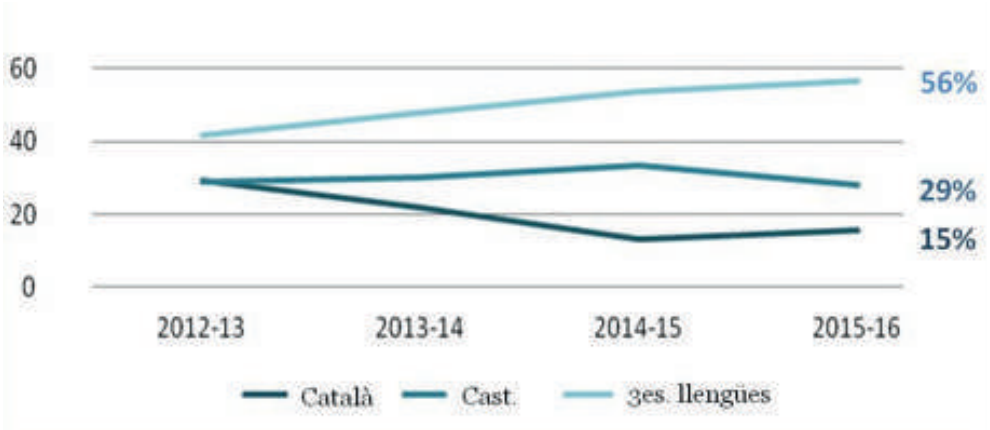
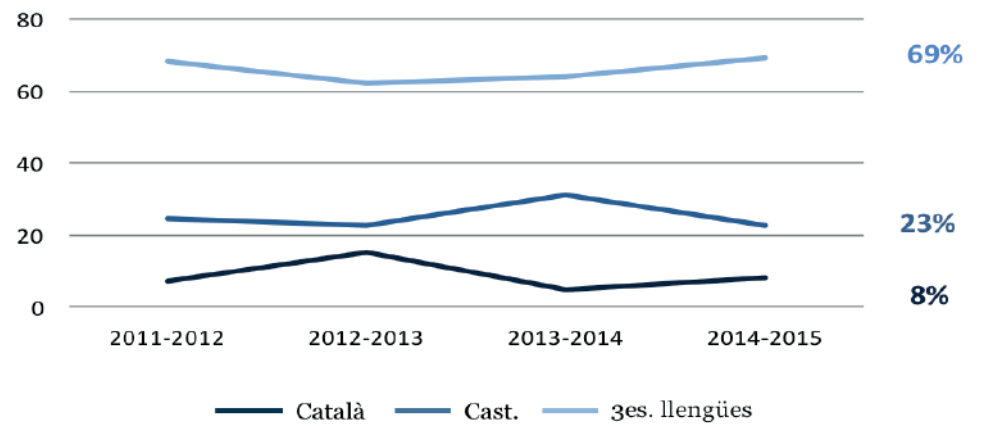
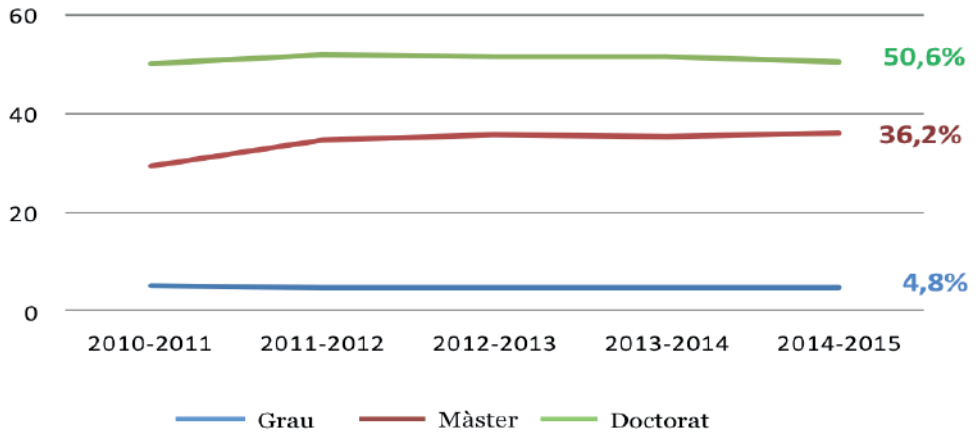


Figura 4: Llengua de les tesis doctorals defensades a la UPF



Aquesta tendència s'acaba de confirmar amb les dades de les llengües que s'empren en les tesis doctorals (figura 4), la qual cosa no ens ha d'estranyar, ja que es correlacionen amb el fet que la universitat és més coneguda internacionalment i atrau per tant més estudiants estrangers als estudis superiors: fins a un 51% el curs passat. Cal que siguem conscients, però, que gairebé el 20% de les tesis llegides en anglès han estat escrites per joves autòctons que trien aquesta llengua lliurement per la seva repercussió científica internacional.

Figura 5: Estudiants internacionals matriculats a un estudi de la UPF



Com veiem en la figura 5, els percentatges que ens indiquen la presència de joves estrangers a la Universitat són força estables, però les universitats catalanes s'han proposat d'atraure més joves internacionals als graus i ja ofereixen places específiques a estudiants extracomunitaris. Si dissenyem graus específicament per a ells, haurem de decidir si optar, com fan en altres països com Holanda o Dinamarca, per graus impartits el 100% en anglès. En contraposició, podríem triar fórmules més semblants al model de titulació invers o al model d'itineraris paral·lels que hem vist a la secció 6.1. O, finalment, podríem optar per seguir oferint el model predominant en les tres llengües i dissenyar una oferta de cursos de preparació lingüística per a joves internacionals just abans d'iniciar els estudis, com a part del que comencem ja a anomenar a la UPF l'"acollida lingüística". Aquests cursos podrien ser més llargs –fins a tot d'un any acadèmic– per als parlants de llengües no romàniques, o més curts per als parlants de llengües romàniques, i també allargar-se durant els estudis de grau. Qualsevol d'aquestes fórmules evitaria, en part, la disminució del percentatge global de docència en català.

Els espais on es donen interaccions entre professors i estudiants d'orígens diversos com els que ja tenim esdevenen necessàriament espais multilingües i multiculturals. Aquesta diversitat d'orígens és només la primera condició perquè la institució pugui esdevenir el que Leask (2009, pàg. 209) anomena un "multilingual and multicultural learning space". La segona condició és el plurilingüisme dels membres de la seva comunitat. Hi hauria, però, una tercera condició: la internacionalització del currículum (Leask 2015). Que un currículum estigui internacionalitzat no vol dir exclusivament, ni tan sols necessàriament, que els seus continguts siguin vàlids a nivell internacional, sinó que sigui inclusiu, segons ens recomanen els experts internacionals que han participat en el projecte *IntlUni, The Challenges of the Multilingual and Multicultural Learning Space in the International University*[10] (2015), i que les titulacions adrecin els objectius competencials següents:

[10] http://www. http://intluni.eu/, segons darrer accés el 17 de febrer de 2017.

- l'obertura de ment, la tolerància i l'empatia, que permetran conèixer i acceptar la diversitat cultural, lingüística i d'opinions.
- la comprensió intercultural, que es fomenta a l'aula posant en valor les diferències entre sistemes de coneixement i cultures diverses;
- la familiarització amb la recerca internacional, i
- el desenvolupament com a ciutadans i professionals globals.

Segons aquests experts, aquests objectius es poden assolir si, a més d'altres accions,

1. s'integra l'aprenentatge de llengües en el currículum;
2. es creen uns entorns estimuladors que promoguin l'aprenentatge col·laboratiu;
3. s'ofereix formació al professorat sobre com tractar la diversitat lingüística i cultural; i
4. es facilita la integració d'estudiants i professors estrangers mitjançant una política d'acollida a la llengua i la cultura locals.

Convertir les aules universitàries en espais multilingües i multiculturals esdevé un veritable repte metodològic per a la institució. Com a conseqüència, caldrà ampliar la formació metodològica del professorat més enllà de l'assoliment de competències plurilingües de nivell avançat. Així, se li hauria d'oferir formació en estratègies com la redundància, l'explicació circular, la comparació, i la paràfrasi (Bazo Martínez & González Álvarez, 2016), així com en l'ús a l'aula de suport textual, visual i audiovisual, el qual pot estar en llengües diferents o altres recursos multimodals i gestuals diversos (Nussbaum, 2013, pàg. 32). Aquestes estratègies, mitjançant tècniques de bastiment en l'aprenentatge (el que s'anomena *scaffolding*) serveixen per a la construcció del coneixement i per alleugerir l'esforç cognitiu que ha de fer qualsevol alumne quan està immers en una llengua estrangera, com en Xiaobai. Els cursos Skills for Teaching in English Programme o Atreveix-te a Fer Docència en Català de la UPF són un exemple d'aquest tipus de formació que, a més de tècniques, inclou un acompanyament pedagògic, l'observació crítica de la docència del professor, i l'ajuda per a l'elaboració de materials. L'oportunitat de realitzar estades de mobilitat esdevé un complement essencial que contribueix al reciclatge del professorat, no només acadèmic sinó també lingüístic i metodològic. Segurament, posar en valor les certificacions metodològiques i lingüístiques també actuaria d'incentiu per a la formació tant inicial com continuada del professorat i contribuiria a assegurar la qualitat de la docència.[11] A més, la docència en català per part de professorat estranger també oferiria a tots els estudiants un model diferent d'internacionalització.

Hem vist com l'augment de docència en anglès ha provocat de manera espontània un descens global en l'ús del català com a llengua vehicular. Aquest fet ens planteja diverses preguntes: ens caldria posar uns mínims percentuals per a la docència en cadascuna de les tres llengües de treball?; quins serien els mínims adients per als graus?; i per als màsters? De fet, però, si prenem aquests percentatges globals com a única mesura de les

[11] Es pot trobar un recull més detallat d'aquest tipus d'estratègies a *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español* (Bazo Martínez & González Álvarez, 2016).

pràctiques lingüístiques en la docència, estem perdent de vista la complexitat dels usos lingüístics en els espais d'aprenentatge. Aquests usos van molt més enllà de la llengua usada en la impartició de les lliçons, ja que a l'aula s'hi donen interaccions entre estudiants, així com entre estudiants i professorat, que no necessàriament tenen lloc en la llengua explicitada com a "llengua de docència". Recordem també les aules del segle XXI amb les quals hem començat aquesta ponència i els estudiants que ja hi interactuen oralment i per escrit amb interlocutors de dins i fora de l'aula en llengües que no estan recollides en cap pla docent d'assignatura oficial. A més, com podem mesurar tots aquests usos d'una manera objectiva? Aquest és un dels reptes que se'ns plantegen. Segurament el que ens cal, d'entrada, és més recerca de caràcter etnogràfic que ens informi sobre les pràctiques lingüístiques reals a les aules universitàries.

De fet, sigui quin sigui el model de titulació que triem, inevitablement en el global de la universitat disminuirà el percentatge de classes que tenen com a llengua de docència el català o el castellà, si realment volem que les llengües estrangeres hi tinguin una presència significativa. En conseqüència, ens caldrà implementar altres actuacions: per una banda, que s'ofereixi el pla d'acollida lingüística per als estudiants no locals que he esmentat anteriorment; per l'altra, que els responsables acadèmics en cada àmbit facin un esforç de planificació per tal que els plans d'estudi segueixin assegurant la competència en la llengua local alhora que les habilitats plurilingües que proposem per als nostres graduats; finalment, que es planifiquin estratègies d'ús de totes les llengües, però en especial en català, en activitats acadèmiques que es duguin a terme més enllà de les aules. Penso, en concret, en les pràctiques curriculars i les visites de camp en entorns catalanoparlants, els seminaris, les conferències, o els materials d'aprenentatge autònom.

En relació amb el nivell de competència lingüística dels estudiants abans he fet esment d'algunes desigualtats segons la seva procedència cultural, lingüística i social. Un accés més democràtic implicaria poder ser capaços de valorar, com ens indiquen les recomanacions europees, el seu repertori de recursos lingüístics i les llengües de la seva comunitat d'origen. Per posar en valor les llengües de la immigració internacional, potser ens caldria de proposar en el futur alguna reforma en les proves d'accés a la universitat (PAU) de manera que es reconeguin habilitats lingüístiques que ara passen desapercebudes. A la universitat, a tall d'exemple, un programa de mentories de suport lingüístic a tota la comunitat per part d'estudiants plurilingües seria una mesura que posaria en valor el seu repertori lingüístic i incentivaria el que hem anomenat l'aprenentatge i l'ús, si més no, de les llengües "amigues".

Abans m'he referit a les recomanacions europees en relació amb altres llengües modernes i alguns em podreu preguntar: per què no estan més presents a la Universitat? De fet, el percentatge de joves que fan les proves d'alemany, francès i italià a les PAU és baixíssim, però els estudiants tenen el dret de graduar-se si, com passa amb l'anglès, n'acrediten coneixements a nivell B2. No tindríem, doncs, l'obligació d'habilitar i assegurar espais d'aprenentatge acadèmic en aquestes llengües –exemples de llengües "veïnes"–, com s'ha fet en el grau en Global Studies de la UPF, més enllà dels cursos dels serveis d'idiomes? La rellevància creixent de la llengua anglesa i la complexitat de la gestió del trilingüisme ens planteja aquest altre repte.

L'obertura de les aules a estudiants internacionals ens obligarà a conèixer bé les actituds i les ideologies lingüístiques tant d'ells com dels joves locals, perquè només coneixent-les podrem preveure, explicar i gestionar les tensions quotidianes que poden esdevenir-se a la universitat. Recordem per un moment el jove que ens explicava com vivia la presència a l'aula dels qui ell anomenava "els Erasmus". I pensem també en les possibles actituds i ideologies d'altres joves, com podrien ser les d'un jove d'Ohio que vol millorar a Barcelona l'espanyol que ha après a l'escola americana, o un jove de les Illes Canàries que mai ha viscut en un entorn no monolingüe, amb l'excepció de les seves visites a poblacions turístiques. Les seves ideologies i actituds vers les llengües conviuran a l'aula amb les de joves com en Longhui o el Jorge, que viuen el multilingüisme quotidià amb tota normalitat. En aquest sentit, ens cal més recerca i que els seus resultats, més enllà dels estereotips, siguin coneguts per docents i responsables acadèmics.

El límit de temps d'aquesta ponència m'ha obligat a donar protagonisme als estudiants, sobretot, i en certa mesura als professors, però no voldria acabar sense fer esment del personal d'administració i serveis, que es relaciona amb els estudiants i amb els professors de tots els orígens. Si la universitat esdevé aquest espai multilingüe i multicultural que hem descrit, és del tot necessària la seva formació i capacitació oral i escrita en llengües estrangeres diverses. També ho seran els incentius perquè acreditin aquesta capacitació i perquè tinguin accés a la mobilitat.

Crec que ja he compartit algunes –que no totes– de les qüestions que, com a responsable acadèmica, em plantejo. Com deveu haver notat, no sempre he donat respostes i encara menys solucions als reptes més destacats. Com espero haver pogut evidenciar, dissenyar les polítiques acadèmiques més adients per incorporar d'una manera pedagògica i informada el multilingüisme és molt complex. Estem en un moment de canvis i anem construint les respostes i les solucions entre tots, en espais de diàleg que, com aquesta Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, tenim, afortunadament, a la Universitat. Només escoltant totes les veus, tant les de la comunitat universitària com les veus d'experts externs en educació i llengua, locals i internacionals, podrem prendre les decisions més encertades. L'objectiu i el repte per a la universitat catalana és oferir una formació que prepari al millor possible els estudiants com a ciutadans per a un món que els demanarà competències multilingües i interculturals. De la mateixa manera, però, també els hem de preparar per al context local més immediat, amb el qual la universitat pública catalana té un compromís i un deute social.

Referències bibliogràfiques

ARMENGOL, Lurdes, COTS, Josep M., LLURDA, Enric, & MANCHO-BARÉS, Guzmán, *Universitats internacionals i plurilingües?: Entre les polítiques i les pràctiques a les universitats de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida, 2013.

BARON CASTELLÀ, Joan, *Ideologies lingüístiques dels mestres de les promocions del Pla 67 (1967-72) i del Pla Pilot de Bolonya (2004-09) envers les llengües de l'educació primària a Catalunya*. Tesi doctoral. Barcelona: Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona, 2016.

BAZO MARTÍNEZ, Plácido & GONZÁLEZ ÁLVAREZ, Dolores (coords.), *Documento marco de política lingüística para la internacionalización del sistema universitario español*. Document no publicat, presentat a la Universitat de Castelló, Jornades CRUE-Internacionalització i Cooperació, 24 d'octubre de 2016.

ESTELLA, Marta, " 'Per què en diem tercera llengua si volem dir anglès?' Apunts sobre multilingüisme i internacionalització a la universitat", en Lurdes ARMENGOL, COTS, Josep M., LLURDA, Enric, & MANCHO-BARÉS, Guzmán, *Universitats internacionals i plurilingües?: Entre les polítiques i les pràctiques a les universitats de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida, 2013, pàgs. 45-54.

EXTRA, Guus & YAĞMUR, Kutlay, *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge University Press-British Council, 2012.

EUROPEAN COMMISSION. *The Bologna higher education area in 2012: Bologna process implementation report*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2012.

GAVALDÀ, Lluís, "Classe d'anglès", *Diari ARA*, Suplement *Criatures*, 13.02.2016.

GENERALITAT DE CATALUNYA, *L'escola catalana, un marc per al plurilingüisme-Pla de Govern 2013-2016*. http://xtec.gencat.cat/ca/projectes/plurilinguisme/sobre/presentacio/. Últim accés: 19.01.2017.

LEASK, Betty. "Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students". *Journal of Studies in International Education*, vol.13, núm. 2, 2009.

LEASK, Betty. *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge, 2015.

NUSSBAUM, Lucy, "Plurilingüisme a la universitat: les polítiques i les pràctiques". En Lurdes ARMENGOL, COTS, Josep M., LLURDA, Enric, & MANCHO-BARÉS, Guzmán, *Universitats internacionals i plurilingües?: Entre les polítiques i les pràctiques a les universitats de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida, 2013, pàgs. 31-34.

PÉREZ-VIDAL, Carmen, "La política de llengües a la universitat catalana: actuacions, creences i reptes del multilingüisme a l'EEES", en Lurdes ARMENGOL, COTS, Josep M., LLURDA,

Enric, & MANCHO-BARÉS, Guzmán, *Universitats internacionals i plurilingües?: Entre les polítiques i les pràctiques a les universitats de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida, 2013, pàgs. 65-75.

PÉREZ-VIDAL, Carmen, "The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (The Second Time Around)", en Emma DAFOUZ i M. GUERRINI (eds.). *CLIL across educational levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary contexts*. Madrid: Santillana Educación /Richmond Publishing, 2009, pàgs. 3-16.

PÉREZ, Carmen, LORENZO, Neus i TRENCHS, Mireia, "Les llengües en l'educació: el plurilingüisme i la internacionalització", en Josep Maria VILALTA (coord.), *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill, 2016, pàga. 139-197.

PUJOLAR, Joan & GONZÁLEZ, Isaac, "Linguistic '*mudes*' and the de-ethnicization of language choice in Catalonia", en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 16, Monogràfic 2: *Catalan in the Twenty-first Century*, 2013.

TRENCHS PARERA, Mireia, "Les vivències sociolingüístiques i el multilingüisme dels joves d'origen immigrant xinès a Catalunya", en *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Barcelona: Graó, 2013, pàgs. 28-39.

TRENCHS PARERA, Mireia, "Multilingualism in Catalan Secondary Schools: An Exploration of Language Practices and Challenges", en *APAC ELT Journal*, núm. 82, gener 2016, pàgs. 5-12.

TUDOR, Ian, "Higher education language policy: How and why?". En Karen LAURIDSEN i Daniel TOUDIC, (eds.), *Languages at work in Europe. Festschriff in honour of Professor Wolfgang Mackiewicz*, Götingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2008, pàgs. 51-66.

WOOLARD, Katryn A., "Is there linguistic life after high school? Longitudinal changes in the bilingual repertoire in metropolitan Barcelona", en *Language in Society*, núm. 40(5), 2011, pàgs. 617–48.

UNIVERSITAT POMPEU FABRA, *Pla Estratègic 2016-2025*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2016, https://www.upf.edu/web/plaestrategic/. Últim accés: 19.01.2017.

UNIVERSITAT POMPEU FABRA, *Pla d'Acció pel Multilingüisme a la Universitat Pompeu Fabra (2007-2013)*, Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2007, https://www.upf.edu/llengues/2_politica/pam.html. Últim accés: 19.01.2017.

WÄCHTER, Bernd & MAIWORM, Friedhelm, (eds.), *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens, 2014.

Llengües, internacionalització i excel·lència a l'ensenyament superior: alguns models europeus per a les universitats catalanes[1]

Xavier Vila
Sociolingüista, professor de la Universitat de Barcelona i director del CUSC

Un moment de canvis sociolingüístics en el camp universitari

L'any 2012, el Politecnico di Milano, un dels centres d'educació superior més prestigiosos d'Itàlia, saltava a les pàgines dels diaris d'arreu del món amb la notícia que, a partir del 2014, impartiria els màsters i els doctorats exclusivament en anglès per tal d'aprofundir en el procés d'internacionalització del centre. El seu rector raonava:

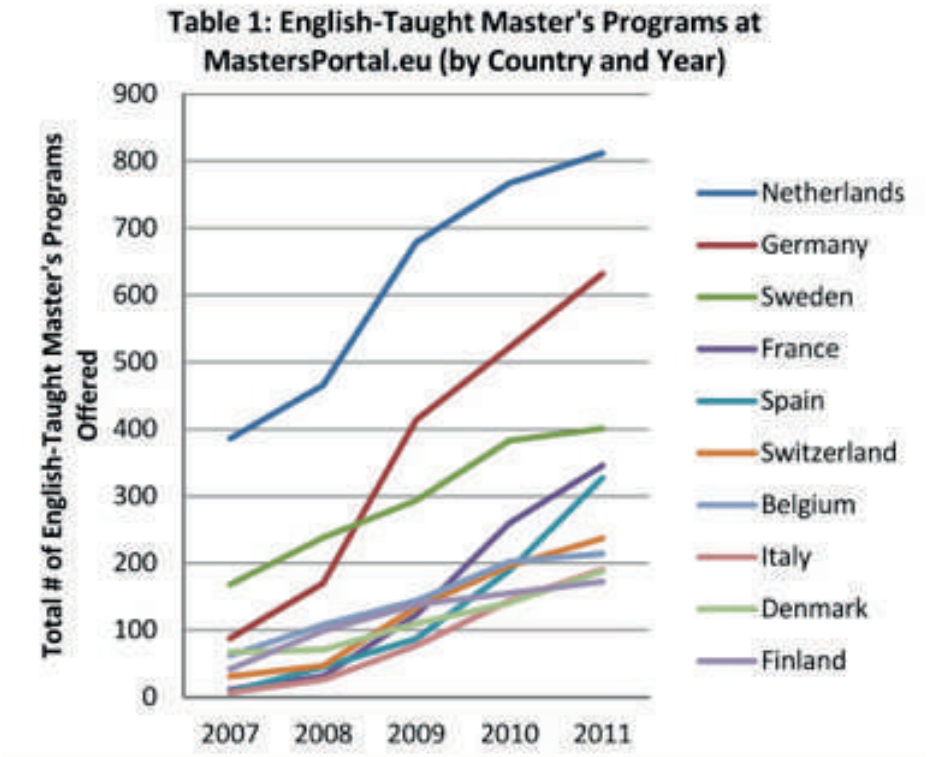
> *«L'Italia può crescere solo se attrae intelligenze, visto che non può contare sulle materie prime», sostiene il rettore, che quindi si pone come obiettivo quello di «formare capitale umano di qualità in un contesto internazionale per rispondere sia alle esigenze delle imprese sia a quelle degli studenti che vogliono essere "spendibili" sul mercato del lavoro mondiale». (Voza 2012)*

El projecte, liderat pel rector Giovanni Azzone —que confessava que a ell mateix li resultaria més "faticoso" fer classe en anglès que no pas en italià (Voza 2012)— va generar un debat nacional considerable que va implicar no sols les autoritats educatives sinó el govern nacional i l'alta magistratura del país. L'anunci potser resultava estrident per la contundència d'abolir totalment la docència en la llengua nacional, però en realitat s'emmarcava en una tendència creixent en l'escenari universitari continental en què, de mica en mica, nombrosos centres estaven eixamplant l'ús de l'anglès com a llengua vehicular, sobretot als nivells superiors d'ensenyament. Aquell mateix 2013, sense anar més lluny, a França es debatia

[1] Basat en la ponència: "El multilingüisme en blanc i negre: les dades".

la possibilitat d'eixamplar considerablement la docència universitària en anglès amb uns arguments similars als de Milà (Piquemal 2013). En la pràctica, tal com pot constatar-se a el gràfic 1, provinent d'un informe sobre els màsters en anglès a Europa, les xifres d'aquests cursos tendien a l'alça sostinguda fora de les Illes Britàniques.

Gràfic 1: Evolució entre 2007 i 2012 del nombre de màsters en anglès registrat a la pàgina Masters Portal.eu



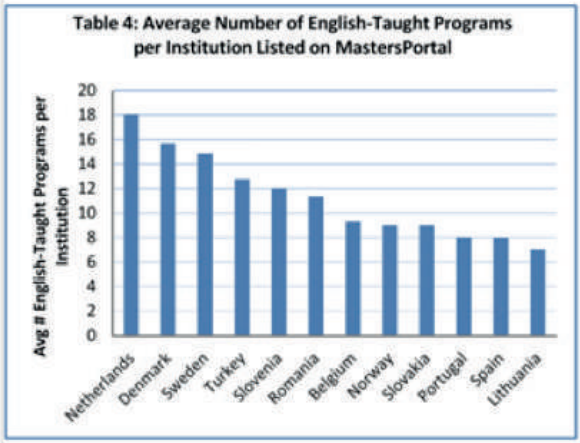
Font: (Brenn-White i van Rest 2012, 9)

L'adopció de l'anglès com a llengua vehicular era especialment destacada en països amb una *llengua mitjana*[2] (veg. gràfic 2). De fet, tal com mostra la mateixa imatge, els autors de l'esmentat informe sobre els màsters en anglès a Europa fins i tot sostenien que al Benelux i Escandinàvia, els màsters s'havien passat a impartir en la llengua de Darwin "quasi per complet".

[2] Per al concepte, vegeu (Vila 2013, en premsa)

Gràfic 2: Nombre mitjà de màsters en anglès per institució llistats al portal MastersPortal

Table 4 gives a more focused picture of the number of English-taught master's programs in each country in proportion to the number of HEIs offering those programs. The average number of English-taught programs per institution shows that some countries with a large total number of programs do not actually offer English-taught programs as a large percentage of their degree offerings. For example, seven of the countries in Table 3 do not appear at all in Table 4. The Netherlands has the largest average number of English-taught programs per institution[7] at 18, Denmark (16) and Sweden (15) follow, and Belgium (9) and Norway (9) also are included in the top twelve. This is unsurprising, considering that in the Benelux countries and Scandinavia, master's education has switched almost entirely to English language instruction.



Font: (Brenn-White i van Rest 2012, 6)

Aquest creixement en l'ús de l'anglès com a llengua vehicular a països no anglòfons constitueix una novetat considerable des d'una perspectiva històrica. Les institucions universitàries van ser fundades sobre la base d'una única llengua, el llatí medieval, que desenvolupava en bona mesura totes les funcions acadèmiques. Tanmateix, des de com a mínim l'inici de l'edat moderna, al camp acadèmic s'hi ha viscut una situació de plurilingüisme en què un cert nombre de llengües locals han passat a usar-se per a finalitats científiques i universitàries i s'han distribuït les funcions acadèmiques amb dues o tres llengües que aspiraven al rol de llengua franca (Bull 2004; Gordin 2015; Aracil 2004). Les formes del plurilingüisme universitari han estat variades (Bull 2004; Gordin 2015; Haberland i Preisler 2015), però podem identificar tres tipus principals de llengües en funció de la seva relació amb les tasques acadèmiques (Vila 2015a, en premsa; compareu amb Ammon 2012):

— En primer lloc hi hauria les llengües franques acadèmiques, el grup extremament reduït de llengües històricament usades com a vehicle de comunicació acadèmica *interlingüe*, és a dir, entre acadèmics de llengües diferents. Històricament, només un petit grapat de llengües com el llatí, el francès, l'alemany, l'anglès o el rus han aspirat a aquest estatus de llengua franca de la comunicació científica i universitària (Gordin 2015).[3]

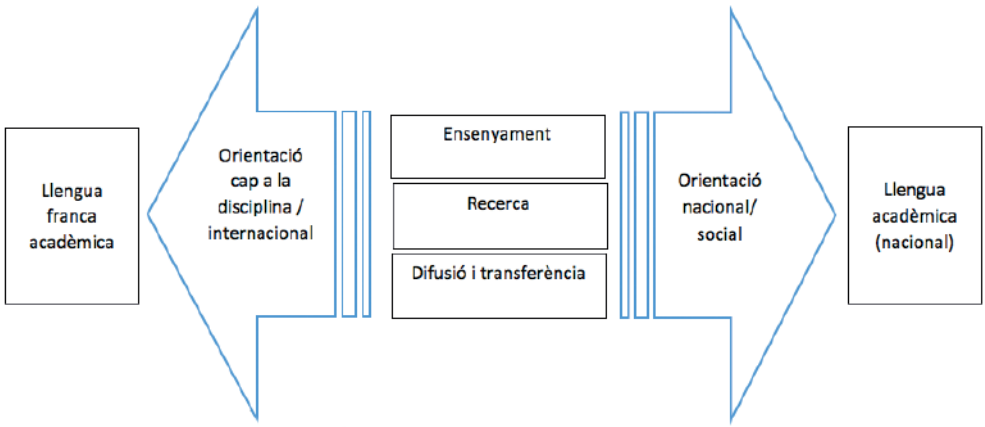
[3] Ammon (2012) assenyala que l'anglès no hauria de considerar-se una llengua franca perquè és la llengua nativa d'una comunitat lingüística determinada, i proposa el terme llengua global asimètrica o llengua franca asimètrica. Seguint Vila (2015), aquí entendrem que és llengua franca la que permet la comunicació interlingües entre parlants de diverses llengües, encara que en algunes ocasions hi hagi parlants nadius d'aquesta llengua. En aquest sentit, l'anglès és avui dia molt més llengua franca que cap de les seves antigues competidores, molt més lligades a la presència de parlants nadius.

— En segon lloc hi hauria les *llengües acadèmiques*, és a dir les llengües àmpliament emprades per comunitats acadèmiques concretes per a finalitats docents, de creació de la ciència i de transferència de coneixement com a mínim a la societat matriu de cada institució acadèmica. Avui dia desenvolupen aquesta funció menys d'un centenar de llengües del món.

— Finalment hi hauria les *llengües no acadèmiques*, no usades per a les tasques acadèmiques, que són gairebé el 99% de les llengües del món.

L'establiment d'aquestes tres categories de llengües —que, per descomptat, no són estables en el temps, perquè una mateixa llengua pot canviar de posició en funció de nombrosos factors— respon a la necessitat de resoldre una tensió que va sentir-se ben aviat en el camp acadèmic: la tensió entre, d'una banda, la necessitat de comunicar els resultats de la recerca científica per damunt de les fronteres a la resta de la comunitat científica i, d'una altra, la peremptorietat de transferir el coneixement acadèmic a la societat que manté la institució (veg. Il·lustració 1).

Il·lustració 1: La doble orientació de les funcions socials de la universitat



Seria equivocat de reduir la tensió entre les llengües acadèmiques i les llengües franques a una simple contraposició ideològica entre *cosmopolitisme i nacionalisme* o, encara pitjor, al xoc entre una perspectiva suposadament pragmàtica i una altra de romàntica. De fet, el reemplaçament del llatí com a llengua exclusiva de cultura va dur-se a terme tant per qüestions diguem-ne pragmàtiques —calia transferir el coneixement a sectors més amplis que no pas els que dominaven la llengua franca— com per motivacions de caire social, perquè l'accés a l'idioma d'Horaci havia esdevingut un mecanisme de distinció i de segregació social al servei del manteniment de les classes dirigents (Waquet 1998). Al capdavall, la *funció classificadora* és una de les funcions socials fonamentals de les llengües (Bourdieu 1982; Lamuela 1994). De fet, molt més a prop nostre, diversos autors han advertit de les conseqüències neocolonials d'haver adoptat l'anglès com a única llengua acadèmica a bona part de l'Àfrica no sols en el camp de les humanitats i les ciències socials (waThiong'o 1981), sinó també en

altres camps científics, per tal com sovint funciona com a trampolí per a la fuga de cervells essencials i la descapitalització dels països afectats:

> *«Ethiopia, Kenya, Malawi, Nigeria, South Africa, Uganda, Tanzania, Zambia, and Zimbabwe have lost more than $2bn from training doctors who then migrated to one of the four developed countries: Australia, Canada, United Kingdom, United States. Medical education is typically highly subsidised by the public sector in African nations, with more than half of the medical schools in sub-Saharan Africa either offering free tuition or charging less than $1000 yearly.[819] At the same time, destination countries have saved billions of dollars in training costs by recruiting doctors who have been trained abroad.» (Mills et al. 2011)*

En aquest context, resulta pertinent d'analitzar el procés d'anglicització del camp acadèmic en general, i universitari en particular. Quin abast està tenint, en realitat? Quines en són les principals conseqüències? És possible, com adverteixen alguns autors, que ens trobem en un procés organitzat que amenaça el conjunt del sistema universitari (Hamel, Álvarez López, i Pereira Carvalhal 2016), o més aviat estem presenciant una reorganització transnacional d'una part de l'educació superior (Vila 2015b, en premsa)?

Alguns problemes a l'hora de mesurar l'avenç de l'anglès com a llengua vehicular a la universitat

Les dades de què disposem a l'hora d'analitzar l'anglicització del món acadèmic són insuficients i és possible que pateixin més biaixos del que seria desitjable. Assenyalem-ne tres de rellevants:[4]

a) La insuficiència de dades fiables.

b) La confusió, de vegades inapropiada, entre les dinàmiques del camp científic i les del camp estrictament universitari.

c) Els biaixos d'alguns instruments de mesura.

El primer problema a l'hora de valorar l'abast real de l'expansió de l'anglès com a llengua vehicular prové de la migradesa de dades. Tal com hem mostrat, hi ha informes que mesuren el creixement dels màsters en anglès arreu d'Europa (Brenn-White i van Rest 2012), però aquestes mateixes obres no permeten contrastar aquest creixement amb l'evolució dels màsters i doctorats en general. A més, les fonts per aquests treballs són

[4] Per a una anàlisi de com el biaix anglòfon afavoreix una acumulació de capital cultural en favor del món anglòfon, veg. Ammon (2012).

pàgines web com MastersPortal,[5] FindaMaster[6] o StudyPortals,[7] elaborades per empreses privades que seleccionen i presenten els materials en funció dels seus propis criteris, no sempre clars, i en els quals la precisió sovint deixa bastant de desitjar. Almenys en alguns d'aquests portals és fàcil detectar-hi absències i errors, com ja mostràvem, a partir de casos coneguts de primera mà, a (Vila 2015b, 207).

Una segona font de confusió a l'hora d'entendre la dinàmica sociolingüística universitària prové del fet que sovint es cau en l'error d'equiparar l'evolució sociolingüística de les publicacions científiques amb l'evolució de la totalitat del camp acadèmic. Tal com han mostrat diversos treballs (Ammon 2001, 2012; Ammon i McConnell 2002; Gordin 2015), durant les darreres dècades l'anglès ha esdevingut la principal llengua de publicació científica, tal com mostra el gràfic 3 per al camp de les ciències dites dures. L'anglificació d'aquest subcamp és de tal magnitud que, en paraules d'un historiador dels usos lingüístics en el món científic: «English is the language of science today. No matter which languages you know, if you want your work seen, studied, and cited, you need to publish in English» (Gordin 2015). Aquest plantejament, que en un altre lloc hem denominat la hipòtesi de la ciència *monoglota* (Bretxa, Comajoan, i Vila 2016), entronca de ple amb la teoria de *l'estampida cap a l'anglès* del sociòleg (De Swaan 2001), segons la qual, si més no en algunes àrees del món, el procés de reorganització del sistema mundial de llegües estaria duent a l'adopció massiva de l'anglès en nombrosos àmbits d'ús. El camp acadèmic seria, en aquest sentit, una punta de llança en la indeturable expansió de la llengua de Fleming.

Gràfic 3: Evolució de la llengua de publicació en ciències entre 1880 i 2005. Percentatges

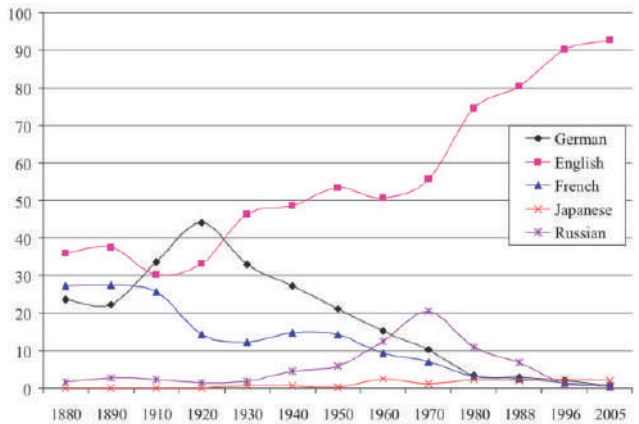


Fig. 2: Proportions of languages in publications of the natural sciences worldwide 1880–2005 (Sources: Tsunoda 1983; Ammon 1998a; beyond 1996, analyses by Ammon and Vanessa Gawrisch based on *Biological Abstracts, Chemical Abstracts, Mathematical Reviews, Index Medicus* and *Medline, and Physics Abstracts*)

Font: Ammon (2012: 338)

[5] http://www.mastersportal.eu/ (darrera visita, 29/05/2017)
[6] https://www.findamasters.com/ (darrera visita, 29/05/2017)
[7] https://www.studyportals.com/ (darrera visita, 29/05/2017)

Els problemes derivats de confondre el que en essència és l'òrgan de difusió de les darreres innovacions en el camp científic, és a dir, les revistes científiques i, segons el camp, els llibres acadèmics, amb el conjunt de la vida científica i universitària ha estat posat damunt de la taula diverses vegades (Hamel 2013; Hamel, Álvarez López, i Pereira Carvalhal 2016, 2016). Aquesta sinècdoque[8] parteix del supòsit, com a mínim discutible, que hom pugui considerar el camp científic i el camp universitari com un sol camp social unificat i no pas com dos camps amb una considerable autonomia, atesa si més no l'existència de nombroses institucions de recerca no estrictament universitàries, tant públiques com privades, i oblida que l'activitat universitària inclou moltes activitats a banda de la producció d'articles i comunicacions, començant per la producció mateixa de la ciència, el seu ensenyament a les aules o la seva transferència social (Hamel 2013; Vila en premsa). En altres mots, almenys en teoria és perfectament factible que la dinàmica sociolingüística de la creació o l'ensenyament de la ciència no segueixi els mateixos paràmetres que la seva difusió.

D'altra banda, alguns autors han advertit que la posició de l'anglès en el mateix camp de les revistes científiques podria estar sobredimensionada a causa d'una sèrie de biaixos lingüístics i nacionals que podrien estar afectant els processos de selecció i valoració dels actors d'aquests camps (Ammon 2012, Hamel 2013; Hamel, Álvarez López, i Pereira Carvalhal 2016; Hamel 2016)[9]. Per exemple, ara ja fa una mica més d'una dècada, *l'Arts & Humanities Citation Index* (2006), recollia 970 referències en anglès d'Austràlia, quasi les mateixes que les d'Alemanya (590) i els Països Baixos (408) sumats, i consignava més referències provinents d'Escòcia (792) que no pas dels dos països continentals esmentats (Hamel 2013, 333). Es tracta, no cal dir-ho, d'uns resultats sorprenents, atesa la potència acadèmica i les dimensions demogràfiques dels països implicats. Les sorpreses continuaven, ja que segons aquesta mateixa font, els investigadors dels Estats Units haurien publicat més referències *en castellà* (245) que no pas els espanyols (205) (Hamel 2013, 334). L'explicació d'aquests resultats es trobaria, segons els autors esmentats, en el fet que les empreses d'indexació haurien tendit històricament a negligir les revistes publicades fora dels països anglòfons i les que no empren l'anglès com a llengua predominant. Així, per exemple, l'any 2004, només 17 de les 5.896 revistes científiques i tecnològiques del Brasil apareixien indexades al Science Citation Index, i la majoria d'aquestes 17 es publicaven, no pas per casualitat, en anglès (Hamel 2013, 334). Si bé part d'aquests biaixos s'han anat corregint amb els anys —per exemple, a data de 2017 el Social Science Citation Index conté, en redactar aquest article, un nombre apreciable de publicacions brasileres en portuguès—, el fet que la valoració de la qualitat de les publicacions científiques es concentri, especialment en el camp de les ciències *dures*, en mans d'una mateixa empresa, Thomson Reuters, és motiu de desconfiança, sobretot atès el seu funcionament que, en termes lingüístics, és explícitament circular:

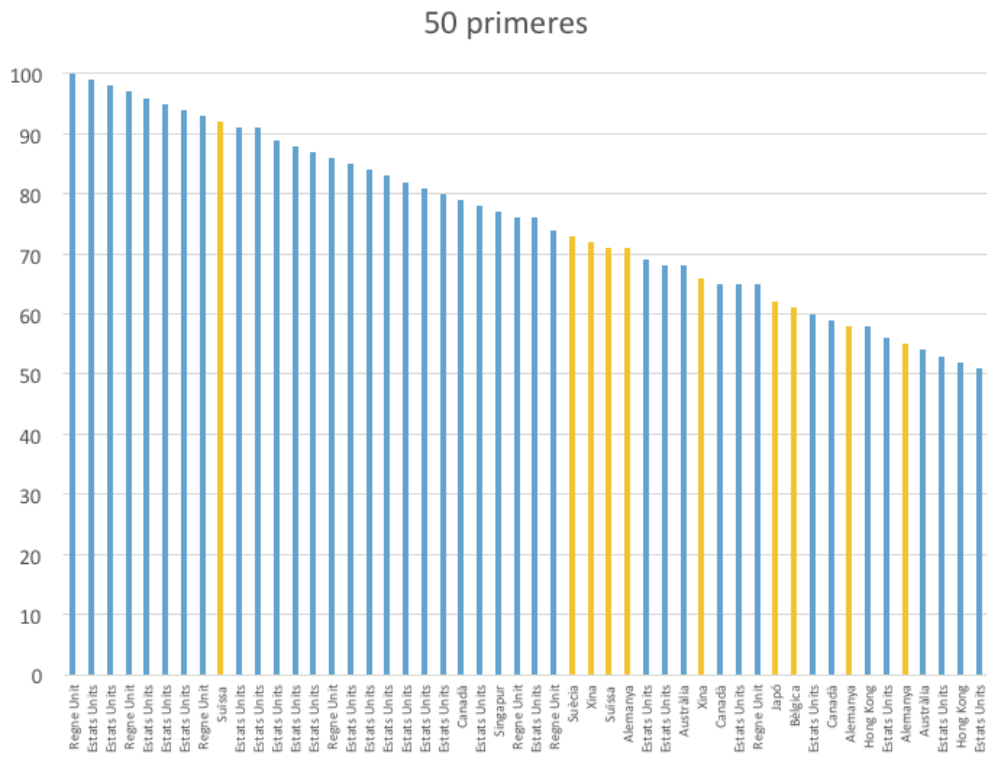
[8] Segons el DIEC: «Figura retòrica que consisteix a ampliar o restringir el significat d'un mot prenent el tot per la part o la part pel tot, el gènere per l'espècie o l'espècie pel gènere, etc.»

[9] Aquests autors complementen aquesta hipòtesi, que podríem denominar de sobrevaloració de la posició de l'anglès en el camp acadèmic, amb una segona hipòtesi que afirma aquests biaixos no serien accidentals, sinó el resultat d'una estratègia conscient d'imperialisme econòmic, cultural i lingüístic.

> *«La compañía puntualiza que "el inglés es la lengua universal de la ciencia". Consecuentemente, se concentra en revistas que publican en inglés y admite algunas pocas en otras lenguas cuando producen por lo menos su información bibliográfica en inglés. Esto ocurre sobre todo en el Arts & Humanities Citation Index. La categoría de revista "internacional" obviamente sigue asociada al inglés.» (Hamel 2016, 8)*

Els possible biaixos lingüístics a l'hora d'analitzar les dinàmiques en el camp universitari també poden entreveure's els rànquings d'universitats. El gràfic 4 mostra el país al qual pertanyen les 50 universitats més prestigioses del món segons un dels rànquings més emprats del món, el Times Higher Education.[10] A la taula s'indiquen de color blau les universitats de països anglòfons i de color carbassa les d'altres països.

Gràfic 4: País d'ubicació de les 100 universitats més prestigioses en el World University Ranking del Times Higher Education 2017 (ordenades d'esquerra a dreta)

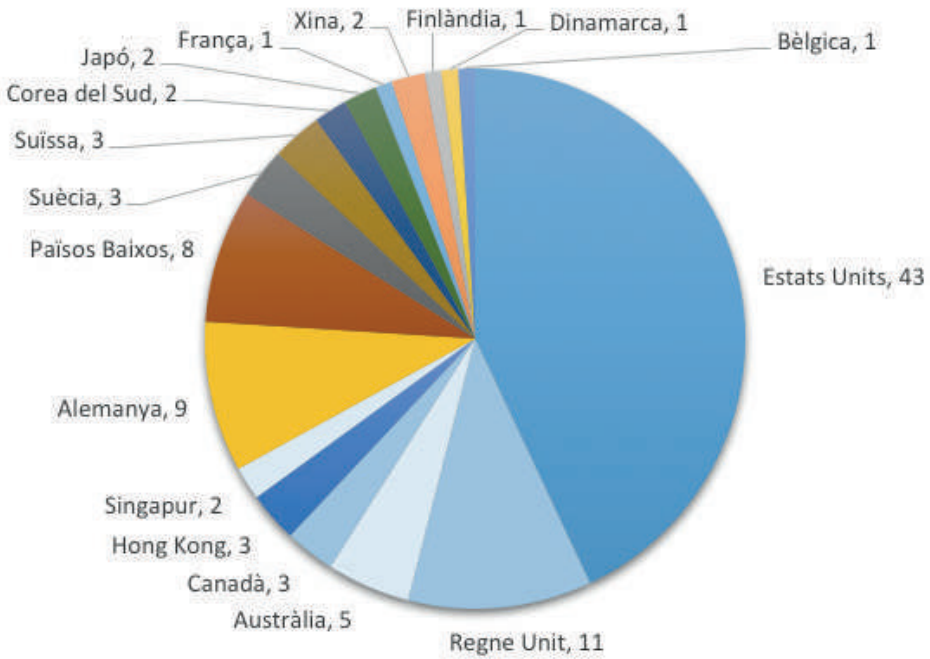


Font: Elaboració nostra a partir de https://www.timeshighereduction.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only

[10] Hamel (2016) elabora una anàlisi molt similar a la nostra de manera independent

No deixa de resultar sorprenent que, amb una sola excepció, les 27 universitats més prestigioses del món s'ubiquin totes a països oficialment anglòfons amb la sola excepció de l'ETH Zürich, una institució bilingüe alemany-anglès, o que només 10 de les primeres 50 no siguin anglòfones. També és notable el fet que els països anglòfons aportin més de dos terços de les 100 universitats més prestigioses del món. Xoca l'escàs pes de les universitats alemanyes (només 9 sobre 100), tot just una per davant dels Països Baixos (8); la posició avantatjada d'Austràlia, el Canadà, Hong Kong i Singapur; o l'escàs pes de països amb sistemes educatius altrament força sòlids com Corea del Sud (2), França (1). L'absència en el rànquing d'Israel, un país tecnològicament avançat —«Israel has a technologically advanced freemarket economy. Cut diamonds, high-technology equipment, and pharmaceuticals are among its leading exports.» (Central Intelligence Agency 2017)— en què la docència universitària es fa essencialment en la llengua nacional contribueix a la sensació de biaix lingüístic (Ram 2015). I què no dir del fet que Hong Kong —ex-colònia britànica amb prestigioses universitats que funcionen en anglès—aporti el triple d'universitats que tota la Xina (3 a 1) a la llista de les 100 més prestigioses?

Gràfic 5: Nombre d'universitats per país entre les 100 més prestigioses del World University Ranking del Times Higher Education 2017



Font: Elaboració nostra a partir de https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2017/world-ranking#!/page/0/length/25/sort_by/rank_label/sort_order/asc/cols/rank_only

Res més lluny de la nostra intenció que posar en dubte la qualitat de les universitats

incloses entre les 100 primeres. Tanmateix, un cop d'ull als criteris emprats en el rànquing permet albirar-hi cert espai per als biaixos de tipus lingüístic.[11] D'entrada, per poca base que tinguin les denúncies de Hamel (2016) sobre els biaixos en la selecció de les publicacions científiques, aquests impactarien en el rànquing pel fet que un 30% de la puntuació obtinguda per cada institució es basi en les citacions. Una segona font de biaix podria ubicar-se en el mesurament dels apartats *Teaching i Research*: atès que la meitat o més d'aquestes puntuacions s'obtenen a partir d'una enquesta feta pel propi mitjà, és fàcil que la mostra dels opinants estigui esbiaixada cap a acadèmics d'orientació anglòfona. Una tercera possibilitat de biaix de tipus lingüístic és la que ofereix l'apartat d'*International Outlook*: n'hi ha prou de veure'n la composició per copsar que, en igualtat de condicions, les universitats de països petits com Singapur, Hong Kong, els Països Baixos, etc., ho tenen més fàcil de puntuar millor que els països grans com Xina o Alemanya per simples motius demogràfics i no pas de qualitat acadèmica. El fet que el rànquing hagi estat auditat per la coneguda —i anglòfona— PricewaterhouseCoopers no escampa necessàriament els dubtes sobre els possibles biaixos lingüístics de l'instrument.

No cal dir que sense una anàlisi molt més refinada és impossible d'afirmar de quina manera els biaixos suggerits distorsionen la visió de conjunt. Tanmateix, la suma d'indicis permet sospitar que aquest conjunt de possibles biaixos podrien estar sobrevalorant el paper de l'anglès en el camp universitari contemporani i exacerbant el seu lligam amb l'assoliment de l'excel·lència. En tot cas, per tal d'aprofundir una mica més en aquest tema, a l'apartat següent explorarem els usos lingüístics de tres institucions de prestigi internacional ubicades en països de llengües mitjanes per tal d'avaluar fins a quin punt és realista la imatge d'anglicització de les universitat d'elit que empenyien canvis com els del Politecnico de Milà.

Tres institucions, tres models d'internacionalització?

La primera de les institucions que revisarem serà el Karolinska Institutet,[12] una de les institucions mèdiques més prestigioses del món. Ubicat a Estocolm, Suècia, l'any 2017 ocupava la posició 28 del World University Ranking del Times Higher Education 2017 ja esmentat. De fet, era la primera institució de llengua mitjana d'aquest rànquing d'universitats de tot el món, i la segona no anglòfona darrere de l'ETH Zürich, bilingüe alemany-anglès. El Karolinska Intitutet és per tant un bon lloc per comprovar si, efectivament, a Escandinàvia, «master's education has switched almost entirely to English language instruction». Doncs bé, certament, aquesta és ben bé la sensació quan hom consulta la pàgina del KI en anglès.[13] L'any 2017, tot i que dels

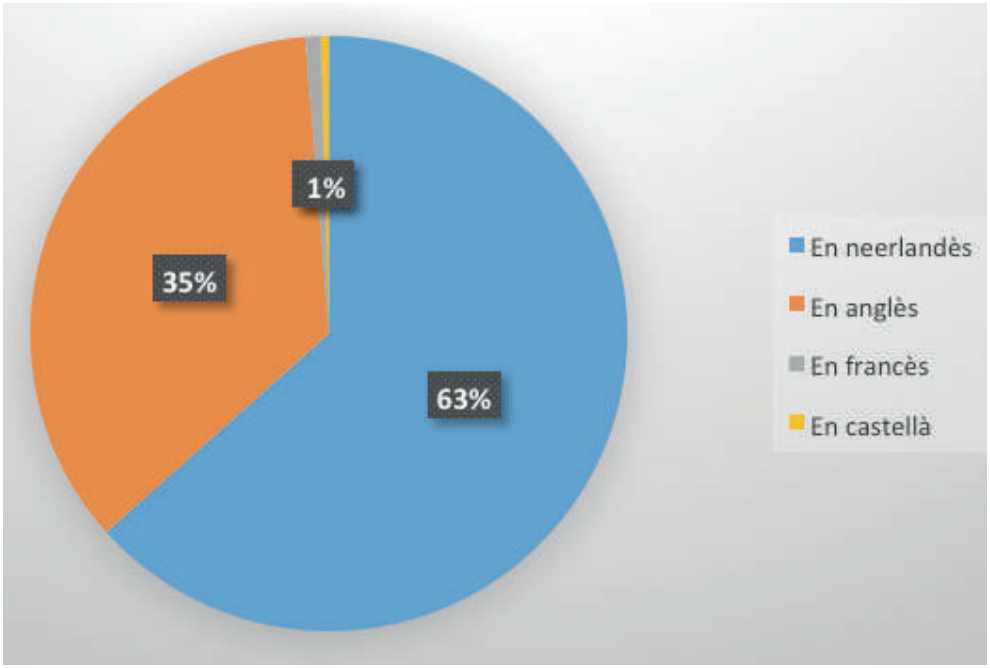
11 https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/methodology-world-university-rankings-2016-2017.
12 http://ki.se/en/startpage (darrera visita, 29/05/2017)
13 http://ki.se/en/education/global-bachelors-and-masters-programmes (darrera visita, 29/05/2017). Val a dir que, a finals d'octubre del 2016, quan vaig preparar la ponència origen d'aquest article, en aquesta pàgina s'hi anunciava: Programmes and courses: Global Bachelor'sand Master's Programmes. All Global programmes are given in English, sense fer cap referència a altres cursos. El 29/05/2017, el missatge havia canviat de manera subtil però substacial: All Global programmes are given in English. All programmes not found on this page are only given in Swedish.

vuit cursos oferts n'hi havia set que tenien el títol en suec, d'acord amb la web, tots s'impartien exclusivament en anglès. En total, doncs, el visitant anglòfon del Karolinska Institutet es quedava amb la imatge que la institució oferia un programa de grau i set programes de màster en anglès.[14] La situació era però una mica diferent quan es consultava la pàgina en suec:[15] dels 43 cursos de tots els nivells, n'hi havia 35 en suec i 8 en anglès. De graus (180 ECTS) n'hi havia 9, tots en suec —no s'hi consignava el grau *global* en anglès. Pel que fa als màsters estrictes (60 o 120 ECTS), n'hi havia 3 en suec i 8 en anglès. Hi havia a més 4 programes de 300-330 ECTS (combinació de grau i màster), postgraus de 90, 75 i 60 ECTS, tots en suec. En altres paraules, al KU, la institució de llengua mitjana més prestigiosa del món segons el rànquing del Times, l'any 2016-2017, la llengua local no s'hi havia extingit pas. Els cursos de grau, però també els de postgrau i d'especialització destinats als professionals locals es feien en suec. Això sí, els màsters de recerca, és a dir, els de vocació eminentment transnacional, eren majoritàriament en anglès, tot i que també n'hi havia una minoria en suec. Fet i fet, doncs, la primera universitat de llengua mitjana del rànquing THE combina clarament la seva vocació de projecció internacional i el seu servei a la comunitat en la llengua de la societat que la manté.

El segon exemple d'universitat que analitzarem aquí és el de la Universitat de Lovaina (Katolieke Universiteit Leuven), una de les universitats més antigues d'Europa, dependent de l'Església Catòlica. Leuven és famosa en la història de la política lingüística perquè a finals dels anys 1960, enmig del conflicte lingüístic entre flamencs i francòfons, va prendre una decisió insòlita. Ubicada en territori flamenc, aquesta universitat havia emprat històricament el llatí i després el francès com a llengua acadèmica. Tanmateix, a mesura que el neerlandès es va anar normalitzant a Flandes, els flamencs van exigir que la docència es fes en la seva llengua. Al final, atesa la dimensió del conflicte entre francòfons i flamencs, la universitat va ser escindida en dues: d'una banda, la Katolieke Universiteit Leuven, neerlandòfona, i d'una altra la Université Catholique de Louvain, francòfona, que va ser construïda uns quants quilòmetres al sud per ubicar-se en territori való. El fons bibliogràfic sembla haver-se dividit en funció de si el número de catàleg era parell o senar (du Roy 1968). La KUL és per tant, una universitat que, si més no, en teoria, hauria de mostrar uns alts índexs de manteniment de la llengua local/nacional. Doncs bé, això és exactament el que confirmen les xifres del gràfic 6, que mostra la xifra només dels màsters estrictes (és a dir, sense cursos de postgrau, *advanced masters*, formació contínua, etc.). Tal com pot apreciar-se, sobre un total de 235 màsters estrictes, l'any 2017 el neerlandès era de molt la llengua majoritària, i l'anglès és la llengua vehicular d'una mica més d'un terç dels cursos.

[14] Mig any després, els títols ja apareixien en anglès.
[15] Font: http://ki.se/utbildning/alla-program (darrera consulta: 9/11/2016).

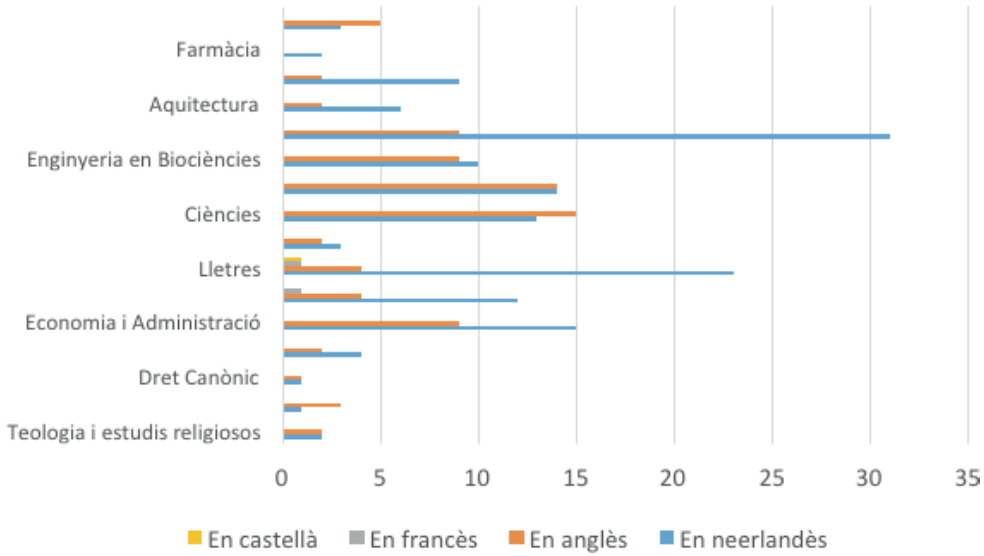
Gràfic 6: Llengua de la docència dels màsters (estrictes) a la Universitat de Lovaina (KUL) el curs 2016-2017



Font: Elaboració nostra a partir de https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen/n/index.htm (Darrera visita: 02/6/2017)

Hem limitat l'anàlisi als cursos de màster perquè aquests són precisament els que més tendència mostren a l'adopció de l'anglès. A la KUL, però, en aquest nivell educatiu, el predomini del neerlandès és clar pràcticament a totes les facultats, tal com mostra el gràfic 7. Només tenen més màsters en anglès a l'Institut de Filosofia, a Ciències i a Cinesiologia i Recuperació, unes facultats amb un pes mitjà-petit en el conjunt de màsters de la KUL. No cal ni dir que el predomini de la llengua pròpia en els graus és igualment aclaparador.

Gràfic 7: Llengua de la docència dels màsters (estrictes) a la Universitat de Lovaina (KUL) el curs 2016-17 segons facultat



Font: Elaboració nostra a partir de https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen/n/index.htm (Darrera visita: 02/6/2017)

L'exemple de la KUL resulta especialment interessant perquè s'escau que aquesta és la segona universitat de llengua mitjana de tot el món, concretament a la posició 40 del rànquing THE, i per tant també la millor valorada del Benelux. Si hom podria argumentar que l'elevada posició del KI podia deure's a la seva especialització en un sol camp, aquest no és el cas de la KUL, que té docència en àrees del saber ben diverses.

El tercer exemple d'universitat de llengua mitjana ens el proporciona la Universitat d'Amsterdam (UvA), ubicada també en l'àrea on presumptament s'haurien extingit els màsters en llengua pròpia. Com el KI, es tracta d'una universitat molt ben posicionada en els rànquings internacionals (QS: 57; THE: 63). La UvA és la segona universitat més ben posicionada dels Països Baixos, a poca distància de la universitat tecnològica de Delft (posició 60).[16] Igual com en els casos anteriors, si la visitàvem des de la pàgina en anglès[17] ens assabentàvem que el curs 2016-2017 tenia 13 graus a temps complet, 3 a temps parcial, i més de 150 màsters en anglès. De fet, aquesta pàgina ni tan sols esmentava els possibles cursos en neerlandès. En canvi, si visitàvem la pàgina en neerlandès de la mateixa univer-

[16] Triem UvA en comptes de Delft per evitar el perfil molt decantat, pel que fa als continguts, de la segona.
[17] http://www.uva.nl/en/education/bachelor-s/bachelor-s-programmes/bachelor-s-programmes.html (Darrera visita: 29/05/2017).
[18] http://www.uva.nl/onderwijs/bachelor/bacheloropleidingen/bacheloropleidingen.html (darrera visita: 9/11/2016).

sitat,[18] el resultat era força diferent: 55 cursos en neerlandès, 14 en anglès i 11 en la llengua de l'ensenyament. Igual com en el cas suec, la pàgina en llengua pròpia de la UvA permetia constatar que els cursos de grau eren majoritàriament en la llengua del país. Els cursos de mestratge, per contra, mostraven un balanç netament favorable a l'anglès, tot i que amb un percentatge encara significatiu de cursos en neerlandès: 193 en anglès, 87 en neerlandès i 12 en la llengua de l'ensenyament. Val a dir que, entre els cursos de màster, es detectaven diferències substancials: el curs 2016-2017, el 92,6% dels màsters de recerca de la UvA s'impartien en anglès, per només un 7,4% en neerlandès. Un 73,6% dels màsters regulars també s'impartien en anglès, per un 20,4% en neerlandès i un 6% en llengua específica del curs. Per contra, en els 15 màsters executius la llengua més emprada era el neerlandès (53,3% per 46,7%), igual com en els 12 màsters duals (58,3% per 41,7%). En els programes de formació de docents, el 100% dels cursos eren en neerlandès.

Aquesta revisió sumària de les polítiques lingüístiques en el terreny de la docència del KI, la KUL i la UvA permet arribar a algunes conclusions, ni que siguin provisionals. En primer lloc, les dades mostren que la docència dels graus d'aquestes institucions capdavanteres al seu país i al món es fa molt majoritàriament en la llengua local encara que aquesta sigui una llengua mitjana. En segon lloc, l'afirmació de Brenn-White i van Rest (2012) en el sentit que els cursos de màster en llengua pròpia s'han quasi extingit a Escandinàvia i el Benelux queda àmpliament refutada. De fet, a la *millor* universitat del Benelux segons el rànquing de THE, la situació és exactament la contrària. Això sí, la revisió de les webs permet pensar que és fàcil que un visitant anglòfon s'emporti una imatge més anglicitzada de la institució que no pas és en realitat.[19] En tercer lloc, les dades mostren una diferència significativa entre dos tipus de màster: els destinats a la població local, que s'imparteixen en la llengua local/nacional, i els màsters més estrictament de recerca, que almenys en dues de les institucions de llengua mitjana tendeixen a impartir-se en anglès. En quart lloc, els nostres resultats suggereixen que fins i tot en aquesta àrea tan anglicitzada com el Benelux hi ha diferències molt significatives pel que fa a l'aposta per l'anglès com a vehicle de docència. Finalment, les dades semblen rebatre el tòpic que lliga l'excel·lència amb l'adopció de l'anglès com a llengua vehicular. A dues de les institucions explorades (KI i KUL), precisament les que s'ubiquen més amunt a la llista del THE, la llengua acadèmica local continua exercint un paper molt determinant, i això malgrat la sensació que el rànquing podria tenir un biaix favorable a les universitats més anglicitzades i que captessin més estudiants a l'estranger.

La comparació de les polítiques lingüístiques de les institucions analitzades sembla respondre aunesestratègies d'internacionalització ben diferenciades. És obvi que l'oferta de cursos del KI és quantitativament continguda (43 cursos) i en bona mesura dirigida preferentment a la societat que el sosté (només 8 cursos en total són en anglès). Per contra, l'oferta de les dues universitats neerlandòfones és molt més àmplia: 235 màsters estrictes a la KUL i 272 màsters (en general) a la UvA, dels quals la gran majoria són màsters, concretament 192. La diferència, com hem vist, rau en el nombre de cursos en anglès, molt superior a la UvA que no pas a la KUL. Aquesta diferència sembla el resultat de dues estratègies d'internacio-

[19] És possible que la realitat del dia a dia i la virtual no coincideixin del tot. No podem, tanmateix, avaluar aquest aspecte sense una recerca *in situ* que s'escapa ara mateix a les nostres possibilitats.

nalització que, tot i compartir els grans tòpics d'aquesta mena de discurs, com ara captar el talent forà, permetre la visibilitat internacional de la universitat o projectar-ne la recerca, en la pràctica es materialitzen en projectes molt diferents.

El projecte d'internacionalització de la UvA s'expressa bàsicament en termes de millorar la competitivitat en termes globals i fa una aposta per una captació massiva d'estudiants universitaris estrangers. Val a dir que aquesta aposta sembla força general entre les universitats holandeses.[20] Pel que fa a les llengües, el projecte d'internacionalització de la UvA només sembla preocupar-se per com incrementar el nivell de coneixement de l'anglès i el seu ús. Una conseqüència d'aquest plantejament és que, a diferència del que vèiem al KI, a la UvA la utilització de l'anglès no es limita als cursos de recerca sinó que també afecta bona part dels cursos més professionalitzadors. En aquest sentit, la distribució dels usos lingüístics de la UvA coincideix *grosso modo* amb els objectius marcats pel pla estratègic d'internacionalització que la mateixa universitat va aprovar l'any 2011, que eren assolir un 75% de cursos de màster en anglès (University of Amsterdam 2011, 22).

L'aposta de la KUL, per bé que també cerqui l'excel·lència i la internacionalització, és radicalment diferent, i s'afirma ja en l'enunciat mateix del projecte d'internacionalització:[21] *Internationalisation: less is more*. De fet, contràriament al discurs molt més quantitativista de la UvA, el projecte de la KUL posa l'èmfasi en la captació dels *millors* alumnes i els *millors* investigadors. D'altra banda, la universitat flamenca fa gala d'una preocupació per la qualitat en l'acollida —sorprèn com usa el terme hospitalitat: "hospitality here also includes: to remain true to one's own identity and to accept those of others"—, que vol individualitzada —amb projectes com el padrinatge— i integral. Molt significativament, el projecte d'internacionalització de la KUL es preocupa no sols per l'anglès i la competitivitat a nivell global, sinó també per les dimensions local i nacional del projecte internacionalitzador:

> *Students and lecturers who come to study or work temporarily at KU Leuven, must really become acquainted with our university community, with our city and with Flanders. To each of them, a diversified offer must be available, for becoming acquainted with our* ***language and culture****. (en negreta en l'original)*

L'ús del *really* és certament revelador de la consciència que en moltes altres institucions d'educació superior l'estada temporal no arriba a generar una familiaritat amb la societat i la llengua d'acollida.

No és difícil de relacionar els models de la UvA i la KUL amb factors econòmics que sens dubte els condicionen profundament. En termes generals, cursar un màster a la KUL implica 230 € de matrícula més 11 € per crèdit, de manera que un màster de 60 ECTS pot

20 https://www.nuffic.nl/(Darreravisita: 5/6/2017).
21 http://www.kuleuven.be/english/international/policy/internationalisering-less-is-more-browning (Darreravisita: 5/6/2017).
22 http://www.kuleuven.be/studentenadministratie/inschrijvingen/en/fees/fees.html#bac (darrera visita, 3/6/2017).

sortir per menys de 1.000 €.[22] Per exemple, l'any 2016-2017, el màster d'economia d'aquesta universitat costava 890 € per als estudiants de l'Àrea Econòmica Europea i 1.750 € per als de fora.[23] Per contra, les tarifes de la UvA eren considerablement més altes. L'any 2016-2017, el cost de realitzar un màster en aquesta universitat oscil·lava entre els 12.000 i els 20.000 € per a màsters d'entre un i tres anys.[24] De manera sintètica pot afirmar-se que els cursos de la KUL tenen preus públics, mentre que els de la UvA tenen preus de mercat.

La comparació entre les estratègies d'internacionalització de les institucions palesa que, si bé totes han apostat per l'excel·lència i el reconeixement internacional, les vies per accedir-hi són diverses i es reflecteixen clarament en les seves respectives polítiques lingüístiques. Més enllà de la retòrica comuna sobre la qualitat formativa, el programa d'internacionalització de la UvA explicita clarament el desig d'aquesta universitat de seguir les passes de les universitats dels països anglòfons a l'hora d'obtenir una part més substanciosa del pastís econòmic que genera el creixement accelerat dels estudiants universitaris. Per contra, el projecte de la KUL sembla molt menys interessat en el rendiment econòmic a curt termini i es concentra en la captació d'estudiants i investigadors ben seleccionats i predisposats, en certa mesura, a integrar-se en la institució i en el país.

En altres paraules, la UvA i la KUL mostren dues estratègies diferents d'internacionalització, una de més mercantilista i anglicitzada i una altra de molt més arrelada en la pròpia identitat. Aquesta distinció d'estratègies permet matisar una mica més la hipòtesi de (Bull 2004) —veg. (Vila en premsa; Haberland i Preisler 2015)— segons la qual les institucions d'educació superior estarien entrant en una nova fase d'*universitat internacionalitzada*, regida essencialment per la lògica del mercat. Les dades suggereixen, per contra, que hi ha diferents vies d'internacionalització. En altres paraules, que resulta enganyós parlar d'internacionalització sense concretar-ne els continguts.

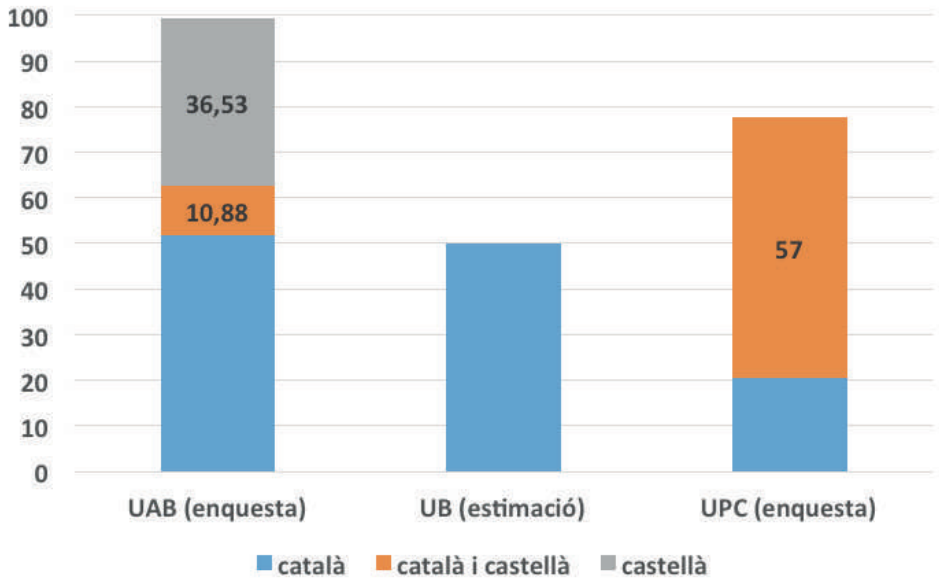
Els models lingüístics actuals de les universitats del Principat: situació i reptes

El català és un cas peculiar en el món de les llengües mitjanes minoritzades (Pons i Parera 2012). La seva utilització com a llengua per a finalitats científiques i acadèmiques fou notable i molt primerenca (Cifuentes 2006) però, a diferència d'altres llengües europees, el seu procés d'establiment en l'àmbit universitari es va veure trasbalsat durant l'edat moderna i fou impedit radicalment a partir de la dissolució dels estats de la Corona d'Aragó. Els intents per (tornar a) assolir l'estatus de llengua acadèmica van intensificar-se des de finals del XIX (Anguera 1997), van reeixir durant la II República (Ribas 1976; Escribano 2015), van ser estroncats durant la dictadura i van poder ser represos a finals del franquisme. En relació amb aquesta darrera represa de finals dels 70, l'adopció massiva del català com a llengua de docència —oral— sembla haver-se produït espontàniament abans de l'establi-

[23] https://onderwijsaanbod.kuleuven.be/opleidingen/e/CQ_51007572.htm#activetab=diploma_omschrijving (darrera visita, 3/6/2017).
[24] Tuitionandfees: http://www.uva.nl/m-programmas/gsh/en/masters/ancient-history-classics-and-ancient-civilizations/tuition-fees-and-costs/tuition-fees.html?origin=znSrDUT%2BQ5uz6dso72fBmw (Darrera consulta: 29/5/2017).

ment de les institucions democràtiques, tal com mostren les xifres del gràfic 6. De fet, la recatalanització lingüística de les universitats del Principat és un exemple clar de política lingüística en què una multiplicitat d'actors impulsen un canvi que neix de baix a dalt i que és posteriorment assumit i reforçat per les institucions (Oliva i Vinent 1980).

Gràfic 8: Llengua de la docència (cursos) a la UAB, la UB i la UPC el curs 1977-1978. Percentatges



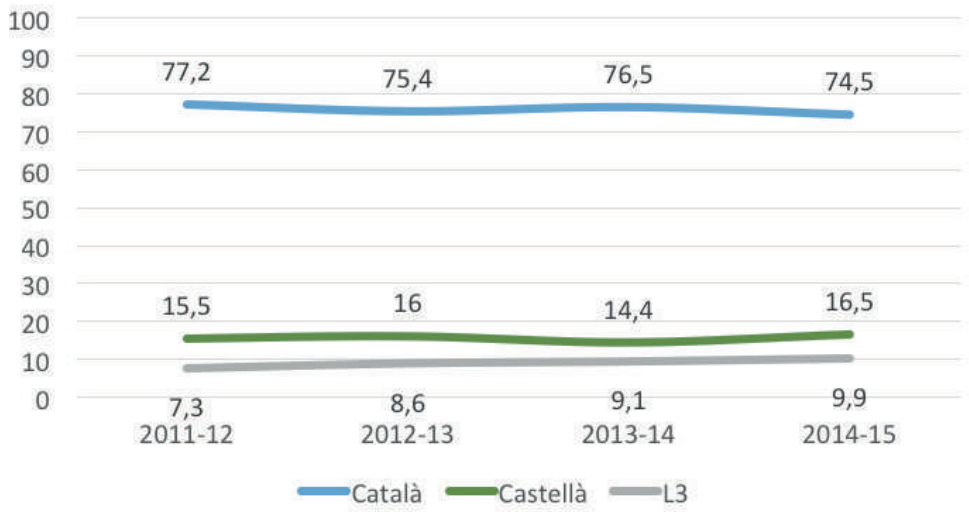
Font: Elaboració nostra a partir d'Oliva i Vinent (1980)

Al llarg dels anys 1990 i dels primers 2000, al Principat es va desenvolupar un model lingüístic universitari que va establir el català com a llengua pròpia i, per tant, primera llengua oficial (Pons 2012, 2015). En la pràctica, i diferències menors a banda, en aquest model en què el català era la llengua acadèmica clarament predominant com a vehicle de docència oral i, probablement no tant, com a llengua d'interacció escrita entre docents i discents, inclosa bona part dels materials pedagògics elaborats *ad hoc*. També va establir-se com a llengua per defecte de l'administració de les universitats. Per contra, tot fa pensar que el català sempre va quedar en una segona posició, sovint molt marginal, com a llengua de lectura de materials de referència, malgrat els esforços per potenciar el català en aquest terreny. Tampoc no va esdevenir mai la llengua dominant de la producció de tesis doctorals. El model lingüístic català era, per dir-ho així, bilingüe i heteroglòssic—usava les dues llengües en un mateix context (García 2009)—, amb el català com a llengua pròpia.

La implantació del procés de Bolonya, sobretot a partir de la Llei orgànica d'universitats 4/2007, i la crisi econòmica arran de 2007-2008, han tingut un impacte considerable en el

model lingüístic universitari català, sovint de la mà d'una demanda creixent d'internacionalització per part de les institucions del país. De manera cada vegada més accelerada, totes les universitats s'han vist obligades a prendre mesures en àmbits diferents que han impactat en els equilibris lingüístics preexistents. De quina manera? De manera diferent en els graus i els màsters. Tal como mostra el gràfic 9, i en termes molt generals, hom pot afirmar que els darrers anys s'ha produït un retrocés de la presència del català en el sistema universitari català. Aquest retrocés ha estat lleuger en els graus, i ha anat acompanyat d'un manteniment (a l'alça) del castellà, i d'un petit increment de la docència en anglès.

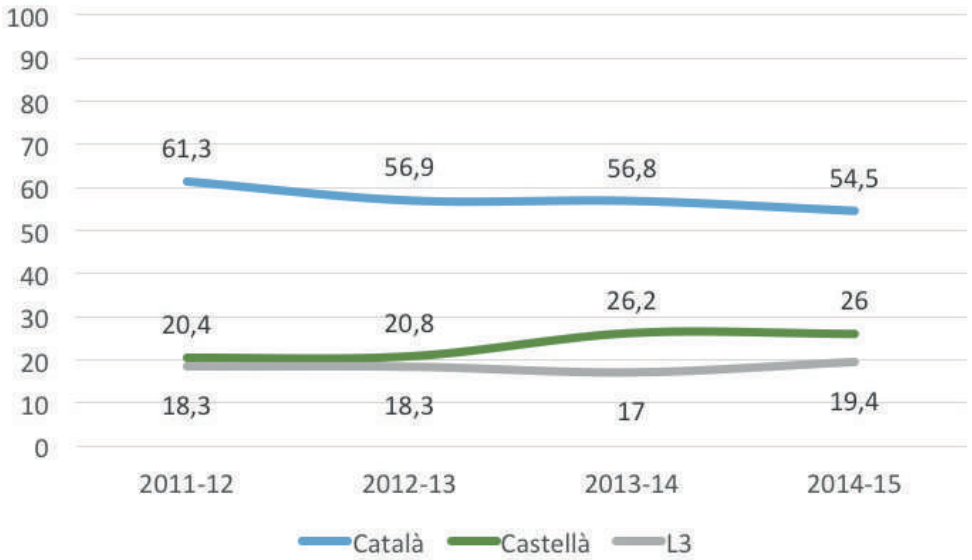
Gràfic 9: Evolució de la llengua de docència als graus universitats públiques catalanes (2011-2015)



Font: Secretaria d'Universitats i Recerca: http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/ca/03_ambits_dactuacio/les_llengues_a_la_universitat/.content/les_llengues_a_la_universitat/dades_i_estadistiques_socio-linguistiques/docs/2013_2014/4.-CAT-Evolucio-Masters-2011-14.pdf (Darrera visita: 31/5/2017)

L'evolució ha estat diferent en el terreny dels màsters. El gràfic 10 mostra com el descens del català ha estat més pronunciat que no pas en els graus (gairebé 7 punts) i que aquesta reculada ha afavorit en primer lloc el castellà, força per davant de l'anglès.

Gràfic 10: Evolució de la llengua de docència als màsters universitats públiques catalanes (2011-2015)

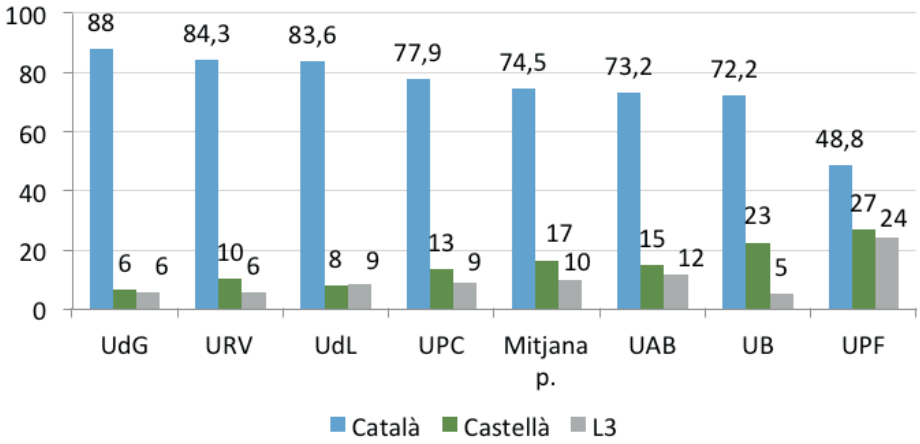


Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, http://universitatsirecerca.gencat.cat/web/ca/03_ambits_dactuacio/les_llengues_a_la_universitat/.content/les_llengues_a_la_universitat/dades_i_estadistiques_sociolinguistiques/docs/2013_2014/2.-CAT-Masters-2013-14.pdf (Darrera visita: 31/5/2017)

Aquesta evolució no s'ha produït de la mateixa manera totes les universitats: a la UPF, l'ús del català com a llengua vehicular, que se situava en el 80% dels graus l'any 1990-1991,[25] va caure per sota del 50% l'any 2014-2015 i ha continuat caient fins l'actualitat. Per contra, a la resta de les universitats, encara que pugui haver baixat una mica en alguns casos, el català continua essent de molt la llengua vehicular predominant, per sobre el 70% (veg. gràfic 11). En aquest nivell, les universitats metropolitanes usen menys el català que les de la resta del territori. La segona llengua més usada gairebé arreu és el castellà, tot i que la distància entre les dues és reduïda, llevat de la UB, on l'ús el castellà multiplica quasi per cinc la presència de l'anglès. De nou, la UPF també es diferencia per l'ús de castellà i anglès, totes dues molt per sobre de la mitjana catalana i que plegades quasi ocupen més de la meitat de la docència.

[25] www.upf.edu/llengues.

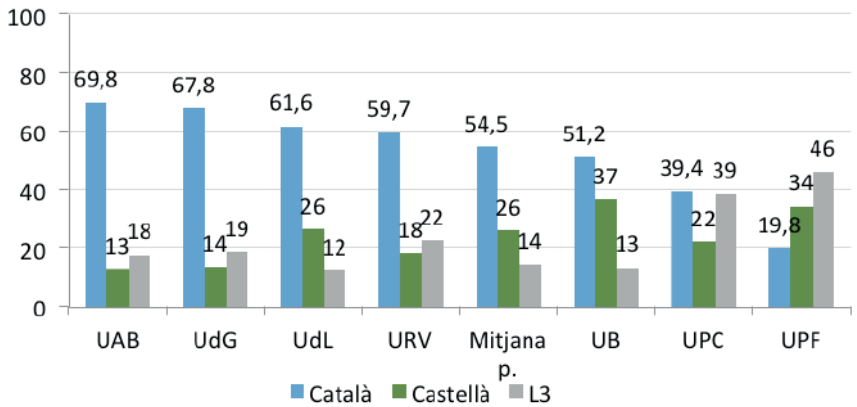
Gràfic 11: Llengua de docència als graus de les universitats catalanes durant el curs 2014-2015



Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, www.upf.edu/llengues

La situació lingüística és substancialment diferent als màsters, tant pels percentatges d'ús de cada llengua com per l'ordenació de les universitats en el rànquing d'ús del català (veg. gràfic 12). D'entrada, el català és la llengua vehicular majoritària a totes les universitats llevat de la UPF, on la llengua pròpia del país queda més de 26% punts per sota de l'anglès i 14% per sota del castellà. Ara bé, a les universitats on es troba en primera posició, la distància entre el català i les altres llengües és força inferior a la que es dona en els graus, fins al punt que a la UPC només supera l'anglès per quatre dècimes. La diferència interterritorial ja no és tan clara com en els graus, perquè el màxim ús del català als màsters correspon a la UAB, ubicada a la Regió Metropolitana de Barcelona. Finalment, la segona llengua més usada als màsters és l'anglès en quatre universitats, i el castellà en unes altres quatre.

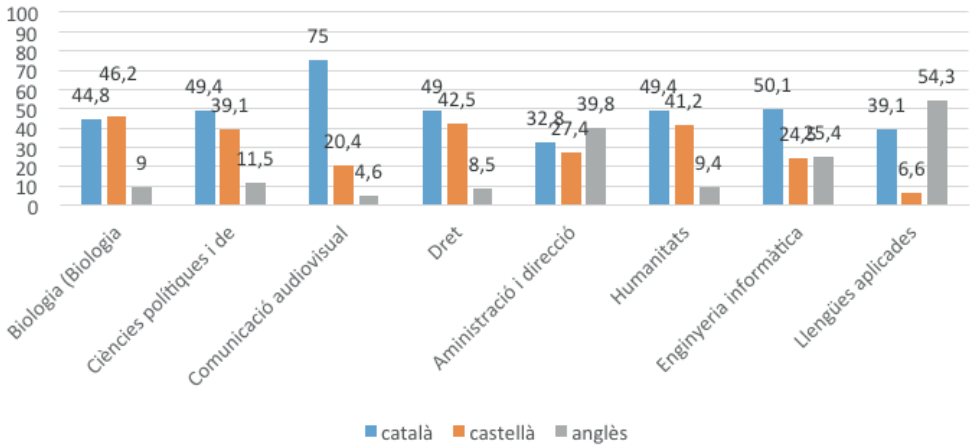
Gràfic 12: Llengua de docència als màsters de les universitats catalanes durant el curs 2014-2015



Font: Secretaria d'Universitats i Recerca, www.upf.edu/llengues

Les diferències entre facultats i fins i tot entre graus d'una mateixa facultat poden arribar a ser molt considerables. A la UPF, per posar un exemple, el grau de Comunicació Audiovisual té una distribució lingüística similar al model general del sistema universitari català, mentre que en els graus de Biologia, Administració i Direcció d'Empreses, i Llengües Aplicades,[26] el català ja només és la segona llengua, per sota ja sigui del castellà, en el primer cas, ja sigui de l'anglès en els altres dos. De fet, fora d'aquests dos graus on predomina, i d'Enginyeria Informàtica, l'anglès deté una posició força més discreta als graus de la UPF, fins i tot per sota de la mitjana catalana.

Gràfic 13: Llengua de docència als graus de les universitats catalanes durant el curs 2015-2016



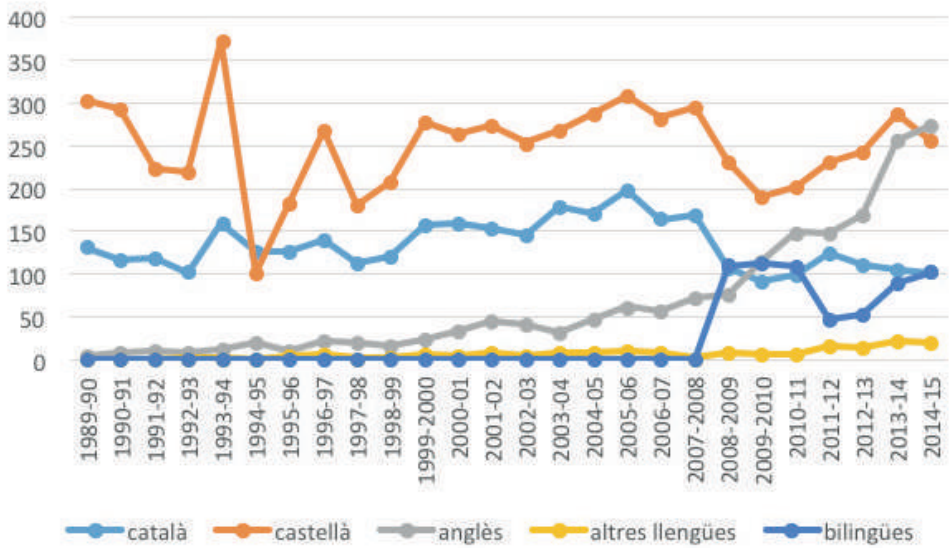
Font: Dades lingüístiques de docència a la UPF (www.upf.edu/llengues)

Resulta interessant de complementar l'evolució dels usos lingüístics a les universitats catalanes amb l'evolució dels usos lingüístics a les tesis doctorals. Cal tenir present que la tesi doctoral constitueix un producte acadèmic complex en què participen en primer lloc l'autor i el director de tesi, però que ha de poder ser llegit per altres membres de la comunitat acadèmica especialitzada, de manera que, si bé no tenen les restriccions lingüístiques de les publicacions científiques periòdiques, sovint sí que tenen la tria de llengua fortament condicionada. A més, les tesis són produïdes per un dels segments més mòbils de la universitat, els estudiants de doctorat, segment en què les universitats grans tendeixen a tenir força estudiants de fora del domini lingüístic. El gràfic 14 mostra l'evolució temporal de les tesis presentades a la Universitat de Barcelona entre 1989-1990 i 2014-2015. El gràfic mostra clarament com el castellà ha estat la llengua de redacció molt predominant de les tesis en aquesta universitat durant tot el període indicat, seguit a distància pel català, amb el qual ha mantingut una evolució curiosament paral·lela en termes quantitatius. El gràfic permet constatar que a partir de l'any 2000 es

[26] Val a dir que les dades d'aquest grau i el de traducció no es tenen en compte per fer el càlcul general de la llengua de docència a la UPF, la qual cosa, de fet, redueix la taxa d'ús d'aquesta llengua en aquesta universitat (https://www.upf.edu/llengues/5_infosocio/dades_grau/)

va produint un creixement de les tesis en anglès que el curs 2009-2010 ja van superar el català i que a partir del 2014-2015 depassaren el nombre de tesis en castellà. A partir del 2007-2008 es detecta a més a més el creixement de les tesis bilingües, normalment formades per aplecs d'articles publicats en revistes internacionals precedits d'una introducció i unes conclusions en castellà o català (el curs 2014-2015, respectivament, 62% i 36%). En altres paraules, si atenguéssim només al cos de la tesi, potser caldria afegir un centenar més de registres a la línia corresponent a la llengua anglesa.

Gràfic 14: Evolució del nombre de tesis doctoral UB entre 1989-90 i 2014-15 segons la seva llengua



Font: Elaboració pròpia a partir de http://www.ub.edu/sl/ca/socio/dades/tesis.html

Resumint, en termes generals, a Catalunya, el procés de Bolonya i la integració en l'Espai Europeu d'Educació Superior viscuts durant la darrera dècada han anat acompanyats d'una reculada de l'ús del català com a llengua vehicular, lleu en els graus i més considerable en els màsters, i d'un ascens imparable de l'anglès com a llengua franca acadèmica en els camps universitaris més abocats a la recerca com són les tesis doctorals. En termes generals, i tornant a la docència, encara que l'anglès ha augmentat una mica la seva presència, les dades indiquen que la reculada del català ha beneficiat essencialment el castellà, sobretot als màsters. Els usos lingüístics en la docència de les diferents universitats públiques catalanes[27] permeten distingir dos models lingüístics universitaris aproximats:

a) Un model lingüístic universitari general en el qual el català és la principal llengua vehicular al grau, on està per sobre del 70% a una àmplia distància del castellà i l'anglès, i

[27] No disposem de les dades corresponents a les universitats privades, però tot fa pensar que els seus usos lingüístics són substancialment més desfavorables al català que no pas a les públiques.

també al màster, on el català estaria per sobre del 50% i on hi hauria una presència molt més considerable tant del castellà com de l'anglès. S'inclourien en aquesta categoria totes les universitats llevat de la UPF i, en el terreny dels màsters, la UPC.

b) El model de la UPF, que ha seguit una evolució pròpia en què el català ja no és la llengua principal de la docència en termes relatius —i no pas a totes les facultats— i on ha passat a un ús molt discret en el màster, darrere de l'anglès i el castellà. L'única integrant d'aquesta categoria seria la UPF, tot i que, pel que fa als màsters, la UPC s'hi estaria aproximant.

Tant el model general com el de la UPF poden ser considerats trilingües, amb el català fent de llengua acadèmica local, l'anglès de llengua franca, i el castellà ocupant una posició intermèdia o dual, servint de llengua local però també d'eina de captació d'alumnat espanyol i hispanoamericà, i per aquest motiu resulten difícils de comparar amb els identificats anteriorment. Tanmateix, posats a fer comparacions, el model lingüístic català general s'assembla força més al de la KUL o el KI que no pas al de la UvA, en la mesura que privilegia àmpliament la llengua pròpia als graus i la té com a majoritària, encara que per poc, al nivell de màster. A més, igual com a la KUL, a la majoria d'universitats del model general hi ha accions per promoure l'adquisició de la llengua catalana entre el professorat i els alumnes forans. Per contra, el model de la UPF té moltes més semblances amb el de la UvA, sobretot en la mesura que el català hi queda arraconat per sota del 20% en els màsters en benefici de l'anglès i, en segon lloc del castellà, encara que la UPF va més enllà que la UvA en la reducció de la llengua pròpia en els graus. D'altra banda, el model de la UPF també coincideix amb el de la UvA en el fet que, institucionalment —per exemple, al seu Pla d'Acció pel Multilingüisme[28]— orienta els seus esforços molt predominantment a la promoció de l'anglès i atorga molta menys atenció a l'aprenentatge i la promoció de l'ús del català entre els docents i els alumnes forans.

Pel que fa a la connexió entre política econòmica i política lingüística, la regulació dels preus dels graus i els màsters oficials acosta les polítiques universitàries molt més al model belga que no pas al model neerlandès.[29] Aquest model de preus públics, encara que siguin més elevats que a Bèlgica, sembla reduir substancialment l'incentiu econòmic per adoptar l'anglès tant per a la universitat com, sobretot, per a l'administració perquè, en cas d'un increment substancial de captació d'alumnat estranger, s'acabaria produint la paradoxa que els pressupostos catalans podrien acabar subvencionant prioritàriament els graus i màsters d'estudiants forans. En aquest sentit, encara que a priori coincideixi amb la de la UvA, l'aposta per l'anglès de la UPF no s'explica tant com a estratègia de captació de recursos externs sinó com la combinació de tres factors: la voluntat de distingir-se com a institució *internacionalitzada* que facilitaria els estudis en anglès als alumnes locals, una menor exigència pel que fa a l'adquisició del català entre els professorat d'origen forà, ja sigui hispanòfons o al·loglots d'expressió anglesa, i el fet

28 https://www.upf.edu/llengues/_pdf/2007_pam-ca.pdf.

29 L'any 206-2017, cursar algun dels màsters oficials a Catalunya costava unes xifres entre 2.700€ i 5.500€ http://studyincatalonia.gencat.cat/en/estudis/ (Darrera visita: 2/6/2017). La realitat dels màsters propis i de les universitats privades és tota una altra, perquè aquests sí que han de repercutir els costos en els preus, però les dades disponibles no permeten anàlisis comparatives.

que les institucions catalanes ara com ara assumeixen fer-se càrrec dels costos dels estudiants estrangers com una mena de peatge per afavorir la internacionalització universitària. Estaríem doncs davant d'un model diferent dels revisats fins ara que suggereix una via cap a la internacionalització *subvencionada* amb fons públics.

Síntesi i propostes

En termes generals, i amb totes les excepcions que convinguin al cas, la universitat és una institució social amb una vocació de doble projecció: d'una banda mundial, en la mesura que la construcció del coneixement és una tasca col·lectiva del gènere humà; d'una altra, local i nacional, atesos els vincles i les servituds inevitables que tenen les universitats amb les comunitats humanes que les acullen i sostenen. Amb aquests condicionaments de partida, no pot sobtar que la universitat sigui una institució particularment susceptible de funcionar en termes plurilingües, perquè les seves activitats li exigeixen tant el contacte transnacional com l'impacte social més immediat, per no parlar de la seva obligació de servar el coneixement històric i, per tant, de preservar i reproduir el coneixement de llengües antigues. El plurilingüisme és, en bona mesura, un tret definitori de la institució universitària.

El desenvolupament del plurilingüisme universitari s'ha traduït en l'aparició de tres tipus principals de llengües en funció de la seva relació amb les tasques universitàries. En primer lloc hi ha les *llengües franques acadèmiques*, el grapat de llengües històricament usades com a vehicle de comunicació acadèmica transnacional o, més precisament, *interlingüe*, és a dir, entre acadèmics de llengües diferents. Històricament, només un petit grapat de llengües com el llatí, el francès, l'alemany, l'anglès o el rus han aspirat a aquest estatus de llengua franca de la comunicació científica i universitària. Ara mateix, aquesta funció la desenvolupa l'anglès. En segon lloc hi ha les *llengües acadèmiques*, és a dir les llengües àmpliament emprades per comunitats acadèmiques concretes per a finalitats docents, de creació de la ciència i de transferència de coneixement com a mínim a la societat matriu de cada institució acadèmica. Avui dia desenvolupen aquesta funció una mica menys d'un centenar de llengües del món, sobretot europees i asiàtiques. Finalment hi hauria les *llengües no acadèmiques*, no utilitzades per a les tasques apuntades, i que són prop del 99% de les llengües del món.

L'entronització de l'anglès com l'única llengua franca de la comunicació científica i universitària va aparellada a la seva presència creixent en els territoris naturals de la resta de llengües acadèmiques. L'augment de la recerca, la internacionalització, la mercantilització i l'infrafinançament públic creixents de les universitats a bona part del món, així com la facilitat de desplaçaments i el desenvolupament de les TIC estan propiciant un increment ràpid i sostingut de les situacions d'interacció acadèmica interlingüe. Arreu del món creixen les ocasions en què els membres de la comunitat acadèmica es veuen en la necessitat de servir-se de la llengua franca internacional, ja sigui per accedir a un coneixement especialitzat en procés d'actualització constant de manera cada vegada més accelerada, per difondre el resultat de la pròpia recerca o per atendre les necessitats d'estudiants transnacionals. Aquesta tendència té el seu impacte en totes les llengües acadèmiques del món, que es troben en contacte molt més estret amb la llengua franca que no pas dècades enrere. Les universitats

estan reaccionant a aquesta necessitat amb una (re)organització dels usos lingüístics entre les quals hem assenyalat especialment l'adopció de la llengua franca acadèmica per a determinades funcions docents estretament lligades amb a comunicació interlingüe com són la publicació dels resultats de la recerca en revistes i tesis doctorals i l'ús d'aquesta llengua en màsters de recerca de vocació internacional i com a eina que permeti captar recursos econòmics provinents del creixent mercat d'estudiants transnacionals. També es detecta un creixement de l'ús de l'anglès com a llengua docent com a eina d'aprenentatge integrat de llengua i continguts, tema que aquí no hem pogut abordar. L'augment del nombre de cursos impartits en llengua anglesa fora dels països anglòfons sembla especialment notable en algunes comunitats amb *llengües mitjanes acadèmiques*, perquè la seva realitat demogràfica augmenta substancialment la probabilitat i la necessitat dels contactes interlingües, fins al punt que de vegades pot conduir a la percepció que aquestes llengües estan deixant de ser emprades en l'àmbit acadèmic. Amb tot, la revisió de l'estructura sociolingüística d'algunes d'aquestes universitats ha permès constatar que l'increment d'aquests cursos continua fortament lligat a la funció de comunicació interlingüe —en màsters de vocació transnacional— i/o a la captació d'un rendiment econòmic objectiu —com és el cas dels cursos *internacionals*. També hem pogut constatar que hi ha models lingüístics diversos en el camí de l'excel·lència, que no tots passen necessàriament per l'arraconament de la llengua pròpia del país, que hi ha una forta relació entre anglicització i mercantilització de l'ensenyament superior, i que la identificació entre excel·lència i anglicització resulta com a mínim inexacta.

L'ús del català com a llengua acadèmica ha conegut els alts i baixos que han caracteritzat la història de la llengua en els àmbits formals. A diferència de moltes altres llengües minoritzades, però, la comunitat lingüística catalanoparlant s'ha distingit per una forta consciència de voler que la seva llengua (re)ocupés les funcions de llengua acadèmica com a mínim des de les darreres dècades del segle XIX. De fet, al llarg dels darrers cent anys llargs, el català ha esdevingut la llengua acadèmica prioritària de les universitats cada vegada que el país ha gaudit de cert marge de democràcia, si més no a Catalunya, i ho ha assolit mitjançant processos en què els impulsos de baix a dalt sovint s'han anticipat a les accions de govern fins al punt de liderar el canvi i arrossegar les institucions de govern. D'ençà de la restauració de la Generalitat, el model lingüístic universitari de Catalunya es va caracteritzar per l'ús del català com a llengua vehicular predominant però en cap cas exclusiva en els usos orals combinat amb un ús considerable del castellà en les interaccions orals i el seu clar predomini com a llengua escrita en els materials de referència, al costat d'altres llengües, sobretot l'anglès. Les pressions derivades de la internacionalització, la mercantilització i la necessitat de pal·liar un finançament públic insuficient amb la captació d'estudiants forans, però, estan transformant aquest model en els següents sentits:

— En primer lloc, han fet recular el català com a llengua de difusió acadèmica, reemplaçat de manera creixent per l'anglès i pel castellà. N'és un exemple clar l'evolució de les tesis doctorals.

— En segon lloc, estan fent recular el català en favor principalment del castellà, i en segon lloc de l'anglès, com a llengües vehiculars de la docència, sobretot en algunes universitats. Aquesta evolució és especialment perceptible en el nivell de màsters i postgraus.

En relació amb altres llengües mitjanes acadèmiques, la principal singularitat del model lingüístic universitari català es troba en el fet que la llengua pròpia del sistema no competeix només amb la llengua franca acadèmica. La seva principal característica, i el seu repte principal, és que també competeix amb una altra llengua acadèmica de gran volum demogràfic que no sols està plenament instal·lada al mateix territori, sinó que, *per imperatiu constitucional*, és d'obligat coneixement per part de tota la comunitat universitària, mentre que el català és de coneixement optatiu. En termes històrics, i fins ben recentment, el català havia pogut reestablir-se com a llengua acadèmica prioritària gràcies al context d'escassa mobilitat i, més modernament, pel fet que la legislació catalana ha introduït el requisit de coneixement actiu del català per al personal docent. Tot i l'actual pressió cap a la internacionalització, la majoria de les universitats catalanes s'han mantingut en un model d'usos que fa de la llengua pròpia la llengua docent majoritària tot i la presència reforçada del castellà i de l'anglès sobretot en els cursos de màster i en la producció de tesis. Per contra, allà on s'ha adoptat un model d'internacionalització on el coneixement del català ha esdevingut opcional i on s'ha confiat en l'anglès com a eina per facilitar la incorporació de forans a la institució, el resultat ha estat la caiguda espectacular de la docència en català en favor del castellà i de l'anglès.

En aquest context, quines línies d'actuació es poden suggerir? Som partidaris d'un model de *plurilingüisme autocentrat* que aposti per la via de l'excel·lència i la internacionalització sense renunciar al paper central del català com a llengua vertebradora de la institució universitària. En aquest sentit, caldria perfeccionar aquest model servint-se dels models reeixits ja existents com els de la KUL, que sembla fonamentar-se en una sèrie de principis:

a) La distinció entre les funcions de la llengua acadèmica i les funcions de la llengua franca acadèmica, que implica que, per norma general, la tria de llengua no es fa pel nivell o el contingut impartit sinó pel tipus de destinatari al qual s'adreça, de manera que només s'opta per la llengua franca en les comunicació volgudament interlingües.

b) La consciència que, a l'hora de cercar l'excel·lència, la internacionalització massiva no és necessàriament millor que la qualitativa ni en termes de qualitat de docència ni en termes de captació de talent.

c) La voluntat de preservar una doble orientació i, per tant, de ser competitiu tant a nivell global com a nivell local i nacional. En altres paraules, la integració dels estudiants i investigadors forans a la realitat local és igual d'important que la preparació dels locals per a la competició global.

El model esbossat no impedeix en absolut la possibilitat de desenvolupar projectes d'AICLE o d'immersió allà on es consideri necessari per a la plurilingüització de l'alumnat, però sí que pressuposa que aquests projectes haurien de ser experiències didàctiques alternatives a la pràctica de la llengua pròpia del sistema universitari o cursos definits explícitament amb finalitats d'internacionalització clara i ben emmarcada en el projecte universitari. El que caldria evitar de totes totes és que, amb l'excusa de la plurilingüització, es col·loqués el català com a llengua vehicular minoritzada, perquè són precisament aquests usos, els orals, els que li confereixen la posició de llengua acadèmica. Si aquests

fossin fortament disminuïts, el català perillaria de perdre el seu estatus de llengua acadèmica. En aquest sentit, és obvi que aquest model dona per suposat que el professorat estable de les universitats catalanes —la immensa majoria del professorat, per tant— han de ser competents activament en la llengua pròpia de la seva institució. Tal com s'ha comprovat en el els casos en què això no és així, la reducció d'aquests requisits de coneixement comporta automàticament la caiguda estrepitosa d'ús del català en favor de les llengües de coneixement obligatori, el castellà i l'anglès, la primera per imperatiu constitucional i la segona per configuració del camp acadèmic.

En tot cas, el que potser caldria posar damunt de la taula més clarament és fins a quin punt té lògica avançar sobre la base del finançament públic per una via d'internacionalització que en altres països s'adreça principalment a la captació de recursos exteriors d'origen privat. Al capdavall, sembla que els centres amb finançament públic haurien de tenir clara la seva vocació de servei a la comunitat que els finança, també en el terreny lingüístic. Això és, en el fons, el que va argumentar el Tribunal Constitucional Italià l'any 2017 en rebutjar la pretensió del Politecnico de Milano d'implantar la docència exclusivament en anglès:

> **«Le legittime finalità dell'internazionalizzazione non possono ridurre la lingua italiana, all'interno dell'università italiana, a una posizione marginale e subordinata, obliterando quella funzione, che le è propria, di vettore della storia e dell'identità della comunità nazionale**, nonché il suo essere, di per sé, patrimonio culturale da preservare e valorizzare.
>
> In secondo luogo, imporrebbe, quale presupposto per l'accesso ai corsi, la conoscenza di una lingua diversa dall'italiano, **così impedendo, in assenza di adeguati supporti formativi, a coloro che, pur capaci e meritevoli, non la conoscano affatto, di raggiungere «i gradi più alti degli studi»,** se non al costo, tanto in termini di scelte per la propria formazione e il proprio futuro, quanto in termini economici, di optare per altri corsi universitari o, addirittura, per altri atenei.
>
> In terzo luogo, **potrebbe essere lesiva della libertà d'insegnamento, poiché, per un verso, verrebbe a incidere significativamente sulle modalità con cui il docente è tenuto a svolgere la propria attività, sottraendogli la scelta sul come comunicare con gli studenti, indipendentemente dalla dimestichezza ch'egli stesso abbia con la lingua straniera; per un altro, discriminerebbe il docente all'atto del conferimento degli insegnamenti, venendo questi necessariamente attribuiti in base a una competenza – la conoscenza della lingua straniera – che nulla ha a che vedere con quelle verificate in sede di reclutamento e con il sapere specifico che deve essere trasmesso ai discenti.»**
>
> (Corte Costituzionale 2017 Considerato in diritto 3.1) (negretes nostres)

Referències bibliogràfiques

Ammon, Ulrich, ed. 2001. *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin: Walter de Gruyter.

Ammon, Ulrich, i Grant D. McConnell. 2002. *English as an Academic Language in Europe: A Survey of Its Use in Teaching*. P. Lang.

Ammon, Ulrich. «Linguistic inequality and its effects on participation in scientific discourse and on global knowledge accumulation - with a closer look at the problem of second-rank language communities». *Applied Linguistics Review* 3, núm. 2 (2012): 333-55.

Anguera, Pere. 1997. *El català al segle XIX. De llengua del poble a llengua nacional*. Barcelona: Empúries.

Aracil, Lluís Vicent. 2004. *Do Latim às Línguas Nacionais: Introdução à Historia Social das Línguas Europeias*. Santiago de Compostel·la: Associação de Amizade Galiza-Portugal.

Bourdieu, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.

Brenn-White, Megan, i Edwin van Rest. 2012. «English-Taught Master's Programs in Europe New Findings on Supplyand Demand». Institute of International Education. http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper#.WCNj4ck_70Q.

Bretxa, Vanessa, Llorenç Comajoan, i F. Xavier Vila. 2016. «Is science really English monoglot? Language practices at a university research park in Barcelona». *Language Problems and Language Planning* 40 (1): 47-68. doi:10.1075/lplp.40.1.03bre.

Bull, T. 2004. «Dagens oggår dagens akademiske lingua franca. Eithistorisktilbakeblikkogeitglobaltutsyn. In (ed.)»,. En *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitenesnyelatin?*, editat per D.F. Simonsen, 35-45. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Central Intelligence Agency. 2017. «Middle East: Israel». *The World Factbook*. maig 31. https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/is.html.

Cifuentes i Comamala, Lluís. 2006. *La ciència en català a l'edat mitjana i el Renaixement*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.

Corte Costituzionale. 2017. Sentenza 42/2017: corsi universitari in lingua inglese e in lingua italiana. Corte Constituzionale.

De Swaan, Abram. 2001. *Words of the World: The Global Language System*. Cambridge; Oxford: Polity Press. http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-074562748X.html.

Escribano, Daniel. 2015. «El règim d'oficialitat lingüística a Catalunya durant la Segona República espanyola». *Recerques. Història. Economia. Cultura* 70: 125-59.

García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, Ma - Oxford, UK: Wiley-Blackwell. http://eu.wiley.com/WileyCDA/WileyTitle/productCd-EHEP002186.html.

Gordin, Michael D. 2015. *Scientific Babel: How Science Was Done Beforeand After Global English*. Chicago: University of Chicago Press.

Haberland, Hartmut, i BentPreisler. 2015. «The position of Danish, English and other languages at Danish universities in the context of Danish society». En *Language Policy in HigherEducation: TheCase of Medium-sizedLanguages*, editat per F. Xavier Vila i Vanessa Bretxa, 15-42. Bristol, UK: MultilingualMatters.

Hamel, Rainer Enrique. 2013. «El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina». *Trabalhos em Linguística Aplicada, No 52-2, 321-384, 2013. Universidad de Campinas* 52 (2): 321-84.

———. 2016. «Los flujos del imperio. La construcción del monopolio del inglés en el campo de las ciencias y la educación superior: alternativas desde América Latina». http://hamel.com.mx/Archivos-Publicaciones/Hamel-2016-Los-flujos-del-imperio.pdf.

Hamel, Rainer Enrique, Elisa Álvarez López, i Tatiana Pereira Carvalhal. 2016. «Language policy and planning: challenges for Latin American universities». *Current Issues in Language Planning* 17 (3-4): 1-19.

Lamuela, Xavier. 1994. *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Edicions 62.

Maresma, Assumpció. 2017. «Jaume Casals: 'A la república catalana, un canvi radical seria una veritable llei d'autonomia universitària'». Consulta maig 31. http://www.vilaweb.cat/noticies/jaume-casals-a-la-republica-catalana-un-canvi-radical-seria-una-llei-dautonomia-universitaria-upf-universitat-pompeu-fabra/.

Mills, E. J., S. Kanters, A. Hagopian, N. Bansback, J. Nachega, M. Alberton, C. G. Au-Yeung, et al. 2011. «The Financial Cost of Doctors Emigrating from Sub-Saharan Africa: Human Capital Analysis». BMJ 343 (nov23 3): d7031-d7031. doi:10.1136/bmj.d7031.

Oliva, Llúcia, i Àngela Vinent. 1980. «Català a la universitat. Entre la defensa i la passivitat». *L'hora de Catalunya*.

Piquemal, Marie. 2013. «L'université française va-t-elle parler anglais ?» *Libération*, abril 12. http://www.liberation.fr/societe/2013/04/12/l-universite-francaise-va-t-elle-parler-anglais_895729.

Pons i Parera, Eva. 2012. «Bilingual Higher Education in Catalonia». En *Bilingual Higher Education in the Legal Context: Group Rights*, State Policies and Globalisation, editat per Xabier Arzoz, 167-92. Leiden; Boston: Martinus Nijhoff.

———. 2015. «The position of Catalan in higher education». En *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-sized Languages*, editat per F. Xavier Vila i Vanessa Bretxa, 153-80. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ram, Drorit. 2015. «Challenges for Hebrew in higher education and research environments». En *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-sized Languages*, editat per F. Xavier Vila i Vanessa Bretxa, 103-31. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Ribas i Massana, Albert. 1976. *La Universitat Autònoma de Barcelona (1933-1939)*. Barcelona: Edicions 62.

Roy, Albert du. 1968. *La guerre des belges*. Paris: Editions du Seuil.

Thiong'o, Ngügïwa. 1981. *DecolonizingtheMind*. http://www.raigverdeditorial.cat/cataleg/descolonitzar-el-centre/.

University of Amsterdam. 2011. *Strategic Plan 2011-2014: An Eye for Talent*. Amsterdam: University of Amsterdam. http://www.uva.nl/en/about-the-uva/uva-profile/policy-papers/strategic-framework-for-internationalisation/strategic-framework-on-internationalisation.html.

Vila, F. Xavier. 2013. «The analysis of medium-sized languages». En *Survival and Development of Language Communities*, editat per F. Xavier Vila, 1-17. Bristol, UK: MultilingualMatters.

———. 2015a. «Language Policy in Higher Education in Medium-Sized Language Communities: An Introduction». En *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-sized Languages*, editat per Vanessa Bretxa i F. Xavier Vila, 1-14. Bristol, UK: Multilingual Matters.

———. 2015b. «Medium-Sized Languages as Viable Linguae Academicae». En *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-sized Languages*, editat per Vanessa Bretxa i F. Xavier Vila, 180-210. Bristol, UK: Multilingual Matters.

———. en premsa. «Les llengües mitjanes com a llengües acadèmiques: situació i perspectives». En *El català, llengua mitjana europea. Usos i polítiques*, editat per Albert Bastardas-Boada, Emili Boix-Fuster, i Rosa Maria Torrens Guerrini. Barcelona: Octaedro.

Voza, Sara Ricotta. 2012. «Il Politecnico cancella l'italiano. A Milano l'inglese unica lingua». *LaStampa.it*. abril 12. http://www.lastampa.it/2012/04/12/cultura/scuola/il-politecnico-cancella-l-italianoa-milano-l-inglese-unica-lingua-1aaLTYhPdrjdslu-0V0ZWHJ/pagina.html.

Waquet, Françoise. 1998. *Le latin, ou l'empire d'un signe (XVIe–XXesiècle).* París: Albin Michel.

“El sentiment de pertinença i la llengua”

3

© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Pl. de la Mercè, 10-12
08002 Barcelona

Octubre del 2018

ISBN: 978-84-09-01701-0

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

“El sentiment de pertinença i la llengua”

Barcelona, 26 i 27 d’octubre del 2017

Càtedra *Pompeu Fabra* upf.

ÍNDEX

Presentació del rector
Jaume Casals 7

Presentació del president de l'Institut d'Estudis Catalans
Joandomènec Ros 9

Lligams de la llengua amb els sentiments i les emocions
M. Teresa Cabré Castellví 11

La llengua, signe d'identitat transmissible i acumulable
M. Carme Junyent 13

Un sikh a Catalunya
Gagandeep Singh 25

El poder de les llengües a Catalunya i més enllà
Matthew Tree 31

Arrelar llegint
Najat El Hachmi 29

Les migracions de tota mena són una de les marques característiques de les societats actuals. Per necessitat o per voluntat, hi ha moviments continus de població des del seu lloc d'origen cap a un nou lloc d'adopció, provisional o permanent.

Tota mobilitat, però, comporta dificultats. L'adaptació a una nova cultura és, al costat dels neguits per sobreviure en el cas de les migracions per motius econòmics o de seguretat, un factor que tot i que és costós, comporta a la llarga una gratificació. Les societats d'acollida s'obren a les persones que volen integrar-se a la nova cultura, encara que vulguin conservar, i és bo que ho facin, la seva cultura d'origen.

La llengua és un factor clau d'integració social i cultural. A través de la llengua comprenem el món en què participem i intercanviem informació, tot adaptant-nos a les expressions que conformen aquesta societat a què ens anem incorporant.

La integració, però, no reclama una actitud de voluntat i d'obertura únicament al nouvingut, sinó que requereix també voluntat d'afavorir la integració i respecte cultural per part dels ciutadans del país d'acollida. En aquest sentit, les universitats han estat sempre espais de convivència, tolerància i respecte, i són en general un medi excel·lent d'integració.

La Universitat Pompeu Fabra vol integrar culturalment els nouvinguts, de llarga o de curta durada, a través d'una de les eines més importants: la llengua pròpia.

Aquesta Jornada, la tercera que duu a terme la càtedra Pompeu Fabra, vol posar en relleu la importància d'adquirir la llengua del país receptor com un dels elements més rellevants per a una plena integració.

Jaume Casals
Rector de la Universitat Pompeu Fabra
Catedràtic de Filosofia

Bona tarda, benvinguts a l'Institut d'Estudis Catalans en aquesta Tercera Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra –càtedra que compartim la Universitat que porta el nom del seny ordenador de la llengua catalana i l'Institut– per parlar d'aquest sentiment de pertinença i de la llengua.

Quan he vist el títol de la Jornada he pensat diverses coses: primer, que potser era una obvietat en el cas dels catalans, ja que el sentiment de pertinença i la llengua són dues coses que van absolutament unides; però també he pensat en aquesta atzagaiada i aquesta pressió que se'ns fa respecte a l'escola, ja que, pel que sembla, ensenyar en català és un "adoctrinament" impensable i molt mal vist per segons qui.

Tot i així, faré ús del Diccionari de l'Institut per escatir el significat de pertinença a partir d'algunes de les seves definicions. L'accepció 1 ens diu: "Fet de pertànyer a algú o a alguna cosa"; encara que el "fet" és objectiu i el "sentiment" del títol de la Jornada és subjectiu –i que no m'acaba d'agradar que Catalunya, els Països Catalans o la llengua catalana puguin definir-se com "algú o alguna cosa"–, és clar que el sentiment de pertinença es dirigeix a aquests o a altres ens similars (com la cultura catalana). L'accepció 2.2 diu: "Terme o espai corresponent a algú per jurisdicció o propietat", i aquí és clar que aquests ens esmentats més amunt ens pertanyen. L'accepció 3 és, per a mi, definitiva: "Dret que es té a la propietat d'alguna cosa". Tenim, doncs (i pot sorprendre que calgui recordar-ho) drets de propietat sobre la llengua, la cultura, el país, els països.

Però no parlaré més d'això, ara i aquí: no és el meu tema i penso que avui no toca. El que sí que faré serà donar la benvinguda al rector, el senyor Jaume Casals; a la presidenta de la Secció Filològica i titular de la Càtedra, la senyora M. Teresa Cabré, que m'acompanyen, i excusar la directora general de Política Lingüística, la senyora Ester Franquesa, a qui li ha estat impossible de venir perquè en aquests moments tenen reunions amb el seu departament i el Govern. Espero que aquesta jornada, que es fa avui aquí i demà a la Universitat Pompeu Fabra, tingui tot l'èxit que han tingut les dues anteriors (precisament, tinc al davant el resultat de la segona jornada en forma d'opuscle).

Aquest tipus d'activitats són importants, i ho és també que es facin en la dimensió en què es fan; prova d'això és que la sala Prat de la Riba està gairebé plena i, segurament, si no hi hagués tot el rebombori polític que hi ha no s'hi cabria, com va passar en l'edició anterior.

Desitjo que les diverses sessions d'aquesta jornada funcionin força bé i que vostès en treguin el profit que n'hagin de treure.

Joandomènec Ros
President de l'Institut d'Estudis Catalans

Lligams de la llengua amb els sentiments i les emocions

M. Teresa Cabré Castellví
Directora de la càtedra Pompeu Fabra
i presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Les llengües no serveixen només per expressar-nos i comunicar-nos sinó per a moltes altres funcions, entre les quals per identificar-nos amb determinats grups socials. La nostra actuació a través de les llengües és un reflex d'allò que en pensem i de la importància que els concedim. La llengua primera (de vegades més d'una simultàniament encara que no sigui tan habitual com es pretén defensar) és un punt de partida per construir la nostra identitat inicial. És a través d'aquesta llengua que identifiquem els primers contactes amb el món i elaborem una categorització de la realitat que ens envolta.

La vida de les persones, però, dona moltes voltes, i l'entorn en què es mouen no és estàtic i doncs els humans canviem de context molt sovint i, per la nostra capacitat adaptativa, ens hi acomodem d'una o altra manera. De les decisions que prenem sobre el tema se'n deriven unes conseqüències naturals. Com més a prop ens situem d'una comunitat d'acollida més facilitat tenim d'integrar-nos-hi. Es tracta doncs de decisions que tenen a veure amb la voluntat i amb els sentiments.

La Tercera Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra aborda el tema dels sentiments, les experiències i les percepcions relacionats amb la llengua catalana. La Jornada parteix del principi que les persones presten una atenció especial i una estimació prioritària a allò que consideren propi. La incorporació de les persones nouvingudes a la societat catalana els comporta necessàriament una adaptació al context que els acull. Aquesta adaptació es produeix en diversos àmbits, entre els quals un de molt important és l'àmbit de la comunicació. Poder-se comunicar amb els parlants de la comunitat d'acollida en la llengua pròpia del territori és un factor clau per a la integració. Es pot afirmar que en qualsevol comunitat com més elements es comparteixen més possibilitats hi ha de sentir-s'hi bé i plenament integrat. I tot això sense necessitat d'abandonar la llengua i la cultura d'origen.

La llengua, signe d'identitat transmissible i acumulable

M. Carme Junyent
Professora de la Universitat de Barcelona i directora
del Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA)

La diversitat presideix qualsevol activitat, qualsevol objecte, qualsevol àmbit. Pel que fa a les llengües, la diversitat és fàcil de constatar en el fet que existeixen moltes llengües, en la varietat de maneres d'entendre el món, en la variació interna de cada llengua i en el seu canvi històric permanent. La diversitat és conseqüència de la materialització d'una capacitat natural. El respecte a la diversitat sembla, doncs, una conseqüència natural del respecte a l'espècie.

M. Teresa Cabré

***

Abans d'entrar en qualsevol consideració sobre el sentiment de pertinença i la llengua cal recordar una dada prou rellevant: el 96% de la humanitat parla el 4% de les llengües i, a l'inrevés, el 4% de la humanitat parla el 96% de les llengües del món. El desequilibri, la desproporció que implica aquest fet ens ha de fer pensar, d'entrada, que hi ha moltes renúncies i, sobretot, molts arrabassaments d'aquest sentiment de pertinença al llarg de la història de la humanitat. A molts se'ls ha negat aquest dret fonamental a la pròpia llengua i molts hi han renunciat pensant que aquest abandonament era un pas necessari per pertànyer a un grup més gran. La realitat ens diu, però, que, tot i la renúncia, aquests pobles no han estat reconeguts com a membres del grup que suposadament els havia d'acollir i que, en perdre la llengua, han perdut també el vincle més tangible amb el seu origen. O, dit en altres paraules, no es coneix cap poble que hi hagi guanyat alguna cosa pel fet de renunciar a la seva pròpia llengua i, en canvi, se'n coneixen molts que hi han perdut molt. A vegades tot.

L'any 2017 hem celebrat el 25è. aniversari de la publicació d'un monogràfic de la revista *Language* sobre les llengües amenaçades. Si és un aniversari remarcable és perquè l'any de publicació –1992– és una mena de fita cabdal en l'estudi de la mort de les llengües, una qüestió que, fins aleshores, havia preocupat ben poc els lingüistes i que ben aviat esdevindria un tema estrella amb múltiples publicacions sobre els processos de substitució lingüística. Un dels autors dels articles d'aquell monogràfic –Michael Krauss– es va fer cèlebre per una predicció que va generar molta polèmica. Segons ell, en el transcurs del segle xxi desapareixerien el 95% de les llengües del món. Un dels fonaments de la seva predicció era el nombre de parlants: només sobreviurien les llengües que en sobrepassessin el milió. Pot semblar sorprenent, però és important tenir-ho en compte: no hi ha ni tres-centes llengües al planeta que superin aquesta xifra. Si tenim en compte que al món es parlen milers de llengües, de seguida es farà evident que són molt més habituals les llengües que tenen entre 20.000 i 50.000 parlants que no pas les que en tenen milions. Això ens pot aproximar una mica a la idea de quantes pertinences, quantes renúncies són previsibles si no som capaços d'aturar aquesta deriva.

La predicció de Krauss es pot discutir perquè ben segur que hi ha llengües que no arriben al milió de parlants i que no mostren símptomes de cap procés de substitució. L'islandès, amb poc més de 300.000 parlants, en seria un exemple. Un altre de ben diferent seria el baiso. El baiso és una llengua del grup cuixític de la família afroasiàtica parlada a Etiòpia i de la qual en tenim notícies des de fa uns mil anys. És un dels exemples que el nombre absolut de parlants no sempre és una dada per predir el futur d'una llengua, atès que des de fa segles el nombre de parlants ha oscil·lat entre els cinc-cents i el miler i la transmissió intergeneracional no s'ha interromput mai. Si el nombre de parlants no és una dada suficient per fer-nos predir la mort d'una llengua –a l'Amazònia hi ha un bon nombre de casos similars al del baiso–, la xifra de Krauss coincideix amb la que es pot concloure a partir del model teòric proposat per Sasse l'any 1992, i que tot seguit comentarem.

Ja he dit que el 1992 va ser un any remarcable en l'estudi dels processos de substitució lingüística. Aquell any Matthias Brenzinger edita el llibre *Language Death* amb les contribucions al simposi internacional sobre la mort de les llengües a l'Àfrica oriental que havia tingut lloc el 1990. Aquesta també va ser una obra capdavantera, i més si tenim en compte el propòsit que, segons l'editor, tenia: "L'objectiu general del simposi era proporcionar estudis de cas que ajudessin a comprendre millor els processos de substitució lingüística i a promoure recerques posteriors que conduïssin a una teoria sobre la mort de les llengües". De fet, en el mateix volum ja s'inclou la proposta de model teòric de Sasse que descriu les tres fases –fase primària, decadència i mort– dels processos de substitució lingüística. D'acord amb aquest model, més d'un 40% de les llengües del món es troben en la fase primària, és a dir, mostren símptomes de substitució. Aquesta fase, que pot durar segles o completar-se en quatre generacions, es caracteritza per la bilingüització de la societat. El bilingüisme social és el pas previ imprescindible per a la substitució –no podem abandonar una llengua sense tenir-ne una altra a l'abast–, i cal tenir present que, encara que la teoria digui que pot acabar en normalització o en substitució, el fet és que la història ens demostra que, de moment, i fins allà on tenim dades, tots aquests processos acaben en substitució. Després de la fase primària, en la qual es troba el català, per exemple, el que marca l'inici de la fase de decadència és la interrupció de la transmissió intergeneracional. En aquesta fase s'hi troben ara un altre

40% de les llengües del món. Finalment, quan la llengua ja no es pot usar perquè ja només en queden els darrers parlants, s'entra en el període que ja és caracteritzat com a mort de la llengua. En aquesta fase hi ha més del 10% de les llengües actuals. Això ens deixa amb la xifra d'unes tres-centes llengües que poden arribar al segle xxii i casa prou bé amb la predicció de Krauss.

L'any 1992 és també l'any de creació del Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA), un grup que havia nascut amb l'objectiu de fer possible la recerca sobre llengües sense tradició en el nostre àmbit acadèmic i que, molt aviat, va haver d'afegir les llengües de la immigració als seus objectes de recerca. La primera aproximació a aquest àmbit tenia com a motivació fonamental pal·liar el gran desconeixement que hi havia aleshores sobre la diversitat lingüística. Eren els anys en què a tots els marroquins se'ls atribuïa l'àrab com a primera llengua, a tots els paquistanesos l'urdú i a tots els llatinoamericans l'espanyol. Només cal buscar titulars d'aquella època i podreu comprovar que, quan s'informava sobre els orígens de les migracions, el nombre d'estats sempre era més alt que el de llengües, resultat d'atribuir només la llengua oficial del seu país a tots els qui arribaven. Ja era ben estrany que, en un país on es parla una llengua diferent de la que ens suposen, apliquéssim la mateixa recepta a tothom. Però a més estàvem mostrant que la ideologia dominant a occident –segons la qual a un estat li correspon una llengua– ens la crèiem igual que tothom. A més, també compartíem el mite que les societats més homogènies són les que més garanteixen la igualtat, i la creença –potser justificada per totes aquestes preconcepcions– que la millor manera de preservar la llengua és que tothom parli la mateixa i única llengua que, en principi, li pertoca.

El fet que aquesta nova onada migratòria pogués ser letal per al català era objecte de preocupació per a molts i, lògicament, també per al GELA. Per això ens vam preocupar de desenvolupar estratègies que fessin possible la convivència sense renunciar a la diversitat, i un dels primers passos en aquest sentit va ser mirar d'una altra manera el nostre propi objecte d'estudi, les llengües amenaçades. La predicció de Krauss i el model de Sasse són possibles, entre altres coses, perquè han mort tantes llengües que el fenomen és prou conegut. Al capdavall, es constata que les causes que provoquen la mort d'una llengua poden actuar arreu si fa o no fa de la mateixa manera. De llengües n'han mort sempre, però no en les quantitats i a la velocitat en què aquest fet s'esdevé actualment. Pensem que, des que Colom arriba a Amèrica, el nombre de llengües existents ja s'ha reduït a la meitat (ho diu el mateix Sasse). I ara ens trobem amb la culminació de molts d'aquests processos: la mort de darrers parlants havia estat notícia en altres casos, però ara ja és gairebé un fet habitual. Doncs bé, sabíem prou bé com moren les llengües, però ens vam fer una altra pregunta: les llengües que, havent tingut les mateixes pressions que les llengües que han mort, no ho han fet, com és que no han mort?

Les respostes a aquesta qüestió són múltiples, però hi ha una característica més que freqüent en tots els casos: resisteixen millor les llengües que es parlen en zones de molta diversitat lingüística. Realment, aquesta observació contradiu la majoria de tòpics que tots coneixem sobre la supervivència lingüística. És més, les llengües parlades per comunitats homogènies es mostren molt més vulnerables quan arriba alguna llengua dominant. Si pensem en el resultat de la colonització al Pacífic, constatem que les llengües que van recular més ràpidament (el samoà, el tahitià, el maori, el hawaià...) eren parlades totes en illes on

no competien amb altres llengües locals, mentre que si ens fixem en altres illes amb un gran nombre de llengües (Vanuatu, Papua, Nova Caledònia...) veiem que la diversitat ha resistit molt millor. També a Europa, on la majoria de processos de substitució són el resultat de la implantació d'una llengua oficial, fet que contrasta clarament amb la situació dels Balcans.

Els Balcans són una àrea lingüística o *Sprachbund* prou coneguda. Les àrees lingüístiques es caracteritzen per la difusió de trets lingüístics a totes les llengües que hi conviuen. De fet, el que les defineix són justament aquests trets que comparteixen i que s'expliquen pel contacte. En aquest cas, el que constatem és que, per més difusió i intercanvi de característiques lingüístiques que hi hagi, ningú no ha deixat de parlar la seva llengua, i tampoc no es coneix cap cas en què s'hagi donat la fusió total de llengües. Aquest fet sociolingüístic es reflecteix també en els sistemes lingüístics. Sarah Thomason, per exemple, constata que quan es dóna la fusió és en casos de bilingüisme, però no de multilingüisme: "Les úniques situacions de contacte que han portat a la fusió total són els casos en què els parlants estan sotmesos a una forta pressió per assimilar-se a la cultura dominant, però estan decidits a evitar l'assimilació, i van manllevant més i més fins que la seva gramàtica original és completament substituïda. Però aquests són casos molt poc freqüents i *tots són casos de dues llengües en contacte*".

L'observació d'aquest fet va donar una nova dimensió a la feina del GELA amb les llengües de la immigració. Al capdavall, en molt pocs anys la població de Catalunya ha viscut un canvi demolingüístic espectacular. D'entrada, més del 10% de la població no té ni el català ni el castellà com a primera llengua, un fet inèdit al nostre país. A més, la diferència de substrats ha propiciat també una diversitat d'interferències que, com que no provenen d'una única llengua coneguda per tots, pot tenir un efecte corrector. És a dir, la diversitat lingüística podria permetre una gestió alternativa de les llengües a Catalunya que afavorís tothom i, també, el català.

La realització de l'inventari de les llengües dels catalans va ser un primer pas en aquesta direcció. Reconèixer l'altre és la millor manera de generar reciprocitat, i en tots aquests anys hem recollit nombrosos testimonis que avalen aquest efecte mirall que es dóna en el descobriment de la pròpia llengua a Catalunya. A vegades aquest reconeixement de les aportacions de persones vingudes d'arreu del món és percebut com una amenaça o com una manera de promoure nous guetos, però tenint en compte que nosaltres ens emocionem cada cop que descobrim un casal català a l'altra punta del món, no és pas tan difícil entendre que el reconeixement de les llengües dels altres és una altra manera de sumar. A més, l'antropologia ja fa molts anys que explica que s'insereixen millor socialment les persones que tenen clars els seus vincles amb la comunitat d'origen. El sentiment de pertinença, doncs, no és un element que ens entotsola sinó, ben al contrari, una força que ens cohesiona, perquè ens reconeix a tots la capacitat de fer aportacions creatives. I la pertinença que manifesta la llengua té l'avantatge que tenen les llengües com a signes d'identitat: són tangibles, transmissibles i acumulables.

Ja fa uns quants anys, en el transcurs d'un curs de tipologia de les llengües ameríndies, un dels ponents ens va comentar que feia pocs dies havia rebut la trucada d'un grup de taïnos de Nova York. Li demanaven què podien fer per recuperar la llengua. El taïno va ser la primera llengua que Colom va sentir en arribar a Amèrica. Va desaparèixer en el transcurs del segle XVII; només n'han quedat unes quantes paraules que han arribat també al català: barbacoa, cacic, caoba, enagos, hamaca, huracà, iuca..., testimonis d'una llengua que va existir i que

ara troben a faltar els descendents dels protagonistes d'aquella "primera" trobada o topada. Perquè quan ara diuen que són els taïnos, com a molt reben una mirada escèptica, quan no una befa. I saben que, si la seva llengua fos el taïno, quan afirmessin ser qui són ningú no ho posaria en dubte. Per això la tangibilitat afavoreix la identificació, per això hi ha tants episodis de persecució lingüística en la història de la humanitat, perquè la llengua ens permet afirmar qui som.

A més, la llengua és molt més eficaç com a signe d'identitat que altres que la poden sustentar, com ara l'ètnia o la religió. La llengua es pot transmetre a qualsevol que la vulgui aprendre –cosa que no podem fer amb l'ètnia–, i el fet d'aprendre-la no implica haver d'abandonar-ne una altra; podem aprendre totes les llengües que vulguem o les que siguem capaços d'aprendre i, en aquest cas, és més eficaç que la religió, que habitualment és excloent: si en professes una ja no pots professar-ne una altra. En el nostre cas, doncs, tenim l'oportunitat d'oferir aquest mitjà d'inserció sense demanar cap renúncia, i podem compartir el sentiment de pertinença a un mateix grup. Cal no oblidar, a més, que mentre que la suma d'identitats és relativament senzilla, la supressió d'alguna acostuma a ser un procés dolorós que pot tenir conseqüències en el futur, a vegades en la tercera generació.

El sentiment de pertinença s'oposa sovint a un altre dels mites més destructius que arrosseguem: que, per comunicar-se, cal compartir un codi. L'exemple esmentat abans de les àrees lingüístiques ja mostra que això no és així, però això no treu que, sobretot des de la perspectiva monolingüe, sembli inconcebible la comunicació entre parlants de llengües diferents. Fa poc un intel·lectual afirmava, en una columna del diari *ABC*, que com que a Papua Nova Guinea a cada poble es parla una llengua diferent, no es comuniquen entre ells. A aquesta persona li aniria bé llegir els treballs de Suzanne Romaine, per exemple, per descobrir un procediment d'adaptació del codi per afavorir la comunicació sense renunciar a la pròpia llengua, una experiència similar a la proposta de l'EuroCom i una pràctica habitual a casa nostra quan volem afavorir la comunicació sense canviar de llengua. O podria informar-se sobre la llengua franca, el pidgin, que es va desenvolupar a la Mediterrània a l'època de les croades.

La mateixa idea que és necessari compartir un codi per comunicar-se nega la història de la humanitat. Dos casos, llunyans en l'espai i en el temps, mostren a bastament que els humans s'han comunicat sempre i que no els ha calgut cap llengua imperial per a fer-ho. El primer exemple ens porta al Canadà. Quan Cartier va "descobrir" el golf de Sant Llorenç es va trobar que les comunitats locals es comunicaven entre elles en un pidgin amb lèxic basc. Tots hem estudiat que Colom va "descobrir" Amèrica, però potser els bascos se li van avançar sense fer tants escarafalls, perquè si no, com s'explica que les paraules basques arribessin a Amèrica? L'altre exemple encara és més llunyà. En la dècada de 1970 es va observar que una sèrie de plantes de la zona del delta del Níger tenien els mateixos noms que als llocs d'on eren originàries –l'Àsia sud-oriental. Els sistemes lingüístics de datació permetien concloure que aquelles plantes havien arribat al golf de Guinea uns mil cinc-cents anys abans (recordem que el golf de Guinea va ser "descobert" pels portuguesos l'any 1500). Després d'excloure totes les possibilitats, es va haver de concloure que aquestes plantes havien arribat allà portades pels mateixos malaiopolinèsics que, a més de les plantes, hi van deixar els noms. Ja sabem que, quan totes les proves fallen, la llengua és l'arxiu més fiable.

Malauradament, la ideologia monolingüista ha arribat també al món de la creació. La suposició que una llengua amb més parlants garanteix més audiència ha provocat la renúncia a la pròpia llengua i, amb ella, a l'arrelament imprescindible per poder fructificar. En el darrer segle vam veure com molts escriptors africans renunciaven a la pròpia llengua i optaven per la llengua colonial per a la seva obra creativa. Amb el temps, la "literatura africana" es va convertir en la literatura que *no* estava escrita en una llengua africana. Ara veiem, a més, que la literatura africana que ens arriba és majoritàriament la literatura escrita per descendents d'africans a la diàspora, i que els escriptors de l'Àfrica rarament superen aquest mur insalvable. La pertinença ha estat substituïda per l'estereotip. Tanquem el cercle, doncs: la renúncia a la llengua ens desvincula dels orígens, i sense sentiment de pertinença només ens queda la impostura. El cercle es tanca i s'obre la paradoxa: la negació de la pertinença és també la renúncia a l'espai de llibertat i de creativitat que ens proporciona la llengua.

Referències bibliogràfiques

Brenzinger, M. (ed.) (1992). *Language Death. Factual and Theoretical Explorations with Special reference to East Africa*. Mouton de Gruyter, Berlín.

Holm, J. A. (1988). *Pidgins and Creoles*. Cambridge University Press.

Sasse, H.-J. (1992). *Theory of Language Death*. A: Brenzinger (ed.), pàg. 7-30.

Thomason, S. (2001). *Language Contact. An Introduction*. Michigan University Press.

Williamson, K. (1970). "Some food plant names in the Niger delta". *International Journal of American Linguistics*, 36, pàg. 156-167.

Un sikh a Catalunya

Gagandeep Singh
Portaveu de la comunitat sikh a Barcelona
i mediador intercultural a l'Ajuntament de Barcelona

Molt bon dia a tothom. Primer de tot, moltíssimes gràcies a la Universitat Pompeu Fabra per acollir-me. Per a mi és un plaer, i estic molt agraït a la Dra. M. Teresa Cabré. I us agraeixo molt a tots els que heu vingut.

No sé si coneixeu els sikhs. Alguns els deveu conèixer i d'altres no. Doncs avui parlarem una mica de qui són els sikhs i també sobre la llengua catalana.

El meu nom és Gagandeep Singh. Sóc el portaveu de la comunitat sikh a Catalunya. Treballo com a mediador intercultural per a l'Ajuntament de Barcelona i fa nou anys que visc aquí, com ha comentat la Dra. Cabré. La paraula *sikh* vol dir deixeble, alumne. Per a nosaltres, encara que una persona tingui 60 o 70 anys som deixebles. Segons la religió sikh, venim aquí, a aquesta vida, a aprendre. Per això els gurus van posar-li el nom *sikh*, perquè som alumnes; sempre estem aprenent, i un sikh sempre segueix l'ensenyança dels gurus i és un sikh.

A l'Índia hi ha la regió del Panjab, i és d'allà d'on venim els sikhs. El Panjab és una regió com Catalunya. La nostra religió ve del Panjab. No només els sikhs, sinó també el sikhisme va néixer al Panjab. Podeu entendre que els sikhs som els catalans de l'Índia.

El sikhisme és una religió monoteista. Creiem en un únic déu, que és de tots. Qualsevol religió sempre pensa que som germans, som tres, quatre germans, i tenim un pare, no? Doncs totes les religions som germanes, i cadascuna té la seva filosofia, però el nostre pare és únic, és l'univers, i no té una figura. Nosaltres, els sikhs, creiem que l'univers és la seva creació, i tenim fe en l'univers.

Segurament molts de vosaltres sabeu que a l'Índia hi ha un sistema de castes. Tot això era molt trist i encara és molt trist, i tot i que ha canviat molt, continua existint. Bé, d'aquelles raons va néixer el sikhisme. I una altra cosa era el paper de la dona. Quan una dona es que-

dava vídua, havia de sacrificar la seva vida perquè s'havia mort el seu home. Doncs bé, el guru Nanak Dev Ji, que és el primer sikh, el fundador del sikhisme, no estava d'acord amb això. I deia a la gent, a la societat: "Doncs un home també ha de fer el mateix, no? Quan un home es queda sense la seva dona, doncs ha de fer el mateix". I tothom deia: "No, no. Això no. Això no és correcte". Ell ho deia per fer entendre a la gent si era correcte, o no, que una dona hagués de sacrificar la seva vida, i un home no. No volia que passés això, però era només perquè la gent ho entengués. A la gent, però, li semblava molt bé: "Això no pot passar". I fins i tot les dones s'havien mentalitzat de tal manera que ja els semblava bé, això. Ja estaven com conformades, perquè la societat ho feia així i no podien seguir la seva vida, no podien casar-se amb un altre home... Però el guru Nanak Dev Ji estava contra tot aquest sistema, el sistema de castes, i a favor de la igualtat i, sobretot, del paper de la dona, perquè no hi ha cap diferència entre un home i una dona. Perquè sempre, en tots els països, i en totes les religions, sempre parlem d'igualtat, igualtat, igualtat, però la teoria sempre és molt maca, sigui d'una religió o sigui d'un país, però el problema és què passa en la pràctica.

Doncs bé, el guru Nanak Dev Ji va començar a incidir en aquesta qüestió, perquè la societat, la gent, tenia una admiració cap a les autoritats, els reis que hi havia. Doncs el guru Nanak Dev Ji escriu en el nostre llibre sagrat, que és el *Guru Granth Sahib Ji*. És el nostre llibre sagrat, com la Bíblia, com l'Alcorà, podríem dir. Per a nosaltres els sikhs el *Guru Granth Sahib Ji* no és només un llibre sagrat, sinó que és com un guru vivent, un guru real. Els gurus van escriure les seves paraules, i ells físicament no són amb nosaltres, però la seva essència, les seves paraules, continuen amb nosaltres. I per a ells la societat, la gent –que ells anomenen les autoritats, els reis– eren tan importants com si fos déu, i per això deien: "Si doneu tanta importància a aquestes autoritats, a aquests reis, per què critiqueu la dona, la que dóna vida a aquestes autoritats? Perquè la meva àvia és una dona, la meva mare és una dona, la meva germana és una dona, i ens dóna vida, i nosaltres només la critiquem, no li donem el lloc que li pertoca".

Després vindrà també el tema de la igualtat en els temples, perquè en els altres temples una dona tenia prohibit entrar-hi. Estic parlant de fa cinc-cents anys, d'acord? Bé, encara actualment surten de tant en tant notícies i sorpreses en aquest sentit, encara a l'Índia aquest problema continua viu. Han canviat moltes coses, però encara continua passant.

Nosaltres els sikhs no ens tallem els cabells, en els deixem com Déu ens ha creat. Si nosaltres creiem en Déu, creiem en la seva obra, creada per ell, i per això els sikhs no tenim cap dret d'anar contra l'obra creada per Déu. Si confiem en ell, doncs hem d'acceptar com ell ens ha volgut crear. Una dona no té barba, mai, oi?, però un home sí. Doncs és la seva identificació, com ell ens ha volgut crear. Nosaltres ens respectem com ell ens ha volgut crear. No volem ser més intel·ligents que ell. És una qüestió de respectar la naturalesa. I per això els sikhs no ens tallem els cabells, de cap part del cos, i els deixem de manera natural. Per a nosaltres el nostre cos és com un temple, és molt important. Els cabells del nostre cos són com els arbres en aquest món, en aquesta terra. Són necessaris. Perquè hem jugat molt amb la naturalesa. I els cabells tenen un paper semblant al dels arbres a la Terra.

Veieu que un sikh no és difícil de reconèixer, perquè amb el turbant des de lluny ja s'identifica que és un sikh, sigui noi o noia. A Europa, però, el sikhisme és una religió molt desconeguda. La gent, quan veu un sikh, amb el seu turbant i la seva barba, sobretot els homes, sempre

els relaciona amb l'Islam, fins i tot quan passen coses de terrorisme. Això ens afecta molt, als sikhs. Nosaltres som els més perjudicats per aquest fenomen, sobretot en el cas de Bin Laden, als Estats Units, quan va passar, i molta gent té aquesta confusió quan veu sikhs... El mateix dia de l'atemptat de Nova York deu sikhs van morir assassinats als Estats Units, perquè pel fet que porten turbant se'ls relaciona amb un talibà o amb el terrorisme. Però aquesta religió no té res a veure amb això, ni amb aquests països ni amb aquesta filosofia. Abans, quan la gent em preguntava si jo era musulmà, jo els responia: "No, jo no sóc musulmà". Però tampoc no em sembla correcte dir, com defensant-me, que no, no sóc musulmà, com per dir que no sóc dolent. I no m'agrada, entre altres coses perquè jo tinc amics musulmans, moltes relacions familiars amb la comunitat musulmana. Però a nosaltres aquí, a Europa, això ens costa molt, però en canvi al Canadà, i també a Anglaterra, sí que ens coneixen molt bé, però aquí costa. Però, bé, com diuen, de mica en mica s'omple la pica, i, doncs, va canviant la cosa.

En el sikhisme les normes hi són per a tots els sikhs, però moltes vegades ens pregunten: "I per a les noies també?", o: "Poden o no?". Les normes hi són per a un sikh, per a una ànima, i són per tant la nostra identificació: si un noi porta turbant, una noia també. No és que la noia l'ha de portar i el noi pot anar com vulgui. No. Però també és molt important remarcar que per a nosaltres la religió no és una obligació. No ve de la família, en el sentit que et toca ser practicant perquè has nascut en una família religiosa. No és així, no funciona així. Per a nosaltres el sikhisme, la nostra religió, són els sentiments, és amor. És com l'amor de parella: si no hi ha amor, no hi ha relació, no funciona la relació; doncs és el mateix. Si no hi ha sentiments, no hi ha amor, no existeix la religió, perquè no cal ser milions i bilions. No es tracta doncs només de ser molts perquè sí... I en el sikhisme trobem el noi o la noia que porten el que volen, que fan el que senten. També trobareu parelles en què la noia és practicant i el noi no, o a l'inrevés; en què el pare és practicant i la mare no; i en una mateixa família, una germana que és practicant i una altra que no ho és. Bé, és el que sent cadascú. No és que perquè has nascut en una família determinada et toca... Ara tens 10 anys, ara tens 12 anys, 16 anys, et toca fer els rituals de la teva religió i ho has de fer. No, no funciona així. Podeu trobar un sikh de 70 anys que encara no sigui practicant perquè no ho sent, perquè no ha volgut. I cadascú pren la seva pròpia decisió. Jo, per exemple, tinc dues germanes, i una porta turbant, perquè ho sent així i vol, i l'altra va com una noia europea. I em sembla genial. Jo me les estimo igual una que l'altra. Perquè em sembla molt bé que sigui així. Per què quin sentit té portar un turbant si no sents res?

Bé. El sikhisme el vivim sobre tres pilars: el primer és meditar, és *nam japna*; el segon és el *kirat karna*, és treballar; i el tercer és compartir, és *vandh ke shakna*. Aquests tres pilars ens els ensenyen a tots els sikhs, siguin practicants o no, des de petits, i els seguim tots.

Primer, meditar. Els sikhs acostumem a llevar-nos d'hora, per exemple a les quatre o a les cinc de la matinada, tot i que alguns es lleven molt tard, a les sis del matí. Però no pas a les vuit, això no! Bé, nosaltres, quan ens despertem, ens dutxem i tot seguit fem meditació. Per a nosaltres la meditació és molt important. Per què? Jo a vegades, quan vaig a la feina o quan surto a primera hora, veig la gent, i tothom va com enfadat. I jo em pregunto: "Què ha passat?". No he dit res, no he fet res, però el tema és que no estem bé. No estem bé amb nosaltres mateixos... Si vas al metro, o vas en cotxe, tothom està així, no? Si topes una mica amb algú, immediatament un renec! Què passa? Per què? Perquè no estem bé amb nosaltres mateixos. És molt important estar bé amb nosaltres mateixos per poder estar bé amb els altres. Per això

el sikhisme ens ensenya sempre, des de petits, a fer meditació. Segur que coneixeu molta gent que fa ioga, bé, i que fan mantres, i meditació... Doncs això ve del sikhisme. Molta gent que està molt estressada, que pateix estrès o ansietat, fa ioga. Està una mica de moda. I què és el ioga? Doncs és això, meditar, connectar amb tu mateix.

Tenim cap i tenim ànima. Doncs per a nosaltres és molt important connectar amb la nostra ànima. Tanquem els ulls, fem meditació, repetició, connectem amb la nostra pròpia ànima. Això genera pau. Molta gent busca la pau fora: en un viatge, en una sortida... Però, segons nosaltres, la felicitat, la pau i la tranquil·litat no són externes, sinó internes. Quan tu les portes dins teu, les portaràs amb tu, vagis on vagis, estaràs bé i transmetràs això als altres. La teva vibració té molta importància. I això genera molt. Doncs, per això tots els sikhs també ho fem des de petits; jo també ho feia. No és una cosa que fem per religió, perquè som practicants. La meditació és un principi bàsic en el sikhisme, i, siguin practicants o no, tots en fem. I després de meditar, un sikh se'n va a treballar. Per què? La gent abans, per connectar-se amb Déu, per fer meditació, anava al bosc o a la muntanya. Però el guru Nanak Dev Sahib Ji, el fundador del sikhisme, deia: "No cal anar al bosc, a meditar". Per què? Doncs perquè l'essència de Déu és dins teu. Connecta-hi. No cal deixar la família a casa i anar a fer pregàries a la muntanya, sinó que estant amb la família, tenint-ne cura, també es pot fer meditació.

Un sikh medita, doncs, i després se'n va a treballar. I el que guanya –*vandh ke shakna*– després ho comparteix amb els altres. Meditar per estar bé, després treballar i finalment compartir amb els altres el que es guanya. Per a tots els sikhs compartir amb els altres és molt important, perquè per a nosaltres la nostra responsabilitat no és només tenir cura de la nostra família, sinó també de tota la humanitat. És la meva obligació, doncs, compartir amb els meus veïns, siguin qui siguin, siguin d'on siguin, del Marroc, catalans o de l'Índia, tant és; són ànimes, són persones. Per humanitat, doncs, si aquella família no té feina, la meva obligació és, com ens ensenyen des de petits, fer una compra per a aquesta família. Això, a mi i a tots els sikhs, ens fa més feliços que no pas anar a un restaurant i gastar-nos-hi 50 euros. I una ajuda així no és gaire. Això no vol dir que els sikhs siguem rics, sinó que el que tenim, encara que sigui poca cosa, intentem compartir-ho, posar el nostre gra de sorra per ajudar els altres. És això el que ens fa feliços: fer una compra per a una família o per a una persona que estigui necessitada. Perquè a mi, si no vaig a un restaurant, no em passarà res, però a aquella família, als seus fills, si no mengen sí que els passarà. I amb aquesta filosofia, compartir amb els altres, funciona la comunitat, sigui a l'Índia o a Anglaterra, o aquí a Barcelona també. Després us parlaré del *gurdwara* de Barcelona.

Els sikhs, tots els sikhs, som vegetarians. Com he dit abans, per a nosaltres el respecte a la natura és molt important. Nosaltres respectem la filosofia de cada religió, de cada persona, però en el sikhisme tots som vegetarians. Com he dit abans, per a nosaltres el nostre cos és un temple, i per tant l'hem de cuidar i estimar al màxim. Per què? Nosaltres a vegades busquem estimació fora, o estimem els altres i no a nosaltres mateixos. Però cuidar-se un mateix, estimar-se a si mateix, és també molt important. Per això els sikhs som vegetarians... Perquè per a nosaltres els animals tenen els mateixos drets que nosaltres. Demanem drets, justícia, doncs els animals també tenen els mateixos drets que nosaltres. Volem gaudir amb la nostra família, doncs pensem que els animals també tenen el mateix dret i haurien de poder gaudir de les seves criatures en aquesta vida. Per això nosaltres, els sikhs, no mengem ni carn, ni peix, ni ous, ni tampoc bevem alcohol.

Per a nosaltres matar un animal i matar una persona és la mateixa violència. Estem exercint la mateixa violència. Fa tres o quatre dies vaig veure un reportatge sobre com es tracten els animals. I, bé, tracten com animals els animals, i és molt dolent i molt dur veure això, com els estaven tractant i com els mataven... En aquest reportatge, rodat a Mèxic, es podia veure una vaca que estava plorant per com l'estaven tractant. I l'energia que es produeix quan es maten animals no és ni bona ni positiva, i després si ens els mengem, aquests animals, aquesta energia passa al nostre cos. Al principi, quan jo explicava aquestes coses als meus amics, ells no ho entenien, i em deien: "Què dius, d'energia?", no ho comprenien… I ara veig que molta gent, a través del ioga o d'altres coses, ho va entenent, i molts joves s'estan fent vegetarians per aquest motiu... Perquè realment per sobreviure no necessitem menjar carn. Recordo que quan vaig arribar aquí i anava al metge, em preguntava: "I si no menges carn, com vius?". I jo li responia: "Ja visc, no? Els sikhs som 25 milions i vivim bé. I estem sans". Bé, era com una idea preconcebuda, que si no menges carn no pots viure. I no en necessitem. Tenim moltes coses vegetarianes, proteïnes, calci i moltes coses. No cal menjar carn. Però bé, els costava una mica d'entendre.

Com he comentat abans en relació amb el sistema de castes, el sikhisme va néixer per donar igualtat, perquè no hi hagi ningú que se senti millor i d'altres pitjor. A l'Índia hi havia quatre castes, i encara n'hi ha actualment. Venim d'un país que té coses molt maques i també coses que són molt tristes. Fins i tot a mi, que hi vaig néixer, encara em costa de creure i d'entendre per què passa això. Però bé, és així.

En aquell temps, només preguntant-te el nom, com et dius, l'altra persona ja sabia a quina categoria pertanyies: si eres de primera classe, de segona, de tercera o de quarta. I això era, i és, molt desagradable. El guru Nanak Dev Sahib Ji no hi estava d'acord, i per això va néixer el sikhisme, perquè no estava d'acord amb això. Les persones som ànimes. La classe ha de venir a partir dels nostres fets, i no pas perquè has nascut en el si d'una família pobra ets pitjor que si has nascut en el si d'una família rica, perquè això no et fa millor. La teva classe, la teva casta, la determinen en realitat com ets i què fas. El guru deia en aquest sentit: "La humanitat és una casta, i és la nostra religió". Siguem qui siguem, musulmans, catòlics, cristians, blancs, negres. Però què tenim? Els ossos, la carn i la sang; tots som humans, i tots mengem el mateix i fem el mateix; tots, siguem qui siguem.

Aquesta discriminació en la vida quotidiana era com una forma de violència quotidiana, amb la qual havies de conviure. La gent de classe alta, les castes primeres, però, se sentien d'allò més bé amb aquesta situació. Els altres no eren acceptats per la societat. Quan anaven a escola, havien d'acceptar cada dia les paraules de discriminació, dia a dia, de la gent, de la societat. Per això els sikhs som 25 milions en aquest món, però tenim el mateix cognom, és com Lídia Garcia Puig, Jordi Garcia Puig, Àlex Garcia Puig, Maria Garcia Puig... Això vol dir que som una família. Doncs som: Gagandeep Singh, Manjeet Singh, Balbir Singh.... I les noies: Manjeet Kaur, Balbir Kaur... Tots igual. Per què? Doncs per eliminar aquest sistema de castes que hi havia a l'Índia. I per això en el sikhisme ningú no se sent millor ni pitjor pel que fa, sinó que tots som iguals. Som 25 milions, però som una família. Alguns poden ser ministres i d'altres rentar plats, però pel seu cognom un no se sent més orgullós que l'altre, perquè les feines s'han de fer perquè el món funcioni, perquè funcioni la societat. No hi ha cap feina que sigui millor o pitjor. A cadascú el que li toca ho fa, però sense que ningú s'hagi de sentir malament ni discriminat per la feina que fa o perquè ha nascut en una família determinada.

Per això tots els sikhs tenim el mateix cognom. La noia porta el seu cognom Kaur, que vol dir *princesa*; tant és que una noia provingui de la família més pobra del món, ella se sent princesa. Ningú no la fa sentir malament, perquè és princesa. Això no es va fer pas per reforçar l'ego, sinó per eliminar el sentiment que algú es pugui sentir pitjor pel fet d'haver nascut en el si d'una família pobra. I els nois porten el cognom Singh, que vol dir *lleó*.

La persona que ha nascut en el sikhisme és un sikh, és un deixeble, sempre aprèn a la vida. Però hi ha sikhs que són practicants... Com he dit abans, per a nosaltres la religió no és una obligació; així, no pas pel fet d'haver nascut en el si d'aquella família determinada ens toca ser practicants, sinó que cadascú, quan se sent... com ho podríem dir..., quan se sent enamorat de la seva religió, doncs es fa un sikh practicant.

Com que ningú no hi està obligat, de la mateixa manera que ningú no està obligat a treure's el carnet de conduir, els que som practicants sí que hem de seguir les normes, igual que fem un cop ens hem tret el carnet de conduir: no saltar-nos el semàfor en vermell, no superar el límit de velocitat... Perquè ho has decidit tu. Si ets practicant i portes turbant i vols ser un sikh practicant, és perquè has sigut tu mateix, i no perquè t'ho hagin dit ni els teus pares, ni el teu marit ni la teva germana.

I la primera norma són els cabells. Com he dit abans, els sikhs no ens tallem els cabells, ens els deixem com Déu ens ha creat, sense tallar-los. I portem un turbant, que és la nostra identificació, que ens identifica com a sikhs. Després hi ha el *kangha*, una pinta de fusta que portem sota el turbant per pentinar-nos. I després hi ha la *kara*, que és un braçalet que portem i que, com si fossin manilles, ens recorda que amb aquestes mans no hauríem de fer coses dolentes, sinó sempre compartir, ajudar els altres; és com un senyal, que sempre ens recorda el que hem de fer.

Després hi ha el *kirpan*, la daga. Els sikhs practicants –siguin noi o noia– el porten. Bé, aquí la gent no ho entén, perquè si el sikhisme és una religió de pau i tranquil·litat i de compartir, per què una daga? Bé, no la fem servir per a res, no la necessitem a dia d'avui per a res, però és un record del passat. Quan va néixer el sikhisme ho va fer en contra de la societat, perquè el sikhisme estava en contra de tot el que passava, de tot el que es feia –com per exemple el sistema de castes–. I eren coses que fins i tot la gent pobra acceptava, perquè hi estaven acostumats, perquè ho havien vist sempre, i per tant els semblava bé. Bé, doncs, els mogols –no sé si coneixeu els mogols– ens obligaven, als sikhs, a convertir-nos a l'Islam. I és clar, els sikhs no ho acceptàvem. Perquè des del primer dia, des que va néixer el sikhisme, ens ensenyen així: la religió són els sentiments, és amor. Si tu no sents res, no t'has de convertir a cap religió. Jo no puc obligar ningú que vingui al sikhisme, perquè, si algú no el sent, no se n'ha de fer. Això no ho fem ni tan sols amb els sikhs mateixos. Per tant, en aquell temps mataven molts sikhs, van morir assassinats molts sikhs. I per tant, els sikhs, en legítima defensa i per defensar el sikhisme, feien servir les arts marcials. Per tant, la daga és com un record del passat. Si no ens haguéssim defensat en aquella època, actualment al món no hi hauria no ja 25 milions de sikhs, és que no n'hi hauria ni 25, senzillament el sikhisme no existiria.

Després hi ha el *kashera*, la roba interior de cotó. I és que un sikh practicant no pot tenir relacions fora de la seva parella, sigui noi o noia. Això només és així, però, en el cas dels sikhs practicants, els sikhs batejats, podríem dir.

I llavors hi ha el *gurdwara*. *Gurdwara* vol dir "porta de guru", "casa de guru", "casa de Déu", que no és casa únicament dels sikhs, sinó que està oberta a tothom, sigui qui sigui. Perquè abans només podien entrar-hi les persones practicants, o de la mateixa religió. El sikhisme no és així. El *gurdwara*, el centre de culte, està obert al conjunt de la humanitat. Si una persona és catòlica, cristiana, musulmana, hinduista, judaista, el que sigui, no ens importa. Fins i tot una persona que no creu en Déu té el mateix dret d'anar al *gurdwara*.

Segurament alguns deveu conèixer el Temple Daurat. Es troba a la ciutat d'Amritsar, la ciutat d'on sóc jo, i és bastant conegut a l'Índia. Està envoltat per una gran bassa d'aigua, perquè abans la gent de les castes baixes no podia banyar-se en un temple... Fa molts anys, quan algunes persones no podien banyar-se a casa, podien anar a banyar-se al temple. Excepte la gent de casta baixa, que no podia fer-ho, perquè els deien que llavors l'aigua ja no seria pura, si ells s'hi banyessin. I calia lògicament eliminar aquest sistema, aquesta discriminació, perquè tothom hi té el mateix dret, som ànimes. Allà, doncs, en cada *gurdwara* tenim un lloc on es pot banyar qualsevol persona –blanca, negra, pobra, rica, sigui qui sigui, no ens importa–, perquè tothom hi té el mateix dret. I si algú diu: "Jo no crec en Déu ni en res", tant és, hi té el mateix dret, perquè és un ésser humà, és una ànima.

El Temple Daurat té quatre entrades. Per què quatre entrades? Doncs perquè representen els punts cardinals. Perquè, com que el temple no és només per als sikhs, sinó per a qualsevol persona de qualsevol lloc del món –sigui del nord o del sud, d'arreu del món, de qualsevol país del món–, aquestes quatre entrades signifiquen que està obert a qualsevol persona. Aquestes entrades tenen unes dimensions considerables, i no tenen portes, perquè no es tanquen mai. Tant si una persona hi arriba a les dotze del migdia, a les sis de la tarda o a les cinc de la matinada, hi és benvinguda sempre, sigui qui sigui, no importa. Per això hi van.

I també hi ha una altra raó que explica que hi hagi quatre portes. En aquella època eren quatre les religions més importants a l'Índia, hi havia molts problemes entre religions –i encara n'hi ha. Perquè a vegades penso, i em sap greu, que tot i que la religió el que ens ensenya és a cuidar, estimar, compartir, compartir l'amor amb els altres, en nom de la religió hem cultivat molt d'odi. I això em sap greu, perquè la religió hauria de ser una cosa molt bonica, que ens ensenyi, almenys, a ser humans. I ens hem allunyat molt d'això. A vegades, quan veig els problemes que hi ha amb les religions i el que es fa en nom de les religions, penso que ser practicants o ser religiosos és una altra història. I això és molt important.

I per tant, com que en aquell moment hi havia molts problemes, i per tal que ningú no se sentís exclòs i fos ben palès que allò no era una cosa dels sikhs només, es van fer quatre portes d'accés al Temple Daurat: una per als musulmans, una altra per als cristians, una altra per als hinduistes, i finalment una altra per als sikhs. Per això van, doncs, construir quatre entrades: per representar els quatre punts cardinals, d'una banda, i per representar les quatre grans religions, perquè tothom sentís que allò és casa seva, és a dir, que ningú no s'hi sentís millor o pitjor que un altre, ni tampoc fora de lloc.

Actualment el sikhisme està format per una comunitat de 25 milions de persones. Al Canadà té molta implantació; ho és Harjit Singh Sajjan, el ministre de Defensa del Canadà a dia d'avui, i també 19 diputats del Parlament i cinc ministres del govern federal del Canadà. I també ho és Jagmeet Singh, el cap del Partit Demòcrata del Canadà. Allà els sikhs ens sentim molt acollits, perquè tothom coneix qui som. Aquí, en canvi, la gent gairebé no ens coneix. Però jo diria que no pas per racisme, perquè racisme és una altra cosa. Jo, com a experiència

personal, puc dir que aquí no he patit racisme, tot i que sovint els mitjans m'ho pregunten. Jo no n'he patit, de racisme. Jo el que he viscut, i visc, i continuarem vivint, no sé fins quan, és la manca de coneixement sobre els sikhs. Per què? Quan la gent ens coneix, i saben el que fem i com som, llavors canvien totalment de mentalitat. En canvi, si una persona és racista continuaria pensant el mateix de nosaltres, però no és aquest el cas.

Als sikhs de Catalunya ens van convidar al Parlament amb la presidenta. A Catalunya tenim deu *gurdwara* en total –un *gurdwara* és un centre de culte, un temple sikh, podríem dir. En tenim a Reus, a l'Hospitalet, a Barcelona –és al carrer Hospital, 97, si algú de vostès hi vol anar, està obert sempre–, a Santa Coloma de Gramenet, a Badalona, a Lloret de Mar, a Vic, a Salt, a Olot i a Santa Coloma de Farners. En tenim diversos. Al de Girona, per exemple, la gent d'allà ens coneixen bé, tothom sap que som sikhs, i en canvi aquí a Barcelona és una altra història, aquí hi ha molta immigració. A Olot, si a algú li preguntes "Coneixes els sikhs?", et respondrà: "Sí, sí, els conec". A Santa Coloma de Farners passa el mateix. Però aquí encara hi ha molt desconeixement.

Pel que fa al tema del *langar*, del menjar, com ja he dit abans, la filosofia del sikhisme –meditar, treballar i compartir– és compartir-ho tot amb els altres. Pel *Gurdwara*, el Temple Daurat, cada dia hi passen més de cent mil persones. Cada dia. I aquí, al *gurdwara* de Barcelona, del carrer Hospital, hi passen cada dia unes set-centes, vuit-centes o fins i tot nou-centes persones, fins i tot a vegades s'arriba a un miler. Més del 80% de les persones que hi van no són sikhs. I a nosaltres ens sembla molt bé que sigui així. I jo estaré encantat si demà en vénen dues mil o cinc mil. Sovint ens pregunten: "I com ho gestioneu? Com ho veieu, això?". Bé, per a nosaltres això no és una càrrega, sinó, ben al contrari, un orgull, perquè moltes famílies, moltes persones, estan passant una situació econòmica molt difícil i tenen nens. I almenys nosaltres, tot i que no som rics, com he dit abans, els donem menjar, perquè és la nostra responsabilitat tenir cura de la humanitat una mica. No podem fer una cosa gaire gran, però sí que podem contribuir una mica almenys... Per sobreviure necessitem el menjar; per tant, allà on sigui que hi hagi un *gurdwara*, sigui on sigui del món, sempre hi ha un menjador obert a tothom, sigui qui sigui.

Si algun dia us ve de gust venir a visitar-nos a aquest *gurdwara* de Barcelona, hi sereu molt benvinguts. Allà a mi el que em fa feliç quan hi vaig és que parlo amb la gent, i cadascú fa el que sent. No es tracta que, com que has vingut al *gurdwara* i menges aquí, ara fem un intercanvi. No. Tothom té dret al mateix, sigui de religió musulmana, de religió cristiana, catòlic, de la religió que sigui. Tothom pot fer el que senti, o no fer res, o seure allà només, entrar i menjar i tot seguit sortir, i ja està. Tothom té el mateix dret. Jo no sóc ningú per dir: "Què hi fas aquí, que véns cada dia?". Perquè aleshores tu podries preguntar-me: "I tu qui ets per preguntar-me?". Perquè el *gurdwara* i el sikhisme van néixer per a això, per a la igualtat, perquè ningú no se senti discriminat, perquè ningú no se senti menys ni tampoc més que l'altre. Sigui el president Obama, el president Trump, el president Puigdemont o qui sigui, tant és. Les autoritats queden fora a la porta; quan entrem som ànimes, res més. Ningú no té prioritat. No sé si algú de vostès ha estat en un *gurdwara*, però si algú hi ha estat, sap que és així.

La Plataforma per la Llengua, que cada any lliura el premi Martí Gasull a l'exemplaritat en defensa de la llengua catalana, aquest any ens l'ha donat a nosaltres, la comunitat sikh. Hi havia 370 candidats i nosaltres vam ser finalistes, i quan em van trucar estava emocionat i

plorant, no m'ho podia creure! Perquè quan jo vaig començar a parlar català em vaig sentir tan estimat dins la societat catalana, tan respectat i fins i tot admirat –"aquest noi amb turbant parla català", deien–, que vaig voler que els altres sikhs també sentissin el mateix, perquè la llengua és molt important. La llengua trenca moltes barreres. Si no em puc comunicar amb una persona, sempre hi ha una barrera enmig. Moltes vegades això ens crea distància, i la llengua és un pont i és fonamental; qualsevol llengua, de qualsevol país. I si vivim aquí, és lògic que les persones que hem vingut de fora, que no hem nascut aquí, aprenguem el català, que és la llengua que es parla aquí. Jo sempre dic que ser català no només ve d'origen, que sou vosaltres, sinó també ve dels sentiments, i jo ho visc així. Jo sóc sikh, però també sóc català, i ho sento així, perquè visc dia a dia així.

Jo vaig començar a fer classes de català, per als altres també... No tinc un nivell gaire alt, però el parlo una mica, i era bàsic que els altres sikhs també poguessin aprendre català. I feia classes a les dones, als homes que no tenen feina, perquè almenys aprenguin la llengua. Bé, vam ser finalistes del premi Martí Gasull, i després sabeu que hi ha una votació popular, i, de veritat, quan érem allà i ho van anunciar, va ser per a mi un moment molt emocional, històric. Per a mi fins i tot ser finalista era ja com si ens haguessin donat el premi. Perquè et dóna molta felicitat viure en un país en el qual no has nascut, i que només per la llengua, per la feina que has fet per la llengua, t'hagin valorat. I això et fa venir més ganes de fer més coses per la llengua. I això ha passat. I ens van donar el premi; per a nosaltres, per a tota la comunitat, va ser un orgull, i a nivell mundial els altres sikhs també ho van saber, i estem molt agraïts. Jo el dia que ens van lliurar el premi vaig dir: "El mèrit que ens hagin guardonat amb aquest premi no és dels sikhs, el mèrit és dels catalans!". Per què? Perquè jo sabia dir només 'Bon dia' o 'Fins demà', sabia dir ben poques coses. Però la gent s'exclamava: "Apa, parles català! Que guai!". Però és així com t'animen, com t'estimen. I aquesta resposta de la gent t'anima molt a treballar més i a fer més coses per la llengua catalana. I jo dic que és gràcies a vosaltres, perquè, si ens han donat aquest premi, és gràcies als catalans. I això va ser molt important per a mi, és com una cosa molt important per a tota la vida, un record molt bonic.

I com deia ara mateix, quan et sents valorat, quan fas una feina per la llengua i t'ho valoren, doncs tens més ganes de fer més coses. I et sents important, et sents estimat, et sents valorat. I llavors vaig escriure un llibre, que duu per títol *Els de cinc rius a Catalunya*. Nosaltres venim del Panjab, i 'Panjab' vol dir 'cinc rius' (*panj* vol dir cinc, i *ab* vol dir riu: cinc rius). La terra d'on nosaltres venim és la terra de cinc rius, i en diem el Panjab, la terra de cinc rius. Per tant, en lloc de titular el llibre *Els del Panjab a Catalunya*, el vaig titular així, *Els de cinc rius a Catalunya,* perquè el nom d'origen, autèntic, és cinc rius. És un llibre d'aprenentatge de català per a la comunitat panjabi, perquè tota la gent que vivim aquí, aproximadament uns 12.000 panjabis –alguns són sikhs i d'altres professen altres religions, però són panjabis– puguin aprendre català. El vaig escriure tot i que no sóc escriptor ni sé escriure, gens ni mica, però aquestes pàgines o el llibre són els meus sentiments. Escrivia el que sentia, el que veia.

Quan vaig arribar aquí jo buscava –a la feina m'hi animaven molt, i jo ho veia– algun llibre per poder aprendre català, i no n'hi havia cap. I per això vaig pensar: "Un dia, quan en sàpiga una mica, m'agradaria escriure'n un, perquè els altres també puguin aprendre'n". La idea ve del mateix, de compartir amb els altres. No es tracta només de compartir el menjar amb la gent, sinó també de compartir-hi el que ets, el que pots. Sempre podem compartir moltes coses. I aquest llibre no era per guanyar diners. Aquest llibre es va publicar a través

de Plataforma per la Llengua. Jo els estic molt agraït, sempre, a la Plataforma per la Llengua, perquè sempre, quan una persona fa un pas per la llengua, ells t'acullen, t'abracen. Vaig parlar-ne amb ells i el van publicar. Després vaig parlar-ne amb la Generalitat, i per a mi va ser un honor que el president del país escrivís el pròleg del meu llibre, i que la presidenta del Parlament en fes la presentació. L'acte va tenir lloc al Palau de la Generalitat, i això em va fer sentir encara més orgullós, per mi personalment i per la meva comunitat, del fet que l'haguessin valorat tant. Ens van fer una presentació allà i després cada diumenge n'hem estat fent diferents presentacions, amb la Plataforma per la Llengua, perquè tots els sikhs de Catalunya tinguin aquest llibre i puguin aprendre català i se sentin un més d'aquí. Perquè la llengua trenca moltes barreres.

Quan vaig arribar aquí, jo no parlava ni català ni castellà, sabia alguna cosa sobre el Barça i res més. Al principi vaig començar a aprendre castellà, com tothom. Però la meva professora, que era catalana i amb la qual vam tenir molt bona relació, em deia: "Gagandeep, si vols viure aquí, a Catalunya, aprèn català, t'obrirà moltes portes". I jo en aquell moment no ho entenia, per a mi tant era una cosa com l'altra. Bé, ara ho entenc, perquè ara ha canviat tota la història, però comparteixo els meus primers dies aquí. Vaig començar doncs estudiant castellà i també vaig començar a fer una mica de català. Però jo no ho entenia ben bé, perquè em pensava que amb el castellà ja n'hi havia d'haver prou.

Després vaig començar a buscar una feina per sobreviure. I me'n va sortir una en una fàbrica de perfums a Montgat, a prop de Badalona –jo sóc de Badalona–. Em van contractar a través d'una agència. No era la feina que jo volia, però en aquells moments necessitava una feina per sobreviure, i per tant la vaig agafar. I arribo allà i, per a sorpresa meva, l'encarregat em pregunta: "Tu treballaràs?". I jo li responc: "Sí". I em diu: "No, no. Aquí fa molta calor, dins la fàbrica". "Ja, però a l'Índia fa més calor que aquí", li responc jo. I ell em diu: "No, no, no. Amb el turbant no pots treballar". "No, no, jo treballo amb les mans, no pas amb el turbant", li vaig dir. Jo no ho entenia, perquè feia poc que havia arribat. Tampoc no sabia molt català ni castellà. Em defensava amb una mica de francès i amb una mica d'anglès i una barreja de tot, una mica de castellà... i jo deia: "No, no, jo no em trauré el turbant, perquè per a mi el turbant és molt important". Però ell insistia: "No, no. Aquí no pots treballar amb això". "No?, doncs aleshores me'n vaig", li vaig dir.

Això ho he viscut aquí, però quan jo vivia allà, a l'Índia, no ho sabia. Quan jo vivia al Panjab, sempre m'havia fet il·lusió viure fora, però no sabia, ni m'havia imaginat mai, que m'enfrontaria a una situació com aquesta, perquè els meus oncles viuen a Anglaterra i al Canadà i ells sempre parlen molt bé de com se senten allà, de l'amistat que tenen amb els seus amics o a la feina, els negocis que tenen i tot plegat. I jo no sabia que em trobaria amb una situació així. Quan sortia al carrer tothom em mirava com sorprès, i és clar, jo no ho entenia i em demanava què estava passant. No ho entenia, això. Però, bé, després ho vaig descobrir, perquè vaig entendre que la gent no ens coneixia i que per a ells no és normal veure un senyor amb turbant i amb la barba, perquè la imatge d'un sikh crida l'atenció quan no et coneixen.

A la fàbrica de perfums, finalment l'encarregat em va dir: "Bé, provem-ho, a veure com va". I jo li vaig respondre: "Com vostè vulgui". De manera que vaig començar a treballar amb ells, i mentrestant em vaig posar a estudiar mediació i el que m'interessava. Vaig fer informàtica, però realment no sento res amb la informàtica, i el que em fa feliç és la mediació, és una feina

que m'omple. Bé, després d'haver estudiat mediació i d'haver treballat uns cinc o sis mesos a la fàbrica em va sortir una feina a l'Ajuntament de Badalona. En acomiadar-me, li vaig dir a l'encarregat: "Jordi, ja no et molestaré més amb el meu turbant". I ell em va respondre: "Ai, Gagandeep, no diguis això, si us plau". Llavors li vaig explicar que m'havia sortit una feina relacionada amb el que realment necessitava, amb el que m'agradava. Llavors em va preguntar: "On treballaràs?". "A l'Ajuntament de Badalona", li vaig dir. I llavors em va felicitar, i estava plorant, sabeu? Em va abraçar i estava plorant. I em va dir: "Gagandeep, perdona'm per la meva ignorància", referint-se als primers dies, quan em va dir que no podia treballar allà amb el turbant. I en canvi, després no volia que me n'anés. Em va dir: "No marxis d'aquí. En trenta-dos anys, la millor persona que he conegut, que he trobat, has estat tu". Això a mi també em va fer plorar, tot això, en aquell moment. I encara ho porto dins meu. Com he dit abans, no són casos de racisme, sinó de manca de coneixement. Quan algú no et coneix, poden passar aquestes coses.

I el català realment m'ha obert moltes portes. Després, quan vaig començar a treballar a l'Ajuntament de Badalona, va passar el mateix. La meva cap em va presentar: "Aquest és el Gagandeep, mediador. Treballarà amb vosaltres". I totes les noies es van mirar entre elles, com estranyades. I bé, ara ja hi estic acostumat, però al principi això em feia sentir malament. I jo em preguntava: "Per què reaccionen així?". Haig de dir, però, que també ho entenc, perquè si em poso en el vostre lloc, també ho entenc... Perquè si alguna persona d'aquí no ha conegut mai una persona sikh amb turbant… Amb tot el que ha passat al món darrerament, atacs terroristes i tot plegat, la gent té com por. I puc entendre, per tant, que inicialment prenguin una mica de distància amb nosaltres, que sentin una mica de por...

Després, quan em preguntaven d'on era, els deia: "Sóc de l'Índia". "Ah, ets hindú, doncs?". "No, no sóc hindú, soc sikh". "Què és un sikh?", em demanaven. No ho sabien... I bé, així parlant i explicant, ens hem anat coneixent millor… I ara què passa? Doncs que aquelles mateixes noies ara em diuen: "Gagandeep, posa't el turbant rosa, que m'agrada més". O bé: "No, no, el taronja, que a mi m'agrada més". I encara una altra: "No, no, posa't el turbant lila!".

Bé, cada dia tinc una demanda o altra, i això és molt bonic, em fa sentir molt bé i fa que, quan treballo, gaudeixi molt. Perquè aquesta amistat que hem pogut crear entre tots és realment molt bonica. Allà sí que vaig començar a parlar català. Quan vaig començar en sabia molt poc, i deia: "Buenos días". I em deien: "No, no, bon dia!". I llavors deia "Bon dia!" i em deien: "Això, això!". Entenc el sentiment, perquè al Panjab, els panjabis, els sikhs, nosaltres, tenim una llengua pròpia, una cultura... Per tant, entenc el sentiment d'un català, perquè nosaltres hem viscut el mateix, i sabem com és d'important la llengua. Bé, només parlava una mica de català i la gent m'animava molt. Allà podia practicar, m'apuntava frases, practicava la pronúncia amb la famosa frase "Setze jutges d'un jutjat mengen fetge d'un penjat"...

Va ser molt bonic! Tenia una feina on practicava el català i cada dia n'aprenia més i més. I després, quan sortia al carrer, a fer compres, sempre recordo els moments... És que són tan entranyables! Cada dia vivia una història o altra... Hi havia qui em preguntava: "¿Me entiendes?". I jo li responia: "Sí, sí, t'entenc perfectament". "Oh, parles català! Oh, mare meva!", s'exclamaven, meravellats. Recordo un dia que vaig entrar en una farmàcia de Badalona per comprar medicaments, i em van dir: "Hola, buenas tardes". I jo els vaig dir: "Hola, bona tarda. Volia comprar aquests medicaments". I llavors em va dir: "Oh, parles

català?". I llavors la farmacèutica va sortir de darrere el taulell i em va fer dos petons, i em va dir: "Gràcies per parlar català". Això és molt bonic! I cada dia em passen moltes coses així.

Un altre dia vaig entrar en una altra farmàcia on calia agafar torn amb un número. Us comparteixo una mica el que visc dia a dia, perquè això t'anima molt, i acaba convertint els teus sentiments... Més enllà ja de la llengua en si, vas sentint que la gent t'estima. Doncs bé, vaig agafar el meu torn, i quedaven dos números perquè m'atenguessin. Quan ja feia una bona estona que m'esperava va entrar un senyor molt gran, devia tenir uns 85 anys, i en veure'l li vaig oferir el meu número, perquè no s'hagués d'esperar, i li vaig dir: "Passi vostè". Ell em va respondre: "No, no cal, gràcies...". I tot seguit: "Parles català?". "Sí, sí", li vaig respondre. "Però passi vostè, perquè no s'hagi d'esperar tant. Ja agafo jo el seu número...". Llavors em va preguntar: "I com és que parles català?". "Bé, perquè m'agrada, i paraules com aquestes que vostè em diu m'animen molt", li vaig respondre. I llavors em va dir: "No marxis, no marxis, espera'm, espera'm". Bé, a ell li va tocar de seguida, perquè quedaven dos números i li havia passat el meu número. Va comprar els medicaments que necessitava i va sortir fora, a la porta. M'estava esperant. Jo em vaig haver d'esperar uns quinze minuts fins que em va tocar el meu torn, i ell m'estava esperant fora. I quan vaig sortir em va dir: "Et felicito, noi, et felicito. M'has deixat de pedra. M'has deixat de pedra!". L'home estava emocionat. I llavors va prosseguir: "Et puc abraçar? Et puc abraçar?" I és clar, jo el vaig abraçar. Jo també m'emociono, amb aquestes coses; sóc una persona molt sensible, i també m'emociono en moments com aquests.

Tot plegat m'ha fet veure fins a quin punt els catalans estimeu la vostra llengua, que ha acabat sent la meva també! És molt bonic que la gent, quan parles la seva llengua, et faci petons, t'abraci, et doni les gràcies... Què vols més? Jo sempre dic que Catalunya és l'únic país del món –perquè he viscut a molts països, i parlo set llengües– on quan tu parles la llengua sempre et feliciten. En canvi, si parles anglès però no en saps prou, et critiquen; si parles francès –que també el parlo– i no en saps prou, també et critiquen, i així en qualsevol llengua. En canvi, quan parles català, encara que el parlis malament sempre et feliciten, sempre te'n donen les gràcies, sempre estan molt agraïts. I això, naturalment, et fa agafar més ganes de parlar la llengua! Encara estic aprenent català, perquè sempre m'agrada aprendre més, millorar més, perquè tot es pot millorar sempre. I com que un sikh sempre aprèn, és un deixeble, sóc un deixeble del meu guru, i també sóc un deixeble del català. M'agradaria aprendre'n més i millorar-lo.

I, bé, aquestes coses van animant. I per això vaig escriure el llibre, per expressar com em sento dins la societat catalana. La llengua trenca barreres, perquè als que no ens coneixen, crec que quan ens senten parlar en català els canvia la percepció que tenen de nosaltres. Ho veus, i això et dóna com més confiança, i et fa sentir com un membre més d'aquesta família, com un més d'aquí. Jo a la meva feina o en altres llocs em sento i em defenso com un català. I a vegades, bé, també ara, com que no parlo castellà... El sabia parlar, però ara em costa una mica... Recordo que van venir de Televisió Espanyola, perquè sóc el portaveu de la comunitat, i em volien entrevistar, i jo intentava, amb tota la mà al cor, intentava fer-ho en castellà, però em sortien paraules en català, i ells reien... Em va dir: "Sembles de Girona". Això no vol pas dir que no vulgui parlar castellà, vol dir senzillament que la meva vida quotidiana, amb el meu entorn, a la feina, amb els amics, la visc en català i només en català, i, bé, al final acabes sent català.

Res més. No em vull passar de l'hora. Per a mi ha estat un plaer, de veritat, poder ser aquí avui amb vostès. I els agraeixo molt que m'hagin acollit en aquesta casa.

Moltíssimes gràcies!

El poder de les llengües, a Catalunya i més enllà

Matthew Tree
Escriptor, autor de llibres com ara *Com explicar aquest país als estrangers*
i col·laborador de ràdio i televisió

L'objectiu d'aquesta ponència –si és que en té– és utilitzar una part de la meva experiència personal, i també algunes dades més objectives, per rebatre un parell de tòpics sobre les llengües que encara són habituals (i que, de fet, són gairebé de sentit comú) per a molta gent. Concretament, el tòpic que diu que les llengües només serveixen per comunicar-se i que això és el més important a l'hora de parlar una llengua qualsevol. Una asseveració que ens porta al segon tòpic: el que diu que com que l'única funció d'una llengua és la comunicació, les llengües amb més parlants són més importants que les que en tenen menys, i molt més importants que les que en tenen pocs. Són dos tòpics en què jo mateix creia abans de venir a Catalunya. Per tant, començaré amb aquesta primera visita.

Abans de visitar Catalunya, jo –com la majoria dels anglesos, crec– no tenia cap interès especial per les llengües. A l'escola, el llatí havia estat un pal; el francès, una assignatura més, com les matemàtiques o la química; i l'anglès, la llengua en què els meus pares sempre m'havien parlat i en què encara em parlaven. És a dir, fins als 19 anys jo era una persona lingüísticament inconscient, per dir-ho així.

Llavors, el 1978, amb 19 anys, vaig venir a Catalunya. No pas per aprendre el català, sinó per conèixer els sogres. Aquest viatge el veia com una mena de tràmit familiar. Al cap i a la fi, la meva dona i jo ens havíem casat a Londres perquè la policia del departament d'immigració del govern de Sa Majestat no la deportés, en aquella època en què Espanya encara no formava part de la Unió Europea. Tot i que la cerimònia havia estat breu i de caràcter civil, per a la resta de la família un casament no deixava de ser un casament... Doncs vinga, em vaig dir, saludes els sogres, col·loques els peus sota la taula del seu menjador durant un parell de dies, i apa, cap a Londres un altre cop. Evidentment, no tenia ni la més remota idea d'on m'estava ficant.

Visitar un país desconegut sempre és una experiència un pèl atabaladora: n'hi ha prou amb mirar arbres que no reconeixes, o turons d'una forma inusual, o edificis amb un disseny inconcebible al teu país d'origen, per acabar tan bocabadat com fora de lloc. I si, afegit a això, hi ha una situació lingüística complexa –i a Catalunya no vaig trigar a descobrir que dient-ne *complexa*, de la situació lingüística, em quedava curt–, doncs la confusió del visitant pot ser majúscula.

No vaig trigar a adonar-me que a Catalunya la majoria de la gent sabia parlar dues llengües, cosa que per a mi ja era prou insòlit. Doncs bé, una d'aquestes llengües era la que jo havia donat per descomptat que tothom sabria parlar: l'espanyol, ja que la meva visió d'Espanya era, més o menys, la de qualsevol altre europeu a finals de la dècada de 1970: un país monocultural, monolingüe i mononacional. Però, a més a més, hi havia una altra llengua, amb molts menys parlants que l'espanyol, que havia estat maltractada i –sobretot en els anys quaranta i cinquanta del segle passat– suprimida del tot pel règim anterior. Una llengua que era un tema de conversa constant entre els amics i familiars de la meva dona, i també una llengua que parlava gairebé tothom que anava coneixent al poble. Intrigat per aquesta dicotomia, també m'adonava que la situació lingüística estava parcialment polititzada. Evidentment, els castellanoparlants parlaven castellà amb la mateixa normalitat que els catalanoparlants parlaven català, però hi havia matisos impossibles d'obviar. El fet, per exemple, que l'única persona que insistia que jo aprengués el castellà i únicament el castellà era un catalanoparlant que pertanyia a Fuerza Nueva. O el fet que els que em deien que els encantaria que aprengués el català, també eren els mateixos que m'avisaven que, tal com anaven les coses, el català seria una llengua morta abans de l'any 2000. Realment, per a un nouvingut encara adolescent no era fàcil prendre una decisió...

Però una decisió és el que jo ja havia decidit prendre, en part perquè com que la gent del poble no parlava anglès, jo havia d'aprendre una de les seves dues llengües. Tot plegat –aquest país misteriós i desconegut que existia amagat dels milions de turistes britànics que el visitaven cada any des de feia dècades– ja em fascinava fins al punt que sabia que havia de passar-hi més temps. Vaig tornar a Londres breument i a Londres vaig descobrir que un catedràtic de la Universitat de Sheffield, Alan Yates, acabava de publicar un llibre que es deia i es diu *Teach Yourself Catalan*. Ni que l'hagués escrit expressament per a mi, ja que jo havia optat, finalment, per aprendre el català abans que el castellà. Bàsicament perquè era la llengua que parlaven la família de la meva dona i tots el seus amics, i en part, també, perquè havia estat una llengua perseguida per una dictadura feixista.

Amb el *Teach Yourself Catalan* sota el braç, vaig tornar al poble i hi vaig viure durant mig any: sis mesos d'immersió lingüística en català –sense que sabés que es deia immersió lingüística–, amb l'ajuda imprescindible del senyor Yates.

I va ser el senyor Yates qui, sense voler, em va ajudar a entendre –per primera vegada– que una llengua podia ser molt més que una senzilla eina de comunicació. En aquella època –ja som al 1979– TV3 encara no existia, evidentment, i els únics programes en català s'emetien al migdia al circuit català de Televisió Espanyola. Entre aquests programes n'hi havia un que no estava gens malament. Consistia en una entrevista amb un convidat conegut. Entre l'entrevistador –un joveníssim Joaquim Maria Puyal– i l'entrevistat hi havia una taula amb un telèfon. Un cop acabada la primera part de l'entrevista, qui volgués podia trucar al programa i parlar

directament amb el convidat. El programa es deia *Vostè pregunta*, i va resultar que quan jo ja feia un parell de mesos que havia començat a aprendre el català, el convidat a *Vostè pregunta* no era altre que l'home que havia escrit *Teach Yourself Catalan*, el catedràtic de la Universitat de Sheffield Alan Yates. Per macarrònic que fos el meu català aleshores –i era horrorosament macarrònic–, vaig decidir que trucaria al programa per donar les gràcies a Alan Yates per haver fet el llibre que s'havia convertit en la meva bíblia d'aquell moment. Hi vaig trucar, i ell i jo vam mantenir una breu conversa en català, a través del telèfon, a la televisió. Minuts després d'aquesta conversa va sonar el telèfon a la casa –la casa dels sogres, que és on vivia jo–; el va agafar el meu cunyat, i em va dir que era per a mi. Sorprès, perquè ningú a Anglaterra no tenia el número, vaig preguntar qui era. Era algú del poble que la família de la meva dona no coneixia gaire, però que volia parlar amb mi en tot cas. Va resultar ser un home de trenta i tants anys que, un cop em va haver dit l'edat que tenia, em va explicar que mai, mai, mai no hauria pogut imaginar que un dia sentiria dos anglesos parlant en català a la televisió espanyola. "No tens ni idea", em va dir, "del que hem hagut d'aguantar aquí; no saps com han tractat la nostra llengua". I tot seguit es va posar a plorar com una magdalena. Jo no sabia què fer ni què dir. Ni recordo qui va penjar primer. Però, en tot cas, jo havia après la lliçó: les llengües podien formar part de les emocions més profundes d'una persona. Dit d'una altra manera: una llengua, qualsevol llengua, tant si té quatre parlants com si en té quatre-cents milions, és una part essencial de la personalitat dels seus parlants, de la seva identitat, en el sentit més íntim de la paraula. El poder de les llengües comença doncs –vaig intuir– amb l'individu abans que amb el col·lectiu. És l'individu qui decideix què significa cadascuna de les llengües que parla. És l'individu qui decideix fer prevaler-ne unes per damunt d'unes altres, les parli o no. O, si només parla una sola llengua, és l'individu qui decideix quin pes personal li dóna, si la dóna per descomptada, si l'estima o si la menysprea o si intenta treure'n tot el suc a l'hora d'utilitzar-la.

I la reacció tan emotiva, tan forta, de l'home desconegut de trenta i tants anys amb qui acabava de parlar també em va confirmar una cosa que, de fet, ja estava començant a entendre, millor com més temps feia que vivia a Catalunya. Per a ell, la diferència en el nombre de parlants de la seva llengua en comparació amb el nombre de parlants de castellà, posem per cas, no era un fet que fos important, ell no hi donava cap importància. El català era la seva llengua, de la mateixa manera que l'anglès era la meva. I en pensar-hi em vaig adonar que de fet jo no havia considerat mai que la meva llengua materna fos important, perquè l'anglès era –els entre parlants nadius i els parlants que l'havien après com a segona, tercera o quarta llengua– la llengua més parlada del planeta. Si donava importància a l'anglès, era perquè era la meva llengua, la llengua amb la qual havia crescut. I punt.

I quan la majoria dels parlants d'una llengua tenen aquesta mateixa sensació –o sigui, la sensació que la seva llengua val la pena–, aleshores la supervivència d'aquesta llengua està garantida. És per això –i perdoneu un *flash forward* breu cap al present– que el català ha fet un salt qualitatiu i quantitatiu tan extraordinari al llarg dels últims quaranta anys. De ser una llengua arraconada i menyspreada per l'estat espanyol, ha anat adquirint cada cop més prestigi, ha estat après per un nombre considerable de persones com a segona o tercera llengua –segons la web lingüística Ethnologue, uns 4.105.000 persones el tenen com a primera llengua, i 5.150.000 com a segona llengua– i ha recuperat paraules que jo havia après amb el llibre d'Alan Yates però que durant anys no vaig sentir mai, i que pensava que estaven

irremeiablement perdudes. Avui, però, aquestes paraules ja es poden fer servir amb normalitat (cosa que no vol dir que tothom ho faci, lògicament). Us en dono uns quants exemples: vorera, bústia, cloïssa, cadell, tendal, maluc, canell, escopinya... A més a més, el català ha aconseguit arribar, a través de la televisió i de la música, a tots els públics concebibles, des dels infants fins a la gent gran (i per tant mai escolaritzada en català), passant pels adolescents –que, si no ho recordo malament, utilitzaven únicament el castellà entre ells com a llengua de grup durant bona part dels anys vuitanta i noranta.

Com hem dit, utilitzar una llengua no significa únicament comunicar-se en aquesta llengua. Va ser en llegir els primers llibres en català (de Joan Fuster, Carme Riera, Manuel de Pedrolo o Quim Monzó, entre d'altres) que em vaig adonar que l'expressió és tan important com la comunicació pel que fa a l'ús d'una llengua. Això pot semblar una obvietat, però per a un noi anglès de 19 anys va ser tota una revelació. És clar que havia llegit ficció en llengua anglesa, però subconscientment sempre considerava que el que feien els escriptors era una mena d'extensió de la llengua parlada: una versió més sofisticada, més complexa, del dia a dia lingüístic. Va ser en llegir en aquesta llengua nova i per a mi estranya que era el català que em vaig adonar fins a quin punt les llengües, tant escrites com parlades, eren mitjans d'expressió. I que en la seva capacitat d'expressió hi raïa la seva unicitat. Una frase mal expressada, aquesta, que vol dir, senzillament, que cada llengua té uns recursos expressius que la fan única. Si ens limitem a la comunicació pura i dura, podrem demanar un cafè amb llet en un bar o preguntar on són els lavabos en un aeroport en qualsevol llengua; la llengua, en aquests casos, no té importància: la fem servir com podríem fer servir uns gestos de les mans. Però un cop que anem ni que sigui un pas més enllà, quan volem transmetre sentiments, matisos, sentits sobreentesos, emocions, insults, preocupacions..., aleshores descobrim que cada llengua ens forneix eines específiques i úniques.

Fins i tot coses aparentment senzilles, com ara 'I love you', 'T'estimo', 'Te amo' o 'Ik houd van jou' (en neerlandès), no és el mateix dir-les en una llengua que en una altra, ja que cada llengua hi posa un pes diferent, té matisos diferents, per bé que en totes vol dir el mateix. I el mateix val per a qualsevol altra expressió. No és el mateix dir 'Go away' que dir 'Vés-te'n', 'Lárgate' o 'Wegwezen'. Entre parèntesis, val la pena recalcar que una de les categories lingüístiques en què podem veure amb més claredat els diferents matisos de les llengües és en el llenguatge groller. Un babau no és el mateix que un *gilipolles*, que no és equiparable a un *nincompoop*, que no és el mateix que un *lekker eikel* (una expressió deliciosa en neerlandès per qualificar una persona de poc intel·ligent i que, traduïda, significa 'titola maca'). I és precisament per això, per aquestes diferències tan difícils de copsar conscientment, que les llengües que resideixen en els cervells dels parlants són tan importants per als parlants mateixos. Tan essencials per a cadascú, per a qualsevol ésser humà.

Com a contraexemple –és a dir, com a exemple d'una llengua que només es fa servir per comunicar-se i no pas per expressar-se– tenim l'anomenat World English. M'explico: és un fet comprovat que la globalització de l'anglès està portant directament, i a una velocitat que mareja, a l'empobriment sistemàtic d'aquesta mateixa llengua en la seva forma globalitzada. Ja és una broma habitual en el món empresarial que en les reunions internacionals tothom s'entén en anglès menys quan han de parlar amb els nord-americans o amb els anglesos o amb els australians, els parlants nadius; perquè l'empresari –o l'estudiant, o el turista, o el coope-

rant, o l'artista– que ha après l'anglès com a llengua estrangera l'ha après per raons purament pràctiques. Un cop satisfetes aquestes necessitats, la immensa majoria dels aprenents d'anglès no tenen cap interès real en aquesta llengua, i per tant l'acaben parlant amb limitacions: amb un vocabulari restringit i sense coneixements literaris i amb un desconeixement total de les seves innombrables variants locals. És a dir, obliden que quan una persona parla una llengua de la qual és un parlant nadiu o bé molt competent, s'està comunicant i també s'està expressant. En canvi, la major part dels aprenents de l'anglès només es comuniquen, no s'expressen, cosa que significa, al cap i a la fi, que la comunicació que puguin establir és una comunicació pobra, sense matisos, sense referències culturals; és a dir, sense sabor.

* * *

S'ha de dir que l'aprenentatge del català –i la consegüent desaparició de la meva inconsciència lingüística– va canviar completament la meva actitud envers totes les llengües. Des d'aleshores, quan visito qualsevol país, intento aprendre ni que sigui una mica la llengua o llengües que s'hi parlen. Quan viatjo a llocs com Portugal, per exemple, on estan molt acostumats als turistes alhora que estan molt poc acostumats als turistes que intentin parlar portuguès, la reacció de la gent, si els parles en portuguès, és gairebé tangible, de tan immediata: de cop i volta, ja ets menys turista i més persona. El tractament esdevé més informal, més normal. Et sents –per artificial que pugui ser la sensació– més a casa. I aquesta experiència l'he tingut en diversos països, sovint amb algun avantatge extra. Per exemple, a Txèquia, als anys noranta, els restaurants que posaven el menú en diverses llengües eren força més cars que els que posaven el menú només en txec, ja que aquests tenien una clientela del país i prou. Per tant, si sabies una mica de txec, menjaves molt més bé de preu, i menjaves, sovint, molt millor. A Tanzània, on vaig anar per ajudar-me a escriure l'última novel·la publicada, i tot i que un home blanc a la zona on m'estava era més rar que un bitllet de cinc-cents euros, el fet de demanar el diari en suahili feia que el quiosquer em respongués en la mateixa llengua gairebé sense fixar-se en el color de la meva pell. A Minsk el rus em va servir per aconseguir qualsevol cosa que necessitava, ja que gairebé ningú hi parlava cap altra llengua. I a Catalunya, què he de dir de Catalunya? Durant els primers anys –abans que els estrangers catalanoparlants es multipliquessin com els pans i els peixos– més d'un i més de cinc persones em convidaven a una copa de franc senzillament perquè havien sentit que jo la demanava en la llengua de Mercè Rodoreda.

* * *

Anys després vaig llegir una citació ja famosa de David Crystal, actualment l'expert mundial sobre la llengua anglesa. Crystal ha dit, i la cita val molt la pena: "En el futur [està parlant, per cert, de cinc-cents anys en el futur] és possible que tothom comenci a aprendre l'anglès tan bon punt neixi. Si aquest és el cas, i si això forma part d'una rica experiència multilingüe per als joves de demà, tot plegat serà ben positiu. Però si, en el futur, l'anglès acaba sent l'única llengua que es pot aprendre perquè les altres hauran desaparegut, serà la catàstrofe intel·lectual més gran en la història de la humanitat".

Si hagués llegit això abans de venir a Catalunya, no ho hauria entès. Però l'aprenentatge del català –que és l'única llengua, a més de l'anglès, que puc dir que conec íntimament, que he interioritzat– ja m'ha ensenyat fins a quin punt una llengua pot ser flexible, infinitament expressiva i del tot idiosincràtica. De fet, va ser l'ús prolongat del català parlat i escrit que em va ensenyar, com si fos una revelació, que la meva llengua materna també és flexible, infinitament expressiva i del tot idiosincràtica. Sovint és difícil veure això precisament amb la llengua materna, perquè, com he dit, solem donar-ho per descomptat.

Deixeu-me, doncs, que us faci una descripció breu d'una llengua que és innegablement, òbviament idiosincràtica i expressiva per a nosaltres (tot i que per als seus parlants, evidentment, és una llengua normal i corrent). La descripció ve del llibre –molt recomanable, per cert– *When Languages Die*, del lingüista canadenc K. David Harrison.

El tuva és una llengua parlada per unes 230.000 persones cap al sud de Sibèria, bastant a prop de la ciutat d'Irkutsk. Els tuvans són nòmades que viuen de la caça, de la cria de rens, porcs, cabres i xais i de la recol·lecció de plantes i verdures. Migren cada any amb el seus ramats a través de centenars de quilòmetres i mai no es perden, mai. I si no es perden mai és perquè saben, només amb un cop d'ull a l'orientació d'una teranyina o bé als rastres deixats per unes gotes de pluja en la pols del camí, en quina direcció van. I també perquè saben identificar tots els sorolls que es poden sentir al bosc, que la seva llengua descriu amb precisió. Per exemple, *xizir-xizir* vol dir 'el so que fa la capçada d'un arbre quan es gronxa perquè hi ha un ós que n'està rascant el tronc'. O bé *daldyr* vol dir 'el soroll que fan les peülles d'un gran cavall'. *Hir-hir*, d'altra banda, significa 'la crepitació d'unes branques en un foc de camp', i *koyurt* significa 'uns peus humans que trepitgen neu profunda'. Així saben tot el que passa al seu voltant i ho poden comunicar de seguida als seus companys. És més, tenen tot de paraules que comencen amb l'equivalent siberià de la xeix catalana, com ara *xulur*, 'el soroll de gent que xerra massa'; o bé *xolur*, 'el soroll de gent que menja sorollosament'. I la meva paraula preferida: *xulir*, 'el soroll que fa un moc expel·lit ràpidament d'un nariu'. Es tracta d'una llengua no escrita però que conté una enciclopèdia d'informació pràctica, mitològica, cultural, matemàtica i quotidiana encastada en la seva sintaxi i en el seu lèxic. D'aquí a cinquanta anys, afegeix Harrison, a causa de l'escolarització monolingüe en rus dels nens tuvans, serà una llengua morta.

I ara que parlem de llengües mortes, durant el mateix període de temps –i aquesta xifra també és de Harrison– hauran mort aproximadament 2.500 llengües més –gairebé el 40% de totes les llengües que encara avui es parlen arreu del planeta–, cadascuna d'elles amb el seu univers cultural, el seu sistema de pensament, la seva idiosincràsia i la seva expressivitat infinita.

A Catalunya, com he dit, a finals dels anys setanta hi havia molta gent que creia que el català seria una llengua morta abans de l'any 2000, bàsicament perquè havia estat durament reprimida durant 46 anys del segle xx (set sota Primo de Rivera i trenta-nou sota Franco). Ara que sembla que estiguem a punt d'entrar en una mena d'estat d'excepció amb tics dictatorials, és d'esperar que no tindrem la temptació de témer que el català serà una llengua morta abans del 2100...

I és que, com afirma David Crystal, "una llengua no existeix independentment de les persones que la parlen". Parlem el català, doncs, fins i tot si fer-ho torna a ser il·legal.

Arrelar llegint

Najat El Hachmi
Escriptora, autora de llibres com *Jo també sóc catalana*
o *L'últim patriarca* (premi Ramon Llull de novel·la el 2008)

Vam entrar al bar de davant de la casa on vivia el meu pare i on passaríem a viure nosaltres a partir de llavors, i l'amo del bar ens va regalar una bossa de patates. El meu pare ens va ensenyar a dir "gràcies". Un fet tan tòpic com cert; tan tòpic que fins i tot em fa vergonya dir-ho: quin bon començament per a la nostra integració en la societat catalana que la primera paraula fos "gràcies"! El que no recordo ara és si teníem cap consciència que aquella paraula era en una llengua sobre la qual no havíem sentit a dir res fins llavors. El meu pare havia viscut uns quants anys aquí abans de venir nosaltres, i no tinc cap record concret d'ell explicant que a Espanya s'hi parlava una altra llengua. La mateixa idea d'Espanya era vaga i poc concreta, més semblant a la que empràvem per designar els països nord enllà als quals molts homes emigraven des de feia dècades. La paraula era *ljarij*, l'estranger. Potser el fet que hi hagués una llengua diferent del castellà no era rellevant per al meu pare, donat que ell mateix parlava una llengua que no era la del "govern". O potser no havia tingut temps d'explicar-nos tants detalls en les breus estades que feia al poble molt de tant en tant.

Sigui com sigui, aquella va ser la primera paraula, "gràcies". És un record ben precís que em revindria com un reflux uns quants anys més tard quan el mateix amo del bar, tan hospitalari, tan simpàtic, va oposar-se a l'obertura d'una mesquita al mateix carrer. No va ser l'únic, van ser molts veïns nostres, coneguts, apreciats pel seu tracte afable, que van recollir firmes contra l'oratori, encapçalats per un personatge conegut de la ciutat que després fundaria un partit per defensar els catalans dels immigrants. L'oratori es va fer i encara funciona a dia d'avui, però tinc la sensació que aquell home va viure sempre amargat per uns canvis al seu barri, al seu carrer, que ell no havia triat. M'imagino que per a ell no deuria ser el mateix que tres nens morets eixerits, trempats, traguessin el cap per damunt la barra per demanar un refresc que no pas haver d'assumir que de sobte hi hagués un mesquita al seu carrer. Què més diferent d'un bar que una mesquita, encara que fos un local ben modest.

Quan tot això va passar, la nostra família i tota la resta de marroquins de la ciutat ens vam sentir ferits; vam descobrir que només seríem acceptats pels habitants del lloc en tant que una subcategoria de persones que estaven disposades a renunciar al seu origen i a aquells elements que per a elles eren més importants. La religió, de fet, no ho havia estat, de tan important; només quan les exigències d'integració demanaven de renunciar-hi va adquirir una rellevància que no havia tingut fins llavors. O potser és que ens hi vam aferrar quan ens vam començar a diluir, sobretot els fills, quan la llengua ens pesava... no en parlar la llengua estrangera que havíem après, sinó la de la nostra mare. Sigui com sigui, aquell home a qui havíem dit 'gràcies' per primer cop en català era el mateix que anys després renegava a viva veu en passar davant l'oratori i es mofava de la manera com resaven els que hi havia a dins.

Arrelar vol dir pertànyer, vol dir ser prou d'un lloc com per considerar que es té tot el dret de sentir-se'n part. És un fet personal, individual, gairebé íntim. No estar arrelat al lloc on es viu no és necessàriament un problema; es pot viure molts anys en un lloc i continuar pensant o sentint que s'hi és estranger. Però jo sóc partidària de fer tot el contrari, d'abraçar sense recels de cap mena el país on es viu. I quan dic *país* no em refereixo tant a una entitat política com a aquell concepte emprat per alguns dels nostres escriptors que equivaldria a "terra". És convenient fer esforços per arrelar al lloc on es viu, no pas com una resposta complaent a les exigències d'integració fent el paper del bon immigrant, sinó com un dret de la persona mateixa. Tinc el dret a considerar-me d'aquí tant com ho pot fer algú amb vuit cognoms catalans, sobretot tenint en compte que molts d'aquests vuit cognoms considerats catalans pot molt bé ser que provinguin d'un altre lloc. És una característica del nostre paisatge humà: la majoria de nosaltres venim d'un o altre lloc, es noti o no es noti en l'onomàstica o en el fenotip. D'aquí a molts anys El Hachmi serà un cognom tan català com ho són ara Sànchez o Vila. És una de les coses que li costava d'entendre a persones com la senyora Ferrusola i a gent que pensa com ella: que no cal canviar-se el nom per esdevenir més català i que en tot cas conservar aquests cognoms honora la nostra condició de país no d'acollida sinó d'immigrants; que els rastres en els nostres antropònims són una petja de la diversitat que ens caracteritza. Aquesta diversitat que si s'oblida ens pot abocar al perillós terreny de la recerca de puresa.

Arrelar és pertànyer. I per pertànyer cal teixir una densa xarxa feta de coneixement, d'afectes, d'experiències i de records. També és important, per arrelar, ser reconeguts com a part del país, com a ciutadans propis i no pas forans. En el meu cas particular aquest procés de fer-me d'aquí, que ja fa uns quants anys que dura, ha tingut molt a veure amb la lectura i amb l'escriptura.

Diu Joan Margarit que la llibertat és una llibreria. Per als qui no hem nascut en una casa plena de prestatgeries farcides de llibres ni hem tingut la possibilitat de comprar-ne, la llibertat és una biblioteca pública. Un moment decisiu per a mi en tot aquest procés va ser el de la descoberta de la biblioteca gràcies a una excursió escolar ben rutinària. Això d'arrelar és un fenomen particular de cadascú, un itinerari que es produeix de manera ben individual, perquè hi conflueixen i s'hi hibriden molts elements: la història prèvia de cadascú, el lloc d'on s'arriba i com s'arriba, les persones i els fets concrets amb el quals un es troba quan aterra, la realitat sòcio-cultural, educativa, econòmica, però sobretot les persones concretes amb les quals es produeixen els primers contactes. Emigrar, i més quan es fa de manera tan definitiva com ho va fer la meva família, quan no es té cap lloc on tornar, quan només es

pot mirar endavant, és renéixer. De vegades m'agrada pensar que el nostre procés s'assembla una mica al segon origen de l'Alba i el Dídac, només que nosaltres vam tenir la sort de trobar-nos un nou planeta Terra ja ple de gent, no per repoblar, i encara podem tornar de tant en tant al món anterior al gran canvi. Un retorn il·lusori, perquè un no torna mai a la infantesa.

En tot cas el nostre aterratge aquí va venir marcat per alguns d'aquests elements. El 1987, el català era ja la llengua de l'escola. I va ser en un barri de la ciutat de Vic, on la gent parlava la seva llengua de la manera més normal, com només es pot parlar una llengua pròpia. També hi havia castellanoparlants, és clar, però jo els vaig descobrir després.

La qüestió és que en aquell Vic de finals de la dècada de 1980, i havent après català a l'escola, jo vaig descobrir la llibertat en una biblioteca. Des del dia d'aquella excursió que no vaig deixar d'anar-hi. A la meva mare no li feia gaire gràcia que una nena tota sola marxés pels carrerons de llambordes enmig de la boira que queia els capvespres d'hivern. Una de les meves frustracions a la vida és no haver aconseguit transmetre l'experiència lectora precisament a la meva mare, no haver-li pogut explicar que cada llibre que obria era una finestra a la vida, al món. L'altra cosa que no li he dit mai, perquè m'hauria sabut greu que es pensés que renegava del nostre origen comú, és que un dels al·licients més important a l'hora de llegir literatura catalana era el de poder entrar en la intimitat de la vida dels catalans. Ara és una cosa que pot semblar una mica absurda, però heu de pensar que durant anys vam conviure amb veïns, mestres, amics i coneguts catalans sense haver penetrat mai dins de les cases. En alguna sí que hi havíem entrat, però la intimitat no és ser convidat a fer un cafè un diumenge a la tarda. La intimitat és observar la vida quotidiana, entendre com es vertebren les relacions familiars, saber de quina manera precisa les persones són felices o desgraciades, de quina manera ben particular i concreta sentim. Poden dir-me que això és molt evident, que no cal pas llegir molts llibres per descobrir que tots, més o menys, estem fets de la mateixa matèria, però els asseguro que els que havíem arribat del Marroc ho teníem força complicat per assumir aquest fet innegable.

Què farien vostès si durant anys els diguessin de manera contínua i persistent que no, que nosaltres no som com ells, que nosaltres no som com els altres? En el nostre cas concret aquesta alteritat és múltiple. Abans d'arribar ja sabíem que nosaltres no érem els altres perquè els altres eren els àrabs. En arribar aquí de seguida ens van dir "vosaltres ja sou catalans", perquè parlàvem la llengua, però la veritat és que no sabíem ben bé en què consistia això de ser catalans. A casa ens recordaven que havíem nascut en un altre país, i més tard, quan ja es veia que ens estàvem transformant per diluir-nos en el nou context, ens van insistir que no érem els altres perquè nosaltres som musulmans i els altres són cristians. Per desgràcia, aquesta dicotomia persisteix encara a dia d'avui, i no són pas poques les vegades que sentim uns nens nascuts aquí de pares també nascuts aquí preguntant si ets català o musulmà. Alguna cosa no fem bé si els més petits continuen pensant que han de triar entre una condició o l'altra.

El cas és que nosaltres vam créixer amb relats força excloents, relats que ens obligaven a saber qui érem. Per molt que et pensis que ets d'ells, em va dir una vegada un "compatriota", ells mai no t'hi consideraran. I fora de casa, no es pensin; a banda dels qui deien ben superficialment "ja sou catalans" molt abans que tinguéssim prou consciència per decidir el que volíem ser o no, el cas és que eren molts els qui pensaven i continuen pensant que

no deixarem mai de ser estrangers aquí. Per a algunes persones que no s'han interessat per entendre la nostra realitat no deixem de ser una foto fixa. Tots acabem d'aterrar, tots som "nouvinguts", estem tots per integrar i ara, a més, amb un corrent que s'ha posat de moda, formem part d'una "comunitat". La foto fixa consisteix a creure que estem tots en aquell moment de l'aterratge primer. No fa tants anys que sou aquí, ens diuen. Bé, trenta anys portem nosaltres, però una exposició recent al museu d'Història de Catalunya demostra que de l'arribada dels primers marroquins aquí en fa exactament cinquanta anys. De manera que continuem responent al clixé que molta gent té al cap. I continuem assistint al fet insòlit de veure que ens parlen en castellà. Jo ja no m'enfado, per això. Si m'han demanat de signar novel·les que he escrit en català parlant-me en castellà i a poc a poc, ja veig que no hi puc fer absolutament res. Quan veuen que amb els meus fills parlo català llavors ja se n'adonen. No és pas de mala fe, que la gent se't dirigeix en la llengua que considera que podràs entendre. Però altres actituds més antipàtiques, en canvi, sí que continuen deixant-nos fora de la realitat, relegant-nos a un terreny que és terra de ningú, perquè, com ja he dit, el lloc on vam néixer no és un lloc per tornar-hi.

Arrelar és un procés llarg que es va teixint amb els anys. Sempre hi ha qui vol desarrelar-te, fer-te sentir de fora. T'expliquen que per molt que ho intentis no servirà de res, perquè estàs feta d'una matèria massa diferent de la nostra. I aprens a viure esforçant-te més que ningú per compensar aquesta tara, aquest defecte de fàbrica. Crec sincerament que aquesta no és l'actitud general que impera a Catalunya, més aviat em sembla que aquí hi ha una disposició a conèixer les experiències dels qui hem vingut de fora. Ho he constatat en nombroses trobades arreu del país, on els lectors han llegit els meus llibres intentant penetrar precisament en la nostra intimitat. No sé si aquest és un fet particular d'aquest meu país, perquè no he viscut en cap altre lloc i no puc comparar-lo amb el que passa en altres indrets. El cas, però, és que és així: a Catalunya hi ha hagut predisposició per entendre el fenomen migratori. Sovint des de la base, des del contacte més proper. Molt abans que les nostres autoritats pensessin mesures per integrar la immigració ja hi havia mestres mirant de donar resposta a un fenomen sobrevingut sobre el qual ningú no els havia avisat. M'atreveixo a dir que aquesta sí que es una característica d'aquí. Que la resposta a la majoria de problemàtiques o realitats, si no es volen tractar en clau de conflicte, la donen els ciutadans abans que els governants. En tot cas nosaltres vam tenir la sort d'aterrar en una escola on encara no se sabia el que s'havia de fer amb nosaltres, i les mestres van optar per tractar-nos com a la resta d'alumnes, només que ensenyant-nos la seva llengua.

He dit que una de les frustracions que vaig arrossegar durant anys és la de no poder penetrar en la intimitat dels qui m'envoltaven. Trigaria encara temps a establir vincles tan importants com per passar-me estones llargues a casa dels "altres", a parlar amb amigues que m'expliquessin en confiança els seus conflictes particulars. Doncs bé, durant tot aquell primer temps, crec, potser és una construcció que faig ara, però crec que la lectura d'algunes obres en català em va permetre accedir a aquest terreny vedat i misteriós. Era curiositat, és clar, curiositat gairebé infantil, però una curiositat amb molta raó de ser, un anhel de coneixement. O potser és només que passava bones estones llegint. En tot cas, la conseqüència directa i primera d'aquella experiència lectora és que vaig poder teixir una xarxa d'afectes profunds amb la literatura que van reforçar la xarxa d'afectes reals que anava formant en carn i ossos de manera més lenta. Vist amb distància, em sembla que aquella necessitat lec-

tora volia omplir un buit molt important que s'havia produït com a conseqüència del nostre trasllat a Vic. Un buit doble: el que havia deixat la família i el que havia deixat la literatura oral amb la qual havia crescut.

El nostre paisatge familiar fins que vam emigrar havia estat el típic d'entorns rurals tradicionals: la família extensa formada per avis, oncles i tietes, cosins i parents de tota mena que poblaven el nostre dia a dia. Sobretot ens vam enyorar dels avis, que ens havien criat. També d'un univers de veus que relataven de manera seductora qualsevol esdeveniment, quotidià o extraordinari, amb la cadència pròpia dels relats orals. Vaig passar-me tota la infantesa escoltant atentament aquell corpus fet d'històries familiars, de notícies sobre gent que no coneixia de res, de contes fantàstics explicats a les fosques quan ens posàvem a dormir. La imaginació en aquella època no tenia altre suport, cap altre element per esperonar-la, que les paraules mateixes. Amb prou feines si teníem imatges a l'abast. Algunes, molt poques, fotografies familiars. Un llibre de primer de primària amb alguns dibuixos, poca cosa més. De tant en tant, en alguna visita a ciutat per visitar algun parent, sí que havíem vist l'aparell meravellós de la televisió, encara en blanc i negre, on sortien unes dones amb unes actituds ben diferents de les nostres. Però en el nostre dia a dia no hi havia estímuls gràfics de cap mena. En canvi, les paraules que anaven desgranant amb calma les dones de la família pintaven frescos vivíssims del no-res. Algunes que se'm van generar llavors encara les conservo.

Jo en aquell temps no era conscient, és clar, del fet tan extraordinari que era aquell fenomen. Viure la literatura en la seva funció més primigènia, ser espectadora d'una realitat en què les paraules ho eren tot. Servien a les dones per explicar les seves vides desgraciades, que consideraven una conseqüència natural d'un ordre establert inamovible, però no per això patien menys. Unes dones que quan encara no aixecaven dos pams de terra ja es feien càrrec dels germans petits, que es convertien en escarrassos des de ben aviat, que treballaven a dins de casa i al camp o a l'hort o als prats o en el que fes falta. La meva àvia em va explicar que la casa on vivíem l'havien construït ella i el meu avi amb les seves pròpies mans. Eren unes dones que pal·liaven un patiment feixuc i ancestral contant a la resta de dones totes les seves penúries. Moltes s'havien casat just en entrar a la pubertat, amb uns marits que ja anirien coneixent, i resaven per tal que els en toqués un que no fos massa sever, un que fos generós i que tingués en compte els seus sentiments. Però en general regia la idea que la vida era com t'havia tocat i que tot el que podies fer era pregar perquè Déu t'alleugés de la teva càrrega. De manera que els relats d'aquelles dones eren útils, perquè en contar el seu malestar li donaven forma però no arribaven mai a considerar que fos tot el sistema el que no funcionava, donat que tot depenia dels designis de Déu. La veritat és que si tenim en compte les eines de què disposaven per canviar la seva situació és evident que aquesta resignació amb el "destí" no era altra cosa que una manera de buscar un sentit a la seva situació que no passés per engegar un canvi revolucionari. L'educació i la cultura, en aquest cas, servien per perpetuar aquell sistema.

La qüestió és que quan vam arribar a Vic van passar dues coses importants. D'una banda, ja no teníem parents directes propers, el nostre entorn familiar es va reduir de manera dràstica, vam passar a ser una família nuclear normal encara que fóssim quatre germans i n'acabéssim sent sis. Com que a més era la primera època de la immigració marroquina a Catalunya, hi havia poques persones amb les quals poguéssim parlar en la nostra llengua. La conseqüència d'això és que la meva mare va deixar d'explicar coses. Ella –no és amor de filla–

és una de les narradores més destres que he conegut mai. Té paciència a l'hora de desgranar els detalls, fa servir la prosòdia d'una manera efectiva que jo no aconsegueixo transmetre quan escric, controla magistralment el ritme i fa, en definitiva, que quan comença a parlar no triguem gens a ser dins d'una història que és veritat però que sobretot és relat. Els fets acaben sent secundaris, perquè el que és important és la manera com ella va embolcallant les persones que l'escoltem fins que som dins del seu món de paraules. I el més increïble és que encara a dia d'avui no en té ni idea que té aquesta capacitat. És el que ha fet sempre, no hi dóna cap importància. I des de fora, qui valorarà la xerrameca d'unes dones que tenen aquest defecte i no pas virtut? I, a més, en una llengua sense cap mena d'importància, familiar, vulgar, allunyada de la llengua sagrada de l'Alcorà, una llengua que ni s'escriu i és la pròpia d'una regió endarrerida com el Rif... El que no ens havien explicat mai i ja descobriríem més tard és que l'endarreriment de la zona no és un fet natural sinó provocat per una política deliberada d'abandonament per part d'una dictadura en forma de monarquia. Però aquest és un altre tema. La qüestió és que aquella mare que havia contat tant durant els meus primers vuit anys, en arribar a Vic, de sobte, va callar. Què voleu, no tenia a qui explicar el que li passava. Qui la podia entendre? Les senyores que anaven a beure al bar de davant? La dona gran que vivia al pis de sobre? No, la meva mare no tenia ningú a qui contar el que li passava. Per no explicar no ens explicava ni els contes per a nens. Ara teníem televisió. Però tot i el so eixordador de l'aparell, tot i l'espai que va ocupar la nova llengua catalana, si recordo aquells primers temps em sembla que el que hi regnava era el silenci. Silenci no de sons, de paraules i d'esgarips, sinó silenci de relats.

No sé què han fet altres fills de la immigració per pal·liar aquell silenci eixordador que ho amarava tot, aquell trencament abrupte amb el lligam fet d'històries familiars. No sé si es van enyorar molt o no d'aquella realitat. El cas és que jo vaig trobar una eina fonamental per omplir aquell silenci i de pas fer-me a mida una mena de família catalana amb membres tan il·lustres com Tísner, Pere Calders o Mercè Rodoreda. No tenia avis a l'abast, doncs me n'agafaria uns que no eren de carn i ossos però que sí que estaven fets de paraules.

En el cas de Tísner la cosa va ser una mica curiosa. Recordo que vaig veure a la televisió un home gran estrany, lleugerament semblant a alguns dels meus veïns més grans, un home que cridava molt l'atenció perquè duia un ull tapat a la manera dels pirates. Intento recordar què em va atraure d'ell, a banda de l'aspecte. El cas és que sense dir-ho a ningú vaig anar a la biblioteca per buscar els seus llibres. I com que era l'època en què havia publicat les seves memòries, van ser les que vaig triar de llegir-me. Llavors jo devia tenir 14 o 15 anys, de manera que es poden imaginar que en aquells volums feixucs amb prou feines hi vaig entendre res. La vida minuciosament explicada d'un home que havia nascut el 1912, que havia viscut la República i la Guerra Civil, que s'havia exiliat a Mèxic i havia retornat molts anys després. Que escrivia en un català que llavors no crec que em fos fàcil. No recordo haver acabat els quatre volums, però vaig llegir fins a cansar-me'n. En canvi, sense adonar-me'n, aquella lectura em va deixar una petja que perviu fins ara. Quan més tard els meus professors d'història m'explicaven els esdeveniments més importants que havien succeït a Catalunya en l'últim segle, jo tenia la sensació que eren uns fets que ja m'havia explicat algú. No tenia cap avi català que em pogués narrar les seves batalletes, com podien tenir els meus companys d'institut (encara que he de dir que molts d'ells no semblaven gaire interessats pel passat), però en canvi tenia Tísner i Pere Calders, una figura aquesta que també em

fascinava per un ús del llenguatge tan nítid i juganer però alhora ric i elaborat. Em cridava l'atenció que Calders pogués convertir en propers uns registres de la llengua que en altres autors semblaven molt allunyats de la realitat que descrivien. Quan penso en els llibres que en vaig llegir, la paraula que em ve al cap és vitalitat. Pere Calders és vital tot i les incerteses en què li va tocar viure. I el fet que aquests dos autors fossin parents i que en les seves memòries Tísner parlés de Calders em donava una sensació de familiaritat molt agradable que reforçava la idea d'una família literària pròpia.

En tot cas la lectura de les memòries de Tísner em va permetre –també en el cas d'altres autors que expliquen el seu temps sigui, friccionant-los o no– un fet imprescindible quan un està decidit a arrelar al país on viu: la memòria. Sense memòria no hi ha arrelament. Una vegada en una tertúlia em van dir que no calia saber tantes coses del passat per viure el present, però jo crec que és fonamental perquè el passat és l'origen del present; si no el coneixem és impossible que puguem entendre la societat en què vivim, i si no l'entenem és difícil que ens en puguem sentir part. Però com fer aquest procés d'adquisició de memòria quan no es tenen a l'abast uns avis que expliquin batalletes, uns esdeveniments familiars inserits en la història particular del país? Perquè memòria no és història. Conèixer la història és important, però la història és l'explicació general dels esdeveniments socials, polítics, culturals. La història és geogràfica, és molt sovint el relat del poder, de les relacions de poder. La memòria, en canvi, és tot això aplicat a través de les persones concretes que van viure aquests fets, poderoses o no, i com va afectar això la seva vida quotidiana, les seves relacions particulars... En definitiva, doncs, la memòria és la intimitat de la història. Per això és tan important que aquesta transmissió la facin les persones que han viscut determinades situacions. El contrari de la memòria són els clixés i tòpics sobre el passat, la construcció del passat per bastir una certa idea de present. En tot cas, la lectura de les memòries de Tísner, encara que no hi entengués res, em va servir per anar-me fent aquesta memòria particular. Potser si hagués llegit algun altre autor la meva visió seria completament diferent, però la cosa va anar així.

Una autora que crec que contribueix encara a dia d'avui a recuperar la memòria del país és sens dubte Montserrat Roig. He de dir que la vaig descobrir molt més tard que altres autors, però en canvi em sembla que és una autora imprescindible, que ens aporta moltes peces per reconstruir el trencaclosques del present. D'una banda és ella mateixa la que fa un treball de recerca memorialista important per tal d'entendre la seva pròpia realitat, la de la burgesia barcelonina i el paper que va tenir durant la guerra i el franquisme. En les seves novel·les tinc la sensació que hi ha un retret implícit cap a la generació que la precedeix, un retret per haver-se conformat amb la situació política i social. Alhora, però, hi ha una recuperació d'un món que no és sempre valorat com a espai literari, que és el món de les dones. En algun moment diu que és a la cuina on s'hi fa la política. Però el fet destacable en la Roig no és només aquest esforç de recuperar la vida de les dones de generacions anteriors, sinó també el fet que tant a través de la ficció com en el seu vessant periodístic i assagístic relata els canvis socials, polítics i culturals més importants dels quals és protagonista la seva generació. I ho narra no des de l'abstracció sinó des dels efectes concrets que aquests canvis tenen en els individus de manera particular. Per exemple, parla de les contradiccions que viuen les dones respecte a la lluita política en la clandestinitat, companyes d'uns homes sensibilitzats amb les qüestions de classe però no sempre atents a les seves demandes feministes. També aborda les contradiccions del mateix feminisme, amb unes dones que es troben en plena

onada de canvis però a les quals no sempre els resulta fàcil sentir-s'hi còmodes. Per exemple, Montserrat Roig ens parla de l'adveniment de l'alliberament sexual, que no sempre, però, és viscut com a tal per alguns personatges. A mi m'hauria agradat poder-la llegir molt abans, la Montserrat Roig, per entendre el que és el canvi social tan important del feminisme i entendre'l no només des d'una perspectiva social i política sinó també des de dins, des de la intimitat de les dones.

Quan en alguns debats algunes dones d'aquí em deien aquella frase tan típica de "a nosaltres ens ha costat molt arribar fins aquí" jo no podia fer-me càrrec del que m'explicaven, no podia entendre què volia dir exactament aquell "fins aquí", i en canvi reaccionava a la defensiva pensant-me que era un mecanisme de dominació per part d'elles en tant que "occidentals". Si un adquireix una mica de coneixement del que ha estat el feminisme i la seva constant lluita, amb costos personals enormes, no podem atribuir a les dones que veuen amenaçats els seus drets per la reinstauració de segons quines pràctiques com una actitud racista sinó com una autodefensa d'uns drets que han costat molt d'aconseguir. Quan alguna feminista d'una certa edat ens diu "ens ha costat molt arribar fins aquí" en realitat ens està parlant dels fantasmes d'un passat no gaire llunyà que revifen quan veuen dones amb mocador o que gairebé no surten de casa. Durant anys no he entès que no tenia tant a veure amb un rebuig cap a nosaltres com cap al masclisme contra el qual elles mateixes havien hagut de lluitar. És clar que hi ha una construcció estereotipada en què el moro és el masclista de debò i aquí la situació de la dona és infinitament millor. Durant anys vaig assumir la visió utòpica d'una societat on no hi havia maltractament, perquè el maltractament era propi dels altres, no hi havia diferències de benestar entre homes i dones perquè això era propi d'altres cultures. Tant era que moltes d'aquestes afirmacions fossin dites per persones que veien amb els seus propis ulls el maltractament i la discriminació de les dones o que fins i tot fossin elles mateixes les que els patien. Fins i tot en aquest context et deien que eren altres els masclistes. Potser és un tema generacional, a partir del moment en què es va assolir la igualtat de drets a nivell legal es va donar per fet que la resta ja estava solucionat o se solucionaria per si sol. Per això a l'època en què vam arribar nosaltres, i fins no fa gaire, no es parlava de violència domèstica. Estava tan normalitzada que a la televisió podíem veure dones que deien que el seu marit les pegava 'allò normal'.

En tot cas, considero imprescindible fer memòria d'aquest passat immediat del feminisme, que coincideix a tot el món amb la tercera onada, la que s'encarrega no només de demanar educació i dret de vot sinó també el canvi en les lleis que regulaven tots els aspectes de la vida de qualsevol dona. Per a mi aquesta memòria és del tot útil per entendre el meu propi canvi respecte de la tradició familiar de la qual vinc. Hi ha una certa tendència ara a fragmentar el feminisme considerant que n'hi ha un d'hegemònic, que és el feminisme "blanc occidental", i uns altres feminismes específics segons quina sigui la pròpia ètnia o fins i tot religió. I això em sembla que equival a malbaratar molt inútilment el recorregut que ha fet el feminisme que s'ha donat en els països dits occidentals. Personalment jo hauria trigat molt més a ser conscient de la meva situació com a dona si no hagués tingut a l'abast autores que em servien de mirall. No veig per què un corrent de pensament transformador com és el feminisme, que té com a objectiu posar fi al malestar provocat pel simple fet de pertànyer a una meitat de la humanitat, ha de designar-se de manera diferent i ha de tenir objectius diferents segons quin sigui el lloc on actua. És cert que en cada territori les necessitats són

particulars, però crec que és més intel·ligent aprofitar el bagatge acumulat per aquells països en els quals fa més temps que el feminisme intenta trobar solucions. En tot cas Montserrat Roig té l'al·licient que en tractar aquestes qüestions deixa de banda el tòpic i el clixé en què podem caure des del compromís polític, ara dit activisme, i penetra en les conseqüències més particulars d'aquests canvis. Com qualsevol altre qüestió important, el feminisme només pot ser abordat en la seva complexitat, no de manera simplificada.

La figura de Montserrat Roig també la trobo rellevant perquè aborda un tema que em sembla ha estat poc explotat en la literatura catalana, que és la de la immigració de la dècada de 1960. És cert que tenim un document històric important com ho és el llibre *Els altres catalans*, de Paco Candel, però d'entrada és un text no escrit originàriament en català. En tot cas em sembla interessant com introdueix Montserrat Roig en les seves obres de ficció la presència de persones que van arribar aquí en aquella època. Per fer-ho no fa servir aquell to paternalista tan típic d'un determinat sector de l'esquerra, sinó que és un fet important de la seva realitat que incorpora amb normalitat a la seva narrativa. Fer això, incorporar la immigració a la narrativa catalana, no és un fet tan freqüent. Fins i tot en les ficcions televisives, en què aquí aquest fet s'ha abordat sovint des d'un vessant costumista, sembla que es tendeix a la invisibilització d'una part del paisatge humà català. Montserrat Roig no en fa un retrat ni idíl·lic ni patètic, intenta simplement plasmar aquest canvi demogràfic rellevant. El personatge de la portera murciana o la descripció de les condicions de vida d'alguns immigrants a les barraques són exemples de com aborda la qüestió. Fins i tot hi ha un personatge interessant a *L'òpera quotidiana*, un senyor que malda per catalanitzar la seva dona, una joveneta castellana, i quan la parella es trenca ella recupera sobtadament totes les esses sonores.

Si aquesta representació de la immigració és important és perquè també ens explica el que som avui. Crec que encara falta molt per narrar sobre aquell fenomen, que hi ha una mena de silenci traumàtic, segons deia Josep Anton-Fernández. He conegut força lectores que són filles d'aquella immigració i que m'expliquen sovint les similituds amb la nostra, i conten moltes coses que em sembla que encara estan per explicar. Hi ha una memòria pendent de ser recuperada en aquest cas, de manera més important o almenys de manera que tingui més rellevància pública que com s'ha fet fins ara.

Però anem una mica als meus orígens lectors. No van ser ni Tísner ni Pere Calders ni Montserrat Roig els primers autors importants que vaig descobrir. Va ser Mercè Rodoreda, d'una manera gairebé casual. En un llibre de text de sisè de primària hi havia un fragment d'*Aloma* que em va cridar poderosament l'atenció. No sé exactament què em va atraure d'aquelles quatre línies, però de seguida vaig buscar la novel·la sencera. Suposo que ho deuen tenir totes les obres universals de la literatura, però jo sentia que *Aloma* parlava de mi, del meu context, d'una dona jove molt semblant a les que havia conegut. Crec que un dels elements importants –no només en *Aloma*, sinó també en tota l'obra de Rodoreda– és la llengua que fa servir, la manera de plasmar el parlar dels seus personatges, però sobretot de les seves protagonistes femenines. En la llengua de Rodoreda hi ressonaven, d'una manera que no sé explicar, tant el parlar de les senyores més grans del meu barri com el de les dones de la meva família. No sé si Rodoreda hi hauria estat d'acord, en això, però en la seva manera de narrar jo hi vaig veure o hi vaig voler veure un fil conductor, en paral·lel entre la literatura oral que havia deixat enrere i el text escrit que tenia a les mans. Aquell silenci de relats

del principi va ser emplenat per Rodoreda abans que per cap altre autor. Mercè Rodoreda també tenia en comú amb la meva mare la tria acurada de detalls de la vida quotidiana que no semblen importants i que anys més tard descobriria que tenien un pes simbòlic innegable.

Crec que l'altra cosa que em va atraure molt de Rodoreda és la descripció d'uns espais que per als autors homes no ha tingut mai gaire importància: l'espai domèstic. Ja sé que aquesta autora no es va considerar mai feminista, però això no vol dir que no ho fos escrivint. Situar l'acció de les ficcions en un àmbit tradicionalment habitat per dones és posar en valor el fet que en aquest entorn també hi passen coses. A mi això em va resultar molt conciliador, perquè jo venia d'un entorn en el qual la segregació sexual encara era ben vigent –de fet una mica encara ho és ara–, i donar valor a aquell lloc de dins de casa en el qual a les dones ens han obligat a estar em permetia imaginar maneres de convertir les dones de la meva família en protagonistes dels relats. És cert que les dones sempre tenim un sentiment ambivalent respecte a l'espai domèstic, perquè ens han obligat a estar-hi, però alhora és el lloc que ens és més familiar. A mi, per exemple, a casa em tenien força limitades les sortides, de manera que potser vaig passar més temps a casa del que feien les meves homòlogues no marroquines i, per descomptat, que els meus germans nois. Aquest enclaustrament el vaig poder pal·liar primer llegint i després escrivint. Si escric és en part perquè no em deixaven sortir prou, i de pur avorriment em dedicava a imaginar altres realitats possibles i a jugar amb les paraules per veure com sonaven.

El fet és que tant Rodoreda com Roig, en plasmar la domesticitat, em van servir també de mirall de la domesticitat de les dones de la meva família. Ja sé que l'interior d'una casa de Sant Gervasi de principis del segle xx o un pati de l'Eixample no són exactament el mateix que la casa de tova on vivíem sense aigua ni electricitat, però d'alguna manera les dones d'ambdós espais, un de ficció i l'altre real, separats en el temps i en la distància, em semblava que tenien molt a veure. I sobretot, en el que tenien molt a veure era en el patiment d'aquestes dones, en la seva situació de vulnerabilitat pel simple fet de ser-ho: la incertesa d'Aloma, en entrar en la vida adulta, davant de l'amor i la sexualitat, les estratègies que han de pensar protagonistes com Teresa Valldaura per sobreviure, o ja no diguem la de la Natàlia. Fins i tot, de manera molt concreta, podia establir un paral·lelisme entre els dos mons. Teresa Valldaura, al començament de *Mirall trencat*, s'inventa una maniobra per fer veure que li han robat una joia que després es vendrà per mantenir un fill que va tenir fora del matrimoni. Entres les dones de la meva família aquest acte d'haver-se de vendre una joia per sobreviure en un moment de carestia és molt present. L'únic ingrés important que podia tenir una dona era la dot, en forma de joies d'or, que li pagava l'home en casar-s'hi. En molts casos les dones s'havien de vendre aquestes joies si el seu marit es despistava i deixava de fer-se'n càrrec.

Per descomptat que una altra autora que retrata magistralment la situació de la dona és Caterina Albert. *Solitud* és una novel·la que podrien escriure moltes dones de la primera generació d'immigrants aquí, unes dones que s'anaven adaptant a una realitat canviant sense tenir gaires recursos i que se sobreposaven a tot. Dones que aquí també continuen treballant sense rebre gaires recompenses, que observen un paisatge en el qual elles tenen un paper secundari. La duresa que descriu l'autora s'assembla molt a la duresa del Rif, com en aquell conte en el qual un home fa servir una dona per llaurar la terra, la violència, el pes de les normes sobre la sexualitat que tan magistralment plasma a *La infanticida*...

Tot això, tots aquests traços paral·lels no obeeixen a la simple necessitat de demostrar que no som tan diferents. En el cas de les dones obeeixen també a la necessitat de trobar un origen comú, de trencar amb aquell estereotip de què parlava abans, segons el qual el masclisme és cosa d'altres. Quan assumia que això era així no podia sentir sinó malestar, sentiment de culpa i una relació conflictiva amb el meu origen en tant que dona. Aquest malestar continua present; així, només que faci un inventari del que ha estat la vida de les dones que més m'he estimat no puc deixar de sentir que han hagut de viure una injustícia terrible, que han vist les seves capacitats desaprofitades, que han tingut una vida molt per sota de les possibilitats que la seva força de treball, el seu talent i la seva intel·ligència en molts casos, els haurien pogut aportar. O simplement observar que elles són sempre del cantó del perdre és un fet que indigna i genera rebuig. Com rebutjar allò que forma part del que ets? Com rebutjar elements importants del teu grup de pertinença? Perquè des del mateix moment que comencem a denunciar aquests greuges no triguen a sortir les veus dels qui ens retreuen una traïció identitària. És el que som, ens diuen, i apareixen de nou les identitats excloents: no som ells, per això les nostres dones no tenen els mateixos drets. És en aquest punt, on som, i a mi les esmentades lectures em serveixen per entendre que el masclisme en tant que injustícia no es pot considerar un tret particular de cap cultura, i que les cultures que ara no són masclistes també tenen un passat carregat de discriminació cap a la dona.

En resum, doncs, a mi les lectures, aquestes i moltes altres, em serveixen per emmirallar-me en tant que dona, per adquirir una memòria familiar que no és la meva i per teixir una xarxa ben densa d'afectes que juntament amb la xarxa d'afectes reals acaben configurant un lloc al qual pertànyer, un lloc on arrelar.

“Projecció de Fabra en l’àmbit catalanoparlant i a l’exterior”

4

© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Pl. de la Mercè, 10-12
08002 Barcelona

Novembre del 2019

ISBN: 978-84-09-15161-5

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

“Projecció de Fabra en l’àmbit catalanoparlant i a l’exterior”

Barcelona, 18 i 19 d’octubre del 2018

Càtedra *Pompeu Fabra* upf.

ÍNDEX

Presentació del rector
Jaume Casals 7

Presentació del president de l'Institut d'Estudis Catalans
Joandomènec Ros 9

Fabra, un gran personatge, un personatge imprescindible en la llengua catalana
M. Teresa Cabré Castellví 11

Pompeu Fabra, periodista educador en la llengua i la civilitat
Josep Maria Casasús 13

La projecció de Pompeu Fabra damunt el País Valencià durant la Segona República
Vicent Pitarch 23

La projecció de Pompeu Fabra a les illes Balears
Josefina Salord Ripoll 39

La projecció de Pompeu Fabra a l'exterior
Joan Julià-Muné 59

Com a rector de la Universitat Pompeu Fabra, em plau presentar-vos les actes de la Quarta Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que en aquesta edició s'ha centrat en la projecció de la figura i l'obra de Fabra en l'àmbit catalanoparlant i a l'exterior.

Enginyer industrial de formació, Fabra va sentir des de ben jove una passió per la llengua que el va dur a especialitzar-se en l'estudi del llenguatge i a treballar, posteriorment, en la normativització i la normalització de la llegua catalana –una tasca en la qual la seva obra és àmpliament coneguda. Les *Normes ortogràfiques* que va publicar l'any 1913, d'acord amb l'Institut d'Estudis Catalans (IEC), no només fixaven les regles del català modern sinó que l'equiparaven també a la resta de llengües europees, i van fer possible, uns anys després, la publicació d'una *Gramàtica catalana* (1918) que, després de diverses edicions, encara roman com la gramàtica oficial.

Aquesta primera tasca de normativització i d'ordenació de la llengua catalana no hauria estat possible sense la col·laboració dels actors socials, culturals i polítics de tot l'àmbit lingüístic. Efectivament, més enllà de l'acceptació oficial i popular al Principat, la unànime acceptació de les normes, primer a les Illes i després al País Valencià –publicades com a *Normes de Castelló* (1932)–, va ser imprescindible en la unificació de la llengua. Alhora, convé recordar que la tasca de Fabra com a gramàtic no va finalitzar aquí, sinó que a les traduccions al francès (*Abrégé de grammaire catalane*, 1928) i al castellà (*Compendio de gramática catalana*, 1929) de la seva *Gramàtica catalana* s'hi afegirien també la publicació d'una *Gramàtica francesa* l'any 1919 i d'una *Gramàtica anglesa* el 1924.

L'obra de Fabra ens recorda, doncs, que l'estima a la pròpia llengua i l'aprenentatge de nous idiomes no només és possible sinó també desitjable. Aquest és el plurilingüisme que entenem a la UPF: el d'una universitat catalana que reconeix l'esforç i la dedicació en la formació de terceres llengües no només enteses com una eina per conèixer i entendre millor el món sinó també –com ens va demostrar Fabra– per projectar-nos-hi.

Jaume Casals
Rector de la Universitat Pompeu Fabra
Catedràtic de Filosofia

Bona tarda i benvinguts a l'Institut d'Estudis Catalans en la Quarta Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, una càtedra compartida entre la Universitat Pompeu Fabra i l'IEC, on Fabra va desenvolupar una activitat notable. Com és lògic, aquesta jornada d'avui està dedicada, gairebé exclusivament, a Pompeu Fabra. És l'Any Pompeu Fabra, i aquest acte és tan sols una gota en el mar immens d'activitats de tota mena que s'han organitzat: acadèmiques, lúdiques, etc. Tenim ocasió de veure, aquí mateix a l'Institut, una exposició sobre Pompeu Fabra i, d'altra banda, d'aquí a un mes començaran, també a l'Institut, unes jornades sobre Pompeu Fabra. Aquestes activitats són una mostra de les moltes que s'han organitzat al llarg de l'Any Fabra, algunes de les quals continuaran vigents més enllà del 2018.

Pompeu Fabra es mereixia que se li dediqués un any, de la mateixa manera que es commemoren anys de personalitats de la ciència, la política, la literatura, etc. La sensació, però, és que aquests anys els tenim presents mentre duren els actes de commemoració i després cauen en l'oblit, fins que algú no ens fa adonar que cal pensar-hi més enllà de l'any commemoratiu.

Fabra no és, segurament, de les personalitats que han caigut en l'oblit; ha estat molt present, sobretot entre les persones que treballen en l'àmbit de la llengua; i, pel que sembla, encara hi ha molt a dir sobre ell. Aquesta jornada té a veure amb dues de les seves múltiples facetes: la de periodista compromès amb la transformació del país i la de divulgador de la llengua. D'altra banda, el tema que es tractarà en la jornada de demà, a la Universitat Pompeu Fabra, és l'acollida de la revolució de la llengua fora de l'àmbit estricte de Catalunya, als altres territoris dels Països Catalans i, també, a l'exterior; perquè Fabra no només es va dedicar al català, sinó que també tenia activitat lingüística en altres llengües. Els experts ens explicaran de quina manera es va rebre fora de Catalunya la seva obra sobre el català, coneguda arreu.

Joandomènec Ros
President de l'Institut d'Estudis Catalans

Fabra, un gran personatge, un personatge imprescindible en la llengua catalana

M. Teresa Cabré Castellví
Directora de la càtedra Pompeu Fabra
i presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

És una convicció unànime que Fabra és una personalitat clau en la llengua catalana. Amb motiu del 150è. aniversari del seu naixement, el país li ha retut un homenatge que impressiona no només pel nombre d'activitats realitzades en tots els territoris de parla catalana sinó també, i sobretot, per la diversitat dels organismes, les institucions i les persones que han promogut aquestes activitats i per la varietat dels actes organitzats –des de col·loquis, conferències d'alt nivell, seminaris, jornades i congressos fins a la creació de jocs, rutes literàries i trobades informals. El nom de Fabra suscita una unanimitat que difícilment es repeteix.

Un repàs de la vida de Fabra el mostra com una persona amb unes característiques molt determinants: de conviccions profundes, d'idees molt clares, extremament perseverant, i molt decidit i treballador. A més d'aquests trets, Fabra tenia una gran capacitat didàctica, i va utilitzar de manera decisiva aquesta capacitat per a la difusió de la doctrina normativa que, en el context de l'Institut d'Estudis Catalans, va construir.

Des del fet tan comentat de la carta que va iniciar escrivint "Queridos sobrinos...", que mostra el moment en què va prendre consciència de la percepció social de la llengua, va treballar perquè la societat disposés d'una llengua de cultura apta per a tots els usos i per a totes les situacions de comunicació; una llengua que va intentar que fos aquella que hauria estat si les circumstàncies històriques haguessin estat diferents; una llengua al mateix nivell que les llengües de cultura del nostre entorn. I aquest objectiu tan clar el va moure tota la seva vida.

Fabra, que va constatar la migradesa i la inadequació dels recursos gramaticals i lèxics de què disposava la llengua, es va proposar un horitzó de treball a llarg termini que incloïa la fixació d'una ortografia única que superés la divisió existent; una gramàtica útil, simple

i aplicable que orientés les expressions sintàctiques, i un lèxic que recollís la llengua viva sense les interferències de la llengua castellana, imposada des del segle XVIII. Es tractava de descastellanitzar el català, tant des del punt de vista sintàctic com des del punt de vista lèxic, inspirant-se en els usos del moment, però sobretot en la llengua medieval, en els parlars dialectals vius i en altres llengües del nostre entorn.

L'obra normativa fruit del treball i de la perseverança de Fabra és ben coneguda. Entre l'enorme producció d'obres de caràcter científic i didàctic, destaquem les tres obres que van constituir la tríada de referència: les *Normes ortogràfiques* de l'Institut d'Estudis Catalans de 1913, la *Gramàtica de la llengua catalana* de Pompeu Fabra de 1918 i el *Diccionari general de la llengua catalana*, també amb autoria de Fabra, publicat el 1932.

Gràcies sobretot a aquestes obres, de les moltes que va escriure, la normalització de la llengua catalana no va començar del no-res el 1978, quan el català va recuperar l'oficialitat que li havia estat negada durant tants segles, amb oasis excepcionals de curta durada.

En aquesta IV Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra hem volgut centrar-nos en la projecció del mestre, del filòleg, del gramàtic, del divulgador i del pedagog en l'àmbit catalanoparlant i a l'exterior, com es diu en el títol de la jornada. I per fer-ho hem convidat a participar-hi especialistes de tot l'àmbit de la llengua catalana: Vicent Pitarch, del País Valencià; Josefina Salord, de les Illes Balears, i Joan Julià i Josep M. Casassús, de Catalunya. La conferència inaugural, a càrrec de Josep M. Casassús, es proposa ser un marc per tractar la figura de Fabra més enllà de la seva tasca de gramàtic i presentar-lo com una persona compromesa políticament, un ciutadà al servei del país que va posar tota la seva capacitat i la seva vida al servei de la responsabilitat amb la llengua i amb la democràcia.

Pompeu Fabra, periodista educador en la llengua i la civilitat

Josep Maria Casasús
Periodista, catedràtic emèrit de la UPF i membre emèrit de l'IEC

A questa conferència se centra en la personalitat i en l'obra periodística de Pompeu Fabra com a educador del públic en l'ús del català modern i, alhora, com a educador en valors i en formes de les societats més cultes i avançades.

De 1919 a 1928 Fabra va emprar l'article diari per fer una difusió didàctica tant de les seves *Normes ortogràfiques*, promulgades el 1913 per l'Institut d'Estudis Catalans, com de la seva *Gramàtica catalana*, publicada el 1918 per la mateixa acadèmia de la llengua, corporació que adoptà com a oficial la doctrina gramatical fabriana.

Fabra educava en la llengua i també en la civilitat; en el contingut dels articles i en el tracte social. Gent diversa, com Josep Pla i J. V. Foix, periodistes coetanis rellevants, admiraven de Fabra el seu capteniment jovenívol, liberal i tolerant i alhora rigorós, sever, auster, asserenat. Molts contemporanis aprengueren d'ell l'art de la conversa instructiva i de l'enriquiment moral. Practicava un *fair play* permanent i natural.

Quan em refereixo a Pompeu Fabra com a periodista educador ho faig en el sentit integral i universal de la locució. Com articulista diari donava lliçons d'educació lingüística i d'educació cívica.

He articulat aquesta conferència en tres parts: primera part: semblança de Pompeu Fabra periodista; segona part: Fabra, periodista educador en la llengua; i tercera part: Fabra, periodista educador en la civilitat.

Semblança de Pompeu Fabra periodista

D'entrada, permeteu-me que faci una afirmació gairebé òbvia, i de ben segur àmpliament compartida: ningú no ha confiat tant en el periodisme per a la divulgació didàctica de les normes del nostre idioma com el gramàtic i lexicògraf Pompeu Fabra i Poch, nascut l'any 1868 a l'antiga vila de Gràcia, actualment Barcelona, i mort a l'exili, el 1948, a la vila de Prada, comarca del Conflent, a la Catalunya del Nord. Ell ha estat, com sabeu, l'artífex de la llengua catalana moderna. El periodista Josep Pla, contemporani seu, el va definir com "el català més important del nostre temps".

Tal com he avançat, durant un període intermitent de gairebé nou anys, compresos entre el 1919 i el 1928, Pompeu Fabra va emprar l'article diari com a eina de difusió didàctica de les seves *Normes ortogràfiques*, promulgades, com he dit, el 1913 per l'Institut d'Estudis Catalans, i de la seva *Gramàtica catalana*, publicada el 1918, ara fa justament 100 anys. Era, de fet, un encàrrec que havia rebut de la nostra mateixa acadèmia nacional, corporació que adoptà com a oficial la doctrina gramatical fabriana.

En la tasca de difusió general de les noves regles de l'idioma, sancionades per la més autoritzada institució acadèmica, Fabra va servir-se, sobretot, dels articles de divulgació de la sèrie "Converses filològiques" (uns nou-cents en total).

Cal remarcar, tanmateix, que també va recórrer a altres recursos eficients de transferència de coneixement, com les conferències, els discursos, les lliçons; i, més que res, a la relació amical amb els escriptors i els periodistes més influents, més renovadors i més responsables de la seva època.

El proper mes de novembre farà justament 99 anys que Pompeu Fabra va publicar el primer article de la sèrie periodística intitulada "Converses filològiques". Ho va fer en el diari de Barcelona *La Publicidad* (convertit l'1 d'octubre de 1922 en un periòdic escrit totalment en català: *La Publicitat*). Aquest fou l'instrument mitjançant el qual va desplegar la seva obra educativa més eficaç com a propagador del català, elevat per ell a la categoria de llengua moderna.

La primera peça d'aquesta col·lecció de textos breus fabrians va eixir el dia 18 de novembre de 1919. Signada amb la inicial del nom i el primer cognom del Mestre, *P. Fabra*, duia per títol "Per la puresa de la llengua", i com a subtítol "Els castellanismes".

La rúbrica, epígraf o títol genèric de "Converses filològiques", amb el qual es faria famós aquest cicle de treballs per a la premsa, no aparegué fins tres dies més tard, el 20 de novembre. Malgrat això, queda molt clar, tal com va establir el catedràtic Joaquim Rafel i Fontanals, que els escrits fabrians del 18 i 19 de novembre de 1919, publicats a *La Publicidad*, són les primeres peces de la sèrie "Converses filològiques" (vegeu la pàgina 4 i la nota 3 de la introducció a l'edició de les "Converses filològiques" feta per EDHASA el 1983).

La primera etapa d'aquest cicle periodístic fabrià, desplegat a *La Publicidad*, abastà un any i tres mesos. Durant aquest període, Pompeu Fabra va publicar 240 articles en aquell diari escrit íntegrament, aleshores, en llengua castellana. Era ben significatiu que els articles de Fabra fossin els únics que sortien allí escrits en llengua catalana. I també ho és que el nostre gramàtic primicer encetés aquesta col·laboració quan encara no s'albirava cap besllum de catalanització del diari.

Deixeu-me fer una disquisició, un parèntesi, un incís detallat sobre alguns trets pintorescos d'aquell diari on va començar a escriure articles Pompeu Fabra. Pensem que *La Publicidad* era un vell diari republicà, fundat l'any 1878. Tot i presentar-se d'antuvi com un diari informatiu, esdevingué declaradament polític. El seu primer director, Eusebi Pascual i Casas, era un home fidel a la política republicana, anomenada "possibilista", que encapçalava Emilio Castelar.

D'aquella primera etapa del diari, dirigit ben aviat per Eusebi Corominas, en tenim moltes referències gràcies a uns records que va deixar escrits un dels seus primers reporters, Rafael Moragas. Ell explicà anècdotes representatives del periodisme tronat i paradoxal que allí es feia en aquells anys diguem-ne pre-Fabra. En posaré uns exemples.

El primer dia que el diari va publicar dues esqueles mortuòries (un gènere d'inserció publicitària molt apreciat pels administradors de premsa, sobretot a *La Vanguardia* encara ara) va sortir, al costat d'aquella peça, un article editorial que res no tenia a veure amb aquella avinentesa, però que duia per títol "Estamos de enhorabuena". Era desconcertant. Amb aquesta frase no volien pas dir que estiguessin contents per la mort que anunciaven a la columna del costat. Hauria estat de molt mal gust. Potser estaven contents pels dinerons que ingressaven per aquella primera esquela. Però l'editorial es referia només a una petita satisfacció política del moment: havien guanyat unes eleccions.

També es va fer famós un altre títol d'article editorial que deia: "Serenos y vigilantes". Els serenos i els vigilants eren dos cossos municipals que fins als anys seixanta del segle xx vetllaven les nits dels barcelonins: uns, els serenos, obrint portals als veïns que anaven sense claus, i alhora anunciant a crits les hores i el temps que feia; els altres, els vigilants, atents perquè els delinqüents no fessin de les seves. Uns i altres els trobem ara a faltar, certament.

Els serenos i els vigilants eren personatges inevitables en l'escenari noctàmbul de la ciutat, formaven part del seu paisatge. Però en el text d'aquella memorable peça periodística res no es deia dels dos històrics cossos d'agents de l'ordre nocturn ciutadà. Ben al contrari, volia ser un escrit solemne sobre l'estat d'esperit que el diari propugnava mantenir davant les eventualitats de la convulsa política del país.

En aquesta mateixa línia d'ironia involuntària o d'humor inconscient també ha passat als annals del periodisme el resum d'un míting republicà, signat per Pere Miquel, que acabava textualment amb aquestes paraules: "Resumió los discursos elocuentemente nuestro querido director, el digno diputado a Cortes don Eusebio Corominas, cuyo discurso no publicamos por no molestar a nuestros lectores".

A banda d'aquestes joies anecdòtiques, el diari *La Publicidad* d'aquella primera època també va passar dignament a la història per haver acollit la llarga campanya d'articles que va escriure Jacint Verdaguer sota el lema "En defensa pròpia". Val a dir que aquest cicle d'articles verdaguerians és un dels grans monuments del periodisme de combat, en un moment de la història general de la premsa caracteritzat per un predomini excepcional d'aquesta mena de gènere (el "J'accuse...!" d'Émile Zola en defensa de Dreyfus; i, nou anys més tard, l'article magistral de Joan Maragall en defensa de Ferrer i Guàrdia). Són unes peces històriques rellevants en els estudis de periodística comparada.

Tanco aquest parèntesi discursiu que ha inclòs aquestes concessions a l'amenitat.

Quan Pompeu Fabra començà a col·laborar amb *La Publicidad* el diari havia canviat notòriament, tanmateix. L'any 1915 havia esdevingut propietari del periòdic el navilier Antoni Tayà, aconsellat i assessorat per l'advocat Amadeu Hurtado. Un periodista de gran talent, com era Romà Jori, es va fer càrrec aleshores de la direcció, i va aplegar un bon nombre de joves escriptors i periodistes. Molts d'ells excel·lirien notablement en la professió anys més tard. Foren els casos d'Eugeni Xammar, Antoni Rovira i Virgili, Carles Soldevila, Manuel Brunet, Andreu Nin, Àngel Ferran, Feliu Elias (que signava "Apa", com a caricaturista).

Aquella *La Publicidad* renovada esdevingué, altrament, l'òrgan dels aliadòfils barcelonins durant la Primera Guerra Mundial, anomenada aleshores la Gran Guerra (no en podien dir 'la Primera' pel fet que, òbviament, hom no podia assegurar que en vinguessin més. És com el cas del guerrer que en marxar de casa un dia de l'any 1618 no podia dir que anava a la Guerra dels Trenta Anys. Serien afirmacions potser ponderables en metafísica, però no en ontologia).

L'acceptació de Pompeu Fabra a col·laborar en aquell periòdic feia palesa, si més no, la voluntat d'exercir la catalanitat lingüística en un mitjà català escrit en llengua castellana. Però també revelava una concepció pràctica i realista de la tasca de propagació i divulgació de la llengua catalana, concepció que el menava a utilitzar una plataforma eficaç i amb més capacitat de difusió que no pas la dels diaris d'expressió catalana.

La sèrie "Converses filològiques" va quedar estroncada l'any 1921. I no es va reprendre fins al 22 d'octubre de 1922, vint dies després d'haver-se catalanitzat totalment el diari. Cal advertir que l'agost de 1922 l'empresa de *La Publicidad* havia estat adquirida per un grup de gent del partit Acció Catalana. El dia 10 d'aquell mes de 1922 el diari va publicar el primer article en català: el corresponent a la rúbrica diària "Full de dietari", que anava a cura de Carles Soldevila. Cinc dies més tard sortia el primer editorial escrit en llengua catalana. Però fins l'1 d'octubre de 1922 no s'esdevindria la catalanització total, inclosa, és clar, la de la capçalera de la publicació, que des d'aquella data figurà en català: *La Publicitat*. El director de la nova etapa del diari era Lluís Nicolau d'Olwer, i el seu redactor en cap, Carles Capdevila i Recasens.

Aquesta nova etapa de les "Converses filològiques" va tenir dues fases pel que fa a la regularitat en la publicació dels articles. A la primeria –anys 1923 i 1924– la freqüència de publicació de les notes fou més intensa i regular; però a la darreria –des de 1925 fins a 1928, any en què es va cloure definitivament el cicle– les insercions foren més espaiades i amb certes interrupcions llargues. Cal remarcar, tanmateix, que, a l'exili, Pompeu Fabra va reprendre la publicació de les "Converses" entre 1945 i 1947 en el periòdic *La Humanitat*, editat a Montpeller.

Tenir accés, avui, als vint-i-tres articles d'aquest periodisme exercit a l'exili és una de les moltes virtuts del volum número 7 de les Obres Completes, dirigit per Jordi Mir i Joan Solà, i editades l'any 2010, el mateix any de la mort de Joan Solà.

Fabra, periodista educador en la llengua

Pompeu Fabra va concebre d'antuvi les "Converses filològiques" com una secció de periodicitat diària. Així ho va explicar el mateix autor, tàcitament, en el darrer paràgraf del primer article de la sèrie, on fa referència a "aquestes notes diàries". També cal observar, escaientment, que en l'esmentada definició del que serien els seus escrits de la sèrie encetada hi ha implícita una al·lusió al gènere periodístic que volia emprar: la nota.

Fabra fou fidel a aquest propòsit inicial. Les seves peces són un exemple mestrívol d'un gènere periodístic molt breu, concís, clar, precís, entenedor, sense enfarfecs; redactat en un estil aparentment espontani, informal, d'enorme eficàcia persuasiva; i adobat amb uns discretíssims registres d'elegant efecte col·loquial. Les "notes diàries" de Fabra eren certament unes "converses" com a resultat d'una hàbil i afinada utilització, quasi imperceptible, dels ressorts retòrics argumentatius per part del seu autor; adés amb el suport d'un plural de complicitat ("...posat que no vulguem acontentar-nos amb...", "...quan tractem, doncs, de donar forma catalana a un llatinisme o hel·lenisme..."); adés amb les citacions sovintejades de comentaris d'altri, o de cartes de consulta o de resposta que li lliuraven o li trametien els lectors.

Aquesta darrera remarca ens aporta, altrament, unes clarícies sobre l'abast de la recepció contemporània de les "Converses filològiques". Els actuals estudis de periodística valoren les dades de la correspondència espontània que promou una secció o una rúbrica de diari –també ara en els diaris digitals– com un dels símptomes més fiables per mesurar el grau de recepció del treball periodístic.

Tots els testimonis del seu moment –però també els estudiosos fabrians posteriors i les històries de la premsa catalana– reblen, tanmateix, la impressió altament positiva respecte a l'àmplia i bona acollida general de les "Converses" de Fabra. La secció del Mestre fou una de les més llegides –i de les de més èxit per la seva qualitat– de la premsa de l'època. Va ser una de les més populars i famoses del seu temps. Així ho han explicat tant contemporanis seus com estudiosos d'ara: Josep Pla, J. V. Foix, Domènec de Bellmunt, Rafael Tasis, Joan Torrent, Joan Fuster, Joan Coromines, Antoni M. Badia i Margarit, Joan Argenter, Teresa Cabré, Albert Jané, Joan Martí, Jordi Mir, Joaquim Rafel, Joan Solà.

Hom pot conjecturar, doncs, que, en triar el mot "converses" per identificar genèricament el seu cicle de lliçons pràctiques recolzades en el suport poderós del diari, Fabra manifestava implícitament el propòsit de mantenir un lligam directe, amical i amè amb els lectors. En definitiva, un propòsit educador. I va excel·lir en el desplegament d'aquest projecte perlocutiu. Assolia el seu objectiu de pedagogia social mitjançant la combinació reeixida de solucions pragmàtiques, recolzades en un domini natural de les receptes argumentatives més modernes, i sancionades positivament per uns resultats persuasius evidents.

El setmanari *En Patufet*, el periòdic de més difusió a Catalunya fins al desembre de 1938, dirigit particularment a la canalla, tot i que era llegit per pares i, sobretot, per avis, havia adoptat des d'un primer moment les Normes de l'Institut d'Estudis Catalans. Era, doncs, una formidable eina d'educació lingüística, un complement, en definitiva, al periodisme didàctic de Pompeu Fabra

De la mateixa manera, i en una altra escala de valors, la plataforma periodística de *L'Avenç* havia estat el mitjà providencial que l'any 1912 va permetre a Fabra educar els intel·lectuals en la seva proposta regeneradora de la llengua.

La fórmula de la conversa, emprada amb una finalitat pedagògica, relliga amb unes acreditades tradicions literària i periodística, tant a Catalunya com en les cultures foranes més properes.

Les "converses" de Fabra, justament, s'acostaven més als registres de diàleg indirecte– tanmateix, més natural– propis d'una admirable escola universal d'articulisme periodístic (des del to confidencial del periodisme de Joseph Addison, de Samuel Pepys i de Charles Dickens, en la cultura anglosaxona, fins a l'estil "conversacional" que propugnà César González Ruano en la cultura castellana) que no pas als diàlegs retòrics de la tradició platònica i erasmiana que passa, a Catalunya, per Bernat Metge, Lluís Vives, Vicent Blai Garcia i Josep Coll i Vehí.

Fabra escrivia sovint els seus curtíssims articles per a *La Publicitat* en una de les taules de la biblioteca de l'Ateneu Barcelonès. S'havia adaptat al mètode de treball dels periodistes de la seva època: el d'escriure a qualsevol hora, i en qualsevol lloc.

Josep Pla va descriure com, molts dies, cap al tard, Fabra redactava el seu treball per al diari en una taula de l'Ateneu, amb "un torterol de fum fidel i mandrós darrera l'orella". Pompeu Fabra, com sabeu, fumava en pipa.

En aquella hora darrera, la de la vesprada, un cop enllestida una de les seves "Converses", Fabra acostumava a reunir-se amb els periodistes que feien tertúlia a l'Ateneu bo i esperant l'hora d'entrar en el diari (aleshores la gran majoria d'ells treballava de nit).

Fabra, periodista educador en la civilitat

La conversa de Fabra amb aquests periodistes era també una lliçó constant de captenir exemplar, d'estil i de ciutadania. Amb calma, serenitat, autoritat, humor i agudesa, Pompeu Fabra, segons diu Pla, dialogava amatent amb els seus companys, davant d'una cervesa, fumant una pipa, mentre feia temps per tornar a agafar el tramvia que el duia a Badalona, ciutat on vivia aleshores el gramàtic.

Les "Converses filològiques" de Fabra, obra eminentment periodística, eren, a més, una obra rellevant de periodisme modern, en el sentit que el seu autor s'havia imposat assolir una bona acollida, una àmplia recepció popular, una alta eficàcia perlocutiva.

En una entrevista de 1920, reportada anys més tard per Josep Pla, en "Homenots I" de l'Obra Completa (Barcelona, 1969), Fabra va explicar que allò que pretenia amb la seva col·laboració periòdica a *La Publicitat* era ensenyar a escriure i a parlar el català correctament, cosa "sensiblement distinta" –deia Fabra– a ensenyar a escriure i a parlar amb correcció gramatical. "La correcció gramatical –deia– és una qüestió de l'ordre, de la higiene. L'altra és una qüestió

del pensament. Les llengües tenen un esperit, un geni que en condiciona la morfologia i la sintaxi. Si podem tornar a la construcció correcta i autèntica, apareixerà l'esperit de la llengua".

Una bona prova d'aquests propòsits tan pragmàtics són els exemples positius a què va recórrer l'autor des de les "Converses" més primerenques. Solen ser textos extrets de la prosa informativa antiga: petits fragments de les quatre grans cròniques, considerades avui autèntics monuments del protoperiodisme en català (particularment les de Ramon Muntaner, Jaume I i Pere III); paràgrafs de lletres i de documentació cancelleresques (del rei Martí, de Pere III), i frases de les obres cabdals de la literatura medieval (Bernat Metge, Ramon Llull, del *Tirant lo Blanch*).

En aquesta feina de rasclar en el camp del català antic, Fabra comptava amb un col·laborador expertíssim, excepcional i extremament documentat: Jaume Massó i Torrents. A ell li devem, en definitiva, l'aportació erudita de la matèria primera que va facilitar la revifada de la nostra llengua, sense que calgués resignar-nos a cercar manlleus forans. La tasca combinada de Fabra i Massó i Torrents fou essencial, en aquest sentit, per a la germinació, en definitiva, d'un periodisme modern català escrit en un llenguatge genuí. En els textos dels reporters medievals, que Massó i Torrents facilitava a Fabra, hi trobem solucions pròpies, clares, àgils i precises per resoldre problemes de semantització periodística moderna.

Quan es tractava, però, de blasmar els errors o d'assenyalar exemples negatius, de mal llenguatge, Pompeu Fabra anava a raure a la prosa informativa moderna, la dels diaris i publicacions populars. En una "conversa" del mes d'agost de 1920, posem per cas, Fabra retreu que el famós Patufet –que era la "televisió" i el WatsApp de la mainada de l'època– era una publicació mal escrita, tot i que respectava les Normes de l'IEC. I en altres articles del mateix any Fabra criticava també mals usos de l'idioma en publicacions de tant prestigi com *La Revista*, *D'Ací i d'allà* i *La Veu de Catalunya*.

La idea d'aquesta mena de conversa periodística fabriana, utilitzada com a instrument didàctic en matèria de llengua, fou represa més tard en la pràctica divulgadora catalana. Així, una obra publicada per Joan Coromines l'any 1971 porta per títol "Lleures i converses". I palesen també aquesta influència fabriana la valuosa tasca d'Albert Jané, desplegada sota la rúbrica "El llenguatge" des del primer número del diari *Avui* (23 d'abril de 1976) i altres iniciatives més modestes, com la secció "Bugada lingüística", de Josep Baiget, publicada des de 1962 en el primer periòdic en català editat a les Corts després de la guerra (el *Butlletí de l'Orfeó de les Corts*).

Ultra el seu valor intrínsec, les "Converses filològiques" de Pompeu Fabra presenten uns trets periodístics remarcables, com el fet de ser un dels cicles de més llarga durada de l'articulisme català especialitzat, potser el més dens i constant en matèria de divulgació acadèmica i científica.

Vist des d'aquesta perspectiva, el cicle fabrià a *La Publicitat* és també, més enllà de la seva especialitat, una mostra reeixida de periodisme científic en llengua catalana, com ho són, en altres branques del coneixement, molts treballs de Joaquim Xirau, Joan Crexells, Ramon Turró i, sobretot, Pau Vila, el més comparable a Fabra pel seu domini de les tècniques de divulgació popular.

Cal remarcar, d'altra banda, que Pompeu Fabra va iniciar aquesta extraordinària obra de divulgació periodística quan la intensa polèmica filològica sobre la renovació de la llengua catalana, per ell propugnada, s'havia esvaït gairebé del tot. Va esperar que passés la tempesta de les discussions més o menys acadèmiques entre els seus partidaris i els seus detractors abans de desplegar les veles noves d'aquell modest vaixell dels seus articles, que servirien per assenyalar un nou rumb en l'expansió de la cultura catalana.

Aquella contenció en el debat, aquell saber esperar amb serenitat i amb una perseverança radicalment civilitzada era una manifestació més del seu tarannà exemplar, del seu mèrit com a educador integral.

Quan em refereixo a Pompeu Fabra com a periodista educador, ho faig doncs en el sentit integral de la locució. Fabra educava per a la llengua però també educava per a la civilitat. Ja he anticipat que gent tan diversa com Josep Pla o Josep Vicenç Foix, dos dels periodistes més reeixits d'aquella esponerosa etapa d'entreguerres, admiraven de Fabra el seu capteniment jovenívol, liberal i tolerant, i alhora rigorós, sever, auster i asserenat. Molts dels periodistes contertulians seus a l'Ateneu aprengueren d'ell l'art de la conversa instructiva, de l'enriquiment col·loquial.

Segons Pla, Fabra practicava el *fair play* d'una manera permanent. Potser per aquesta raó, Foix el va descriure, a les pistes del Pompeia, com un personatge que tenia "tot l'aire noble, estirat i eixut d'un campió britànic de tennis".

L'esport era per a Fabra una escola de civilitat. Per aquesta raó fou un promotor actiu de Palestra, un moviment que educava el jovent en una ètica patriòtica de l'esforç intel·lectual, la disciplina solidària i l'exercici físic, i també en un concepte ampli de la cultura que abastava l'interès pel patrimoni natural i pel patrimoni creatiu humà.

Fabra practicava el tennis i la natació. Jugava a tennis amb la seva filla Carola (1904-1998), una esportista brillant que l'any 1928 va ser campiona de Catalunya. Quan triava temes de lèxic per desplegar les seves "converses" per a la secció diària a *La Publicitat*, Fabra anava a raure sovint a termes de la pràctica del tennis, del futbol o de l'automobilisme. Podeu consultar, en aquest ordre de coses, l'Hemeroteca Digital d'Autors (HDA), el portal d'obra periodística i actual dirigit pel catedràtic Jaume Guillamet, membre de l'Institut d'Estudis Catalans.

Juntament amb el Carles Soldevila del llibre *L'home ben educat* i de les columnes, també diàries –els "Fulls de dietari"–, també a *La Publicitat*, el mestre Fabra era una personalitat genuïna de la segona generació del Noucentisme, formada per arquetips de l'intel·lectual del Noucentisme avançat, cosmopolita. Maldaven per l'ordre conceptual, per l'ordenació. La de la gramàtica i el diccionari, en el cas de Fabra; la de la intel·ligència social, l'etiqueta, en el de Carles Soldevila; la de la urbanística enjardinada, en el cas d'un Nicolau Rubió i Tudurí que, posat a ordenar, ho feia també respecte a la manera de caçar a l'València tropical. Eren esperits refinats. Encarnaven un Noucentisme capaç d'atreure les classes benestants a les causes del catalanisme i de la República.

Pompeu Fabra i Carles Soldevila eren homes receptius a les tendències i novetats que arribaven a Catalunya des de cultures de referència, com l'anglesa o la francesa. En aquest sentit, el Noucentisme era a Catalunya, a parer meu, una Il·lustració tardana. Era la Il·lustració

pendent des de feia un segle a la Catalunya continental. Era la Il·lustració en català que, com ens diu Josefina Salord, podem observar a Menorca poc temps després de la seva desclosa a França.

En les tertúlies amb periodistes i intel·lectuals, Fabra escoltava amb la màxima atenció. Omplia la pipa sense presses. Contestava –va dir Pla– amb la seva naturalíssima, magistral claredat, sense remarcar mai la seva posició. Esperava el resultat sense forcejar, sense insistir, amb la natural curiositat, però d'una manera absolutament neutra. Callava molt sovint. No parlava mai si no era convidat a fer-ho. I evitava parlar de qüestions que no coneixia. Quantes lliçons d'educació professional i cívica va donar!

Per aquesta raó, en matèria de llengua, però també de cultura i de civisme, fou el català providencial que, com digué Josep Vicenç Foix, "ens va endreçar el mas i ens va garbellar el gra".

Carles Riba, en els seus "Escolis" (pàgina 25), va deixar escrit que "els enemics serà l'única cosa que mancarà a la glòria de Pompeu Fabra".

Foix també va dir d'ell que era "un mestre de gramàtica, però també de contenció" (a *Catalans de 1918*, pàgina 35).

Teresa Gibert, una jove promesa del periodisme català a qui la guerra va estroncar la carrera, va publicar en el setmanari comunista *Meridià*, el 25 de febrer de 1938, un article a propòsit de la jubilació de Fabra, quan el Mestre va complir 70 anys, el 25 de febrer de 1938. Deia ella amb motiu d'aquell esdeveniment que "Fabra. tan modest, no s'adona de la seva personalitat, tan interessant per a Catalunya en la seva tasca d'artífex de la llengua, ni del deute constant que li tenim nosaltres, els joves". I afegia: "Mai com en el cas de la jubilació oficial de l'antic professor de l'Escola d'Enginyers, de Bilbao, per a bastir tota una teoria sobre les jubilacions automàtiques. Tots els qui per goig o per necessitats d'estudis freqüenten l'aula on Pompeu Fabra exerceix el seu professorat, saben el valor que pot tenir aquesta jubilació del catedràtic de Llengua catalana de la Universitat de Barcelona. Avui, però, la nostra Universitat Autònoma haurà d'usar de les seves 'facultats d'autonomia' per a fer que l'automatisme reglamentari de l'Estat produeixi els menys estralls possibles. Això no vol pas dir que la vida fecunda i laboriosa de Pompeu Fabra no sigui creditora del descans que se li vol reconèixer...; però, apart de la seva voluntat i de la seva salut –que per molts anys li siguin conservades–, hi ha aqueixa necessitat imperiosa, que passa per damunt de tot i s'imposa, per a seguir, sistemàticament, amb el goig de contribuir en la formació espiritual d'aquestes generacions que hem tingut la sort d'ésser deixebles seves".

Aquest text de Teresa Gibert és un bon testimoni coetani de com Fabra influïa també en una joventut que es formava a les seves aules en el coneixement sòlid de la llengua, però també en la consciència crítica i en un capteniment civil responsable.

La dimensió educadora del Pompeu Fabra periodista no es va limitar, certament, a la funció de divulgador de la seva pròpia obra com a gramàtic i lexicògraf. La seva força eficaçment persuasiva com a educador integral va irradiar també en la conducta cívica, en el capteniment professional, en les maneres de dialogar, en l'estil sobri de viure plenament, fins i tot en el vestir, en el gesticular, i en la manera neta de gaudir dels lleures i els esplais. Tant el seu periodisme de les "Converses filològiques" com el testimoni dels seus companys en el diari i

en les tertúlies de l'Ateneu traspuen aquests valors d'integritat ètica (ètica entesa en el sentit aristotèlic del terme).

Ho diu tot, en aquest ordre de coses, que acceptés la responsabilitat de president del Patronat de la Universitat Autònoma de Barcelona, on era catedràtic l'any 1932, i que en aquell càrrec es mantingués fidel al president de la Generalitat en la nit infausta del 6 d'octubre de 1934. Aquesta lleialtat patriòtica li va comportar que fos empresonat durant sis setmanes en el vaixell *Uruguay*, ancorat al port de Barcelona, juntament amb el Govern de Catalunya i uns dos milers de patriotes.

Fabra va romandre a Barcelona durant tota la guerra, i va marxar a l'exili l'últim dia de la Catalunya republicana.

No cal dir com encertaren plenament les institucions de la Catalunya autònoma (el Govern i el Parlament de la Generalitat) en posar el nom de Pompeu Fabra a la més nova i renovadora de les universitats públiques catalanes, concebuda en la seva fundació com un esquer capdavanter de la política de regeneració de l'ensenyament superior i de la recerca científica a Catalunya. Un propòsit, encara noucentista, si voleu, que agermana avui i tostemps la Universitat Pompeu Fabra i l'Institut d'Estudis Catalans.

Es bo que l'exemple educador de Fabra, sobretot per als qui ensenyen –o hem ensenyat– periodisme, ens guiï en una tasca que, com la seva, ha de ser tenaç, discreta, amable, eficaç, pràctica, constructiva, viable i exigent.

La projecció de Pompeu Fabra damunt el País Valencià durant la Segona República

Vicent Pitarch i Almela
Membre de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

1. Objectiu

Al cap de cent anys d'haver estat publicada la *Gramàtica catalana*, la primera de les grans obres de Pompeu Fabra, constatem que aquest personatge irrepetible no solament continua atiant l'interès dels investigadors, sinó que l'obra i la personalitat del geni ordenador de la llengua catalana, lluny d'esmorteir-se amb el temps, s'acreix entre sectors socials, progressivament més extensos, de la catalanitat.

El fenomen, per descomptat, abasta a la societat valenciana, al si de la qual la recepció del llegat fabrista hi ha fet progressos unida al procés de formació, extensió i consolidació del valencianisme, entès aquest com a moviment social dinamitzador de la normalitat politicocultural o, amb més precisió, de la conscienciació nacional. Certament, el fabrisme era una opció de transcendència per al País Valencià, tal com va expressar el professor Manuel Sanchis Guarner en termes de dilema: "o Fabra o el caos". La disjuntiva, indiscutiblement il·lustrativa si l'apliquem a l'àmbit de la codificació lingüística, esdevé així mateix clarificadora del conjunt del panorama sociopolític.

Ben mirat, hem de congratular-nos del fet que també al País Valencià Pompeu Fabra hagi esdevingut un valor a l'alça i, de manera correlativa, constatem que com més va més ben conegudes ens són les connexions que flueixen entre el fabrisme i la construcció del nou valencianisme.

Precisament, un aspecte puntual de les tals relacions –en concret, el tractament que la premsa valenciana de la Segona República espanyola va dedicar a la recepció del fabrisme– centra el tema d'aquesta conferència.

Advertim d'entrada que el camp de recerca que ens proposem d'analitzar, la premsa valencianista, està delimitat per dos tipus de coordenades: una de temporal i l'altra de temàtica.

2. El marc històric

Pel que fa a l'eix cronològic, el situem en el decenni, considerat en termes amplis, que transcorre entre els anys 1927 i 1937, un període que acabem d'identificar, de manera expeditiva per bé que imprecisa, amb la Segona República espanyola. El 1927 ens ve condicionat per l'aparició del setmanari *Taula de lletres valencianes*. Recordem que el règim d'excepció presidit pel general Primo de Rivera reorientà el rumb sota el Directori Civil (1925-1930), que va permetre, per exemple, la publicació de *Taula*. Així mateix, el segment temporal que ens hem fixat fou un període d'especial transcendència per a la societat valenciana actual, damunt el qual, doncs, la premsa que seleccionem havia d'exercir un paper singular. D'altra banda, les capçaleres periodístiques que analitzarem contribuiran a il·lustrar, si més no pel que fa al País Valencià, el diagnòstic que Jordi Mir enunciava amb els termes següents: "Durant aquells anys trenta, l'acció decisiva de Fabra en la restauració i l'ennobliment de la llengua ja era reconeguda d'una manera unànime" (Mir 2016: 39).

Com a context precursor del valencianisme de la República, considere oportú de reportar ací uns quants fets rellevants. Per exemple, el mateix mes (gener de 1913) que l'IEC publicava les *Normes ortogràfiques*, la secció barcelonina de la *Joventut Valencianista* treia a la llum pública el seu òrgan mensual *Joventut Valencianista*, que al cap de vuit números seria substituït per *València: portant-veu de la Joventut Valencianista* (setembre de 1913). Notem l'originalitat que representava el fet de ser el primer periòdic redactat en dialecte valencià fora del país i, per damunt de tot, no podem passar per alt que *Joventut Valencianista* i *València* comptaven amb col·laboradors plenament identificats amb la flamant normativa ortogràfica de l'IEC.

En tota una altra direcció, obertament divergent, circulava el Rat Penat, el qual, tot i que disposava d'algun element inconformista –cas de Jacint Maria Mustieles–, es decantà per l'ortografia alternativa que encarregà al pare Lluís Fullana, l'autor de les anomenades Normes de 1914 (Climent 2018: 225-229). Aquestes normes del Rat Penat no sols esdevingueren un fracàs sinó que representaren la ruptura definitiva entre aquesta mòmia jocfloralesca i la Joventut Valencianista. N'eren testimonis capdavanters el poemari de Jacint Maria Mustieles, *Breviari romàntic* (València, 1913, amb la presentació de Josep Carner), així com *La Nostra Terra* (1913), el setmanari dels "regionalistes" castellonencs, i *Pàtria Nova* (València, 1915).

En vespres de la dictadura primoriverista, els dos corrents antagònics del valencianisme, que, en termes simplificadors, podem agrupar entre el ratpenatisme, a una banda i, a l'altra, la Joventut Valencianista ("les joventuts irreverents", que en diria, en expressió afectuosa, Jaume Bofill i Mates), són susceptibles de ser identificats com a fullanistes i fabristes, respectivament.

Aleshores el prestigi de Fabra com a lingüista i com a teòric del nacionalisme catalanista modern ja havia penetrat els diversos sectors valencianistes i Fabra començava a esdevenir l'autoritat incomparable del valencianisme més inquiet (Pitarch 2011). Dels seus contactes personals amb el país tenim documentada la visita a València, l'any 1915, formant part d'una delegació de l'IEC, amb l'objectiu de promoure-hi iniciatives –l'edició de textos, en primer lloc– de foment de la lectura en català, unes iniciatives que tot seguit formarien part

del canemàs de militància amb què començaria a funcionar Nostra Parla (Graña 1995), la primera associació pancatalanista, que fou constituïda a Barcelona el 1916 i que comptaria amb Pompeu Fabra entre els seus col·laboradors. Tinguem en compte que de la junta directiva fundacional, que presidia Guillem Forteza, n'era vocal Jesús Ernest Martínez Ferrando; així mateix, a la primavera de 1918 era constituïda la secció valenciana de Nostra Parla. El 1918 fou l'any de la publicació, al butlletí de l'entitat, de l'article emblemàtic de Fabra "Dèiem una vegada a un escriptor valencià" i, l'any següent, Adolf Pizcueta hi publicava un article en el qual recollia els punts bàsics del discurs nacionalista que Pompeu Fabra acabava d'exposar dins el cicle "Sobre la unitat substancial dels pobles de llengua catalana".

Pel que fa, en concret, a les comarques valencians septentrionals, el focus de recepció i difusió del fabrisme fou, sense comparació possible, la Societat Castellonenca de Cultura.

3. Els sis periòdics seleccionats

Del conjunt de capçaleres en català que van publicar-se a la ciutat de València durant l'època que ens hem marcat en sobresurten les tres següents, que cite per ordre cronològic: *Taula de lletres valencianes* (TLV), *El Camí* (EC) i *La República de les Lletres* (LRL), que constitueixen la tríada emblemàtica de la premsa valencianista apareguda abans de la guerra d'Espanya. En el nostre cas, n'ampliem el repertori amb tres revistes més: *Acció Valenciana* (AcV), *Avant* (Av) i *El País Valencià* (EPV). Val a dir que totes sis disposaren de recursos econòmics més aviat precaris i tingueren una durada breu, que en cap cas no excedí els tres anys i un mes (cas de TLV). Remarquem, d'entrada, que totes sis eren redactades mitjançant un registre lingüístic fabrista –naturalment, entès des de la modalitat valenciana–, fins i tot les que circulaven abans d'haver estat acceptades les Normes de Castelló, de les quals, no cal dir-ho, aquestes publicacions periòdiques en foren promotores decidides. Representen el valencianisme més modern, culte i urbà, amb predomini de les opcions polítiques d'esquerra, alhora que els seus redactors i col·laboradors compartien el compromís decidit en la normalització social de la llengua catalana i la sintonia amb els moviments catalanistes del Principat, dels quals sovint es consideraven admiradores i seguidores.

3.1. *Taula de lletres valencianes* (1927-1930)

Així que obrim els primers números de TLV hi detectem que, entre els objectius centrals de la revista hi havia el d'acostar Catalunya al País Valencià i, de manera correlativa, el de la vindicació i consolidació del *català literari*, que, ben mirat, no era sinó la fita que tenia en l'horitzó la reforma fabriana. "Si el renaiximent valencià ha de ser cosa considerable s'ha de crear una llengua literària", hi sentenciava Carles Salvador. En aquesta mateixa direcció apunta una altra constant de TLV, que bé mereix de ser remarcada: la seua posició favorable a restaurar l'entitat nacionalista Nostra Parla, una iniciativa que testimonia l'avanç de la consciència nacional, de component fabrista, entre el jovent del valencianisme.

La *llengua literària* havia d'ésser "naturalment neta de barbarismes, subdialectalismes i de l'abundós toll de faltes gramaticals", això és, la consigna fabriana de la "depuració"

idiomàtica; i "escrivint amb ortografía apropiada"; fet i fet, es tractava de "reintegrar la llengua pròpia en tota la seua puresa i majestat", una tasca que, "per ventura, esdevé més lleugera, amb els ulls fits al model de la Catalunya germana". C. i Francesc Caballero i Muñoz encapçalaren, a les pàgines de TLV, la defensa d'aquest model fabrià de llengua. Tot i això, l'article que expressava el reconeixement més entusiasta del mestratge gramatical de Fabra el publicava a TLV Eduard Martínez Ferrando, un text que, de fet, era la ressenya que hi dedicava a l'obra de Revest *La llengua valenciana*, al qual retrau que estigmatitze de barceloní el lèxic que avalen els escrits fabrians. Ben mirat, és la reforma fabriana la que ha tret del caos les pautes de comunicació nacional de la catalanitat:

> És el miracle d'una llengua en la seua hivernada i que renaix a nova primavera, degut al gran talent filològic i vast coneixement dels idiomes que posseix (*sic*) aquest orfebre del català o valencià que es diu En Pompeu Fabra. Quan en aquelles admirables *Converses filològiques*, que cita l'amic Revest, corregeix els errors gramaticals d'un escriptor, ¿no és veritat que corroboren que la Gramàtica és un art i el gramàtic un artiste, sobretot si és un Fabra, davant la lapidària esmena del cas?

Després del primer viatge a València, el 1915, Pompeu Fabra hi va tornar, tot acompanyant Jaume Bofill i Mates, que feu el discurs de mantenidor als Jocs Florals, el 30 de maig de 1930. De les impressions que en va traure el mantenidor, va publicar "València", que, ben mirat, no era sinó la reproducció del missatge que Pompeu Fabra havia adreçat als escriptors valencians el 1918: "No és la nostra producció que han d'imitar, sinó el procediment que hem seguit per obtenir-la. Retrobant la seua ànima, es retrobaran germans nostres".

D'aquesta visita de Fabra a València, l'any 1930, se'n feia ressò Adolf Pizcueta al diari republicà de València *El Pueblo*, mitjançant un article en què traçava un dels elogis més contundents de la personalitat i de l'obra de Fabra. La visita també va tenir repercussió a la premsa barcelonina, mitjançant l'entrevista que va concedir a "Martí Martell" (Miquel Duran i Tortajada), i que fou reproduïda, tot seguit, per TLV: "Lo que diu Pompeu Fabra del seu viatge a València". El Mestre s'hi lliura a reproduir el fil argumental de l'article emblemàtic de Nostra Parla de 1918.

Per la seua banda, la redacció de TLV no va deixar passar l'ocasió de posar l'èmfasi en la singularitat que havien representat els Jocs Florals de 1930, a causa, precisament, de la participació de Jaume Bofill i la presència de Pompeu Fabra. Sense renunciar a la percepció compartida pels joves nacionalistes, segons la qual els Jocs Florals estaven "desplaçats de la sensibilitat moderna, com una supervivència anacrònica de temps passats", els de 1930 eren mereixedors d'una valoració positiva, gràcies a Bofill i Mates, "un dels més fins i treballats poetes de la Catalunya actual", i a Pompeu Fabra, "gràcies a ell, el llenguatge s'ha unificat, tothom pot escriure correctament i el català és una llengua normal, com el francés o el castellà".

Al número 14 (novembre de 1928), mitjançant l'extensa nota "Homenatge a Pompeu Fabra", TLV s'adheria, en termes entusiàstics, a l'homenatge nacional que acabava de ser anunciat per tal de commemorar el seixantè aniversari del Mestre. A la nota, la redacció de la revista hi feia valoracions com aquestes:

> No és estrany que el nom de Pompeu Fabra resulta conegut per als que han dedicat alguna atenció al renaiximent de Catalunya i àdhuc per als que viuen despreocupats de la seua marxa […] La seua labor des de l'Institut d'Estudis Catalans –verdadera Acadèmia– té el prestigi de l'assentiment unànime […] Pompeu Fabra és la màxima autoritat en les qüestions lingüístiques del català actual.

I tot seguit la nota de TLV reproduïa el fragment central de la convocatòria, que estava signada per Josep Carner, Josep M. de Casacuberta, Joan Estelrich, Jaume Massó i Torrents, Nicolau d'Olwer, Carles Riba i Antoni Rovira i Virgili. Davant la convocatòria de l'homenatge, Carles Salvador insistia en l'objectiu de la *llengua literària*, mitjançant un altre article que acabava amb la consigna: "I practiquem cada dia: les Normes gramaticals de Mestre Fabra".

TLV va publicar un article que, per bé que no conté cap al·lusió explícita a Fabra, no sé estar-me d'esmentar, atesa la seua originalitat. Es tracta d'"Excursionisme", una col·laboració d'Artur Perucho. Devia constituir una de les mostres pioneres –si no és que fou la primera– de textos, al si de la premsa valencianista, que propugnaven la pràctica de l'excursionisme com a exercici "útil per a la salut i fins per al progrés de la pàtria", "perquè l'excursionisme, a més de ser una bona escola de voluntat i un immillorable exercici físic, és el millor mitjà que existeix per a fer sentir i fomentar el sentiment del veritable patriotisme". Si ens hi fixem, no costa gens de percebre el missatge que aviat acabaria transmetent Pompeu Fabra a través de Palestra. I ací m'heu de permetre una postil·la simpàtica. L'article de Perucho començava amb l'al·lusió a una excursió a Penyagolosa, que fou motiu d'un incident divertit i pintoresc. Ara sabem del cert que l'excursió l'havia organitzada Josep M. de Casacuberta, que aleshores havia esdevingut una altra mà dreta de Mestre Fabra i continuava sent un dels actius militants de Nostra Parla.

Entenc que les notes precedents són prou per confirmar que TLV va esdevenir una magnífica pantalla de projecció de la figura de Fabra damunt el País Valencià. De tota manera, he deixat per al final la iniciativa amb què la revista va dur a terme la contribució més decisiva en la propagació de la reforma fabrista per terres valencianes, mitjançant les Normes de Castelló: la crida emblemàtica "Als escriptors valencians i a les publicacions valencianes", que fou definitiu en l'èxit de les Normes del 1932.

3.2. *Acció Valenciana* (1930-1931)

AcV era l'òrgan d'Acció Cultural Valenciana, l'entitat que aplegava el sector valencianista més il·lustrat, en bona part format per joves universitaris. Si atenem al perfil que en va esbossar un dels seus membres, Emili Gómez Nadal, Acció Cultural havia d'ésser una mena d'adaptació valenciana de l'entitat Palestra, dirigida per Pompeu Fabra. Eren considerables, doncs, les possibilitats de lideratge, en l'àmbit cultural però també civil, que el lingüista de Gràcia tenia a l'abast, dins el món intel·lectual valencianista.

Així doncs, des de les primeres pàgines AcV manifesta amb naturalitat unes conviccions clares respecte de la unitat de la llengua i una sensibilitat notable envers la realitat politicocultural del Principat, que incloïa la lleialtat plena a l'IEC, amb alguna escletxa aïllada, tanmateix.

Naturalment, el debat a l'entorn de la normativització del català al País Valencià ocupa un dels focus d'interès tot al llarg de l'any que va durar AcV. Com no podia ser altrament, hi eren sistemàtiques les al·lusions a l'IEC i, de manera més o menys explícita, a l'obra fabriana; naturalment, com a marc de referència hi apareixen, posem per cas, o bé les ressenyes a *La llengua valenciana*, de Lluís Revest, o bé l'enquesta feta a diverses personalitats del país sobre l'eventualitat de crear una Acadèmia de la Llengua, amb la intervenció de personalitats valencianes (Josep Sanchis Sivera, Teodor Llorente i Falcó, Lluís Revest) però també de fora (Antoni Maria Alcover, Nicolau d'Olwer, Jaume Bofill i Mates) i, per descomptat, Pompeu Fabra, "el mestre de tots",

> l'il·lustríssim filòleg (que) no necessita cap mena de presentació, car la seua figura és coneguda per tot lo món. Ha segut el creador de la llengua catalana moderna i de l'ortografia més racional que existeix a hores d'ara.

Pel que fa al model de llengua, AcV hi aportava les contribucions valuoses d'Emili Gómez Nadal i d'Artur Perucho. Gómez Nadal ridiculitzava el "localisme, provincianisme, indigenisme, tres aspectes d'una mateixa manifestació de sentimentalisme insuficient", tot demanant generositat, superació dels prejudicis anticatalanistes i sobretot voluntat per emular els avanços que ha fet Catalunya en el camí de la normalització lingüística. Els valencians hem de ser capaços –propugnava– de mantenir dins la *llengua literària* els nostres trets morfològics, amb el benentès que aquest objectiu solament reeixirà, segons ell, en la mesura que la societat es comprometa en la normalització lingüística, un plantejament que ell arrodonia amb les indicacions següents:

> I així com ens ha donat [el Principat] ja una ortografía –excel·lent, siga dit amb tota sinceritat!– ens imposarà, tal volta, una morfología –cosa menys acceptable– per quina fixació no fa molts mesos propugnava Pompeu Fabra des de les pàgines de *La Revista*.

Des d'una altra posició, Artur Perucho es refugiava en la complexitat del panorama sociolingüístic de la catalanitat per justificar les seues reticències davant la proposta de la composicionalitat com a criteri per elaborar el model lingüístic. Defensor vehement de l'IEC ("el gloriós Institut d'Estudis Catalans") i fabrista decidit, plantejava quatre condicions, força contundents, per controlar el factor composicional en l'establiment de la *llengua literària*.

En un altre àmbit, una notícia breu de la revista, inserida al seu número 14, ens situava en la pista d'una faceta original d'AcV, el de la promoció de l'ideari fabrià que va expressar-se a través de Palestra. La notícia informava de l'històric Campament de Germanor Catalana, al Pla de la Garga (Solsonès), compartit per Palestra, Acció Cultural Valenciana i Associació per la Cultura de Mallorca. Definitivament, Palestra va constituir una de les fites que orientava l'acció d'Acció Cultural Valenciana i, al capdavall, un dels conductes a través del

qual penetrava el mestratge fabrià, especialment en la joventut universitària i en algun altre sector de la intel·lectualitat.

3.3. *Avant* (1930-1931)

La capçalera completa era *Avant. Setmanari valencianista republicà*, i el seu consell de redacció estava integrat per alguns dels "nostres companys", anunciava TLV, tals com Maximilià Thous Llorens, Francesc Almela i Vives, Adolf Pizcueta i Carles Salvador. De tota manera, Av va mantenir, tot al llarg dels tretze mesos que va ser al carrer, una orientació més política que no cultural.

Tot i això, és força inqüestionable la identificació d'Av amb la reforma fabriana i, en sentit ampli, amb les línies generals del seu catalanisme; en concret, de la responsabilitat amb què Av afrontava el problema de la qüestió lingüística n'és testimoni el fet que al número 2 s'afanyava a transcriure la decisió "Per a la reglamentació ortogràfica" que acabava de prendre la Societat Castellonenca de Cultura.

Així mateix, des dels primers números Carles Salvador s'hi dedicà a promoure Palestra, en la línia iniciada per TLV i continuada per AcV. Per descomptat, ell, com a fabrista de mena, considerava Palestra una organització fonamental en la nova societat que el valencianisme tenia en l'horitzó:

> Precisament d'esta finalitat estem enamorats: Pàtria i Llibertat. Quina és la tasca dels valencianistes si no esta? Què venim fent i predicant des de "Pàtria Nova" d'ara fa quinze anys? Quins són els nostres objectius si no estos que Palestra ha sabut infondre en la seua organització del jove encara que nosatres no tingam una entitat parella? Pàtria i Llibertat és el crit de les joventuts catalanes acoblades a Palestra i la mateixa Llibertat i la mateixa Pàtria anhelem els valencianistes.

3.4. *El Camí* (1932-1934)

Entre les diverses fites que assolí EC s'hi compten la d'haver superat els tres mil subscriptors, la de màxima quantitat de números (133) editats entre la premsa valencianista de la República i la de màxima influència damunt el valencianisme polític de l'època. Entre els seus objectius centrals convé destacar-ne quatre: la confluència dels diversos corrents valencianistes, l'exhortació a la lleialtat lingüística i a l'alfabetització (en sintonia amb el binomi fabrià de llengua i pàtria), la defensa de l'Estatut valencià i la vindicació i consolidació de les Normes de Castelló.

Als tres mesos d'eixir al carrer, EC introduïa amb decisió el tema de l'excursionisme percebut amb l'orientació renovadora que impulsava Palestra dins el catalanisme. L'article en què Vicent Penyafort invitava la joventut a participar en les activitats dels excursionistes d'El Sol començava amb els termes següents, de rotunda ideologia fabrista:

> La prosperitat de la nostra pàtria depén de fer hòmens forts física i espiritualment. Per això hi ha que educar el cos i l'esperit: i el cos com millor l'educa l'home és fent "camping" i excursionisme a plena natura.

En la mateixa direcció circulava el nou projecte que engegava aleshores el líder republicà castellonenc Gaetà Huguet amb la fundació del Centre Excursionista Castellonenc, a començament de 1933.

Per la seua banda, Enric Navarro Borràs, en reclamar la fundació del Foment de la Parla Valenciana, no s'estava d'enyorar la tasca admirable que va dur a terme la benemèrita societat de Nostra Parla, que ens fou arrabassada per la dictadura primoriverista. L'article va suscitar alguna resposta que, de fet, tendia a tocar, ni que fora de manera tangencial, el debat al voltant de la *llengua literària*.

Val a dir que les pàgines d'EC van constituir una plataforma oberta a un ampli ventall de percepcions del valencianisme, en la qual predominaven les intervencions de caire polític per damunt dels temes de perfil més cultural. En un tal context esdevé notòriament significatiu un document extens que, en nom d'"els 7 del Bloc Valencià Republicà", hi adreçava Miquel Duran i Tortajada, sota el títol "Unitat de llengua, comunitat d'història i germanor d'esperit". Salta a la vista que el document apareixia en un clima de recuperació de la consciència nacional i, d'alguna manera, era continuador del manifest "Les relacions entre Catalunya i Mallorca", que signaven, a l'octubre de 1933, Pompeu Fabra i altres personalitats. Paga la pena de remarcar que, en el text dels 7 del Bloc Valencià Republicà, hi apareixen els termes *depuració, dignificació, unitat* i *universalitat*, que foren habituals en Miquel Duran i Tortajada o Eduard Martínez Ferrando per referir-se a la reforma fabriana.

El text de "Les relacions entre Catalunya i Mallorca" va trigar set mesos a aparèixer a les pàgines de *La Publicitat*. Tot d'una se'n feu eco Enric Soler i Godes, mitjançant un article a EC, "Catalunya i el País Valencià", tot reclamant que el manifest inclogués aquest país: "Esta unitat de sang, de llengua i de cultura no és sols a les dues riberes de la Mediterrània, sinó també ací, al País Valencià".

Era el mateix Soler i Godes que també a *La Publicitat* acabava de publicar, sota el títol "La unificació ortogràfica", una ressenya magnífica de dos volumets de L'Estel, que reproduí de seguida EC; Soler i Godes hi assumia les següents afirmacions de Manuel Sanchis Guarner:

> La solució definitiva de la qüestió –escriu– no es pot assolir més que per un camí: mitjançant l'estudi científic de la llengua. Ja Pompeu Fabra ens recomanava esta tàctica: "Nosaltres, catalans, no desitjaríem atra cosa sinó que emprenguéreu una obra de forta depuració del vostre idioma".

Definitivament, Soler i Godes desplegà en EC una tasca meritòria com a ressenyador bibliogràfic i cronista d'esdeveniments culturals. Un d'aquests reportatges memorables fou el corresponent a l'Escola d'Estiu, de la Generalitat de Catalunya, tinguda l'any 1932, una experiència que el va marcar per sempre. Iniciava la crònica amb aquest paràgraf entusiasta:

> Hi ha pobles que imposen la seua llengua i la seua cultura amb fusells i canons, atres amb l'Universitat i l'Escola; a esta darrera classe pertany Catalunya.

En la minuciosa relació que fa del professorat que en aquella setmana emblemàtica impartí lliçons de llengua i literatura catalanes, no hi podia silenciar els "professors tan eminents com Pompeu Fabra" i d'altres. Tampoc no podia silenciar la participació de Carles Salvador en la ponència sobre els problemes que planteja l'ensenyament del llenguatge a Catalunya, la qual –confirma emocionat el cronista– "fon un èxit, es parlà llargament, hi havia fe i deler de discussió. Carles Salvador fon abraçat per En Pompeu Fabra".

Com una de les qüestions peremptòries a resoldre, exigides per les Normes de Castelló, EC plantejava, l'any, 1934, la normalització de la toponímia. Per tal que el primer esborrany del nomenclàtor valencià fora contrastat amb l'autoritat acadèmica i normativa de l'IEC, una comissió de la Secció Filològica (presidida per Pompeu Fabra, que hi anà acompanyat per Josep M. de Casacuberta, Joan Coromines i Ramon Aramon) es desplaçà a València i a Castelló de la Plana, l'any 1935, en un viatge memorable per al valencianisme.

3.5. *La República de les Lletres* (1934-1936)

És significatiu que la publicació s'obrís als lectors amb aquesta declaració: "*La República de les Lletres* adopta l'ortografia de la superior autoritat del nostre idioma, que és l'Institut d'Estudis Catalans".

No cal dir que ací *ortografia* funciona com a simple sinècdoque de *gramàtica*. En efecte, la revista naixia marcada per les empremtes inequívoques d'una redacció cabalment fabrista, bona part dels components de la qual havien estat signataris de les Normes de Castelló, les quals, d'altra banda, hi eren reconegudes públicament i de manera implícita com l'adaptació local de les normes ortogràfiques de l'IEC.

Notem, encara, que al mateix número s'informava de la constitució, a Barcelona, del PEN Club, Centre de Catalunya, així com de l'elecció del seu comitè directiu, al capdamunt del qual hi havia Pompeu Fabra. Naturalment, la revista no podia passar per alt la mort d'Eduard Martínez Ferrando, sens dubte un dels més grans admiradors que tingué Pompeu Fabra al País Valencià; precisament, obria el número corresponent a juliol-setembre de 1935 amb la necrologia esplèndida "Martínez Ferrando, escriptor heroic i noble patriota", original de Miquel Duran de València, el qual hi evoca la militància compartida de "l'acció difícil i enorme de tornar al poble l'idioma depurat, unificat i dignificat", una al·lusió explícita (*depurar, unificar, dignificar*) a la consigna fabriana. Exactament, els tres termes –expressats, a més, amb idèntic ordre– reapareixeran al darrer text de LRL com a mots emblema de la tasca que portava a cap la publicació, això és, l'obra "de depuració, unificació i dignificació del nostre idioma, de noble política valencianista".

Ben aviat, LRL va vindicar la necessitat de bastir el vell projecte de l'Institut d'Estudis Valencians (que, com és sabut, havia estat dissenyat sobre el model de l'IEC), amb la condi-

ció que fos exclusivament valencià i exempt de tuteles estatals, per descomptat actuant tan sols en català, per tal com "tota cultura respon a una llengua, i llengua i cultura són esperit i característiques determinants i diferencials dels pobles", alhora que reclamava a la Universitat el restabliment immediat de la "càtedra de llengua valenciana", al capdavant de la qual LRL proposava el fabrista acreditat, "notable gramàtic i filòleg i prestigiós mestre, Carles Salvador".

De Carles Salvador, precisament, era el text que transcrivia LRL al número 7; en concret, és un fragment del discurs que va pronunciar al Centre de Cultura Valenciana, en ser-hi admès com a director de número (1936). Sota el títol "La depuració del llenguatge", el flamant director de número hi exposava una síntesi brillant, clara, adequada i completa de la codificació lingüística fabriana; era així mateix una exposició d'elevat valor didàctic sobre el model de *llengua literària*. Heus-ne ací dos fragments il·lustratius:

> La correcció del llenguatge ha de fer-se segons la doble base següent: l'aportació dels clàssics i l'aportació de la llengua viva a la llengua literària [...]
>
> Per a redreçar l'idioma, per a donar-li unitat i fer-lo eficient a la cultura, cal que tinga una sola morfologia i una sola sintaxi. Sense una sintaxi única i sense una morfologia única, tot idioma es desballesta, es descompon i es fracciona en dialectes no solament parlats, sinó escrits.

D'altra banda, és lícit presumir que la participació de Pompeu Fabra estava prevista pel nucli de valencianistes que, de cara a la commemoració del centenari fundacional de la ciutat de València, planificaven la celebració d'un "Congrés de la llengua", projectat, doncs, per a l'any 1938 i que hauria de tenir "un positiu interès científic". No cal dir que un tal projecte va acabar anul·lat pels fets tràgics de la guerra d'Espanya.

La presència de Pompeu Fabra a les pàgines de LRL la podem trobar també en la ressenya breu de la publicació *Conferències sobre la Universitat de Barcelona* (1935), que havien estat organitzades per l'Associació Professional d'Estudiants de Dret i en les quals també va intervenir ell. Ara, com a síntesi de la imatge que Fabra projectava per damunt dels números de LRL poden servir algunes de les valoracions que integren la ressenya que hi feia Enric Valor de la biografia que Domènec Guansé va dedicar, dins Quaderns Blaus, a Pompeu Fabra. Notem que aleshores Valor era un jove nacionalista que emergia en solitari des de les comarques meridionals del país i que tot just acabava d'unir-se als col·laboradors de LRL en qualitat d'autor de recensions bibliogràfiques. És a partir dels anys seixanta que esdevindria un dels gramàtics més prestigiosos valencians i, per descomptat, un fabrista insubornable de per vida. El jove Valor hi traçava "el retrat del tenaç restaurador de la llengua catalana, mestre Fabra. Però un retrat complet: de l'home i del filòleg", en el qual excel·leix:

> La magnífica lluita que sosté –però lluita plena de dolcesa i transigència per part seua– per a imposar el seu assenyat criteri quan ja entra de ple en les tasques que l'havien d'auriolar de respecte, admiració i renom, i que havien de menar de nou la nostra llengua a una brillant categoria idiomàtica.

3.6. *El País Valencià* (1935-1936)

El primer número d'EPV, el "periòdic d'Esquerra Valencianista", va aparèixer el 18 de maig de 1935, al cap de mig any llarg que LRL era al carrer. Així doncs, a partir d'aquell moment totes dues revistes van compartir l'espai comunicatiu durant un any escàs, certament onze mesos d'inestabilitat política, gairebé a les portes de la sublevació feixista.

En qualsevol cas, en cap de les sis publicacions que analitzem l'obra fabriana no s'hi manté tan subterrània com en EPV, un fet que bé ens podem explicar per la seua condició de premsa política. De referències explícites a Pompeu Fabra tan sols n'hi ha una, cosa que tampoc no implica que la publicació es mantingués al marge de la reforma fabriana. De fet, apareixia redactada amb un model de llengua rotundament fabrista. Notem, com a curiositat, que les col·laboracions d'Enric Valor no solament exhibien un català d'una pulcritud incomparable sinó que fins i tot el seu zel fabrista el duia a optar-hi per les variants morfològiques del català central.

Un altre dels seus col·laboradors més actius fou Lluís Rodríguez-Flores Tomé, un dels cinc valencians que van participar en la *Miscel·lània Fabra*, que finalment seria publicada a Buenos Aires, l'any 1943. Al capdavall, no podem perdre de vista la intensa relació amb el Principat de Catalunya que va conrear EPV. Així mateix, a les seues pàgines hi foren publicades contribucions de signataris rellevants de les Normes de Castelló, tals com Gaetà Huguet Segarra, Francesc Bosch i Morata o Enric Soler i Godes. I no cal dir que també la redacció d'EPV, com la de LRL, va fer-se ressò –mitjançant una necrologia i una nota biogràfica– del profund dol que experimentà el valencianisme per la mort del reconegut fabrista Eduard Martínez Ferrando.

4. Recapitulem

Tal com calia esperar, les pàgines de les sis revistes que comentem palesen l'atracció que Barcelona i, en concret, la dinàmica catalanista de la ciutat, exercien sobre la joventut valencianista, alhora que testimonien les connexions que fluïen entre la capital del Principat i l'avantguarda del valencianisme. Per descomptat, un dels temes constants d'aquestes publicacions era la qüestió central de la normativització i, de manera específica, les reflexions al voltant de la *llengua literària*. Val a dir que així com sobre la unificació estricta de la reglamentació ortogràfica no hi havia discrepàncies, les opinions divergien a l'hora de decidir el grau de compactació amb què havia de ser elaborat el model de llengua; això és, la qüestió candent, aleshores i ara mateix, gira al voltant de la funció que convé assignar a la variació –en els camps del lèxic i de la morfologia, sobretot– dins el model de català general que la societat reclama. Recordem que en aquest debat Perucho, per exemple, es manifestava escassament permissiu davant la diversitat morfològica, a diferència de Gómez Nadal, el qual, per cert, a mitjan 1930 ja va fer servir el terme *estandardització*.

Definitivament, durant la Segona República espanyola el fabrisme assolia una consistència notable al País Valencià, una realitat compatible amb el fet que la personalitat de Pompeu Fabra hi continués ignorada pel gruix de la població; val a dir que la situació esdevenia

d'allò més normal i explicable. El contingent humà addicte al fabrisme es limitava a un grup minoritari, certament, però alhora estava dotat d'una capacitat considerable d'influència social. Ho reconeixia Miquel Duran de València amb els termes següents:

> A hores d'ara –tan minúsculs com som!– ningú podrà negar que la nostra ideologia s'ha infiltrat, subreptíciament diríem, en el pensament dels demés partits polítics del nostre País, encara sense que els seus components es donen ben bé compte de la nostra influència en el seu ideari.

En termes generals, hom pot afirmar que la Joventut Valencianista fou, a més d'un revulsiu de la política valenciana del segle xx, la receptora entusiasta del fabrisme i alhora la difusora incomparable d'aquest fenomen dins la societat valenciana. Aquesta "joventut inquieta" (el "valencianisme actiu", que en deia Artur Perucho) havia estat encapçalada per noms insignes com Josep M. Puig i Torralva, Faustí Barberà i Martí, Marià Ferrandis Aguiló, Jacint Maria Mustieles, Eduard Martínez Ferrando o Miquel Duran i Tortajada, posem per cas, i actuava amb la convicció que el projecte de vertebració social del país se supeditava a la recuperació d'una llengua ordenada i prestigiosa. Naturalment, la reflexió desacomplexada sobre la qüestió idiomàtica havia de conduir de manera directa al retrobament amb l'espai de la pròpia nació; aleshores la reconstrucció de la "llengua nacional" (el repte fabrià que havia començat a circular sota l'etiqueta de *llengua literària*) s'imposava com una necessitat peremptòria.

Sens dubte, la joventut que s'acollia al mestratge de Fabra ("el mestre de tots", tal com proclamava) desplegava una activitat transgressora, en dos àmbits complementaris: en l'enfocament lingüístic (contra la supeditació del valencià a l'espanyol) i alhora en el replantejament de la vinculació del país amb Espanya. Com és sabut, aquest fou el punt de partida de la ruptura del valencianisme amb el pare Lluís Fullana i, doncs, de l'acceptació definitiva de l'autoritat de Pompeu Fabra per part dels joves valencianistes de la República, en representació dels quals ací convé adduir els noms insignes d'Adolf Pizcueta, Carles Salvador, Artur Perucho, Enric Navarro Borràs, Francesc Caballero Muñoz, Emili Gómez Nadal, Francesc Mateu i Llopis, Manuel Sanchis Guarner o E. Soler i Godes. Constitueixen, no cal dir-ho, el precedent del corrent nacionalista que arriba fins avui, marcat per *Nosaltres els valencians*.

Per al valencianisme Fabra fou, abans que res, el guia que orientava en la superació del caos gramatical valencià. Ara, a més de geni ordenador de la llengua, el Mestre també era vist com el ciutadà de conducta irreprotxable, l'intel·lectual prestigiós, "figura coneguda per tot lo món", i el patriota exemplar. Ben mirat, l'autoritat, certament indiscutible, que exercia Pompeu Fabra sobre la joventut valencianista no va limitar-se a la faceta de lingüista, sinó que abraçava també la seua condició de mentor de patriotes. Bé podem assegurar que Nostra Parla i Palestra, en primer lloc, constituïren plataformes a través de les quals arribà fins al País Valencià la doctrina amb què Fabra vindicava "aquesta Pàtria nostra a alliberar", la qual "la nostra joventut la veiés no solament a les terres del Principat, sinó en totes aquelles on la nostra llengua és parlada".

Palestra sobretot és un testimoni valuós de la importància que Fabra atorgava a la formació de la joventut, i alhora posava de manifest la sintonia del Mestre amb aquest sector social. De la seua visita a València, l'any 1930, recordarà els "nuclis de joves ben orientats",

"amb els quals vaig conversar belles estones". Artur Perucho i Emili Gómez Nadal foren dels primers fabristes valencians a promoure (fins i tot abans de la constitució de Palestra) els nous valors de formació nacionalista de la joventut que oferia l'excursionisme. I així com Perucho propugnava que aquest és "el millor mitjà que existeix per a sentir i fomentar el sentiment del veritable patriotisme", Gómez Nadal considerava que "la nostra joventut deu anar a l'excursionisme amb tot el seu entusiasme per tal de tonificar el cos i enriquir l'esperit". Al capdavall, les sis revistes en conjunt palesen que la difusió del fabrisme al País Valencià va vehicular-se a través de dos eixos bàsics: la normativització, en primer lloc, i també el desvetllament de la consciència nacional.

Per bé que cau fora del camp que ara analitzem, considere oportú d'anotar que una altra via valenciana de penetració del fabrisme va constituir-la un deixeble discretíssim del Mestre, Josep Maria de Casacuberta, segurament el barceloní que va mantenir un contacte físic –i emocional– més sovintejat i compromès amb el País Valencià tot al llarg de la seua vida. A banda dels viatges entre Barcelona i València, va conrear una correspondència copiosa amb els sectors valencianistes, per exemple, amb Carles Salvador. Aquest, en la carta en què anunciava a Casacuberta l'aparició de la seua *Gramàtica valenciana*, li prometia que "us l'enviaré i voreu fins a quin punt he seguit els vostres consells. Em sembla que és la més acostada a la de Mestre Fabra que ha publicat mai cap valencià".

5. Per concloure

La premsa republicana valencianista posa de manifest el grau d'influència notable que va assolir l'obra de Fabra al País Valencià abans de la guerra d'Espanya. D'entrada, el rigor, la modernitat i l'operativitat que caracteritzen l'obra fabriana van atraure la joventut, que necessitava superar el desconcert ambiental a l'hora de fer servir un registre dúctil i eficient en la seua pròpia llengua. El clam era general per "treballar en la gestació d'un tipus de llenguatge que ens servixca per a donar el màxim abast a la nostra veu", assegurava Emili Gómez Nadal; això és, per restituir a la llengua les condicions d'unitat, prestigi i universalitat que reclamaven Miquel Duran i Eduard Martínez Ferrando en representació dels "7 del Bloc Valencià Republicà". Naturalment, el mestratge fabrià sobre el fenomen lingüístic conduïa directament els sectors joves que el seguien vers la descoberta d'una "nostra Pàtria" nova. I a través d'un tal procés, Pompeu Fabra era reconegut, al País Valencià, no solament com l'"il·lustríssim filòleg" sinó també com el "mestre de tots".

Definitivament, en la comesa d'aclimatar al País Valencià el model de llengua fabrista, hi foren determinants AcV i EC, en primer lloc, juntament amb la seua continuadora LRL. EC sobretot exercí una funció clau en la difusió de les Normes de Castelló. No cal dir que la premsa gràfica constituïa aleshores la plataforma idònia i eficaç per dur a terme un projecte nacional de l'abast de la reforma fabriana. També és oportú de notar ací que a les pàgines d'EC, EPV i LRL hi emergia un escriptor jove, Enric Valor, que tot d'una hi va excel·lir per l'expressivitat, la pulcritud i la correcció dels seus textos, en els quals exhibia una inequívoca voluntat d'estil i una admiració sense límits per la doctrina de Fabra.

Fet i fet, no és agosarat d'assegurar que a la fi del període republicà al País Valencià havia quedat instal·lada la codificació del català, en unes condicions segurament homologables a les corresponents del Principat. Fins i tot durant el primer franquisme, els reductes del valencianisme, tant de caire cultural (que representen, per exemple, els cursos del Rat Penat i l'Editorial Torre) com l'obertament polític, van mantenir una lleialtat admirable envers el mestratge i la figura de Fabra. Bé que ho feia avinent Joan Fuster al seu amic Vicenç Riera Llorca, el 1953, exiliat a Mèxic: "En el fons nosaltres no fem més que seguir el consell de Fabra. Crec que Fabra estaria avui content dels valencians de les noves promocions". I deu anys més tard ho proclamava Fuster, *in absentia*, al cementiri de Prada: "També al País Valencià ha guanyat Pompeu Fabra la seva batalla".

Ras i curt: el valencianisme rupturista amb Lo Rat Penat emergeix i s'aferma encavallat entre els dos primers decennis del segle xx. El sector barceloní de la Joventut Valencianista fou capdavanter en l'acceptació de les normes ortogràfiques de l'IEC, i a partir d'aquell moment la projecció de Fabra damunt la societat valenciana va anar lligada a la consolidació del valencianisme, fins a la sublevació militar franquista. Avalen aquesta dinàmica sis revistes emblemàtiques del valencianisme, que abracen el període comprès entre 1927 i 1936, clau en la configuració del País Valencià actual. Gràcies a la seua competència lingüística, coherència ideològica i compromís nacional, Pompeu Fabra exercia sobre el País Valencià un mestratge doble: com a lingüista (sense fabrisme no hi hauria hagut les Normes de Castelló, fita sociopolítica del segle xx al sud de l'Ebre), i com a teòric del nacionalisme català contemporani.

En qualsevol cas, sembla inqüestionable que Fabra és avui mateix present a la societat valenciana amb més força i vigència que mai. I ací ho deixaré, no pas sense demanar-me fins a quin punt hem assolit –i no solament la parcel·la que habitem l'extensa franja marítima al sud de la Sénia– els models de nació i de llengua que el Mestre podria tenir dissenyats per a setanta anys després de la seua desaparició, per als Països Catalans del 2018.

* * *

Fonts hemerogràfiques

Taula de lletres valencianes. València; octubre de 1927 a novembre de 1930. N'hi ha una edició antològica (vegeu Iborra 1982), a més una de digital a l'hemeroteca de memoriavalencianista.cat.

Acció Valenciana. Orgue d'Acció Cultural Valenciana. València; 15 d'abril de 1930 a 15 d'abril de 1931. N'hi ha edició facsimilar electrònica, de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua, amb índexs, a càrrec de Santi Vallés (2008), així com l'edició digital a l'hemeroteca de memoriavalencianista.cat.

Avant. Setmanari valencianista republicà. Òrgan d'Acció Valencianista Republicana. València; 13 de setembre de 1930 a 14 d'octubre de 1931.

El Camí. Setmanari valencianista. València; 5 de març de 1932 a 29 de setembre de 1934.

La República de les Lletres. Quaderns de literatura, art i política; València. València; juliol-setembre de 1934 a abril-juny de 1936. N'hi ha edició facsimilar, amb pròleg de Lluís Guarner: *La República de les Lletres*. València: Ajuntament, 1984.

El País Valencià. Periòdic d'Esquerra Valencianista. València; 18 de maig de 1935 a 11 d'abril de 1936.

Referències bibliogràfiques

Climent, Josep Daniel (2018). "Les Normes de l'Institut d'Estudis Catalans: repercussions al País Valencià". M. À. Pradilla (ed.). *Comunitat lingüística i norma*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 223-232.

Duran, Lluís (2007). *Intel·ligència i caràcter. Palestra i la formació dels joves* (1928-1939). Catarroja-Barcelona: Editorial Afers.

Graña i Zapata, Isabel (1995). *L'acció pancatalnista i la llengua: Nostra Parla (1916-1924)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Iborra, Josep (1982). *Taula de lletres valencianes*. València: Institució Alfons el Magnànim.

Pitarch, Vicent (2002). *Les Normes de Castelló. Textos i contextos*. Castelló de la Plana: Ajuntament.

Pitarch, Vicent (2011). *Pompeu Fabra, l'autoritat admirada pel valencianisme*. Benassal: Fundació Carles Salvador.

Revest, Lluís (1930). *La llengua valenciana. Notes per al seu estudi i conreu*. Castelló de la Plana: Societat Castellonenca de Cultura.

Vallés, Santi (2008). *Acció Valenciana (1930-1931). La consciència desvetlada*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua.

Projecció de Pompeu Fabra a les illes Balears

Josefina Salord Ripoll
Institut Menorquí d'Estudis

> "Pompeu Fabra fou l'arquitecte genial que no es limità a col·locar algunes pedres, sinó que alçà parets i columnes, lligà bé els arcs i les voltes i cobrí tota l'estructura, la qual, per això, ha resultat sòlida i duradora."
>
> Francesc de Borja Moll (1968)

L'any 1968, el de la commemoració del centenari del naixement de Pompeu Fabra, Francesc de Borja Moll (1974: 115) no només reconeix amb aquestes paraules qui ell mateix anomena "restaurador del català literari", sinó que dedica la *Gramàtica catalana referida especialment a les Illes Balears* "als dos grans mestres de l'idioma: a Mossèn Antoni Maria Alcover, que en va recollir el tresor lèxic; a Pompeu Fabra, que en va establir l'estructura gramatical definitiva" (Moll 1968: 8). A les acaballes del franquisme, amb la fita de l'acabament del *Diccionari català-valencià-balear* el 1962, el gramàtic i editor menorquí pot sintetitzar una atzarosa i, tanmateix, resistent trajectòria col·lectiva des del doble mestratge rebut (Bonet 2000) per tal com, en paraules de Joan Coromines (1974:[2] 402), el "sens dubte continuador i deixeble d'Alcover" s'apropa molt més a Fabra per "la fesomia de les seves doctrines, i el seu estil de llengua i de construcció científica".

En efecte, quan es planteja, com fem ara, la projecció de Pompeu Fabra a les illes Balears, segurament el nom que s'imposa és el de Francesc de Borja Moll, perquè, no debades, ells dos, Fabra i Moll, juntament amb l'esmentat Joan Coromines, tan lligat al mestratge de Fabra (Coromines 2017), formen la tríada filològica dels homenots planians, aquells que

Josep Pla associa, malgrat les dures circumstàncies viscudes, a veritables triomfs col·lectius: el d'elevar el català "a la categoria d'una llengua de cultura" (Pla 1980:[2] 89) i el de dotar-lo dels diccionaris, convertits en "lectures predilectes" (Pla 1981:2 327).

Amb tot, la projecció de Pompeu Fabra a les nostres illes és molt més complexa del que podria semblar a primer cop d'ull, perquè ultrapassa el terreny gramatical i lexicogràfic pel fet d'estar inserida dins la història cultural contemporània d'assumpció progressiva de la catalanitat compartida. Si partim del fet que la proposta lingüística fabriana és, a fi de comptes, cultural, social i nacional per la voluntat de respondre als reptes de la modernitat, convindrem que la projecció de Fabra a Mallorca, Menorca, Eivissa i Formentera depèn dels diferents ritmes amb què cadascuna de les illes afronta el seu encaix dins el mapa més ampli de la catalanitat lingüística, cultural i fins política. En aquest sentit, podríem apel·lar, com ho fa Joan Solà quan parla del "fonament ideològic que sustentarà tot l'edifici de la (...) labor" fabriana, al fet que la consciència nacional de les illes Balears, amb el País Valencià, era més feble que no la de Catalunya, per més que aquesta no estigués "exempta de contradiccions importants" (Solà 2006: 15).

Des d'aquesta perspectiva, enfrontar-se a la projecció insular de Pompeu Fabra és, abans que res, un exercici d'història cultural, especialment apassionant pel que fa al tombant modernista dels segles xix i xx i a les primeres dècades del Nou-cents, justament el període en què el lingüista descriptiu deixa pas al gramàtic preceptista (Murgades 2018) i elabora l'obra en què va treballar fins a la mort a l'exili a Prada, al Conflent, el 1948. Mallorca en va ser la capdavantera per les relacions de Fabra amb Marià Aguiló (poeta, gramàtic i lexicògraf) i Antoni M. Alcover (el forjador de l'Obra del Diccionari amb el *Bolletí del Diccionari de la Llengua Catalana*), però sobretot per la creativitat de l'Escola Mallorquina i pel compromís civicosocial de l'Associació per la Cultura de Mallorca (1923-1936). Menorca, al seu torn, des d'una primerenca connexió amb l'obra fabriana a través de Francesc Camps i Mercadal, folklorista i filòleg, va avançar cap a un retrobament amb la catalanitat, estroncada amb la desfeta il·lustrada a partir dels anys vint del segle xix, a través més de l'assaig i la investigació –al voltant de l'Ateneu de Maó i de la figura del director de la *Revista de Menorca*, Francesc Hernández Sanz– que no de la creació literària, a diferència del que s'esdevenia a Eivissa a la dècada dels trenta amb Isidor Macabich (ajudat pel deixeble universitari de Fabra, Aquilí Tur) i el jove Marià Villangómez.

Tanmateix, la projecció de Fabra es fa més decisiva justament després de la seva desaparició física, perquè la seva obra és la que pot garantir la supervivència de la llengua amenaçada pel franquisme pel fet de voler-la fer recular a l'estadi prefabrià de llengua familiar (Duran a: Duran i Manent [coord.] 2018: 64): és en aquest context que adquireix tot el seu abast la figura de Francesc de Borja Moll, amb la seva filla Aina Moll, per al conjunt de les illes i de tots els Països Catalans; i, a diferent escala, les de l'escriptor eivissenc Marià Villangómez i el filòleg menorquí Josep Salord Farnés, molt ben acompanyat per l'escriptor Antoni Moll Camps. Finalment, en l'etapa democràtica el diàleg social amb l'obra fabriana, anunciada per la celebració del centenari del naixement del gramàtic el 1968, és present en el nou disseny institucional i en iniciatives socioacadèmiques amb la voluntat de fer front als reptes educatius i comunicatius a través de la Universitat de les Illes Balears, de les relacions amb l'Institut d'Estudis Catalans i de la feina feta per figures com els eivissencs Isidor Marí,

Bernat Joan i Enric Ribes; els mallorquins Joan Veny, Gabriel Bibiloni, Joan Melià i Jaume Corbera, o els menorquins Joan Francesc López Casasnovas i Xavier Gomila, autors d'una obra valuosa en què no ens podrem deturar.

Del tombant de segle al Nou-cents: les diferents dinàmiques insulars

Per entendre el diferent grau de projecció de Pompeu Fabra a les Balears des del tombant de segle modernista, en què irromp a *L'Avenç*, fins al Nou-cents, ja lligat a l'Institut d'Estudis Catalans, s'haurien de tenir presents les diferents dinàmiques culturals insulars, marcades ja per la desigual participació en el moviment anterior de la Renaixença. A diferència de Mallorca, amb la figura senyera de Marià Aguiló, "patriarca de la llengua catalana" amb qui "neix una consciència de 'catalanitat' lingüística que no trobem mai abans a Mallorca" (Massot 1985:[2] 59 i 61), la del gramàtic Tomàs Forteza i la plèiade de poetes que van participar en els Jocs Florals de Barcelona, a Eivissa es mostra puntual a través d'escadusseres veus poètiques com la de Felip Curtoys (Institut d'Estudis Eivissencs 1984: 59). Per a Menorca, al seu torn, la Renaixença va ser "una història (gairebé) impossible" (Salord 1987), justament perquè se situava en la desfeta de la normalitat il·lustrada, que havia convocat tres generacions en el desplegament d'un programa cultural complet des de la catalanitat històrica, lingüística i cultural entre el darrer terç del segle xviii i les primeres dècades del xix (Salord 2010). Ara sabem que una personalitat podia prefigurar la de Pompeu Fabra: la del gramàtic, lexicògraf i traductor de clàssics i de moderns Antoni Febrer i Cardona (Maó, 1761-1841), que va dur a terme una proposta de codificació lingüística moderna i europea des de Menorca però oberta a tota la comunitat catalanoparlant (Ginebra 1996). Fabra sí que va poder entrar en contacte, en canvi, amb un altre menorquí, nascut a Alaior el 1830 però format a França, on va desenvolupar tota la seva carrera de metge-filòsof i de filòleg humanista. Em referesc a Josep Miquel Guàrdia, un intel·lectual crític de la Renaixença (Salord 2003) a qui *L'Avenç* obre les portes de la col·laboració el 1890 després d'una ressenya de l'edició crítica i la traducció francesa de *Lo somni* de Bernat Metge en què lamenten les desavinences amb Marià Aguiló i, sense rebutjar l'aprenentatge dels clàssics defensats per Guàrdia, esgrimeixen l'aportat pel "nostre poble modern de ciutat i de muntanya. Los qui tenim la sort de sentir la mateixa fruïció fullejant pergamins que fent excursions per nostra terra, devem confessar francament que no és tant lo perdut ni tan poc lo que ens resta, com volen suposar massa sovint alguns autors estrangers". (Guàrdia 1998: 126).

Aquesta voluntat de creació d'una cultura moderna, nacional i europea, que identificam de ple amb el moviment modernista del primer Fabra, va tenir la virtut d'apel·lar al mapa complet dels Països Catalans ni que només fos per despertar consciències, establir relacions i impulsar projectes, el diferent abast dels quals està en funció del punt de partida originari. En qualsevol cas, en el tombant de segle es produeixen salts qualitatius importants, fonamentalment pel que fa al protagonisme i al pes dels escriptors i dels intel·lectuals mallorquins, encapçalats per Joan Alcover, Miquel Costa i Llobera, Miquel dels Sants Oliver i Gabriel Alomar –els dos darrers dels quals col·laboraren a la revista *Catalònia*, codirigida per Pompeu Fabra (Corbera a: Duran, Manent [coord.] 2018: 120)–, que es projectaren dins el que seria la gran cultura del Nou-cents amb la institució central de l'Institut d'Estudis Catalans.

En el cas de Menorca i d'Eivissa, invisibilitzades pel fet de no aportar cap gran nom al cànon literari imperant, el moviment també és perceptible. Diria que la figura catalitzadora de les noves energies col·lectives és Antoni Maria Alcover, amb la seva *Lletra de convit* del 1901, les seves eixides filològiques, el fet de mobilitzar personalitats culturals de signe molt divers com a col·laboradors de l'Obra del Diccionari i el fet de ser l'impulsor del Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana (1906), amb una forta presència d'insulars (Perea 2006). Isidor Marí (2001: 27) ho ha expressat de manera molt clara pel que fa a Eivissa:

> Per a la conscienciació lingüística va ser decisiva l'arribada el 1902 d'Antoni Maria Alcover i Sureda (1862-1932), en un dels viatges filològics que feia en busca de col·laboradors per al Diccionari de la Llengua Catalana. Des d'aquesta primera visita, el filòleg mallorquí ja va establir relació amb el canonge Vicent Serra i Orvay i amb l'encara seminarista Isidor Macabich i Llobet, que es convertiren en esforçats auxiliars de les empreses d'Alcover (...). També va ser ell el primer que va recollir rondalles tradicionals de les Pitiüses, i no hi ha dubte que amb les seves conferències i el seu entusiasme va contribuir a desvetlar l'interès de molts eivissencs i formenterers per la llengua i la cultura pròpies.

La figura dominant del Nou-cents eivissenc, Isidor Macabich, en la seva doble condició d'historiador i de folklorista, té punts de contacte amb la de Francesc Hernández Sanz (diversos autors 1999-2000), el director de la *Revista de Menorca* lligat a l'Ateneu maonès, i la de Francesc Camps i Mercadal, l'autor del *Folklore menorquí de la pagesia*. Aquest darrer és el que manifesta –en les polèmiques lingüístiques del tombant de segle menorquí en contra del model dialectalitzador i fonètic de Jaume Ferrer i Parpal (Mifsud 2000) i literàries sobre la conveniència d'organitzar uns Jocs Florals a Ciutadella (Pons, Salord 1994: 13-14)– la consciència més clara de la necessitat de disposar d'una llengua normativitzada per poder encarar amb garanties la represa literària menorquina. Així, arran de la publicació, el 1895, de *Per fer gana*, d'Àngel Ruiz i Pablo, Francesc Camps planteja obertament que "no hi pot haver literatura sense llengua o, més ben dit, sense ortografia, sense un codi unificat" (Pons 1990: 294). S'obria un camí pel qual l'escriptor costumista, emmirallant-se en el seu amic Joan Alcover, volia fer-se un lloc dins la literatura catalana com a poeta i com a narrador, publicant el 1910 les seves novel·letes menorquines a la Biblioteca popular de L'Avenç, tan lligada a Pompeu Fabra i als seus amics Jaume Massó Torrents i Joaquim Casas-Carbó. Amb tot, instal·lat a Barcelona el 1911 i decantat a una producció en castellà per guanyar-se la vida, l'antinormista Francesc Matheu li publicà poemes a Lectura Popular, i narracions, de nou costumistes, a la revista *Catalana*. La consagració, tanmateix, que inicialment havia cercat li va venir pòstumament amb la publicació, el 1928, en català literari, excepte els diàlegs, de *Del cor de la terra. Proses menorquines* pel seu fill Josep M. Ruiz Manent i el seu amic Joan Estelrich a Biblioteca Literària d'Editorial Catalana.

En aquest camí que s'obria, Francesc Camps es va convertir en "el primer filòleg menorquí del Nou-cents" (Salord 1998) per la seva amistat amb Antoni M. Alcover i per la seva col·laboració formalitzada amb la Secció Filològica de l'IEC. Des d'aquesta perspectiva no pot estranyar-nos que la revista des Migjorn *Llum Nova*, tan lligada a ell i al mestre folklorista mallorquí Andreu Ferrer Ginard, fos una de les múltiples adhesions arreu dels Països

Catalans a les normes ortogràfiques del 1913[1] des de la consciència de la riquesa cultural, passada i present, i, en conseqüència, de la necessitat de prestigiar-la amb la "unitat ortogràfica", amb el consegüent encoratjament a adoptar-les, d'acord amb el que havia expressat el mateix Enric Prat de la Riba arran de la seva publicació,[2] "per patriotisme al manco":

> La llengua catalana, que conta en l'antigor amb obres valioses i que en son renaxement de poc mes de mitj sigle en aquesta banda ha presa tanta volada que te avuy una literatura estudiada en tot el mon, se trobava falta de l'unitat ortogràfica, que dona prestigi a les altres llengües. (...)
>
> L'Institut, no te la força imperiosa d'un Estat que pot imposar oficialment a tots sos súbdits les normes que dicti; i així noltros creim que, sumisos al manament d'aquests bon mestres, i mirant solsament lo molt que guanyaria la llengua en que tothom les adoptàs, per patriotisme al manco, mos devem obligar espontàniament, tots els qui de cor estimam lo nostro idioma, a acatar tal disposició i adoptar sense discussions, resoltament, unanimament aquelles normes.[3]

En el cas de Francesc Camps, l'encoratjament es va convertir en compromís a través de les seves col·laboracions en el *Butlletí de Dialectologia Catalana* de la Secció Filològica o Institut de la Llengua Catalana de l'Institut d'Estudis Catalans: no debades en el "Report dels treballs fets per les Oficines Lexicogràfiques durant el bienni de 1915-1916" el seu nom apareix al costat dels autors que hi han cooperat, encapçalats per Pompeu Fabra.[4] I no debades tampoc va mantenir inalterada la seva col·laboració amb l'IEC, malgrat el suport amistós a Antoni M. Alcover arran de la ruptura d'acord amb la correspondència mantinguda entre el 1906 i el 1926 (Camps, Alcover 2011).

El que ara m'interessa de subratllar és el fet que les *Normes* de 1913 i, sobretot, el *Diccionari Ortogràfic precedit d'una exposició de l'ortografia catalana segons el sistema de l'IEC, redactat sota la direcció de P. Fabra*, del 1917,[5] van esdevenir, a partir d'aleshores, els referents ineludibles a les illes en el procés de debat obert no ja només sobre un model lingüístic, sinó també cultural. La premsa menorquina, per exemple, acull el 1917 al diari republicà *La Voz de Menorca* una polèmica en què s'enfronten diferents postures des del marc, però, de la normativa fabriana (Pons, Salord 1994: 16). De l'abast i de la complexitat del debat obert en donen compte les reticències posteriors de poetes com Joan Alcover, Miquel Costa i Llobera, Llorenç Riber o Maria Antònia Salvà "en veure que la uniformitat lingüística no es limitava a l'ortografia" (Segarra 1985: 344), reticències que tenen molt a veure amb les pròpies trajectòries literàries al Principat i a Mallorca. En qualsevol cas, va ser la poeta de Llucmajor la que, dues dècades més tard, tancat definitivament qualsevol conflicte antinormista, va reivindicar, en el "Parlament dels Jocs Florals de 1935", la 'cooperació' en el "triomf definitiu –reservat als nostres dies i a l'il·lustre Fabra– de la unificació de la llengua escrita, que tant ha de contribuir a la [seva] consolidació i expansió". (Salvà 1981: 150-151).

Per arribar, tanmateix, a la realitat 'triomfant' de la dècada de 1930, perceptible en graus diversos a les tres illes, s'ha recorregut un camí en què la projecció de Fabra es pot detectar en els moviments col·lectius a favor de la llengua, entre els quals hem de destacar Nostra Parla (1916-1924), que recull del Noucentisme "la reforma ortogràfica fabriana, la peda-

gogia com a mitjà d'intervenció, l'adhesió a institucions culturals com la Fundació Bernat Metge [però en] fa un ús renovat, reforçat per una imatge sense interessos polítics", amb la voluntat d'implicar el gruix de la societat "en la renacionalització del país" (Graña 1995: 18). La participació insular hi és determinant a través de figures com el seu primer president Guillem Forteza i Pinya, el mallorquí menorquinitzat Joan Estelrich o el fill d'Àngel Ruiz i Pablo, Josep M. Ruiz Manent, entre molts altres de la balear major adscrits tant a la Secció Catalana com a la Mallorquina, presidida pel poeta Guillem Colom.

Si la vitalitat mallorquina és el resultat de l'empenta de l'anomenada *Generació de 1917*, inserida en una tradició literària que prové del Vuit-cents, pot cridar més l'atenció el fet que de Menorca sorgeixi una primera manifestació col·lectiva a favor de la llengua i de la cultura pròpies amb la creació a Maó, el 1923, de l'Associació Menorquina de Nostra Parla, amb personalitats de generacions i de trajectòries diverses i amb un butlletí com a òrgan d'expressió (Salord 1993), que no pot sostreure's a la repressió de la dictadura de Primo de Rivera i ha de clausurar-se el 1924, i, amb ella, tota la trajectòria pancatalanista de Nostra Parla iniciada el 1916 (Graña 1995). Malgrat les resolucions maldestres del model de llengua emprat, interessa destacar l'acord entre figures de diferents generacions i ideologies a favor d'inserir Menorca dins el mapa de la catalanitat lingüística i cultural. Un dels membres de la generació més jove, Marçal Pascuchi, va impulsar el 1926 l'Exposició del Llibre Català a Maó, tot participant de la reacció contra la dictadura de Primo de Rivera (Roig a: Duran, Manent [coord.] 2018: 104) i, arran d'aquest fet, va publicar una sèrie d'articles sobre 'l'alta cultura a Catalunya' tant a nivell gramatical com literari i institucional (Pons, Salord 1994: 17). El coneixement recent de la correspondència mantinguda amb Joan Estelrich (Salord 2015: 164-173) aporta dades de la realitat sociolingüística i sociocultural menorquina i dels contactes per millorar-la abans que Pascuchi s'instal·lés a Barcelona com a professor de l'Institut-Escola.

Aturem-nos ara en la projecció de Fabra sobretot a la Mallorca dels anys vint i trenta, tot destacant com, per a Menorca i Eivissa, es tanca també el cercle de l'assumpció de la catalanitat lingüística i cultural. "Pompeu Fabra i Mallorca" a *Els mallorquins i la llengua autòctona*, de Josep Massot i Muntaner; l'obra d'Isabel Graña *Els poetes de l'Escola Mallorquina i l'Associació per la Cultura de Mallorca*, d'Isabel Graña, i la ponència de Joan Miralles "Fabra i les Illes Balears" al Simposi Pompeu Fabra del 1998 ens ofereixen un marc detallat del qual podem extreure i interpretar la informació més essencial.

La projecció de Fabra a les illes Balears en els anys vint i trenta

Va ser Josep Massot i Muntaner qui en una data tan llunyana com el 1971 va donar a conèixer el discurs que, en nom de Catalunya, Pompeu Fabra va pronunciar a Palma el 24 de maig de 1925 amb motiu del centenari del naixement de qui considerava el seu mestre, Marià Aguiló, en una sessió necrològica a la sala d'actes de l'Associació per la Cultura de Mallorca. A més de destacar la qualitat del discurs, "digne de figurar al recull *El català literari*", obre tot el ventall de relacions mallorquines per tal com subratlla el fet que "no s'exhaureixen amb l'homenatge que tributà a Marià Aguiló i amb els contactes que tingué

amb Antoni M. Alcover i amb Miquel Costa i Llobera. A part de la relació personal amb nombrosos intel·lectuals mallorquins, sobretot els que residien d'una manera habitual a Barcelona, i de la relació epistolar amb altres com Maria-Antònia Salvà –traductora de *Mirèio* de Mistral per a l'Institut d'Estudis Catalans– intervingué en manifestacions de solidaritat entre Catalunya i Mallorca i fou objecte de mostres d'adhesió per part dels pancatalanistes mallorquins que s'agrupaven entorn de *La Nostra Terra*, els quals li organitzaren un homenatge amb motiu dels seus seixanta anys, el 1928". (Massot 1985:[2] 235-236).

M'interessa de subratllar que, justament després de la intensitat de relacions amb Antoni M. Alcover, de què dona compte l'epistolari entre 1903 i 1917 (Moll 1969), i de la ruptura –molt ben resseguida per Joan Miralles (2000) a través de l'anàlisi dels quatre manifestos entre 1918 i 1920, amb la petició d'ajuda econòmica per al *Diccionari* al govern espanyol i l'acceptació de la càtedra de català de què va ser desposseït Fabra el 1924 per la dictadura de Primo de Rivera–, la projecció del gramàtic barceloní es produeix a través dels escriptors i de la gran institució Associació per la Cultura de Mallorca, per mitjà de la qual es vehicula la difusió de la normativa fabriana. La reconciliació entre mossèn Alcover i Fabra el 1926, en un acte de magnanimitat del barceloní reconeguda per Moll (1981:[2] 252), obria un camí pel qual el filòleg menorquí acabaria confluint en la normativa fabriana el 1931, tot i que segurament el gramàtic més representatiu de la preguerra és Jaume Busquets, mentre que la veritable eclosió filològica i cultural de Francesc de Borja Moll se situarà dins la postguerra.

Cal retornar totes les vegades que calgui a l'obra d'Isabel Graña per entendre "les divergències entre el grup de l'Escola i Antoni M. Alcover", agreujades quan el canonge manacorí, a diferència del que va fer Pompeu Fabra, va acceptar d'ingressar a la Real Academia de la Lengua Española (Graña 2007: 133-134). És ben significatiu que en el *Quadern Mensual* de l'Associació per la Cultura de Mallorca del juliol de 1925 es publiqui una ressenya de Francesc de Sales Aguiló de l'*Ortografia catalana* de Pompeu Fabra, de la Col·lecció Popular Barcino, "amb grans elogis per l'obra i el seu autor, al qual es qualifica de la manera següent: '*És el filòleg de Catalunya. L'autor de les agradables i elegants converses filològiques, el mestre de tothom i de cada dia en gramàtica i molts altres coneixements tan o més transcendents, que ens esmena la dicció o ens precisa l'ortografia. El bell parlar i l'escriure bé sa llengua nadiua son immillorables index de ver patriotisme*'". (Graña 2007: 205-206).

De l'interès per la llengua, l'assumpció de la normativa fabriana i la voluntat de difondre-la entre capes àmplies de la població per part de l'Associació per la Cultura de Mallorca (en un procés de difusió paral·lel al que s'esdevenia a Catalunya a partir de la gramàtica fabriana de 1918 amb un nombre important d'autors, dels quals voldria destacar Rafael Monjo i Segura per la seva ascendència menorquina[6]), en són una bona mostra els cursos impartits per Maria Mayol al Foment de Cultura de la Dona de Sóller (Graña 2008) i per Jaume Busquets, l'autor de l'obra *Curs pràctic d'ortografia i Elements de gramàtica*, publicada per l'Associació el 1931 i en la introducció de la qual afirma:

> La unificació de la llengua literària i de l'ortografia van lligades íntimament. Per aquest motiu, i per evitar l'enutjosa incertesa respecte a la manera d'escriure tal o qual mot, que abans, degut a la manca de regles i normes fixes, se presentava amb massa freqüència, s'ex-

posa en el present tractat el sistema ortogràfic de l'Institut d'Estudis Catalans, adoptat pels escriptors insulars i peninsulars moderns.

Pensem que just abans de la publicació d'aquesta obra la junta directiva "s'arriba a plantejar la possibilitat de demanar autorització a Pompeu Fabra 'per a fer unes edicions de la seva gramàtica en mallorquí', però finalment s'acorda demanar a la Protectora de l'Ensenyança Catalana la cessió, en dipòsit, de cinquanta exemplars de la gramàtica de Pompeu Fabra mentre s'edita el curs de mallorquí de Jaume Busquets" (Graña 2007: 301). Un any després, Guillem Forteza publica a *La Nostra Terra* un article sobre el *Diccionari General de la Llengua Catalana* en què afirma que "Un llibre així no és solament important com a fet literari (...). És important com a fet polític i com a fet nacional. (...) I de Pompeu Fabra ha de dir-se que és un dels pocs homes 'providencials' que ha tingut Catalunya. Un home com ell val per algunes dotzenes de polítics. La solidesa dels seus coneixements, el seu instint segur, el seu bon gust, fan que la seva obra estigui ja per damunt del pas del temps i de l'oblit dels homes". (A: Graña 2007: 474)

El marc històric ens situa ja a la Segona República, amb tot el que significa de capgirament polític i d'eixamplament social. Amb tot, les diferències entre les tres grans regions històriques i entre les illes es mantenen a l'hora d'afrontar les possibilitats d'autogovern i d'espais d'oficialitat i d'ensenyament per a la llengua. Com ha dit Daniel Escribano a *El conflicte lingüístic a les illes Balears durant la Segona República* (1931-1936):

> El caràcter àmpliament majoritari del catalanisme al Principat i la naturalesa republicana i d'esquerra del catalanisme hegemònic facilitaren l'assoliment de l'autonomia (...) i el reconeixement de l'oficialitat de la llengua catalana. En canvi, allà on els nacionalismes alternatius a l'espanyol no eren majoritaris, com a les illes Balears i Pitiüses i el País Valencià, no només no s'assolí l'autonomia ni l'oficialitat de la llengua del país, sinó ni tan sols el que autoritzava la mateixa legislació espanyola, com palesa el fet que el govern de la República respongués negativament a les peticions que li arribaren del País Valencià i de les illes quant a l'aplicació de l'article addicional del Decret de 29 d'abril de 1931, el qual preveia la introducció de la llengua del país a l'ensenyament. En el cas de les illes Balears i Pitiüses, a banda del caràcter minoritari del regionalisme a Mallorca i testimonial a Menorca, s'hi afegien altres problemes, com ara l'escassa identitat de les illes com a entitat col·lectiva unitària (la qual cosa esdevingué fatal, atès el marc provincial establert a la mateixa llei fonamental de la República com a subjecte mínim per a accedir a l'autonomia) i la diferent correlació de forces entre les dues illes majors, especialment el caràcter conservador del regionalisme mallorquí, en contrast amb la naturalesa esquerrana del republicanisme menorquí. (Escribano 2017: 86)

Així i tot, l'Associació per la Cultura de Mallorca va reivindicar el decret de bilingüisme i aconseguí de crear les Càtedres d'Estudis Baleàrics amb l'objectiu comú de "l'aprofundiment en l'autoconeixement dels illencs com a poble amb personalitat pròpia" (Graña 2007: 303), tot mirant de compensar el fracàs de l'Estatut d'Autonomia. Aquí sí que s'aconseguí una acció conjunta a nivell de les illes amb Joan Hernández Mora i Isidor Macabich com a coordinadors dels cursos, que adopten la gramàtica de Jaume Busquets.[7] A Mallorca, a més,

la creació esdevinguda a Barcelona el 1930 de l'entitat juvenil Palestra tingué el seu correlat amb la de Joventut Escolar, afavorida per l'admiració a Pompeu Fabra, que n'accepta la presidència "per l'associació simbòlica cada cop més forta que s'estableix entre ell i la llengua".[8]

Francesc de Borja Moll, al seu torn, publica també el 1931 l'*Ortografia mallorquina segons les Normes de l'Institut* (1931), per més que, com afirma Isabel Graña (2007: 326), "sembla evident que la ruptura entre mossèn Alcover i l'Escola Mallorquina continuava condicionant la relació de Moll amb els escriptors mallorquins i el grup de l'Associació i *La Nostra Terra*". D'aquí que "el procés d'aproximació va ser lent, i no exempt de malfiances per part d'ambdós bàndols". Amb tot, Moll incrementa les seves relacions amb l'Institut d'Estudis Catalans, de la Secció Filològica de la qual serà nomenat membre corresponent el 1936, cosa que agraeix personalment a Pompeu Fabra en una carta del 25 d'abril de 1936, tot subratllant el seu paper en la represa de "les gestions per a obtenir de la Generalitat una subvenció per al Diccionari Alcover".[9] La seva tasca com a filòleg i com a editor, amb la creació de la Biblioteca "Les Illes d'Or", que incorpora a partir de 1934 autors de totes les illes (Massot 1992: 262-267), l'acaben fent mereixedor del respecte dels escriptors mallorquins i de sectors de la societat menorquina que li reconeixen el seu paper de referent pel que fa a la llengua. Una fita és, en aquest sentit, la publicació, el 1937, de *Rudiments de Gramàtica Preceptiva per a ús dels escriptors baleàrics*, en què manifesta la voluntat d'anar més enllà de la seva *Ortografia* i de l'obra de Jaume Busquets, ambdues de 1931.

A Eivissa l'avanç es fa també evident tant en l'actitud d'Isidor Macabich publicant el 1933 a Barcelona el poemari *Dialectals* –el qual, malgrat el títol, reflecteix una postura unitarista i fabriana gràcies a la correcció que en fa Aquilí Tur Oliver (Cirer 2003: 125-126, 163), alumne universitari de Pompeu Fabra– com en la vocació poètica que es desvetlla en el jove estudiant de Dret Marià Villangómez (2000: 178) fent una tria clara per la llengua literària fabriana:

> Un indeterminat temps després, ja només escrivia poesia en català. Hi varen influir noves lectures, l'ambient de la ciutat on estudiava, una passió ja irresistible per una llengua que com més anava més prenia consciència que estimava. Calia, però, estudiar-la, llegir-hi molt. A Barcelona em vaig comprar la gramàtica de Fabra (...). Per obviar els dubtes que es presentaven, Fabra havia publicat el Diccionari ortogràfic abreujat; també el vaig adquirir (...). En els meus versos anava abandonant el dialectalisme per una llengua més general. Recordo que d'algunes qüestions que no veia prou clares, en parlava amb el meu gran amic Aquilí Tur, que, per bé que de més edat, començava a estudiar Filosofia i Lletres a Barcelona i anava a classe amb el mateix Pompeu Fabra. (...) Les meves poesies dels divuit i dinou anys prenien una forma bastant normal.

Pel que fa a Menorca, hauríem de deixar constància dels lligams fabrians en el món educatiu tant a través del ja esmentat Marçal Pascuchi, professor de l'Institut-Escola, per tal com Fabra era vicepresident del Consell de Cultura que impulsà aquesta institució escolar, com de la científica i pedagoga Margalida Comas, col·lega de Fabra a la Universitat Autònoma de Barcelona, de la qual ell era professor i president del seu Patronat. La participació de Comas en l'excursió que, a l'abril de 1933, va fer a Menorca la Institució Catalana d'Història Natural, filial de l'IEC, encapçalada pel seu president, el botànic Pius Font Quer

(Delgado 2009: 102-103), permet establir encara una altra connexió fabriana per tal com la làpida d'homenatge al botànic maonès Joan Joaquim Rodríguez Femenias reconeixia la importància científica i lexicogràfica de la seva obra (Fabra, Font i Quer, Garganta 1991).

Vull acabar destacant, tanmateix, el procés menorquí ascendent, que va des dels articles de Menorquit –nom amb què signa Joan Timoner Petrus (Bagur 2013)–, la reivindicació de la catalanitat de la Menorca il·lustrada per l'historiador Francesc Hernández Sanz als articles de la *Revista de Menorca*, i els suplements periòdics en català lligats als grans diaris conservadors, *El Bien Público* de Maó i *El Iris* de Ciutadella, fins a les conseqüències que també per a Menorca tingué la celebració del centenari de la Renaixença, per tal com als manifestos de catalans i mallorquins, coneguts i estudiats, amb la signatura de Pompeu Fabra (Massot 1978: 51-59) –i a la "Carta oberta dels mallorquins al senyor Pompeu Fabra" d'adhesió al manifest "Desviacions en els conceptes de llengua i de Pàtria", del 30 d'abril de 1934, l'any que "havia de tancar el bucle de la il·lusió occitana" (Rafanell 2006: 1103, 1194-1201)– hi hauríem d'afegir el menorquí, més tardà i sense ressò públic, en què eixamplaven l'òrbita a "les illes germanes, Menorca i Eivissa" i dreçaven les figures dels il·lustrats Joan Ramis, Vicenç Albertí i Antoni Febrer i Cardona com els "primers precursors" de la Renaixença peninsular (Salord 1999: 348-349):

> El "Missatge als Mallorquins", firmat per un gran nombre de personalitats que representen tots els valors intel·lectuals i cívics de Catalunya, no va dirigit únicament als fills de la Balear major, com podria fer creure el seu títol, sinó que fa al·lusió explícita a les illes germanes, Menorca i Eivissa. (...)
>
> No podem oblidar la part que eminents fills de Menorca han presa en les tasques glorioses de la Renaixença. Tenim present que foren menorquins els primers precursors insulars de l'Oda a la Pàtria d'Aribau: En Vicent Albertí i Vidal, qui l'any 1818 traduïa en menorquí "La Alonsiada" de Joan Ramis, i N'Antoni Febrer i Cardona, bon humanista, autor de moltes poesies menorquines i d'una gramàtica i d'un diccionari de la nostra modalitat dialectal a la primeria del segle xix. (...)
>
> A aquest ressorgiment volem aportar la cooperació de Menorca, procurant que la nostra illa renesqui en el propi esperit, segurs que així ens trobarem sempre dins la gloriosa trajectòria dels pobles recobrats en la unitat simbolisada per Verdaguer, Llorente i Costa i Llobera.

La projecció de Pompeu Fabra del franquisme a la democràcia

L'exili de Pompeu Fabra s'escriu també amb noms illencs, sobretot el del mallorquí Antoni M. Sbert, molt ben estudiat per Josep Massot i Muntaner. Tots dos ja havien coincidit a l'Exposició del Llibre Català organitzada a Madrid el 1927 i al banquet organitzat a l'Hotel Palace en honor dels intel·lectuals catalans (Massot 2000: 11-12), en què jugaren un paper important Josep M. Ruiz Manent i Joan Estelrich. Ja al final de la Guerra Civil, Pompeu Fabra, des de la Institució de les Lletres Catalanes, participà en una reunió d'urgència el 23 de gener de 1939 en què es prengué l'acord de garantir-ne la continuïtat i d'encarregar-li interinament la presidència (Massot 2002: 231). Un cop a l'exili, va ser la Fundació Ramon Llull, creada a París pel mallorquí i amb la participació inicial de

Fabra en la represa *Revista de Catalunya*, que publicà amb dificultats l'edició francesa de la gramàtica fabriana el 1941 (Massot 2002: 244-246). No em puc estar de dir que qui sap si en el seu pelegrinatge per terres de la Catalunya Nord i Occitània, clos el 25 de desembre de 1948 a Prada, al Conflent, coincidí amb el menorquí Gumersind Gomila, establert a Perpinyà, un dels poetes rossellonesos més destacats i amb una accentuada sensibilitat lingüística!

En qualsevol cas, el que sí que sabem és el sentiment amb què intel·lectuals i escriptors mallorquins van acollir la seva mort, com ho evidencien la vetllada necrològica el 4 de març de 1949 a la casa de Guillem Colom, amb intervencions del poeta, de Francesc de Borja Moll i de Manuel Sanchis Guarner (Massot 1985:[2] 236), i els condols enviats a la família per Miquel Dolç, Bartomeu Forteza, Miquel Forteza, Salvador Galmés, Francesc Vidal i Burdils a títol individual, i Francesc de Sales Aguiló com a secretari de la Comunitat Catalana de Colòmbia, i Joan Estelrich com a director de la Fundació Bernat Metge (Manent a: Duran, Manent [coord.] 2018: 160-163). Enmig de la desfeta hi havia la certesa de la seva obra, l'àncora de salvació més forta dins el que Mila Segarra (1991: 8) ha anomenat "el naufragi de la guerra civil i del franquisme". És en aquest context que la figura de Francesc de Borja Moll adquireix la seva dimensió més gegantina perquè just l'any de la mort de Fabra decideix reprendre, amb Manuel Sanchis Guarner i la seva filla Aina,[10] la publicació del Diccionari en un ambiciós projecte que segella l'amistat amb un Josep Pla que va a Mallorca, conscient també que només les paraules, l'obra literària que projecta, poden oferir resistència a la barbàrie franquista i a la voluntat de genocidi per la via de negar a la llengua l'accés públic, social. D'aquí que l'activisme en favor del Diccionari arreu dels Països Catalans i la incansable tasca editorial van esdevenir armes potents en la voluntat d'obrir espais de presència pública, més enllà del resistencialisme, en la dècada de 1950. D'aquí també que l'acabament del *Diccionari català-valencià-balear* el 1962 –sense que recuperés el nom originari de *Diccionari de la llengua catalana*, com li va reclamar anys més tard, el 1975, el menorquí Joan Hernández Mora (Salord 1994: 389)– va ser viscut com una festa, que Josep Pla va celebrar dedicant-li un merescut 'homenot'.

Al voltant d'aquestes dates, es produeixen a Menorca i a Eivissa signes esperançadors com és, en el primer cas, la creació el 1953 de la Secció d'Estudis del Cercle Artístic de Ciutadella (Salord 1998[a]), que, a través de la figura del clergue Josep Salord Farnés, molt amic de Francesc de Borja Moll i ben acompanyat d'Antoni Moll Camps (Pelegrí, Salord 2016), malda, amb un cert èxit, per introduir cursos i conferències de llengua, que cal posar en relació amb la seva rigorosa tasca de filòleg feta d'un coneixement exhaustiu de les edicions, passades i presents, en llengua catalana. La correspondència amb Francesc de Borja Moll, entre el 1952 i el 1966 (Moll, Salord 2003), dona compte dels interessos compartits, que es van incrementar de manera exponencial durant la dècada de 1960 amb el debat sobre la introducció de la llengua vernacla a la litúrgia.

A Eivissa l'ambició literària de l'obra de Marià Villangómez, ben relacionat amb escriptors de Mallorca i del Principat,[11] és la millor garantia de la projecció fabriana a les Pitiüses. El que va acabar essent Premi d'Honor de les Lletres Catalanes el 1989 i membre corresponent de la Secció Filològica de l'IEC serà una figura clau quan l'Institut d'Estudis Eivissencs, creat en ple franquisme, s'obri a la catalanitat a començament de la dècada

de 1970. D'ell és el *Curs d'iniciació a la llengua. Normes gramaticals. Lectures eivissenques i formentereres* (1972) de l'Institut d'Estudis Eivissencs, i seva és una valuosa obra lingüística, que ell mateix sintetitza a *D'adés i d'ahir* (1988: 147) per justificar la inclusió d'un article de caràcter lingüístic al costat dels de caràcter literari, bibliogràfic o històric:

> Ultra el meu *Curs d'iniciació a la llengua, gramàtica catalana per als eivissencs i formenterers*, he escrit bastants d'articles sobre la nostra llengua, bona part a la revista *Uc*. Al llibre *Alguns escrits sobre les Pitiüses* (1981), formant la secció *Notes de llenguatge*, vaig recollir dotze treballs d'aquesta naturalesa. D'altra banda, vaig publicar a la revista *Eivissa*, seguint la mateixa línia, dos articles més: *Sobre dues paraules eivissenques* (núm. 8, 1976) i *Una característica de la parla eivissenca* (núm. 12, 1981).

I és que, com va confessar en una entrevista l'any en què va rebre el Premi d'Honor de les Lletres Catalanes (Villangómez 1994: 140-141), a l'interès essencial per la llengua com a "instrument que ha de manejar l'escriptor", se li va afegir la voluntat de treballar "per als altres, a fi de suplir dins les meves possibilitats aquest gran desconeixement que hi havia de la nostra llengua, ocasionat per la falta total del seu ensenyament durant segles, especialment a Eivissa. Amb aquesta finalitat he donat classes, he publicat articles, una gramàtica. He escrit sobre idees generals, que bona falta feia, i així mateix sobre punts concrets. La llengua, malgrat tots els obstacles, es conservava bé en l'ús parlat. Avui ja tenim d'altres estudiosos, llicenciats, professors, l'inici d'una ensenyança organitzada".

Si tornam, però, a la data d'acabament del diccionari Alcover-Moll, el 1962, hem de destacar que un dels fets que la converteixen en mítica és també la fundació, en la data simbòlica del 31 de desembre, de l'Obra Cultural Balear, amb l'impuls de Francesc de Borja Moll i la voluntat de fer emergir una nova versió de l'Associació per la Cultura de Mallorca. L'activisme lingüístic i cultural disposava a partir de llavors d'una plataforma indefugible a l'hora d'entendre la dinàmica mallorquina però també de les altres illes, com seria el cas de la seu que, amb el nom d'Obra Cultural de Menorca, va acabar esdevenint l'editora de l'*Enciclopèdia de Menorca*.

La presència de Pompeu Fabra és conjurada col·lectivament amb motiu de la commemoració del centenari del seu naixement, el 1968, sota el lema "Pompeu Fabra, la llengua d'un poble", i que obrirà una nova dinàmica més combativa a favor de la llengua a les darreries del franquisme. Així, en l'acte acadèmic del Palau de la Música Catalana de dia 20 de febrer, que obria les celebracions, Francesc de Borja Moll forma part dels representants del Patronat d'Honor de la Commemoració, mentre que l'Obra Cultural Balear pertany a la Comissió Organitzadora. A més, en l'acte hi van prendre la paraula Josep M. Llompart, Manuel Sanchis Guarner i Jordi Rubió i Balaguer com a "demostració vivent i colpidora de l'àmbit real de l'obra de Fabra", tal com destaca la revista *Serra d'Or* (1968: 21), per més que, en la sèrie d'articles de l'abril de 1968 no hi ha cap insular, i sí Sanchis Guarner, i que anunciïn al mes de juliol "un disc amb la veu de Pompeu Fabra", que "contesten Joan Fuster i Josep M. Llompart". A un nivell més acadèmic, Francesc de Borja Moll i un jove Josep Massot i Muntaner van participar en el volum XIII d'*Estudis Romànics*, Estudis de Lingüística i Filologia Catalanes dedicats a la memòria de Pompeu Fabra en el centenari de la seva

naixença amb "Alguns mots d'origen aràbic" i "Un vocabulari mallorquí-castellà del segle XVIII", respectivament.

El mestratge general de Francesc de Borja Moll, però amb una incidència particular a Mallorca i a Menorca (Miralles 2005; Institut d'Estudis Catalans 2003), i el de Marià Villangómez a Eivissa (molt deutor també de la mà estesa per l'editor menorquí[12]) havien permès no només l'espriuana salvació dels mots sinó també l'assumpció de la llengua fabriana. Tanmateix, l'exclusió del català de l'ensenyament i dels mitjans de comunicació havia desposseït el gran gruix de la població de la necessària alfabetització i, en conseqüència, la podia deixar inerme davant els intents prejudicadors d'enfrontar llengua i dialecte,[13] per més que les noves fornades d'estudiants universitaris hi poguessin oferir arguments. L'intent, ho sabem, es va produir a Mallorca el 1972 amb l'anomenada 'polèmica de Pep Gonella',[14] però la democràcia evidencià la voluntat de recuperació, justament perquè l'obra fabriana havia salvat la llengua i permetia pensar-la de nou com a llengua de cultura, d'ensenyament i de comunicació social.

Podem convocar de manera ràpida els referents de la represa a les illes Balears, des de la participació en el Congrés de Cultura Catalana (1975-1977), "l'esforç més extens per tal de configurar un projecte global" (Marí 2018: 160); el II Congrés Internacional de la Llengua Catalana (1986),[15] o les Festes Populars de Cultura Pompeu Fabra (1979 a Mallorca, 1986 a Menorca i 1990 a Eivissa), deutors de propostes nascudes durant l'Any Fabra el 1968, sobretot fins a l'aprovació de tot el marc legal de l'autonomia insular, amb les corresponents lleis de normalització lingüística i d'incorporació de la llengua a l'espai educatiu.[16] Diria que ara estam en condicions d'avaluar el camí recorregut per entendre'n les grandeses, les limitacions i els reptes de futur, que adopten la forma de mantenir actualitzat el llegat fabrià sense perdre mai de vista els criteris d'unitat i de genuïnitat (Bibiloni 2011) que van guiar Pompeu Fabra.

Voldria concloure subratllant que la projecció de Pompeu Fabra a les illes Balears i Pitiüses no només forma part de la història cultural des del tombant dels segles XIX i XX, sinó que l'acompanya més enllà de la seva mort física el 1948 perquè, gràcies al seu llegat, la llengua catalana pogué emergir de la nit franquista com la realitat més sòlida a partir de la qual fer front als reptes inèdits del present democràtic, fins ara mateix, amb la voluntat de créixer com Fabra la va forjar i somiar: moderna, nacional i europea. És a dir, una llengua capaç de respondre a totes les necessitats actuals; una llengua amb la força de tots els catalanoparlants; una llengua amb la qual habitar el món i fer-nos-hi presents des del que som.

* * *

Notes

1. *El Bolletí del Diccionari de la Llengua Catalana* dels mesos de febrer-març donava les xifres de 39 publicacions i 28 impremtes i corporacions d'arreu de Catalunya i de les Illes que acceptaren les Normes, mentre que el corresponent als mesos d'agost-setembre hi afegia 11 publicacions, 5 entitats i impremtes, 3 mestres en Gai Saber (Joan Alcover, Llorenç Riber i Miquel Costa i Llobera) i altres llorejats als Jocs Florals (Salvador Galmés i Miquel Ferrà) (Segarra 1985: 338-339).

2. "Per primera vegada acompleix avui l'Institut aquesta missió altíssima, unificadora de l'idioma, donant normes ortogràfiques per a escriure la llengua catalana. La nostra resposta, l'actitud de tots els catalans, ha d'ésser, per primera vegada també, deposar preferències personals i conviccions i hàbits i repugnàncies i arguments i discussions, i acceptar resoltament, unànimement, devotament, aquestes normes. // Car elles poden donar a la nostra llengua estimada la primera de les unitats que una llengua culta necessita, la unitat ortogràfica; i el nostre acte en acceptar-les, tots a la una, serà un exemple de solidaritat, de patriotisme, que ens disciplinarà i enfortirà per a més difícils empreses." (Prat de la Riba 1918: 71).

3. Vegeu-ne l'edició facsímil a Miquel Àngel Marquès (ed.) (2001). *Llum nova 1912-1913*, amb un estudi lingüístic d'Antoni Lluís Moll Benejam. Es Migjorn Gran: l'Ajuntament.

4. Vegeu "Obres completes de Pompeu Fabra en format digital, Textos i materials", p. 499. Universitat Pompeu Fabra i Institut d'Estudis Catalans.

5. "La confecció del Diccionari ortogràfic exigia, encara, la revisió i compleció de les Normes. En tenir reunides en llistes especials totes les paraules afectades per cadascuna de les Normes, es pogué veure que calia modificar l'enunciat d'alguna d'elles per tal de posar-lo completament d'acord amb el criteri que l'havia inspirada. I, d'altra part, la comissió ortogràfica ja havia deixat per a més endavant la revisió del sistema d'accentuació gràfica i l'establiment d'algunes regles suplementàries, com la referent a l'ortografia dels parònims, a l'ús de l'apòstrof prepositiu, &." (Fabra 1917: 19)

6. Rafael Monjo i Segura (Barcelona 1858-1922) –fill de Joan Monjo i Pons (Maó 1818 - Vilassar 1884), enginyer, pedagog i col·laborador de Narcís Monturiol [Vegeu Agustí M. Vilà i Galí (1997), *Joan Monjo i Pons, un exemple de tenacitat.* Vilassar de Mar: Oikos-tau]– va publicar el 1918 *Promptuari ortogràfic català, contenint unes 14.000 paraules, escrites segons les Normes Ortogràfiques de l'Institut d'Estudis Catalans* i, a manera de complement, *Guia pràctica per a escriure en català, breu Resum d'Ortografia d'acord amb el sistema adoptat per l'Institut d'Estudis Catalans*, que dedica a l'Associació Protectora de l'Ensenyança Catalana. Es relacionà amb Pompeu Fabra, que li encarregà un diccionari marítim: vegeu *Obres completes de Pompeu Fabra en format digital, Textos i materials*, 443. Pel que fa a la figura de Rafel Monjo, vegeu Serrano Méndez, Alexis (2007), "Referències entorn del pedagog i lingüista Rafael Monjo i Segura", xxiv Sessió d'Estudis Mataronins https://www.academia.edu/15574442/REFER%C3%88NCIES_ENTORN_DEL_PEDAGOG_I_LING%C3%9CISTA_RAFEL_MONJO_I_SEGURA

7. "L'Associació per la Cultura de Mallorca, tenint coneixement que diverses entitats de Menorca i Eivissa havien demanat la creació, en cada una de les illes, de càtedres d'Estudis Baleàrics, oferí, gratuïtament, els seus serveis a la Diputació, per tal de col·laborar en aquesta obra cultural que cregué indispensable al nostre desenvolupament regional. // La nostra Diputació, amb una clara visió del problema que se li plantejava, acceptà els oferiments de l'"Associació" i l'encomanà oficialment de la tasca cultural a Mallorca, dins l'aspecte regional. Quant a Menorca i Eivissa, acordà subvencionar els senyors Joan Hernández Mora i Isidor Macabich, perquè en cada una d'aquestes illes,

s'encarreguessin de facilitar al poble els estudis de la nostra llengua i de la nostra història". *La Nostra Terra*, any IV, núm. 47, novembre de 1931.

8. Vegeu "Obres completes de Pompeu Fabra en format digital, Textos i materials", p. 553. Universitat Pompeu Fabra i Institut d'Estudis Catalans.

9. Vegeu "Obres completes de Pompeu Fabra en format digital, Epistolari", p. 439. Universitat Pompeu Fabra i Institut d'Estudis Catalans.

10. No és possible incorporar la rica trajectòria d'Aina Moll però, a tall d'exemple, voldria deixar constància de l'article "Entorn de les 'Converses Filològiques'", publicat el 1957 a la *Col·lecció Quart Creixent*, 2, pel que evidencia de diàleg amb l'obra fabriana des de les limitacions del temps històric franquista.

11. Per a una visió detallada de la xarxa de relacions amb escriptors catalans insulars i peninsulars, vegeu *Parlar i escriure* del mateix Marià Villangómez, el qual –a través del conjunt de pròlegs, comentaris, articles i entrevistes– dibuixa un panorama força complet, especialment quan parla de la coneixença a Palma, el 1942, de Miquel Ferrà i, a través seu, d'altres poetes mallorquins i de Francesc de Borja Moll, i, un any després, a partir de la seva estada barcelonina com a mestre a Cornellà, de Ramon Aramon, Joan Triadú, Joan Perucho, Maria Aurèlia Capmany, Salvador Espriu, Tomàs Garcés, Carles Riba, J. V. Foix, Marià Manent, entre d'altres. Vegeu Villangómez (1994: 36 i 231) i també Cirer (2003: 163).

12. En el pròleg a la primera edició de *La miranda* (1958) qualificava l'Editorial Moll de "santuari de l'amor i coneixença de la llengua". Com rememorava anys després (Villangómez 1994: 22), "Vaig escriure per a *La miranda* un pròleg bastant extens, que començava amb unes paraules de goig pel fet que l'Editorial Moll em tornés a publicar un llibre de poesia, després d'haver-me publicat a la col·lecció 'Les Illes d'Or', feia una dècada, els poemes de *Terra i somni*. Aquelles primeres paraules expressaven al mateix temps, succintament, un elogi a l'editorial i, sense anomenar-lo, a Francesc de B. Moll".

13. No debades Francesc de Borja Moll (1978) dedicà la lliçó inaugural dels cursos de llengua catalana 1978-1979 a parlar de *Llengua o dialecte? Català o mallorquí?*, atès que "aquesta llengua, que havia estat postergada i perseguida, ha adquirit importància social i política; ha començat a ser d'ús oficial i ha passat d'un estat de minoria devota a un altre d'interès general. S'ha reconegut el seu valor educatiu i es comença a introduir en els plans escolars". No debades tampoc, després de fer referència a "la reforma normalitzadora dirigida per Pompeu Fabra", tanca la lliçó recordant "que no som en el començament del camí de la restauració de la nostra llengua, sinó que ja la teníem conseguida [sic] quan vingué el col·lapse de la guerra i la postguerra, i ara no manca més que reprendre la caminada amb més força que abans".

14. Vegeu Xavier Canyelles (2018), que, tot i algunes limitacions metodològiques, ofereix un mapa complet del *Gonellisme. Particularisme i secessionisme lingüístics a les Illes Balears.*

15. Cal tenir present que l'àrea 3 de lingüística social tingué lloc a Palma i que les actes, a cura d'Isidor Marí (1992), foren publicades per la Universitat de les Illes Balears. A més, la *Revista de Menorca* (1987) publicà un monogràfic amb les conferències organitzades a l'illa arran de la celebració, encapçalades pel parlament de Josep M. Llompart.

16. Antoni Artigues (1989[2]) aporta, des d'una perspectiva crítica, moltes dades pel que fa a l'ensenyament del català a les illes Balears i Pitiüses des dels anys setanta, amb la incorporació tímida a l'ensenyament primari, fins al 1986 amb "l'Ordre del conseller d'Educació i Cultura de (...) regulació de l'ensenyament en llengua catalana en els centres docents no universitaris de les illes Balears".

Bibliografia

Alcover, Antoni M; Moll, Francesc de B. (2013). *La correspondència d'Antoni M. Alcover a Francesc de B. Moll (1917-1926) i altres textos epistolars*. Edició i introducció de Maria Pilar Perea. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis, Obra Cultural Balear, Institució Pública Antoni M. Alcover.

Artigues, Antoni (1989²). *Mecanismes de poder*. Escrits de Sociolingüística. Palma: Universitat de les Illes Balears.

Bagur i Mellinas, Joel (2013). *Menorca endins: el debat estatutari en la segona República espanyola*. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis.

Bibiloni, Gabriel (2011). *Pompeu Fabra i la genuïnitat de la llengua*. Barcelona: Fundació Universitat Catalana d'Estiu.

Bonet, Sebastià (2000). *Les gramàtiques normatives valencianes i balears del segle xx*. València: Universitat de València.

Busquets, Jaume (1931). *Curs pràctic d'Ortografia i Elements de Gramàtica*. Mallorca: Associació per la Cultura de Mallorca.

Camps i Mercadal, Francesc; Alcover, Antoni M. (2011). *Epistolari (1906-1926)*. Edició i introducció de Maria Pilar Perea i Josefina Salord. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis.

Canyelles, Xavier (2018). *Gonellisme. Particularisme i secessionisme lingüístics a les Illes Balears*. Palma: Edicions Documenta Balear.

Cirer Costa, Felip (2003). *El seu record avança per la deserta nit dels joves (Converses amb Marià Villángómez)*. Eivissa: Institut d'Estudis Eivissencs.

Coromines, Joan (1974²). *Lleures i converses d'un filòleg*. Barcelona: Club Editor.

— (2017). *Llengua i Pàtria*. Edició a cura de Josep Ferrer i Costa i Joan Pujadas i Marquès. Barcelona: Fundació Pere Coromines, Ara Llibres.

Delgado Martínez, María Ángeles (ed.) (2009), *Margalida Comas Camps (1892-1972), científica i pedagoga*. Palma: Conselleria d'Innovació, Interior i Justícia del Govern de les Illes Balears.

Duran, Lluís; Manent, Jordi (coord.) (2018). *Pompeu Fabra: llengua, civisme, país*. Edicions de la Revista de Catalunya 03. Barcelona: Fundació Revista de Catalunya.

Diversos Autors (1999-2000). *Homenatge a Francesc Hernàndez Sanz. Revista de Menorca*. Maó: Ateneu Científic, Literari i Artístic de Maó i Institut Menorquí d'Estudis.

Escribano, Daniel (2017). *El conflicte lingüístic a les illes Balears durant la Segona República (1931-1936)*. Palma: Lleonard Muntaner Editor.

Fabra, Pompeu (1917). *Diccionari ortogràfic precedit d'una exposició de l'ortografia catalana segons el sistema de l'I. D'E. C., redactat sota la direcció de P. Fabra*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Fabra, Pompeu; Font i Quer, Pius; Garganta, Miquel de (1991): *Un epistolari fonamental per a la lexicografia científica catalana (1928-1953)*. Edició a cura de Carles Riera i Fonts i Joan Vallès Xirau. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Ginebra i Serrabou, Jordi (1996). *L'obra gramatical d'Antoni Febrer i Cardona (1761-1841)*. Premi Francesc de B. Moll 1993. Menorca: Ajuntament de Ciutadella i Institut Menorquí d'Estudis.

Graña i Zapata, Isabel (1995). *L'acció pancatalanista i la llengua: Nostra Parla (1916-1924)*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (1998). *La cultura a Mallorca (1840-1936)*. Palma: Edicions Documenta Balear.

— (2007). *Els poetes de l'Escola Mallorquina i l'Associació per la Cultura de Mallorca*, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (2008). *Maria Mayol i el Foment de la Cultura de la Dona*. Palma: Edicions Documenta Balear.

Guàrdia, Josep Miquel (1998). *L'illa de Menorca i altres articles*, edició i pròleg de Josefina Salord Ripoll, Menorca: Institut Menorquí d'Estudis.

Institut d'Estudis Catalans (2003). *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a les Illes Balears. Any Francesc de B. Moll (4 i 5 d'octubre de 2002)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Govern de les Illes Balears.

— (2010). *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Eivissa i Formentera (16 i 17 de maig de 2008)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Institut d'Estudis Eivissencs, Consell Insular d'Eivissa, Consell Insular de Formentera i Ajuntament d'Eivissa.

Institut d'Estudis Eivissencs [Marià Villagómez Llobet] (1972). *Curs d'iniciació a la llengua. Normes gramaticals. Lectures eivissenques i formenteres*. Eivissa: Institut d'Estudis Eivissencs.

Institut d'Estudis Eivissencs [Isidor Marí i Jean Serra] (1984). *La nostra pròpia veu. Introducció a la literatura de les Pitiüses (Història i textos)*. Eivissa: Institut d'Estudis Eivissencs.

Marí, Isidor (ed.) (1992). *Segon Congrés de la Llengua Catalana, IV. Àrea 3, Lingüística social*. Palma: Universitat de les Illes Balears, Fundació del Congrés de Cultura Catalana.

— (2001). *La cultura a Eivissa i Formentera (segles xix i xx)*, Palma: Edicions Documenta Balear.

— (2018). *Les Balears en un context global*. Palma: Editorial Moll.

Massot i Muntaner, Josep (1978), *Cultura i vida a Mallorca entre la guerra i la postguerra (1930-1950)*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (1985[2]). *Els mallorquins i la llengua autòctona*. Barcelona: Curial.

— (1992). *Els intel·lectuals mallorquins davant el franquisme*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (2000). *Antoni M. Sbert, intel·lectual i polític*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Secció Històrico-Arqueològica.

— (2002). *Aspectes de la Guerra Civil a les Illes Balears*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Mifsud Ciscar, Àngel (2000). «La proposta lingüística de J. Ferrer i Parpal: un tren en via morta a la Menorca del XIX». Randa, 45. Barcelona: Curial Edicions Catalanes, 97-120.

Miralles i Montserrat, Joan (2000). «Fabra i les Illes Balears». A: Joan A. Argenter (ed.), *Simposi Pompeu Fabra*. Barcelona: Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans, 59-119.

— (2005). *Francesc de B. Moll i la llengua literària*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Universitat de les Illes Balears.

Moll, Francesc de B. (1937). *Rudiments de Gramàtica Preceptiva per a ús d'escriptors baleàrics*. Mallorca: Biblioteca Les Illes d'Or, 15.

— (1968). *Gramàtica catalana referida especialment a les Illes Balears*. Palma: Editorial Moll.

— (1969). *Epistolari de Pompeu Fabra a mossèn Antoni Mª Alcover*. Barcelona: Els Llibres d'Or.

— (1974). *L'home per la paraula*. Palma: Editorial Moll.

— (1978 i 2003). *Llengua o dialecte? Català o mallorquí?* Lliçó inaugural dels cursos de llengua catalana 1978-79 organitzats per l'Obra Cultural Balear. Palma: Consell General Interinsular Illes Balears.

— (1981[2]). *Un home de combat (Mossèn Alcover)*. Palma: Editorial Moll.

Moll, Francesc de B.; Salord Farnés, Josep (2003). *Epistolari (1952-1966)*. Edició i pròleg de Joana Moll. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis.

Murgades, Josep (2018). *Escrits sobre Fabra*. Lleida: Pagès editors.

Pelegrí, I.; Salord, J. (ed.) (2016). *Homenatge a Antoni Moll Camps. Textos i estudis*. Menorca: Institut Menorquí d'Estudis.

Perea, Maria Pilar (2006). *La participació de les Illes Balears al Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana*. Palma: Institut d'Estudis Baleàrics.

Pla, Josep (1980[2]). *Homenots. Primera sèrie*. Barcelona: Edicions Destino. [Obra completa, volum XI]

— (1981[2]). *Homenots. Segona sèrie*. Barcelona: Edicions Destino. [Obra completa, volum XVI]

Pons, Antoni-Joan (1990). «Francesc Camps i la llengua». *Revista de Menorca*. Maó: Ateneu i Institut Menorquí d'Estudis, 289-302.

Pons, Antoni-Joan i Salord, Josefina (1994). «Les Normes de 1913 i l'IEC a Menorca». *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Menorca (8 i 9 d'octubre de 1993)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans i Institut Menorquí d'Estudis, 11-20.

Prat de la Riba, Enric (1918). *Per la llengua catalana*. Pròleg de J. Bofill i Matas. Barcelona:

Publicacions de «La Revista». Col·lecció d'Estudis Polítics, I.

Rafanell, August (2006). *La il·lusió occitana* II. Barcelona: Quaderns Crema.

Salord Ripoll, Josefina (1987). «La Renaixença a Menorca: una història (gairebé) impossible». *Randa*, 21. Barcelona: Curial Edicions Catalanes, 137-149.

— (1993). «La catalanitat menorquinista del *Butlletí de Nostra Parla*». *Miscel·lània Jordi Carbonell/6*, Estudis de Llengua i Literatura Catalanes xxvii. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 187-207.

— (1994). «Joan Hernàndez Mora: les paraules i els silencis de la Menorca del segle xx». *Revista de Menorca*. Maó: Ateneu i Institut Menorquí d'Estudis, 385-400.

— (1998). «Carta per Francesc Camps i Mercadal, el primer filòleg menorquí del Nou-cents». A: *Estudis de llengua i literatura en honor de Joan Veny*, volum ii. Barcelona Universitat de Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (1998ª). «La Secció d'Estudis del Cercle Artístic (1953-1970): la represa de la menorquinitat cultural». *Publicacions des Born*, 4. Ciutadella: Cercle Artístic.

— (1999). «Josep M. Quadrado com a referent cultural de la Menorca del Nou-cents». A: Maria Paredes i Josefina Salord (ed.), *Joan Ramis i Josep M. Quadrado: de la Il·lustració al Romanticisme*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, Institut Menorquí d'Estudis i Universitat de les Illes Balears.

— (2003). «Josep Miquel Guàrdia: l'espai historiogràfic d'un intel·lectual crític de la Renaixença». A: *Professor Joaquim Molas. Memòria, escriptura, història*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona, 905-917.

— (2010). *La Il·lustració a Menorca*. Palma: Edicions Documenta Balear.

— (2015). «Les correspondències menorquines de Joan Estelrich (1913-1957)». A: Xavier Pla (ed.), *El món d'ahir de Joan Estelrich. Dietaris, cultura i acció política*. València: Universitat de València, 125-184.

Salvà, Maria Antònia (1981). *Entre el record i l'enyorança*. Mallorca: Editorial Moll.

Segarra, Mila (1985). *Història de l'ortografia catalana*. Barcelona: Editorial Empúries.

— (1991). *Pompeu Fabra*. Barcelona: Editorial Empúries.

Serra d'Or (1968). «Presència de Fabra». Any X, núm. 102, 15 de març de 1968.

Solà, Joan (2006). *Pompeu Fabra. Semblança biogràfica*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Villangómez Llobet, Marià (1988). *D'adés i d'ahir*. Eivissa: Institut d'Estudis Eivissencs.

— (2000). *El llambreig en la fosca*. Eivissa: Institut d'Estudis Eivissencs.

— (2004). *Parlar i escriure*. Barcelona: Columna.

Projecció de Pompeu Fabra a l'exterior[1]

Joan Julià-Muné
Catedràtic de Fonètica Aplicada i director de la càtedra d'Estudis Asiàtics de la Universitat de Lleida

Anys enrere, en cloure el decisiu i convuls segle passat, em vaig referir al tema de l'europeïtat de Fabra en un treball sobre els seus dots lingüístics –o domini d'idiomes– (Julià i Muné, 2000) i la influència que exerciren en la seva obra els fonetistes coetanis. Posteriorment, en la dècada següent, amb una perspectiva més àmplia i amb més elements de judici, vaig mirar de situar Fabra en l'entorn lingüístic europeu (2005, 2009a). Enguany, aprofitant l'avinentesa de l'Any Fabra, en el 150è. aniversari del Mestre i primer centenari de l'aparició de la seva gramàtica protonormativa, la càtedra Pompeu Fabra de la UPF, en la seva Quarta Jornada, em brinda l'oportunitat d'anar més enllà. Atès que l'"exterior" és infinit, miraré d'aprofundir en la reflexió sobre la projecció fabriana en el nostre microcontinent i d'estendre'm fins al punt d'abastar, i encara gosar abraçar, el macrocontinent en el qual estem inserits: l'eurasiàtic.

Un nou corrent en el conreu científic de les llengües, que és el marc en què circumscrivim aquesta projecció, feia dècades que es desenvolupava a Europa d'ençà que el lingüista alemany Friedrich Diez fundés la lingüística romànica mitjançant una publicació (1836-1843) que ens arribaria anys més tard en versió francesa: *Grammaire des langues romanes* (^{3}1874-1876, 3 vol.). Precisament, Eugeni d'Ors, des del seu omniscient *Glosari*, en concret el 13 de febrer de 1911, lloà entusiàsticament una obra de Fabra on proposava difondre entre nosaltres aquella nova lingüística europea, poc abans de la tornada a Catalunya des del seu exili voluntari al País Basc, si bé propiciat per motius professionals. Es tractava de les *Qüestions de gramàtica catalana* (1911), que després reproduiria en *El català literari* d'aquell emblemàtic 1932, l'any del *Diccionari*. De fet reblava el clau en una qüestió en què el trio Alcover-Schädel-Prat de la Riba des de la Diputació de Barcelona feia anys que havia començat a posar fil a l'agulla. Hi deia Fabra en aquell any no menys emblemàtic de 1911, el de la fundació de la Secció Filològica de l'IEC:

> Res més convenient i necessari que l'estudi de la llengua antiga, però perquè aquest estudi fos profitós de debò, ens caldria una preparació filològica de què manquem completament avui dia. És inimaginable, per exemple, el bé que faria la creació a Catalunya d'una càtedra de llengües romàniques. (1911, [2]1932b: 18)

La projecció de Fabra, doncs, més enllà de les terres de parla catalana es combina amb la captació d'aquest mateix entorn durant una centúria i mitja al llarg de la seqüència històrica de tres segles, que ell mateix va viure en part i que perviu entre nosaltres. L'entorn extracatalà de Fabra és bàsicament europeu, emmarcat, doncs, en un continent que constitueix l'extrem peninsular occidental del macrocontinent eurasiàtic. Per aquesta raó la projecció fabriana podria considerar-se pentadimensional en relació amb el conreu lingüístic en general i de diversos codis idiomàtics del seu entorn multilingüe. Aquest poliedrisme, doncs, ve definit per:

1) La formació científica, més enllà de l'enginyeria professional, en la disciplina lingüística historicocomparativa, neogramatical i estructural, que duria al naixement de la lingüística romànica i que ell adquireix autodidàcticament a cavall de dos segles i de dos moviments culturals d'allò més productius a casa nostra: el Modernisme, amb posat contestatari, i el Noucentisme, ara institucional.

2) La presentació en fòrums internacionals i la publicació en revistes científiques de la recerca lingüística duta a terme. En definitiva, la transferència del coneixement orientat internacionalment.

3) L'afany de millorar la didàctica dels idiomes estudiats a l'escola secundària i la publicació de gramàtiques foranes, com ara la francesa i l'anglesa, amb la intenció de difondre al país les llengües estrangeres més rellevants. Aquesta aspiració cosmopolita la complementaria des d'associacions de caire internacional.

4) La difusió de la gramàtica catalana més enllà de les nostres fronteres mitjançant l'ús d'altres llengües de cultura, específicament l'espanyola i la francesa, feta també des de l'exterior: el País Basc i França.

5) El paper que fa en el tauler internacional, dins el marc eurasiàtic, mitjançant un clar paral·lelisme en relació amb el procés d'estandardització de la llengua entre el català i l'idioma més parlat al planeta com a L1: el xinès.

La taula 1 sintetitza les quatre primeres dimensions mitjançant l'encreuament de l'eix *cronològic*, amb les quatre etapes (desvetllament i la campanya de L'Avenç, exili professional, tasca (extra)institucional i exili polític de postguerra), i l'eix *temàtic* (formació, transferència, aplicació i difusió de la llengua pròpia).

Taula 1. Les dimensions de la projecció de Fabra a l'exterior (en blau l'*Opera fabriana*)

DIMENSIONS TEMÀTIQUES ETAPES CRONOLÒGIQUES	1. FORMACIÓ LINGÜÍSTICA EUROPEA	2. DIFUSIÓ I TRANSFERÈNCIA DEL CONEIXEMENT LINGÜÍSTIC	3. GRAMÀTIQUES FORANES I LINGÜÍSTICA APLICADA: DIDÀCTICA D'IDIOMES I TRADUCCIONS	4. GRAMÀTIQUES DEL CATALÀ COM A L2
Desvetllament (glotofília), rebel·lia i activisme contestatari(campanya de **L'Avenç** amb Cortada, Massó & Casas: reforma lingüística i ortogràfica) (1880-1902) (MODERNISTA)	*(Predomini inicial de la intuïció lingüística)* Diez; **Darmesteter**; Rousselot & Laclotte; Bopp; Passy; Sweet; Gröber (ed.); *Revue Hispanique; Romania; Revue de Dialectologie Romane* Meillet; Bello; **Meyer-Lübke**; Menéndez Pidal;Brugmann; Paul; Dozy & Engelman; Körting; Tiktin; Thomas; Devic; Figueiredo; Jud; Rigutini; G. Viana & Vasconcelos Abreu; Tobler; Brunot; Capuccini; Freund; François; Schädel; Godefroy; Wied Michaelis & Passy; Petrocchi; Darmesteter, Hatzfeld & Thomas; Cuervo; Webster; DRAE; Larousse; Nyrop; Passy; Sweet; Viëtor; Jones, Foulché-Delbosc & Gonçalves Viana; **Jespersen**, Grammont; Saussure;*Travaux du Cercle Linguistique de Prague*	*(Interès per la llengua oral com a base gramatical)* - Article científic de fonologia catalana (*Revue Hispanique*, 1897)	*(Afició pel francès, l'anglès, l'italià i el llatí: "S'ha de capgirar l'ensenyament d'idiomes")* - (E. Arnau) Article sobre l'ensenyament del francès a l'ES a *L'Avenç* (1893) i a *Catalonia* (1900) - Tradueix *L(a) intrusa* de Maeterlinck (1893); amb Casas-Carbó, *Espectres* d'Ibsen (1894), i *Interior* de Maeterlinck (1898)	*(Fa efectiva l'experiència en l'aprenentatge de llengües foranes amb la difusió del català com a L2, publicant-ne la gramàtica de cara a l'exterior)*
La dècada de l'**exili professional** al País Basc, encara **avencista** (1902-1912)		- Recensió d'un art. de Saroïhandy sobre la conjugació (1905) - Article sobre /e, E/ del català: 'llei Fabra' (*RH*, 1906) - Recensió d'obres cabdals de ling. rom. (*RH*, 1907) - Ponència no invitada (PCILC, 1906 / 1908)		*Gramática de la lengua catalana* (Barcelona, 1912)
Tasca institucional (IEC) i extrainstitucional al país (1912-1939) (NOUCENTISTA)			- *Gramàtica francesa* (Barcelona, 1919) [amb bibliografia explícita] - *Gramàtica anglesa* (Barcelona, 1924)	- *Abrégé de grammaire catalane* (París, 1928) - *Compendio de gramática catalana* (Barcelona, 1929)
La dècada de l'**exili polític** postbèl·lic i parabèl·lic a França: un cas de la diàspora forçada (1939-1948)				- *Grammaire catalane* (París, 1941) - *Gramàtica catalana* (París, 1946) - *Catalan grammar*?

Els vectors cronològic i temàtic

Com veiem a la taula anterior, l'activitat fabriana s'agrupa en quatre etapes:

a) *Desvetllament* (1880-1902): amb una glotofília apassionant, rebel·lia i activisme contestatari mitjançant la campanya lingüística de L'Avenç, endegada per Massó i Torrents i Casas-Carbó, que impulsen la reforma lingüística i ortogràfica amb la iniciativa de Fabra, molt influenciat per l'altre membre avencista: Alexandre Cortada (Segarra, 1998). Tot plegat es tradueix en l'afany d'aprenentatge d'idiomes, previ a l'estudi del propi, i que conjumina amb l'inici de la formació, progressivament intensa, i de l'activitat científica.

b) *Exili professional* (1902-1912): activitat lingüística i gramatical en el comentat semiexili basc i en plena eclosió noucentista, que contribueix a la seva consolidació formativa com a lingüista.

c) *Institucionalització per mitjà de l'IEC* (1912-1939) en tres etapes: plena (1912-1923/4), latent (1925-1931) i intermitent (1931-1939). Aquestes darreres sovint esdevenen de facto *extrainstitucionals*.

d) *Exili polític*: diàspora forçada cap a l'Europa bel·ligerant i bel·licista (1939-1948).[2]

1. La formació lingüística europea: historicocomparativa, neogramatical i estructural

Fabra com a científic s'integrà en el paradigma del comparatisme històric que prevalgué a l'Europa del segle XIX. Aquest originà, d'una banda, el corrent neogramàtic –caracteritzat per la regularitat del canvi fonètic– del tombant de segle XIX-XX, i de l'altra, la romanística, que impulsà l'estudi dels dialectes del llatí evolucionat, altrament coneguts com a llengües neollatines. Ben entrat el segle XX, a través de Ferdinand de Saussure (Suïssa francesa, 1857-1913) i dels treballs del Cercle Lingüístic de Praga, es fa seu el nou paradigma científic que es difonia per Europa: l'estructuralisme lingüístic.

1.1. El període preinstitucional (1880-1912)

La primera etapa esmentada està presidida per la novetat i la suggestió que genera el descobriment de codis lingüístics desconeguts i engrescadors, tots ells europeus, és clar. És l'època del desvetllament i de la presa de consciència dels idiomes forans i sobretot del propi, especialment pel fet d'intuir la importància de la llengua oral i les deficiències del material gramatical a l'abast.

La dècada finisecular comprèn la campanya de L'Avenç, que tenia per objectiu capgirar l'estat de la qüestió gramatical, sobretot pel que fa a l'ortografia, i marca l'inici de la formació i l'activitat científiques de Fabra, que s'estenen fins més enllà del tombant del segle, quan per motius professionals deixa Catalunya. En aquella primera dècada del segle té l'oportu-

nitat d'accedir a bona part de la lingüística capdavantera del moment a Europa, és a dir, del món. I, per tant, contribueix al naixement de la ciència del llenguatge a casa nostra, conegut com el període de l'eclosió noucentista de la lingüística catalana (Julià-Muné, 2019b).

1.1.1. Fonts de la formació lingüística de Fabra

A més de l'obra pròpia publicada, cal tenir present la valuosa informació que forneixen els epistolaris –a hores d'ara ja publicats tots els que s'han conservat i han estat a l'abast dels curadors de les *OC*. En primer lloc, respecte a les relacions personals amb lingüistes coetanis, com pot ser la carta de Fabra a Jakob Jud (Suïssa alemanya, 1882-1952), catedràtic de romanística de la Universitat de Zuric, en què li presentava un estudiant postdoctoral que prometia. Es tractava de Joan Coromines (1905-1997), i la referència epistolar és la primera carta de la correspondència Fabra-Coromines, publicada per la Fundació Pere Coromines (Ferrer, Ferrer & Pujadas, 1998). En segon lloc, els epistolaris il·lustren el parer que tenia Fabra sobre l'obra i la manera de treballar d'alguns dels seus col·legues, que pot ser un indicatiu de qui el podia influir o de qui, més aviat, en fugia. I en tercer lloc, cal tenir en compte sens dubte l'aspecte més interessant: la relació epistolar que ens permet tenir accés a la bibliografia de què se servia el nostre lingüista, especialment la relacionada amb la lingüística romànica, que correspon als dos períodes d'exili: el voluntari –o semiexili–, al País Basc, i el forçat, a França, sobretot a la Catalunya Nord durant la postguerra. La correspondència emesa des de terres basques coincideix amb l'època de consolidació de la seva formació lingüística (1902-1912) i va adreçada especialment als seus amics de L'Avenç –informació que es pot trobar als epistolaris editats per Lamuela & Murgades (1984) i per Marquet (2006), entre d'altres– i també a Antoni M. Alcover (1862-1932), tan bon punt van esdevenir companys membres de la Secció Filològica a la primavera de 1911. En aquest cas resulta imprescindible la consulta de l'epistolari Fabra-Alcover, editat el 1969 per Francesc de Borja Moll (1903-1991), com ara la de la carta de Fabra a Alcover, datada a Begoña el 30 de maig de 1911, on dona informació al filòleg mallorquí sobre les obres bàsiques en lexicografia i tractats ortogràfics i gramaticals. Hi deia Fabra:

> Me sembla molt bé l'adquisició de les obres que m'indica en la seva carta, a les quals podriem afegir (que ara se m'ocorren) el *dicc. llat.* d'en Körting (on ve indicada la pron. de totes les *ee* i les *oo*) i el *Glossaire des mots espagnols et portugais dérivés de l'arabe* de Engelmann i Dozy. Com que'm convindrà sovint, en l'estudi de l'evolució d'un sò, d'una significació, d'una construcció, etc., establir comparacions amb les llengües germanes, hauriem de tenir-ne a ma les millors gramatiques i diccionaris, així com tractats d'ortografia, estudis de gramatica, lexic, etc. Heus-ne aquí alguns que crec que convindria adquirir tot seguit (si no figuren ja en la biblioteca de l'Institut): *Dizzionario universale della ling. italiana* per Petrocchi (1892); — *Ital. Gramm.* per Meyer-Lübke, trad. per Bartoli i Braum. 1902; — *Rumän.-Deutsches Wörterb.* per H. Tiktin (Bukarest); — *Dict. général de la lang. franç.* per A. Thomas; — *Gram. franç.* per A. Darmesteter; — *Dict. étym. des mots d'origine oriental* [sic] per Marcel Devic; — *Dicc. da lingua portugueza* per C. Figueiredo (1900); — *Dicc. de construcción y régimen de la leng. cast.* per R. J. Cuervo; — *Bases de ortogr. portuguesa* per Gonçálvez Viana i G. de Vasconcelos Abreu; — *Riforma ortografica* (Milà, 1886); — *La unità ortogr. della ling. ital.* per Rigutini; — *Manual de ortografia romîna*, H. Tiktin (Jasi 1889); — *Das Leben der Wörter*

per Nyrop (Leipzig 1903); — *Traité de la formation des mots composés dans la lang. franç.* per A. Darmesteter; — *De la création actuelle de mots nouveaux dans la lang. franç.* per A. Darmesteter; — *Vermischte Beiträge zur franz. Gramm.* per A. Tobler. (Moll, 1968: 48)

Aquesta és, sens dubte, la missiva que millor permet orientar-nos sobre les fonts lingüístiques europees de Fabra.

Als mitjans implícits i explícits vistos fins ara, hi podem afegir un sistema relativament efectiu: l'alta probabilitat de consulta del material bibliogràfic a l'abast en determinades biblioteques. Aquest era el cas del ric fons de l'Ateneu Barcelonès, al qual Fabra accedí durant el període previ a l'anada a Bilbao i un cop instal·lat a les Oficines Lexicogràfiques de l'IEC, en concret des d'octubre de 1912. I posteriorment també el de la Biblioteca de Catalunya, d'ençà que es fundà el 1914. En altres ocasions accedeix a material bibliogràfic forà indirectament, ja sigui per mitjà de la col·laboració d'un col·lega o bé de les publicacions d'aquest. Seria el cas de Josep M. Arteaga Pereira (1846-1913), un músic barceloní, membre de l'Associació Fonètica Internacional. Fabra n'aprofità la formació europea i li encarregà, com ell mateix explicità al pròleg, la revisió del capítol sobre fonètica i pronunciació de la gramàtica més ben considerada i reeixida, la de 1912. Malauradament, la seva biblioteca personal va resultar molt malmesa el 1939, però el que en queda és consultable a la Universitat de Barcelona, el fons bibliogràfic de la qual s'ha ampliat recentment (setembre 2018) amb la Biblioteca Joan Solà, èmul de Joan Coromines, encara que a més distància, com a estudiós de l'obra fabriana. Tot seguit ens detindrem en el període de l'exili voluntari.

1.1.2. La dimensió espacial transibèrica i transpirinenca: la fatalitat basca

La influència dels corrents científics europeus en voga poden ser considerats procedents tant de més enllà de l'Ebre, si bé minoritàriament, com de més enllà dels Pirineus. Entre els primers destaquen l'hispanista gallec Ramón Menéndez Pidal (1869-1968) i el fonetista i ortografista portuguès Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1840-1914), coetani d'Arteaga Pereira i també membre de l'AFI, així com deixeble de Gilherme Augusto Vasconcelos Abreu, reconegut especialista en sànscrit i amb qui publicà *Bases da ortografia portuguesa* (1885). Entre els transpirinencs la influència es dona en diverses àrees: lingüística, codificació i lingüística aplicada, desglossada en aprenentatge/didàctica d'idiomes i l'ús pràctic d'aquests, el més evident del qual fou les traduccions –del francès i danès/noruec, i possiblement de l'anglès– d'obres de teatre a l'última dècada del segle XIX.

D'entrada caldria tenir present l'espai entre els extrems occidentals de l'Ebre i dels Pirineus, on durant una dècada Fabra s'exilià a la pràctica, encara que per raons professionals un cop casat: ocupà el 1902 la càtedra de Química de l'Escola Especial d'Enginyers Industrials de Bilbao (1897-1936), que havia guanyat per oposició. Per la informació que en tenim, sobretot epistolar, podem deduir que no hi fou especialment feliç, que li interessava poc la llengua suposadament autòctona, per la senzilla raó que no era present on residia, i que exercia la professió sens dubte amb honestedat però amb poc entusiasme. En un moment determinat –segons ens fa saber Alexandre Cirici via Jordi Mir (1998: 227)– qualifica sor-

negueramente la seva professió d'enginyer químic a Bilbao, si més no en tant que professor de la matèria, com "un quitamanxes distingit". I nosaltres hi podríem afegir: "entre biscaitarres analfabets en basc" a la mercantil, industrial i, consegüentment, pol·luïda Bilbao, on es devia sentir encaixonat. Tanmateix, si mai va tenir ocasió de visitar a la balneària Sant Sebastià, que li devia recordar la Mediterrània, les platges centrals d'Euskal Herria –en concret passejar-se pel donostiarra *Kontxa pasealekua*– o la catedral del Bon Pastor, es devia adonar de la vitalitat de l'eusquera. De fet, aquells primers cursos d'estada a Euskadi hi devia ser testimoni de moments històrics: no oblidem que Fabra hi va viure els darrers dies del prematurament desaparegut pare del nacionalisme basc, Sabino Arana (1865-1903), com a conseqüència de l'empresonament pel seu activisme i posicionament en relació amb la proppassada guerra de Cuba. Amb tot, a Bilbao Fabra va contribuir a fundar-hi el Centre Català, per bé que aquest no li compensà mai l'enyorança de Catalunya.

1.2. El període institucional i de l'exili forçat (1912-1939-1948)

També avui, quan ja tenim a l'abast el contingut dels cursos orals impartits per Fabra en la dècada de la República (Lloret & Ramos, 2006b), hi podem observar, a part de la claredat metodològica que foren capaços de copsar els seus transcriptors, l'alt grau de coneixement de la lingüística europea del primer terç del segle xx. S'hi constata la influència de les obres de Saussure (1916; Mollfulleda, 1983; Amsterdamska, 1987), Jespersen (1904, 1905, 1909, 1914, 1924; Arnal, 2000) i, en el camp de la fonètica, sobretot del francès Maurice Grammont (1886-1946), així com el nou enfocament científic que començava a emanar dels lingüistes de l'anomenat Cercle de Praga, configurador de l'estructuralisme europeu i posteriorment del nord-americà. Pel seu compte, Fabra en aquesta època havia anat desplegant una gran activitat lingüística, especialment lexicogràfica, com és el cas del *Diccionari general de la llengua catalana,* gràcies a l'ajut que podia trobar en les fonts bibliogràfiques foranes, com ara el *DRAE*, el diccionari general de la llengua francesa de Darmesteter, Hatzfel & Thomas (1890-1900) i el *Webster* (1890) per a l'anglès, de gran renom al tombant del segle.[3]

L'etapa institucional s'inicia l'11 d'octubre de 1912, en el moment en què Fabra es fa càrrec oficialment de les Oficines Lexicogràfiques de l'Institut de la Llengua Catalana, o Secció Filològica de l'IEC, com després ha estat conegut aquest centre. Recordem que ja havia estat nomenat membre de la Filològica a la primavera de l'any anterior. Aquesta institucionalització, lligada a la història del país, es viurà amb intermitències considerables fins al moment de l'exili. És l'etapa dedicada quasi exclusivament a la codificació del català i al consegüent procés d'estandardització, com es reflecteix en el corpus lingüístic de les *Converses filològiques*, que s'anaren publicant entre 1919 i 1928. Cal tenir present també que la *Gramàtica francesa* (1919), com veurem, és l'única obra en què sabem directament per Fabra quines foren les principals fonts bibliogràfiques de què se serví i d'on manllevà nombrosos exemples: Passy (1887), Rousselot & Laclotte (1902), Grammont (1914), Nyrop (1902), Michaelis & Passy (1914) i Jespersen (1905, 1909). Altres estudis (Garcia Castanyer, 2006), a més, ens permeten calibrar el grau d'influència exercida per una obra similar adreçada als lusòfons (Foulché-Delbosc & Gonçalves Viana, 1898). Com acabem de veure, doncs, i malgrat haver deixat enrere el període de producció científica, Fabra està molt al corrent de

les novetats lingüístiques europees, en els diferents àmbits temàtics, on destaca la influència de l'estructuralisme en expansió per mitjà dels *Travaux du Cercle Linguistique de Prague* a partir de l'any 1928.

2. La difusió de la recerca duta a terme, com a resultat de la influència implícita i explícita de la lingüística europea en Fabra

A part de la faceta de codificador de la llengua, que és la més coneguda, popular i extensa del nostre polièdric personatge, cal distingir-lo especialment com a científic del llenguatge o lingüista, la qual cosa pressuposa un bon coneixement d'idiomes, com veurem més endavant.[4] D'altra banda, el seu interès per la llengua oral com a base gramatical es fa palès ja en el primer article científic que publicà; en concret, un estudi de fonologia catalana precisament (1897), en plena etapa seva preinstitucional i de la campanya de L'Avenç, en un mitjà de gran difusió internacional: la *Revue Hispanique*. Aquesta revista, que des de 1893 s'editava a París i després també a Nova York, fou fundada pel seu amic francès Raymond Foulché-Delbosc (1864-1929) i es publicà durant una quarantena d'anys, fins al 1933. Fabra tornà a publicar-hi en tres ocasions més, en anys consecutius durant el període de semiexili: una recensió d'un article de l'hispanista francès d'origen basc, i especialment aragonesista, Joseph Saroïhandy (1867-1932) sobre la conjugació catalana (1905); un article sobre /e, ɛ/ del català, que originà la que posteriorment es coneixeria com a 'llei Fabra' (1906); i una recensió sobre la part dedicada al català de dues obres cabdals de la lingüística romànica (1907): la darrera edició francesa de la gramàtica de Wilhelm Meyer-Lübke i la segona edició en alemany del manual de Gustav Gröber. Clou aquesta contribució fabriana la seva incisiva i perseverant participació en el primer fòrum internacional de rellevància per a la lingüística catalana com a comunicant –un ponent de facto, no invitat per cert, a qui faltà temps per a l'exposició– on va tractar de *Qüestions d'ortografia catalana*, tot reprenent el tema de la representació de la "l" palatal en català, que el 1903 havia publicat al *Bolletí* d'Alcover a Palma. Es tractava del Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana (Barcelona, 13-18 d'octubre de 1906), amb les actes publicades el 1908 a cura d'Emili Vallès. L'aportació de Fabra fou la més reeixida entre les corresponents a la planificació de corpus, com diríem ara (Julià-Muné, 2006). Amb tot, la dedicació de Fabra a aquest tipus de recerca fou necessàriament reduïda tant en el temps –una dècada– com en la quantitat de producció –un centenar de pàgines. La qualitat i l'oportunitat de la transferència, però, li han estat prou reconegudes (Mascaró, 2006).

Fig. 1. A l'esquerra, coberta de la separata de l'article erudit de fonologia catalana que originà la "Llei Fabra", publicat a la *Revue Hispanique* (París, 1906), amb la dedicatòria autògrafa de l'autor a Pere Barnils. (L'any correcte és 1906, com figura a l'interior). A la dreta, portada del primer volum de la segona edició del manual de lingüística romànica dirigit per G. Gröber, que contenia un capítol sobre el català (Strassburg, 1904-1906) [Arxiu P. Barnils, UdL]





3. Gramàtiques foranes i lingüística aplicada: didàctica d'idiomes i traduccions

Fabra era un noucentista cosmopolita i pulcre que vestia amb elegància, practicava diferents esports i parlava com un gentleman. Una de les anècdotes més celebrades és la que es va publicar el 1944, quan ja residia definitivament a Prada, al Conflent, arran d'una entrevista que li va fer Domènec de Bellmunt. Així s'explicava Fabra referint-se a un viatge amb tramvia des de Badalona tot parlant amb una noia murciana, adaptada a l'entorn català i aficionada al cinema:

> Jo que vaig començar a fer-li preguntes relacionades amb l'actualitat del món de la pantalla, com saber si li agradava tal o tal artista de cinema. Però resultava que cap dels que jo li anomenava, tot i ésser molt populars, ella no els coneixia. Això m'estranyà molt, sobretot quan vaig parlar-li d'artistes tan coneguts com Wallace Reid i Norma Talmadge. Aleshores vaig caure en el que motivava la incomprensió d'aquella noia. Jo li pronunciava els noms en anglès i deia per exemple "Uolas Rid" i la "Telmig". Però en dir-li si coneixia Wallace Reid i Norma Talmadge, em contestà de seguida rient com una folla: "Ja ho crec! Aquests sí. Però com que vostè pronunciava els noms tan malament!".
>
> *–Pompeu Fabra s'aguanta la pipa amb la mà, em mira i riu com un infant...*
> (Bellmunt, 1944; Murgades/OC 9, 2013: 671-672)

Entre els idiomes que Fabra coneixia, motiu de lloança en avaluar-se els mèrits a Bilbao el 1902 (Amat, 2016: 28), cal distingir els que domina i parla amb facilitat, com ara el francès i l'italià –i potser el romanès–, els que llegeix i escriu bé, com l'anglès, o entén sense gaire problemes a efectes bibliogràfics, com l'alemany i les llengües escandinaves. Precisament les traduccions que féu al català d'aquestes darreres, com ens assegura el seu primer biògraf (Miracle, 1989: 96), concretament per a la traducció del noruec/danès d'Henrik Ibsen, en col·laboració amb Joaquim Casas-Carbó, se serviren de traduccions prèvies al francès, a l'anglès i a l'italià. Segons Miracle, Fabra es prengué la tasca traductora més aviat com un repte lingüístic o com un exercici de llengua que no pas com una traducció destinada a facilitar la representació de les obres. Respecte a la tasca de Fabra com a traductor, situada a la seva època contestatària avencista (Murgades, 2000), tenim la seguretat que traduí diverses obres de dramaturgs capdavanters europeus, concretament del francòfon belga, que seria Nobel de Literatura (1911), Maurice Maeterlinck (*L'Intruse*, 1890 / *L'intrusa*, 1893, i *Intérieur*, 1894 / *Interior*, 1898), i d'Ibsen (*Gengangere*, 1881 / *Espectres*, 1894, en col·laboració, com hem vist). Hi ha notícies també, pendents de confirmació, que va traduir un altre drama d'Ibsen (*Rosmersholm*), Poe (el poema *Ulalume* i el conte *The Gold-Bug/La cuca de llum*) i fins i tot *Les petits poèmes en prose* de Baudelaire (Gallén, 2009: 935-936). Com a bon lector i traductor, encara que eventual, no és sorprenent que Fabra esdevingués el primer president del PEN català (1923-1928), inaugurat el 1922, després que el 1921 es fundés el PEN Club International a Londres, on se celebrà el primer congrés el 1923. Sota la seva presidència el club català també participà en els successius de París, Berlín i Brussel·les. A Londres conegué un dels seus membres més cèlebres: el dramaturg i activista polític irlandès, resident a Londres des dels vint anys, George Bernard Shaw (1856-1950), autor de *Pygmalion* (1916; en versions catalanes: *Pigmalió*, 1957 i 1997) i Nobel de Literatura (1925). El 1935 Fabra organitzà a Barcelona el XIII Congrés del PEN Internacional, presidit per l'escriptor H. G. Wells. El nostre lingüista fou substituït en el càrrec per Carles Riba, però el reelegiren el 1934. Durant la Guerra Civil se'n feren congressos a París i Londres, on s'establí la delegació del PEN català a l'exili.

Tornant al domini dels idiomes forans, no hem d'oblidar que les al·lusions que es puguin fer a tota mena de llengües en un text científic no impliquen un coneixement necessari de l'idioma corresponent, ni tan sols superficial. Joan Argenter (2009) ha comptabilitzat el nombre de referències a llengües foranes que apareixen a les *Converses filològiques* i que podrien fer-se extensives a tota l'obra fabriana. Així les enumera Argenter: castellà (905), espanyol (570): en total en hispànic 1.475; francès (449), llatí (338), italià (146), anglès (76), grec (incloent-hi grecollatí, 33), portuguès (28), alemany (12), romanès (10), provençal (10), rus (6), persa (5) i sard (2). Pel que fa a les no indoeuropees, hi figura l'àrab, com és lògic, i n'hi troba 14. I malgrat que no esmenta el xinès, a l'obra fabriana aquesta llengua hi apareix de tant en tant. I potser encara alguna altra.

Com hem vist, en referir-nos a Arteaga Pereira, el fonetista barceloní comptava amb publicacions sobre el català a la revista de l'AFI: *Le Maître Phonétique*, fundada el 1886 a París per Paul Passy (1859-1940). Aquesta revista era l'òrgan representatiu a França del moviment renovador de l'ensenyament d'idiomes, que havia estat introduït el 1882 pel lingüista alemany Wilhelm Viëtor (1850-1918) amb el treball emblemàtic *Der Sprachunterricht*

muss umkehren! (*L'ensenyament d'idiomes s'ha de capgirar!*), que esdevingué el lema combatiu o crit de guerra, especialment amb la denominació llatina que hi feia referència "Quousque tandem" ("Fins quan, doncs"), que era precisament el pseudònim amb què Viëtor havia signat el treball-manifest esmentat. Aquest moviment reformador europeu, defensat, a més de Viëtor i Passy, pel danès Otto Jespersen (1860-1943) i l'anglès Henry Sweet (1845-1912), advocava per l'ensenyament de la llengua oral mitjançant el mètode directe, enfront del tradicional, que se servia exclusivament dels manuals gramaticals i de textos literaris escrits. D'aquesta manera es posaven els fonaments del que un segle més tard s'establiria com a objectiu fonamental en l'ensenyament d'idiomes: aconseguir "la competència comunicativa global de l'aprenent", és a dir, no tan sols la competència gramatical. Fabra ja havia començat a actuar en aquesta línia amb la seva primera gramàtica (1891) i ho continuaria fent posteriorment, en paral·lel amb la campanya de L'Avenç i fins al tombant del segle. Així ho demostren els articles signats amb el pseudònim "Esteve Arnau" (Murgades, 2005) en què criticava l'ensenyament del francès, l'idioma estranger per excel·lència a l'ensenyament secundari. Si a finals del segle anterior s'esgarrifava pel defectuós ensenyament del francès, ara ja està en condicions d'oferir als interessats en aquesta llengua una gramàtica *ad hoc (Gramàtica francesa*, de 1919) i, per si fos poc, n'ofereix una altra en anglès el 1924. Sembla que, a més, tenia la intenció de fer-ne una del romanès, però no disposem de prou informació per anar més enllà. Aquestes dues gramàtiques no catalanes constitueixen una contribució remarcable a la lingüística aplicada. La *Gramàtica francesa* (1919), l'única obra amb bibliografia explícita, divideix el capítol de fonètica en sis apartats:

> *Vocals i consonants, Lletres mudes, Accent d'intensitat. Quantitat, Lectura de les lletres franceses, Modificacions en la pronunciació dels mots dins la frase* (liaison)*, Apèndix I: correspondències principals entre els sons catalans i els sons francesos.*

Respecte a la *Gramàtica anglesa* (1924), Fabra és força menys explícit bibliogràficament parlant. Probablement, i de forma directa o indirecta, segueix Sweet (1877, 1890, 1899), Jespersen (1904, 1905, 1909) i Jones (1907, 1909, 1917, 1918). Sembla comprovat el domini –com a mínim passiu– que Fabra tenia de l'anglès. Fins i tot solia prendre notes en aquesta llengua de la bibliografia que consultava per servir-se'n posteriorment a les classes i conferències que feia pel país, com prova el testimoni recollit per Mir (1998: 126-127) relatiu a la conferència al Centre de Lectura de Reus del 25 d'abril de 1930. Així, doncs, com en el cas del francès, és indiscutible la precisió de les seves descripcions i transcripcions fonètiques, que coincideixen amb el diccionari de la pronúncia de l'anglès estàndard, una de les obres més reconegudes del moment, aparegut el 1917 de la mà de Daniel Jones (Londres, 1881-1967). Fabra divideix ara el capítol més llarg del llibre, que és el de la "pronúncia", en els set apartats següents:

> *Vocals i consonants, Accent d'intensitat, Lectura de les lletres* a, e, i, y, o *i* u *en les síl.labes accentuades. Sons normals*, *Lectura de les lletres* a, e, i, y, o *i* u *en les síl.labes accentuades. Sons anòmals, Lectura dels dígrafs* ai, ay, au, aw, ea, ee, ei, ey, eo, eu, ew, ie, oa, oi, oy, oo, ou, ow *i* ui *en les síl.labes accentuades, Lectura de les lletres vocals en les síl.labes inaccentuades, Lectura de les lletres consonants.*

Cal tenir en compte que descriu la pronúncia de l'anglès estàndard britànic de les primeres dècades del segle, que es coneixeria com RP ('received pronunciation'), i que es basa en les descripcions de la bibliografia que tenia al seu abast. A vegades, doncs, no coincideix la descripció fabriana amb els coneixements actuals que tenim de fonètica anglesa. I el mateix podria dir-se respecte a la francesa, comentada abans.

Al capdavall, i per cloure aquest apartat, a més d'un lingüista *avant la lettre*, Fabra també donava mostres sovint, com a bon coneixedor de les tendències artístiques europees, del seu gust refinat pel teatre, com hem vist en relació amb les traduccions, per la poesia (Mallarmé, Baudelaire), la pintura (Cézanne) i la música clàssica (Bach), entre d'altres, com assegurava Coromines en la seva conferència parisenca de 1968, pronunciada amb motiu del primer centenari del seu reconegut i recordat mestre (1971, ²1974: 395-397).

4. Gramàtiques del català com a L2

Fabra també es va preocupar en aquesta tercera dècada de segle per difondre el català entre les comunitats lingüístiques que s'hi podien interessar més: manuals gramaticals en francès (l'*Abrégé* del 1928) i en espanyol (el *Compendio* de 1929). I una dècada més tard els malaurats esdeveniments en propiciaren d'altres en iniciar-se l'última etapa: la de l'exili forçat i la diàspora de la postguerra (1939-1948).

Arribat el daltabaix, ara sí que l'exili serà forçós. Al gener de 1939 Fabra es refugià en una Europa bel·licista que abans de la fi d'any ja esdevindria bel·ligerant, com si es perllongués la situació del país que havia hagut de deixar enrere. En moure's per terres de parla catalana i/o francesa un cop més el seu poliglotisme fou determinant, especialment els primers anys.

De nou, per la correspondència publicada podem conèixer la situació a l'exili del Mestre i assabentar-nos de múltiples qüestions, especialment de caràcter lingüístic, de les quals altrament, sense la circumstància del distanciament físic, un cop més –com hem vist abans en el primer exili, a Bilbao– no n'hauria quedat constància. És especialment il·lustratiu el primer epistolari publicat per la Fundació Pere Coromines, que és el que ens interessa aquí: el ja esmentat de Coromines-Fabra (*OC* 8, 2011). Així, doncs, a primers de gener de 1942 (*OC* 8, p. 528), probablement des de Montpeller, comunica a Ferran Soldevila que té en preparació una gramàtica en anglès, i el 14 d'octubre de 1945 des de Prada fa saber a Coromines (*OC* 8, p. 628) que ja té escrita "una voluminosa *Gramàtica catalana* per als mestres i una *Catalan Grammar*". Més endavant ja precisa més i fins i tot li'n dona l'índex, alhora que s'amoïna per la qualitat d'una obra similar acabada de publicar, com veurem. Li diu Fabra a Coromines el 8 de maig de 1948:

> Em parleu de la possible publicació de la meva *Catalan Grammar*. Tinc, en efecte, escrit l'esborrany d'aquesta gramàtica, el qual no caldria sinó posar en net. Aquest esborrany té 190 pàgines: I. Sons i lectura de les lletres, 23; II. Flexió nominal i verbal, 31; III. Articles, noms i adjectius qualificatius, 31; IV. Adjectius determinatius i pronoms, 50; V. Ús dels temps del verb (llargament exemplificats), 20; VI: Adverbis, preposicions i conjuncions, 35.

> Seguiria una selecta triadíssima des de Llull als valencians del xv i des de Verdaguer a Carner, amb la traducció en anglès. Però no crec que es trobi per ara ningú que vulgui publicar-la sobretot havent-hi publicada la gramàtica d'en Gili. (Ferrer, Ferrer & Pujadas/Fabra (1998/OC 8, p. 717-718; carta a J. Coromines: Prada, 8-V-1948))

Efectivament, la gramàtica de Joan Gili havia aparegut cinc anys abans, el 1943, a Oxford, publicada per l'editorial Dolphin Book, que fundà Gili mateix. A continuació, a la carta, li assenyala alguns errors d'aquesta gramàtica a l'entorn de la relació fonema-grafia i diu que es va oferir a l'autor per corregir-la-hi, però que aquest no li va contestar. Coromines, per la seva banda, li respon a Fabra més endavant que ell també va recomanar a Joan Gili que consultés Fabra. Avui ja sabem que qui redreçà finalment aquella part millorable de la gramàtica de Gili fou el catalanòfil anglès, especialista en fonologia catalana, Max Wheeler, que es feu càrrec del capítol sobre la pronunciació i l'ortografia en la quarta edició d'aquella *Introductory Catalan Grammar*, la de 1974. El possible manual en anglès, doncs, que Fabra assegurava tenir preparat, no es deu haver conservat –o si més no, encara no s'ha trobat, que en tinguem notícia. Precisament Coromines mateix, des de Chicago, recorda i demana a la família que vetllin per tots els papers del Mestre i en tinguin bona cura. Ignoro si hi ha cap esperança de trobar aquest manuscrit i si s'ha arribat a fer cap seguiment detallat –fins i tot detectivesc– dels possibles viaranys seguits per aquests papers. La qüestió resta pendent.

Aquesta dècada d'exili a França comença amb un periple de quatre anys, que continuava la penosa, llarga i gèlida marxa des de Sant Feliu de Codines a finals de gener de 1939, i que portaria el nostre amenaçat gramàtic a l'altra banda dels Pirineus, a terra de parla catalana del Conflent. Aleshores, fins al 1942 el periple enllaçaria Illa amb Prada, passant per Montpeller i París. Fabra publicaria precisament a la capital francesa, ocupada aleshores pels nazis sota el règim de Vichy, la *Grammaire catalane* (1941, amb cinc edicions), que era una ampliació de l'*Abrégé* del 1928 i anava destinada al públic francès. La *Grammaire* constitueix un excel·lent exemple de la tasca didàctica del català com a segona llengua, alhora que esdevé un referent important per a les formulacions ortoèpiques fabrianes. No debades en aquesta mena de manuals, destinats a aprenents forans, és on se sol exposar amb més claredat la varietat estàndard de la llengua. Un cop acabada la terrible contesa bèl·lica mundial, al 1945, Fabra, ja establert definitivament a Prada, fou nomenat doctor honoris causa per la Universitat de Tolosa de Llenguadoc en homenatge internacional al nostre lingüista. L'any següent, ja en un París del tot alliberat, hi publicà una nova *Gramàtica catalana* (1946), ara per als exiliats catalans. També en aquells darrers anys d'exili, Fabra va veure publicada una altra sèrie de *Converses filològiques*, en una revista quinzenal de Montpeller (*La Humanitat*, novembre de 1945-gener de 1947), i el 1948 encara prepararia el *Curs de llengua catalana per correspondència* que la Generalitat de Catalunya oferia als refugiats, a l'exili com tota la institució,[5] i que captà 247 inscrits en 14 països (Mir, 2016: 40). Tanmateix, Fabra ja no va poder veure publicada la darrera gramàtica, que com la primera de les majors, la de 1912, també va redactar a l'exili. Aquesta última gramàtica, que veuria la llum el 1956 gràcies a Joan Coromines (Solà/*OC* 6, 2009), havia estat pensada per als mestres de la postguerra, ja que d'aquest col·lectiu depèn en gran mesura, aleshores i avui, la recuperació i l'estandardització plena de la llengua nacional.

5. A tall de conclusió de les quatre primeres dimensions de la projecció fabriana: lingüista i poliglot europeu reconegut

Comptat i debatut, es podria assegurar que Fabra no tingué una dimensió europea, sinó que gaudí d'una vinculació multidimensional amb el continent i amb les Illes Britàniques. Això es reflectí tant en el seu tarannà i en els seus hàbits com en el seu caràcter i posat habituals, més aviat anglesos, fins al punt d'haver estat comparat amb "un explorador anglès de novel·la d'aventures" (Mir, 1998: 227). L'europeïtat fabriana també es reflecteix en relació amb els seus interessos científics, lingüístics i pedagògics, especialment en cinc llengües: francès, anglès, alemany, italià i romanès. Sense oblidar la relació que tingué amb els estudiosos del llenguatge Foulché-Delbosc, Grammont, Meyer-Lübke, Jud i d'altres. El paper innovador i capdavanter com a lingüista li fou reconegut pel romanista de més prestigi a Europa i el que més l'influencià: Wilhelm Meyer-Lübke (Badia, 1977). Aquest acollí molt positivament el treball científic de més repercussió del nostre lingüista i gramàtic, publicat el 1906 a la *Revue Hispanique* i titulat "Les e toniques du catalan". Hi explicava la distribució de les 'e', tancada i oberta, evolucionades del llatí, que posteriorment es conegué com a 'Llei Fabra', en el més pur estil neogramàtic, culminant així un període fonamental en la història de la lingüística europea en relació amb la nostra llengua. Fabra, en una apassionant i apassionada comesa, va aconseguir codificar-la i va intentar-ne l'estandardització. El més rellevant, però, és que vistos els resultats, ens podria venir a la memòria aquell símil de l'esmentat Stefan Zweig en què conclou que per la força de la voluntat un home pot trobar la missió de la seva vida. I la missió, el seu home (1976/2004: 180). Per fortuna de tots els membres de la seva comunitat lingüística en el present i en el futur, més enllà d'ell mateix i més enllà del seu país.

A continuació intentarem establir un paral·lelisme, en el tauler internacional, a partir del paper que tingué Fabra en aquest extrem occidental del continent eurasiàtic, amb els seus homòlegs de l'extrem oriental del macrocontinent, tot definint el context en què es troba la llengua més parlada com a L1: el xinès.

6. Un procés d'estandardització desenvolupat en paral·lel entre la llengua catalana i la xinesa

> Es va demanar als joves que escollissin els elements més vitals i innovadors de totes les civilitzacions del món a fi de crear una nova cultura per a la Xina. En aquesta tasca monumental Chen [Duxiu] suggeria sis principis bàsics: 1) Ser independent i no servil, 2) ser progressista i no conservador, 3) ser combatent i no passiu, 4) ser cosmopolita i no localista, 5) ser pràctic i no purament teòric, i 6) ser científic i no visionari. (*La Jeunesse* (Xangai), 1915)[6]

La llengua estàndard de la Xina –*putonghuà*[7] o llengua comuna, més coneguda com a *mandarí* a Occident–, inclosa Taiwan (*guoyú* o llengua nacional) i la ciutat-estat de l'illa

de Singapur, constitueix el resultat d'una revolució literària propiciada per un moviment intel·lectual nacionalista, iconoclasta, anticonfucià i prooccidental. Aquest moviment fou iniciat poc després de la instauració de la República amb l'enderrocament de la dinastia Qing el 1911 i culminat a la dècada següent, amb la gran càrrega simbòlica del 4 de maig de 1919, que al seu torn promogué el naixement del Partit Comunista xinès (vegeu la cronologia a l'annex). El procés començà a la segona dècada del segle xx però no es tancà, a causa de la convulsa història xinesa i mundial de les dècades següents, fins a mitjan segle. Al domini català, a l'extrem sud-occidental d'Euràsia, s'havia viscut poc abans un procés similar quasi coincidint amb el mateix període del segle passat, liderat per l'Institut d'Estudis Catalans (1907-) i Pompeu Fabra. Als inicis dels anys trenta el lingüista català completaria la codificació amb el *Diccionari general de la llengua catalana* (1932b), mentre a la Xina s'havia alentit la reforma cultural del Moviment del Quatre de Maig, que promovia especialment la substitució de la llengua literària clàssica (*wenian*) per la col·loquial (*baihuà*) a fi d'elaborar una llengua nacional útil perquè la totalitat de la població pogués accedir al mitjà d'expressió per excel·lència. Tot i l'interès mostrat pel govern del Guomindang (Partit Nacionalista) de Chiang Kaishek (1887-1975), el continent eurasiàtic es trobava just a l'inici de sengles guerres civils als seus dos extrems geogràfics: la xinesa (1926-1949), que inclou la segona guerra sinojaponesa de 1937-1945, compresa també dins de la Segona Guerra Mundial, i l'espanyola (1936-1939), amb vencedors políticament oposats. Com veurem, el desenllaç de l'espanyola truncà el procés d'estandardització del català fins a la desaparició de Franco (1892-1975). Mentrestant, a la Xina, amb el triomf del comunisme i l'adveniment de la República Popular a partir de 1949, la política cultural de Mao Zedong, assessorat per Zhou Enlai (1898-1976), impulsà definitivament el procés amb innovacions substancials, especialment encaminades a facilitar l'aprenentatge i la difusió de l'estàndard. Aquestes reformes estaven fonamentades en el llegat de la dècada dels anys vint, mentre que la República Nacionalista de Taiwan, conservadora, esdevingué la dipositària més directa del llegat de Hu Shi (1891-1962), l'intel·lectual format als EUA a començaments del segle xx que havia d'esdevenir el seny ordenador de la nova llengua xinesa.

6.1. La diversitat ètnica i lingüística de la Xina: llengües xineses i no xineses

L'idioma xinès, tot i tenir un sistema d'escriptura únic per mitjà dels anomenats caràcters o sinogrames, presenta una diversitat geofònica tan marcada que, des del punt de vista lingüístic, avui és més encertat parlar de diverses llengües xineses –amb les respectives varietats geogràfiques– que de dialectes xinesos. Tradicionalment s'ha tendit a identificar el codi escrit unificat amb la unitat política que constitueix la nació xinesa,[8] a pesar de la manca d'intel·ligibilitat entre les nombroses comunitats que hi ha arreu de l'extens domini lingüístic xinès. De fet, la diferència entre les dues llengües xineses amb més prestigi a la Xina actual, el mandarí al nord-est i al centre i el cantonès al sud-est, pot ser tan gran pel que fa al vessant oral com la que pugui haver-hi entre el català i el francès o l'anglès.

Ben mirat, i tornant a les nostres latituds, hi podria haver una certa analogia entre la situació sociolingüística de la Xina d'expressió xinesa amb la Romània europea, és a dir, els territoris per on s'han difós les llengües romàniques o neollatines, provinents del llatí que s'hi parlà durant el primer mil·lenni de la nostra era (Ferrando & Nicolàs, 2006). En primer lloc i en sentit ampli, tot salvant les distàncies, tindríem: *llatí / xinès = Romània / Xina sinòfona*; en segon lloc i en sentit més estricte, tot limitant-nos a l'Estat espanyol i salvant encara més distàncies: *espanyol / putonghuà (mandarí modern) = català / guangdonghuà (cantonès)*. A continuació mirarem d'aclarir aquesta concatenació d'analogies.

Encara que la major part dels habitants de la República Popular de la Xina –d'ara endavant ens hi referirem com a 'la Xina'– i de la República Nacional de la Xina –Taiwan– tenen el "xinès" o alguna llengua xinesa com a idioma matern, cal tenir en compte que s'hi parlen un bon grapat d'altres llengües, que difereixen de les del grup xinès tant tipològicament com genèticament. Avui hi parlen alguna varietat lingüística xinesa més de mil milions de persones, i llengües no xineses uns centenars de milions més, vinculades a les minories ètniques. Entre aquests darrers idiomes, o més aviat grups lingüístics, destaquen els que s'apropen als dos milions de parlants o els superen: túrquic (amb el uigur, al nord-oest), mongol (nord), coreà (nord-est), tibetobirmà (amb el tibetà, al sud-oest, i el yi, al sud), tai (amb el zhuang, al sud) i miao-yao (sud).[9] A la taula 2 es pot observar de manera sintètica la classificació i filiació de les llengües més parlades a la Xina.

El mandarí modern, o xinès estàndard oficial, basat en la parla de Pequín, té uns quatre-cents milions més de parlants com a segona llengua. Respecte al grup *wu*, conté els idiomes de la majoria dels immigrants que rep Catalunya. Pel que fa a la tercera llengua xinesa en nombre de parlants, el cantonès, es pot considerar l'hereva del prestigi literari dels segles d'or clàssics, que els xinesos del sud assoliren durant la dinastia Tang, fins al punt que se'n consideren els descendents més genuïns i s'autoanomenen com a tals "tang". Aquesta llengua ha estat majoritàriament la dels immigrants xinesos del món anglosaxó (els EUA, el Canadà, la Gran Bretanya), per la procedència –meridional i propera a la zona portuària– dels primers esclaus per a les grans infraestructures viàries, en el cas americà, i per la relació amb l'excolònia britànica de Hong Kong, en el cas europeu.

Taula 2. Les principals llengües de la Xina [en milions de parlants]
[A partir de les dades actualitzades de Ramsey (1987: fig. 4 i 6, p. 164-165) i Norman (1988: 181-244)]

TRETS BÀSICS	TIPOLOGIA O CODI LINGÜÍSTIC									
	XINÈS			NO XINÈS						
Blocs geo-lingüístics	Septentrional (central i nord-oriental)	Meridional (Sud-oriental)		Septentrional (Grup altaic)			Meridional			
Idiomes	Mandarí modern o estàndard	*wu* (xan-gaiès)	*yue* (can-tonès)	túrquic	mongol	coreà	tibeto-birmà	tai	*miao-yao*	
Ètnia	*han*			uigur	mongola	coreana	tibetana *yi*	*zhuang*	*miao yao*	
Nombre aproximat de parlants com a llengua materna	900 M (la llengua més parlada del planeta com a L1)	80 M	70 M	7 M	4 M	2 M	10 M	15 M	8 M	

6.2. De l'Imperi a la República: la primera i autèntica revolució cultural xinesa en el Moviment del Quatre de Maig de 1919[10]

La llengua que avui constitueix l'estàndard oficial a tota la Xina, doncs, té la base en la revolució literària iniciada poc després de la instauració de la República, coneguda com el Moviment del Quatre de Maig de 1919, que en sentit ampli abraça el període 1915-1923. De fet, *stricto sensu* es tractà d'una manifestació reivindicativa de professors i estudiants de la Universitat de Pequín contra el tractat de Versalles, que posà fi a la Primera Guerra Mundial i lliurà al Japó les concessions colonials que els alemanys posseïen a la Xina. Entre d'altres, s'hi proposaven reformes profundes de caire sociolingüístic, sota el guiatge destacat d'intel·lectuals formats al Japó, a Europa o als EUA, com Chen Duxiu i Hu Shi. Perseguien l'objectiu de fer esdevenir el xinès un idioma més manejable, capaç de superar l'encarcarament i la complexitat de les grafies, alhora que volien acabar amb la fidelitat a la llengua literària clàssica –considerada complexa, llunyana, aliena i obsoleta– i substituir-la pel xinès col·loquial, que esdevindria la base de l'estàndard. D'aquesta manera la llengua de la Xina podria equiparar-se amb els grans idiomes de cultura, que eren molt més flexibles i adequats als usos quotidians, formals o informals, i fàcils d'aprendre tant per part dels propis conciutadans com per part dels parlants estrangers.

6.2.1. Un objectiu comú per sendes divergents: Chen Duxiu i Hu Shi

L'any 1915 Chen Duxiu (1879-1942), mestre d'escola, esdevingut editor, filòsof i revolucionari socialista, educat a contracor en la tradició confuciana a la Xina, i posteriorment format al Japó i a França (Hsü, [5]1995: 497), editava a la Concessió francesa de Xangai la revista *Xin Qingnian* (1915-1926), subtitulada en francès *La Jeunesse* –i l'any següent *Nouvelle Jeunesse*–, que seria la iniciadora de l'autèntica revolució politicocultural que marcaria la Xina contemporània (vegeu la citació inicial d'aquest capítol). Nascut el mateix any que Stalin i Trotski, estava destinat a ser el fundador, juntament amb Li Dazhao (1889-1927),[11] del Partit Comunista Xinès (PCX) i el seu primer president, elegit, encara que *in absentia*, a Xangai el 1921. El 1917 Chen havia esdevingut degà d'Humanitats de la Universitat de Pequín, convidat pel rector Cai Yuanpei (1868-1940) –talment com un Bosch-Gimpera a la Universitat Autònoma dels nostres anys trenta en repúbliques paral·leles–, exministre d'ensenyament de l'efímer primer govern de la República i fundador de l'Academia Sinica.

En aquella universitat Chen coneixeria, i es guanyaria com a col·laborador tot i que no compartia la seva ideologia marxista, qui esdevindria el referent de la reforma lingüística, el professor de literatura Hu Shi (1891-1962).[12] Hu engegaria el tret de sortida de la revolució literària xinesa des de les pàgines de la *Nouvelle Jeunesse*, on el gener de 1917 publicaria un article emblemàtic: "Suggeriments per a una reforma literària". Anys més tard reblaria el clau i deixaria palesos els seus compromisos i objectius referents a la nova expressió literària, que exposaria *in extenso* l'any 1934 amb el treball *The Chinese Renaissance*, publicat a Chicago. Heus aquí la manifestació sintètica del seu objectiu fonamental:

> Una llengua morta no pot produir mai una literatura vivent. Si aquesta s'ha de crear, li cal una eina ben viva [...] Primer de tot hem de realçar aquesta eina [vernacla] i posar-la al servei de la literatura xinesa a fi de substituir totalment aquella vella eina mig morta, o morta del tot. Només amb un estri nou podrem parlar d'altres aspectes, com ara d'idees noves i d'un esperit nou. (Hu, 1933: 112)[13]

6.2.2. La reforma tridimensional de la República Popular: entre Mao i Zhou[14]

Fou el 1959 quan Mao Zedong (1893-1976), assessorat pel seu més fidel, clarividents i sacrificat col·laborador polític, Zhou Enlai (1898-1976), en culminar la primera dècada del seu mandat, acabà d'enllestir una política de reforma lingüística tridimensional de gran envergadura. Enllaçava amb les reivindicacions del Moviment del Quatre de Maig i consistia en un procés d'estandardització de la llengua oral a partir del dialecte de Pequín (*beijinghuà*) i de la llengua escrita segons la parla del segle xx (*baihuà*). El procés, com s'ha vist, s'inicià en la segona dècada del segle però no es tancà fins a la sisena. Aquells canvis foren reconeguts per Occident a partir de la dècada dels vuitanta del segle passat, però no van ser adoptats ni per Hong Kong ni per Taiwan. Es tractava de: a) l'estandardització de l'oral a partir de la parla de Pequín: el *putonghuà*; b) la romanització o llatinització de les

llengües síniques o xineses, especialment del mandarí, mitjançant el sistema *pinyín*; i c) la simplificació dels caràcters de l'escriptura reduint-ne el nombre de traços. Vegem-ne els comentaris en els apartats següents.

6.3. Del mandarí arcaic al putonghuà modern: el xinès estàndard

6.3.1. La concepció sociolingüística de la llengua xinesa

A la taula següent es glossen els principals termes relacionats amb la llengua xinesa al llarg de la història, a partir dels dos codis elitistes, el *wenian* o la llengua literària clàssica i el *guanhuà* o mandarí originari, fins al xinès mandarí o estàndard: el *zhongwèn*.

Taula 3. Terminologia sociolingüística a l'entorn del xinès (la més rellevant, en blau) [Desenvolupat i ampliat a partir de Norman (1988: 135-138)]

TERMINOLOGIA ADAPTADA	SIGNIFICAT LITERAL	GLOSSA	CORRELACIÓ CONCEPTUAL
wenyan (xinès clàssic)	Llengua escrita literària	Llengua culta escrita, de gran prestigi fins a principi del segle XX, emprada arreu per a tota mena d'escrits formals, que s'interpretava oralment segons la pronúncia de cada usuari	Llengua clàssica
guanhuà ('mandarí originari')	Parla dels mandataris	Llengua vehicular de la Xina imperial, sense codificar, que parlava la classe governant i es basava en la llengua de la cort, però que s'adaptava a les diverses varietats	*Lingua franca* o koiné dels mandarins
baihuà (xinès escrit)	Parla popular	Varietat oral en què es basa la llengua escrita actual. Des de 1920 ha substituït la llengua literària clàssica (*wenyan*)	Estàndard escrit
putonghuà (mandarí o xinès estàndard)	Parla comuna	Denominació oficial de la llengua estàndard de la RPX, basada en la parla de Pequín, que substitueix tant la "llengua imperial" (*guanhuà*) com la "llengua nacional" republicana (*guoyú*)	Estàndard oral (terme acadèmic)
pinyín	Transcripció fonètica mitjançant l'alfabet llatí	Sistema de transferència logogràfica a fonèmica, basat en l'alfabet llatí i proposat pel govern de la RPX (1959), per representar la pronúncia de l'estàndard i així facilitar-ne l'aprenentatge i la difusió arreu	Transferència alfabètica romanitzada o llatinitzada
beijinghuà (pequinès)	Parla de Pequín	Varietat oral en què es basa la llengua estàndard actual, amb algunes peculiaritats pròpies i exclusives de la zona de Pequín	Dialecte de la capital, base de l'estàndard
guangdonghuà (cantonès)	Parla de Canton	Varietat lingüística xinesa meridional, pròpia de la província de Canton i d'altres d'adjacents, ben diferenciada estructuralment dels parlars mandarins, entre d'altres el pequinès, fins al punt de ser mútuament inintel·ligibles	"Dialecte" xinès meridional per antonomàsia
hanyú (xinès / mandarí modern)	Parla dels *han* (ètnia majoritària)	El terme més corrent per a la denominació de la llengua estàndard oral i escrita actuals	Llengua xinesa estàndard (base ètnica)
zhongguohuà	Parla de la Xina	Terme arcaic i col·loquial alhora, que es refereix al xinès oral en general	Llengua xinesa (geogràfica)
zhongwèn (xinès mandarí)	Llengua de la Xina	Llengua estàndard oral i escrita, d'ús corrent, en especial en relació amb textos impresos	Llengua xinesa, idioma xinès
guoyú (xinès mandarí taiwanès)	Parla pròpia del país	Terme avui arcaic que a començaments del segle XX va substituir la "llengua governamental" (*guanhuà*) fins al 1949, com a llengua comuna nacional, i que s'ha conservat a Taiwan. Es va usar per diferenciar l'estàndard d'altres varietats i de les llengües no síniques	Llengua nacional (llengua xinesa de la República Nacionalista de Taiwan)

6.3.2. La transferència romanitzada, amb el guiatge de Zhou Youguang, i la simplificació logogràfica

La transferència de l'escriptura logogràfica tradicional xinesa a la fonèmica o foneticoalfabètica de disseny pròpiament xinès data de principis del segle xx, poc després de l'advenir de la República, que, tanmateix, no es promogué de manera efectiva fins immediatament després de la proclamació de la República Popular. De totes maneres, després de la Segona Guerra Mundial encara existien dos sistemes anglosaxons de reconegut prestigi: el Wade-Giles –batejat a partir dels seus dissenyadors britànics i abreujat com a W-G–, vigent des del segle xix, i el sistema Yale, proposat amb motiu de l'activitat bèl·lica del Pacífic, durant la contesa mundial esmentada, als anys quaranta del segle passat. Així, doncs, el sistema de romanització (*hanyú*) *pinyín*, que significa literalment 'transcripció o escriptura fonètica (de la llengua dels *han*)', ha anat substituint progressivament els altres, sobretot després que els EUA reconegueren el nou sistema a partir de 1979. A la taula 4 es mostren unes equivalències entre els dos sistemes de més prestigi i més usats –el W-G, cada cop més obsolet, i el *pinyín*–, seguides de la corresponent adaptació catalana, tot prescindint de les marques tonals llevat del darrer exemple. Els antropònims van en cursiva.

Taula 4. Els dos sistemes de romanització o transferència llatinitzada més rellevants

Wade-Giles (1859)	*Pinyín (1958)*	*Adaptació catalana*
Chungkuo	Zhongguo	"Xina"
Mao Tse-tung	*Mao Zedong*	*Mao Zedong*
Teng Hsiao-p'ing	*Deng Xiaoping*	*Deng Xiaoping*
Chiang Kai-shek	*Jiang Jieshi*	*Chiang Kaishek*
Hong Kong	Xiang Gang	Hong Kong
Peking	Beijing	Pequín (compari's amb l'espanyol 'Pekín' i l'anglès 'Peking' o 'Beijing')
Ts'inghua	Qinghua	(Universitat de) Qinghuà (Pequín)
Soochow	Suzhou	Suzhou
Kwangtung	Guangdong	"Província de Canton"
Kwangchow	Guangzhou	"Ciutat de Canton"
Tientsin	Tianjin	Tianjín
Li Po	*Li Bai*	*Li Po*
Tu Fu	*Du Fu*	*Tu Fu*
^{4}t'ai ^{2}chi ^{2}ch'uan	tàijí (quán)	'taitxí'

L'artífex del sistema, com a codificador ortogràfic, fou Zhou Youguang (1906-2017), que havia de dissenyar el *pinyín* per decisió del govern de la RPX per implementar-lo a partir de 1958. Zhou era economista i banquer de professió, professor de la Universitat de Fudan (Xangai), però lingüista i editor supercentenari per devoció, després de la fundació de la RPX. Presidí la comissió que havia d'elaborar el nou alfabet per a la conversió dels sinogrames en mots llatinitzats, que n'havien de facilitar la pronúncia i alhora substituir el sistema britànic Wade-Giles. Fou crític amb el règim de Mao i víctima de la Revolució Cultural. També s'oposà obertament a la política de Deng Xiaoping, especialment després de la massacre de Tiananmen, i alguns de la seva quarantena de llibres foren prohibits a la Xina. El darrer període de la seva vida era considerat un intel·lectual dissident més. Traspassà l'endemà del seu 111è. aniversari, i es creu que era la persona més longeva de la Xina en aquell moment.

El sistema *pinyín* és en realitat pseudofonètic malgrat la seva denominació, ja esmentada. Cal tenir present que, si bé varia l'ortografia d'un sistema a l'altre, a vegades substancialment, la pronúncia hauria de ser invariable. En el cas del nom que va a continuació del cognom Mao, la "Z" i la seqüència "do" del pinyín "Zedong" es pronuncien [ts] i [tu], respectivament, com indica precisament el sistema Wade-Giles: "Tse-tung".

La simplificació logogràfica o del nombre de traços de cada caràcter, habitualment entre set i disset, constitueix la tercera fase de la reforma impulsada per la política lingüística de la primera dècada de la RPX. Els caràcters més complexos, generalment amb un nombre superior de traços a l'indicat, es reduïren de manera considerable a la Xina continental. D'aquesta manera es facilitava l'escriptura del xinès tant a les escoles autòctones com per als aprenents forans, sobretot perquè la implementació del *pinyín* ha estat més lenta del que es preveia en un principi, quan s'havia arribat a proposar, des de les altes esferes, la supressió de l'escriptura logogràfica. Aquesta proposta a la fi no es dugué a terme per considerar aquest sistema d'escriptura una part integral del patrimoni cultural xinès absolutament irrenunciable.

6.4. Processos paral·lels d'estandardització als dos extrems eurasiàtics?

> Pareu esment que els nostres escriptors es trobaren, en iniciar-se aquesta renaixença [literària], amb una llengua empobrida, deformada, malmesa per innombrables castellanismes, la qual no podien pas adoptar com a llengua literària sense tractar de depurar-la, d'enriquir-la, de realçar-la. I això no es podia realitzar sense una coneixença perfecta de la llengua antiga i dels dialectes actuals, que ens guiés en la tasca dificilíssima de descobrir i remeiar les desviacions sofertes per la llengua [...] (Fabra, [1915] 1932a: 22)

Després de col·laborar amb el Grup de L'Avenç al llarg de tres dècades i de participar en el Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana (Barcelona, 1906), l'any 1915 Pompeu Fabra, aleshores director de les Oficines Lexicogràfiques de l'Institut d'Estudis Catalans a Barcelona, va centrar el seu discurs presidencial dels Jocs Florals a Lleida en

la defensa de la llengua. Com Hu Shi faria respecte al xinès (vegeu-ne la citació al final de l'apartat 6.2.1), insistia en la necessitat d'enaltir la llengua literària catalana, tot depurant-la i enriquint-la, a fi que, un cop recuperada la seva genuïnitat, esdevingués el que avui coneixem com a llengua estàndard.[15] No gaire més tard, i de manera gradual, d'acord amb la política estatal, Fabra publicaria el *Diccionari ortogràfic* (1917), la Gramàtica catalana (1918, [7]1933) i el *Diccionari general de la llengua catalana* (1932), que constituirien les bases de la codificació gramatical i lexicogràfica d'aquesta llengua romànica.

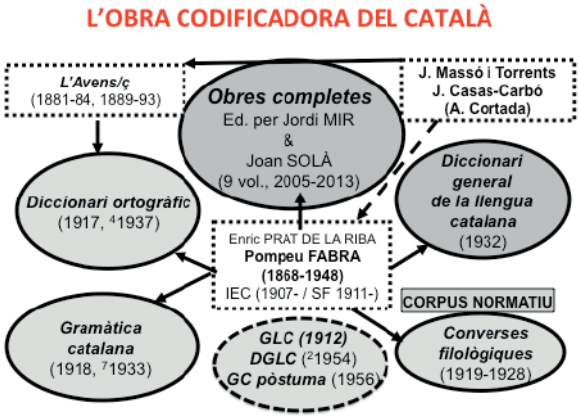
Aquest marc de la codificació del català és un dels primers elements a tenir en compte a l'hora de donar resposta a l'interrogant que es planteja en l'enunciat d'aquest apartat. Tal com es pot veure en el contrast dels processos indicats en els esquemes gràfics de més endavant, efectivament, el seu punt de partida es vincula a un òrgan de difusió cultural nacionalista, de caire innovador i rupturista, i amb afany reformador lingüístic: en el cas del català és la revista modernista *L'Avens* (1881-84 i 1889-93; ortografiada *L'Avenç* a partir del 1891), mentre que en el cas del del xinès és *La Jeunesse* (1915-1926, *Nouvelle Jeunesse* des del 1916). De totes maneres, com es pot veure, es produeix un decalatge cronològic de tres dècades.

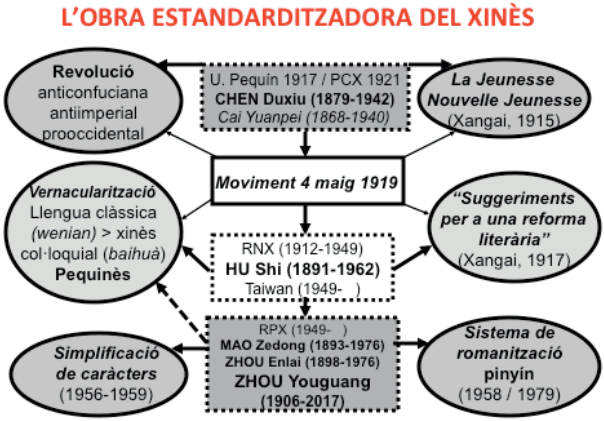
Respecte als agents, en el cas català s'inicia amb el Grup de L'Avenç, on Pompeu Fabra col·laborà bàsicament amb el fundador de la revista, Massó i Torrents, i amb Casas-Carbó, sobretot en la renovació de l'ortografia. Els protagonistes xinesos, per la seva banda, foren el també fundador de la revista Chen Duxiu i els seus col·laboradors a la redacció de *La Jeunesse*: Li Dazhao, cofundador amb ell del Partit Comunista Xinès, el rector de la Universitat de Pequín, Cai Yuanpei, i el professor Hu Shi d'aquesta universitat. Fins aquí la primera etapa: modernista (tombant de segle XIX-XX) a Catalunya *versus* Moviment del Quatre de Maig (postimperial o republicà, durant la segona i la tercera dècades del segle XX) a la Xina.

La segona etapa novament presenta un decalatge de tres dècades i es dona en els dos extrems del continent eurasiàtic quan es disposa de poder polític. A l'extrem sud-occidental es desenvolupa amb el Noucentisme (a partir de la segona dècada del segle XX, coincident amb la primera època xinesa: Moviment del Quatre de Maig). Comptà amb el suport determinant de la Diputació de Barcelona, aglutinadora de la resta de diputacions, i de la Mancomunitat de Catalunya, ambdues sota la batuta d'Enric Prat de la Riba. Aquest marc favorable, després de la dictadura de Primo de Rivera (1923-1930), es reprengué a l'inici de la Segona República espanyola (1931-34) amb el govern autonòmic de la Generalitat de Catalunya fins al final de la Guerra Civil (1936-39), que va permetre, com una de les fites fonamentals, la fundació de la Universitat Autònoma. A l'extrem oriental s'aconsegueix amb el règim comunista, d'inspiració leninista, de la nova República Popular (la dècada prodigiosa dels anys cinquanta del segle XX), sota el guiatge del tàndem Mao Zedong-Zhou Enlai, que heretaven, malgrat l'opinió del primer, el llegat de Chen Duxiu, l'ideòleg del Moviment de Maig, la contribució política i el patriotisme del qual no han estat reconeguts oficialment fins dates recents.[16] Per consegüent, podríem gosar establir la proporció següent:

Catalunya / Xina = Modernisme / Republicanisme (4 Maig 1919, precomunista)
= Noucentisme + Republicanisme / RPX (dècada de 1950, comunista)

Tot seguit, en sengles sinopsis, es poden contrastar l'essència dels dos processos:





Constatem, doncs, per cloure el contrast, que en el cas català entre la darrera dècada del segle XIX i la quarta del segle XX s'elaborà la codificació de la llengua escrita, mentre que en el cas xinès, com que es tractava d'una llengua hegemònica, en expansió i en funció de koiné, s'establiren les bases d'una estandardització més completa entre la segona i la sisena dècades del segle XX. En tots dos casos cal comptar amb escriptors compromesos amb el procés, de gran rellevància nacional. És el cas de Carles Riba, Josep Carner i Joaquim Ruyra, entre d'altres, en el cas català, i de Lu Xun en el cas xinès, que enllaçà les dues etapes d'inspiració marxista: la del Quatre de Maig, amb un incipient Partit Comunista clandestí, i la de la República Popular amb un PCX ben consolidat, que aplicaria la seva política, inclosa la lingüística, de manera totalitària. A la taula 5 es pot observar cert paral·lelisme, malgrat la complexitat dels dos processos, i fins amb coincidències notables. A les figures 2 i 3 hi consten els protagonistes.

Taula 5. El possible procés d'estandardització en paral·lel als dos extrems eurasiàtics

(vegeu el decalatge de tres dècades, amb la simultaneïtat creuada en verd i la tridimensionalitat codificadora en blau)

PAÏSOS > *Etapes*	CATALUNYA (acció estandarditzadora superficial i codificadora)	XINA (acció estandarditzadora profunda i codificadora)
Primera etapa: precursora	"Cap a una ortografia racional" (c. 1890)	"Vernacularització pequinesa" (*baihuà* a l'escola, 1920)
	MODERNISTA ***L'Avenç*** (Barcelona) (1881-84 / 1889-93) [Cortada-**Massó**-Casas-**FABRA**] (c. 1890-1911)	MOVIMENT 4 MAIG 1919 ***La Jeunesse*** (Xangai-Pequín) (1915-1926) Universitat de Pequín [**Chen**-Li-Cai-**HU**] (1915–c.1923)
Segona etapa: efectiva	Amb poder polític reconegut "a la nació sense Estat"	Amb poder polític "emanat del canó del fusell"
	NOUCENTISTA-AUTONÒMICA Diputació Barcelona (Institut d'Estudis Catalans, 1907; Secció Filològica, 1911) Mancomunitat de Catalunya (1914-1925) Generalitat de Catalunya i Universitat Autònoma (1932-1934/1936-39) [**Prat de la Riba**/ Macià-Ors-**FABRA**-Riba-Carner-Ruyra...] *Ortografia, Gramàtica, Diccionari* [1917/1918/1932]	COMUNISTA (PCX) Partit Comunista > República Popular (1949-) [Mao Zedong – Zhou Enlai - LU Xun...] - *Diccionari de la llengua nacional* (1943) - *Putonghuà/Pinyin* (ZHOU) - Simplificació de caràcters [(c.1930-)1956-1959]
Desenllaç	**Pompeu FABRA**, enginyer de professió i lingüista per devoció, s'exilia a un estat forà, França, encara que en terra catalanòfona, el **1939**. I traspassà el **1948**, deu anys abans que Zhou Youguang tanqués la comissió codificadora del pinyín a la Xina	**HU Shi** s'exilia al nou estat sobirà de Taiwan, en terra sinòfona, el **1949**. **ZHOU Youguang**, economista de professió i lingüista per devoció, és el nou codificador des del **1958**

Fig. 2 A l'esquerra l'emprenedor modernista Jaume Massó i Torrents (1863-1943), fundador de *L'Avens/ç* (Barcelona, portada de 1890), que havia estat el trampolí de joventut de Pompeu Fabra (cap a 1934), mig segle abans. En segon lloc, el seny polític vertebrador del país, Enric Prat de la Riba (1870-1917), que des de la Diputació de Barcelona i la Mancomunitat de Catalunya va possibilitar l'Opera Fabriana.







Fig. 3. A l'esquerra l'ideòleg comunista Chen Duxiu (1879-1942), fundador de *La Jeunesse* (Xangai, 1915), amb el reformador i seny estandarditzador Hu Shi (1891-1962),[17] al voltant de 1940. A la dreta el president de la comissió codificadora Zhou Youguang, cap a 1925.








6.5. Conclusions: desenvolupament paral·lel, si bé no simultani

Tot i les enormes diferències en espai –compartint, tanmateix, el continent *magno sensu*–, demografia, dicotomia escrit-oral i tipologia lingüística, les similituds dels processos lingüístics que hem comentat són prou considerables, especialment el paral·lelisme cronològic encara que no simultani. Tot seguit enumerem alguns aspectes rellevants a tall de cloenda:

1. Els processos d'estandardització venen marcats per moviments culturals com el Modernisme i el Noucentisme a Catalunya, així com el Moviment del Quatre de Maig a la Xina. La implementació de la política lingüística corresponent s'aconsegueix quan es disposa de poder polític suficient: Mancomunitat / Generalitat i el PCX, respectivament.

2. El paper de la premsa combatent a Catalunya (*L'Avens-La Veu-La Publicitat*) i a la Xina (*La Jeunesse-Nouvelle Jeunesse*), que són els portaveus de la renovació literariolingüística.

3. Les polítiques nacionalistes de la segona dècada del segle xx esperonen la reforma lingüística als dos llocs. A la Xina amb els inicis de la República postimperial, malgrat el quasi immediat període dictatorial i dels Senyors de la Guerra, i la fundació d'institucions com l'Academia Sinica. A Catalunya amb l'acció política de Prat de la Riba, primer des de la Diputació de Barcelona i després des de la Mancomunitat, amb institucions com l'Institut d'Estudis Catalans. Es reprengué amb els primers anys de la Segona República i la Universitat Autònoma.

4. Es compta amb ideòlegs, polítics i institucions amb poder i autoritat tant a Catalunya (Prat de la Riba – Bosch-Gimpera – *Mancomunitat* i *Generalitat de Catalunya, IEC*) com a la Xina (Sun Yatsen - Chen Duxiu – Cai Yuanpei – *PCX* (Mao – Zhou)), i

5. Òbviament és fonamental la implicació de lingüistes i literats compromesos, com ara Pompeu Fabra, Carles Riba, Josep Carner i Joaquim Ruyra per part catalana. El filòleg xinès més rellevant i comparable a Pompeu Fabra fou Hu Shi[18] –posteriorment i com a codificador en cap destacà Zhou Youguang–, respectat i fins venerat en terra sinòfona, fora de la RPX, a Taiwan. Aquesta circumstància és relativament comparable amb el fet que Fabra descansi en terra catalana (Conflent) d'un altre estat sobirà (França). El literat més representatiu i adalil del Moviment del Quatre de Maig i també reivindicat pel PCX avui ha estat i és Lu Xun (1881-1936).

6. Una conjunció paral·lela d'interessos generats per idiomes minoritzats lligats a comunitats lingüístiques dominants cap al tombant de segle xix-xx: a Orient per les europees (anglesa, francesa, alemanya, russa...) i a Occident per l'espanyola.

7. Síntesi de la projecció exterior fabriana

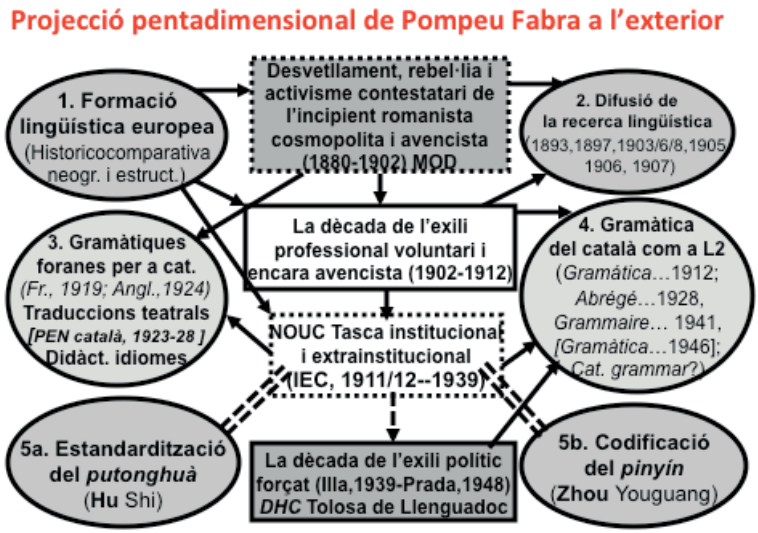
Com ja havia defensat Wilhelm von Humboldt (Prússia, 1767-1835) un parell de segles enrere, en la llengua tot és dinàmic, com la vida mateixa, i així ho entengué ben aviat Fabra, quan se li desvetllà l'interès per l'evolució de les llengües, començant per la pròpia, des de la mare llatina tot remuntant-se fins a l'àvia indoeuropea. I com que no hi ha res permanent sinó el canvi, també cal cercar aquest dinamisme en l'evolució de la lingüística tot procurant facilitar-ne el coneixement i la consegüent bona assimilació mitjançant l'accés a les obres dels conreadors més avançats, que solen trobar-se, depenent de les èpoques, més enllà de les nostres fronteres. Així ho va saber veure en el seu dia el dinàmic i eficient Enric Prat de la

Riba, com demostren els resultats de la política científica i cultural de la Diputació de Barcelona primer i de la Mancomunitat de Catalunya després, en el decurs de les dues primeres dècades del segle passat. I aquest n'ha estat el resultat: la pervivència tant de la imatge intangible de Fabra com dels resultats ben tangibles de la seva obra des de mitjan segle passat fins ben entrat el segle actual, que es fa palesa cada dia que passa. I per cloure ens fem nostres les paraules de Borja de Riquer (2016: 41) tot enllaçant els caps finals de la primera i quarta Jornades:

> Avui, quan la majoria de la gent, i fins i tot els especialistes, es vol referir a Fabra sempre hom posa un èmfasi especial a remarcar el seu ferm compromís en la tasca de convertir el català en una llengua de prestigi **internacional** que pogués acompanyar i justificar el moviment de creació d'una **consciència nacional moderna**.[La negreta és meva]

Alhora, fins i tot li podem trobar paral·lelismes en altres emprenedories estandarditzadores: des de la comunitat hel·lènica de la vella Europa a la xinesa a l'altre extrem del continent eurasiàtic, on també podrien fer seu el contingut de la citació anterior, sense parar de ressonar des d'una punta a l'altra d'Euràsia.

Per sintetitzar-ho tot plegat, vegem la sinopsi següent:



Notes

1. La recerca en què es basa aquesta contribució s'ha elaborat durant el quinquenni 2009-2013 mitjançant un ajut de l'AGAUR de la Generalitat de Catalunya (2009 SGR 408) per a un projecte d'història de la lingüística i fonètica descriptiva catalana, i més endavant durant un altre quinquenni (2014-2018) en el marc del projecte *Estudi contrastiu del català i el xinès estàndard*, finançat per la Càtedra d'Estudis Asiàtics (CEA) de la Universitat de Lleida (UdL), que al seu torn està patrocinada, des de la seva fundació el 2012, pel Banco Santander.

2. Complementàriament a aquesta informació sintetitzada a la taula 1, cal consultar les referències bibliogràfiques del final, especialment les marcades en gris a la taula i que ja es poden llegir en el seu conjunt aplegades en els volums de les *Obres completes* (2005-2013, 9 vol.), ara ja també digitalitzades.

3. Vegeu Bargalló & Garriga (2000) i Garriga & Bargalló (2000) per al *Diccionario* de la RAE, així com Garcia Castanyer (2006) per al diccionari francès i la influència exercida en el camp de la gramàtica històrica i la lexicologia especialment pel professor de la Sorbona Arsène Darmesteter (1846-1888).

4. Com es desprèn del que s'ha comentat al primer apartat d'aquesta contribució, als articles erudits de la seva obra científica –anomenats "majors" (Mascaró, 2006: 13)–, igual que als manuals gramaticals fabrians, solem trobar-hi la informació en referències esporàdiques a determinats autors, així com respecte a les llengües foranes que hi apareixen (v. § 3).

5. V. Mir (2011). No oblidem que Fabra aleshores, si bé acceptà presidir actes i associacions, així com formar part d'institucions governamentals a l'exili, rebutjà en més d'una ocasió, malgrat les facilitats i per seguretat, d'anar-se'n més enllà de França. L'edat i el grau d'arrelament a la terra eren massa elevats, i sobretot no tenia garanties de poder publicar a l'altra banda de l'Atlàntic les obres que tenia en preparació (vegeu, per exemple, la carta a F. Soldevila del gener de 1942, *OC* 8, p. 528). Com va dir un altre gran i tràgicament exiliat (Zweig, 1976/2004: 31): "Aquell que ha viscut alguna vegada la desolació de l'exili sent, fins i tot en el perill, la voluptuositat de la terra natal i la indignitat d'una vida en fugida constant".

6. Versió catalana de l'autor a partir de l'anglesa de Hsü ([5]1995: 498).

7. Els termes xinesos es transfereixen mitjançant el sistema alfabètic llatinitzat *pinyin*, destonalitzats i adaptats al català, amb pronúncia generalment oxítona (v. Julià-Muné, 2019a).

8. Sun Yatsen, el fundador i primer president de la República, ja va sentenciar aquesta concepció el 1924: "Tota la gent de la Xina pertany a la mateixa nacionalitat". Tanmateix, el Partit Comunista, des del govern, sempre ha reconegut l'existència de nacionalitats diverses, estrictament lligades a les nombroses minories ètniques del país, sense qüestionar –però a vegades amb evidents alts i baixos– que totes contribueixen a la nació única, que inclou, és clar, Taiwan.

9. Alguns grups lingüístics, com ara el tungús, amb la llengua més important, el manxú, que es parlà a l'extrem nord-est, es troben en vies d'extinció. Aquest idioma en concret ja ha desaparegut pràcticament, després de ser absorbit pel mandarí, malgrat l'extensió i el prestigi de què gaudí històricament durant la dinastia manxú dels Qing. Tant és així que fou conegut a Occident abans que qualsevol varietat del xinès mateix (Ramsey, 1987: 217).

10. Un detallat estudi sobre el paper fet per aquest moviment i pels seus protagonistes, especialment en relació amb la reforma lingüística i literària, es troba a Hsü ([5]1995) i Lee (2002).

11. També format al Japó i bibliotecari en cap de la Universitat de Pequín sota les ordres del qual es trobava el jove Mao Zedong (1893-1976). Fou eliminat de l'escena política i executat als 38 anys.

12. Hu havia cursat el doctorat a la Universitat de Colúmbia, després de graduar-se a Cornell, i fou deixeble de John Dewey (1859-1952), a qui va introduir a la Xina.

13. Versió catalana de l'autor a partir de l'anglesa de Lee (2002: 158).

14. Per als detalls històrics anteriors, vegeu l'annex.

15. Per a una informació detallada d'aquest procés, vegeu Lamuela & Murgades (1984).

16. A l'annex es pot trobar informació més detallada sobre aquest període de la història de la Xina.

17. En *pinyín* estricte Hú Shì, amb indicació de les marques tonals. Segons el sistema Wade-Giles, com figura en moltes publicacions en anglès, seria Hu Shih.

18. Entre altres coincidències, Hu també tradueix Ibsen.

19. El cognom i nom dels autors xinesos no anglicitzats s'indiquen en l'ordre habitual en xinès llatinitzat (pinyín destonalitzat): el cognom seguit del nom (generalment bisil·làbic) sense cap coma que els separi, tothora d'acord amb la disposició que presenta la referència original, impresa o digitalitzada.

Referències bibliogràfiques[19]

Amat, Josep (2016), «Pompeu Fabra, enginyer», dins *Una mentalitat d'enginyer al servei d'una llengua i d'un país*. Actes de la I Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 25-31.

Amsterdamska, Olga (1987), *Schools of Thought. The Development of Linguistics from Bopp to Saussure*. Dordrecht: Reidel.

Argenter, Joan A. (2009), «Les Converses filològiques de Pompeu Fabra i la codificació del català en el context europeu», dins *Pompeu Fabra, OC* 7, 13-76.

Arnal, Antoni (2000), «La influència de Jespersen en la lingüística de Fabra», dins Jordi Ginebra, Raül-David Martínez Gili & Miquel Àngel Pradilla (ed.), I, 25-39.

Arteaga, Josep M. (1904), «Spécimen catalan d'après la prononciation normale», *Le Maître Phonétique* 19, 118-123.

— (1915), *Textes catalans avec leur transcription phonétique précédés d'un aperçu sur les sons du catalan* (ed. per Pere Barnils). Barcelona: IEC.

Badia i Margarit, Antoni M. (1977), «Wilhelm Meyer-Lübke i la llengua catalana», dins *Ciència i passió dins la cultura catalana*. Barcelona: PAM, 93-109.

Bargalló, Maria & Cecili Garriga (2000), «Notes sobre les idees lingüístiques en el *Diccionari general de la llengua catalana* de Pompeu Fabra», dins Ginebra *et al.* (ed.), II, 199-216.

Bellmunt, Domènec de [pseud. de Domènec Pallerola], "Intervius de Foc Nou. Pompeu Fabra", FN 5 (7.X.1944), 1c-e. Reproduït a Murgades/*OC* 9, 2013: 671-672; 2018: 284).

Bello, Andrés (1903), *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Rivadeneyra.

Bonet, Sebastià (2005), «Les principals gramàtiques de Pompeu Fabra», dins *Pompeu Fabra, OC* 1, 159-204.

Brugmann, Karl (1903 [1905]), *Abrégé de grammaire comparée des langues indoeuropéennes*. Paris: Klincksieck. (Traduït per J. Bloch, A. Cuny i A. Ernout, sota la direcció d'A. Meillet i R. Gauthiot).

Brunot, Ferdinand (1913), *La langue classique (1660-1715)* dins *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Paris: Armand Colin.

Cappuccini, Giulio [1916], *Vocabolario de la lingua italiana*. Torino: G. B. Paravia.

Coromines, Joan (ed.) (1943 [1944]), *Miscel·lània Fabra. Recull de treballs de lingüística catalana i romànica*. Buenos Aires: "Coni".

— ([1968] 1971, [2]1974), «Pompeu Fabra (1868-1948)», dins *Lleures i converses d'un filòleg*. Barcelona: Club Editor, 393-417. Cito per la 2a edició.

Cuervo, Rufino José (1886/1893-1994), *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (8 vol., 1 i 2: A-D per l'autor). Bogotá: Instituto Caro y Cuervo.

Darmesteter, Arsène (1877), *De la création actuelle de mots nouveaux dans la langue française et des lois qui la régissent*. Paris: F. Vieweg.

— (1891-1897, 1917-1920), *Cours de Grammaire historique de la langue française* (4 vol.). Paris: Delagrave (ed. pòstuma de L. Sudre).

Darmesteter, Arsène; Adolphe Hatzfeld & Antoine Thomas (1890-1900), *Dictionnaire général de la langue française du commencement du XVIIè siècle jusquà nos jours* (2 vol.). Paris: Delagrave.

Diez, Friedrich [Frédéric] (versió francesa: ^{3}1874-1876 [orig. alemany: 1836-1843, *Grammatik der romanischen Sprachen*. Bonn: E. Weber]), *Grammaire des langues romanes* (3 vol.). Paris: Franck (Traduït per A. Brachet i G. Paris (vol. I, 1874); A. Morel-Fatio i G. Paris (vol. II, 1874); A. Morel-Fatio i G. Paris (vol. III, 1876)).

— (1853), *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen*. Bonn: A. Marcus.

Dozy, R. & W. H. Engelman (^{2}1869), *Glossaire des mots espagnols et portugais dérivés de l'arabe*. Leyde: E. J. Brill.

Fabra, Pompeyo (1891), *Ensayo de gramática de catalán moderno*. Barcelona: L'Avenç. [OC 1]

Fabra, Pompeu (1892), «Sobre la reforma lingüística y ortográfica», *La Vanguardia* (22 març).

— [Esteve Arnau] (1893), «L'ensenyança de la llengua francesa a l'Institut de Barcelona», *L'Avenç* V, 1, 2, 3, 4, 8 (15 gener-30 abril). Reproduït a Murgades (2005).

— (1897), «Étude de phonologie catalane (catalan oriental)», *RH* IV, 5-30. [OC 3]

— (1898), *Contribució a la gramatica de la llengua catalana*. Barcelona: L'Avenç. [OC 1]

— [Esteve Arnau] (1900), «L'ensenyança oficial a Catalunya. El programa oficial de l'assignatura de francès», *Catalonia* 9, (3 març), 76. Reproduït a Murgades (2005).

— (1903), «La representació de la "l" palatal en català». *BDLC* I, 562-569. [OC 3]

— (1905), «Recensió de J. Saroïhandy "Remarques sur la conjugaison catalane" (*Bulletin Hispanique* [Bordeaux] VII, 128-139)», RH XIII, 269-276. [OC 3]

— (1906), «Les *e* toniques du catalan», *RH* XV, 9-23. [OC 3]

— (1907), «Le catalan dans la *Grammaire des langues romanes* de W. Meyer-Lübke et dans le *Grundriss der rom. Philologie*», *RH* XVII, 1-45. [OC 3]

— (1908), «Qüestions d'ortografia catalana», *PCILC*, 188-221 [cf. esmenes a les pàg. 123, 129, 137, 162]. [OC 3]

Fabra, Pompeyo (1912), *Gramática de la lengua catalana*. Barcelona: L'Avenç. [OC 1]

Fabra, Pompeu (1913), «Recensió de Pere Barnils: *Die Mundart von Alacant. Beitrag zur Kenntnis der Valencianischen* (Halle 1913)». *BDC* I, 59-63. [OC 3]

— (1917, [2]1923, [3]1931, [4]1937), *Diccionari ortogràfic*. Barcelona: IEC. [OC 4]

— (1918, [7]1933), *Gramàtica catalana*. Barcelona: IEC. [OC 2]

— (1919-1928, [2]1954-1956): *Converses filològiques* (10 vol. en 2). Barcelona: Barcino (ed. per Santiago Pey). [OC 7]

— (1919-1928, [3]1983-1984), *Converses filològiques* (2 vol.). Barcelona: Edhasa (ed. per Joaquim Rafel). [OC 7]

— (1919), *Gramàtica francesa*. Barcelona: Catalana. [OC 3]

— (1924), *Gramàtica anglesa*. Barcelona: Catalana. [OC 3]

— (1928), *Abrégé de grammaire catalane*. Paris: Les Belles Lettres. [OC 2]

— (1929), *Compendio de gramática catalana*. Barcelona: Catalonia. [OC 2]

— (1932a), *Diccionari general de la llengua catalana*. Barcelona: Catalonia. [OC 5]

— (1932b), *El català literari*. Barcelona: Barcino. [OC 4]

— (1941), *Grammaire catalane*. Paris: Les Belles Lettres. [OC 2]

— (1946), *Gramàtica catalana*. París: Cultura Catalana. [OC 6]

[— (1948), *Curs de llengua catalana per correspondència*. París: Generalitat de Catalunya/Servei de Cultura]. [OC 8: 877-931]

— (1956 [[19]2007]), *Gramàtica catalana*. Barcelona: Teide (ed. per Joan Coromines). [OC 6]

— [2005-2013: 1 (2005), 2 (2006), 3 (2006), 4 (2008), 5 (2007), 6 (2009), 7 (2010), 8 (2011), 9 (2013)], *Obres completes* (9 vol.). Edició a cura de Jordi Mir & Joan Solà. Barcelona: IEC.

Ferrando, Antoni & Miquel Nicolàs (ed.) (2006), *La configuració social de la norma lingüística a l'Europa llatina*. Alacant: IIFV, 155-187.

Ferrater, Gabriel (1968, 1981), «Les gramàtiques de Pompeu Fabra», dins *Sobre llenguatge*. Barcelona: Quaderns Crema, 1981 (ed. per Joan Ferraté), 3-12.

Ferrer, Joan, Josep Ferrer & Joan Pujadas (ed.) (1998), *Pompeu Fabra i Joan Coromines. La correspondència dels anys de l'exili.* Barcelona: Curial/Fundació Pere Coromines.

Foulché-Delbosc, Raymond (1902), *Abrégé de grammaire catalane*. Barcelona: L'Avenç.

Foulché-Delbosc, Raymond & Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1898 [alguns exemplars datats el 1899]), *Grammatica franceza*. Paris: Guillard; Lisboa: Aillaud.

François, Alexis (1932), *La langue postclassique*, dins *Histoire de la langue française des origines à 1900*. Paris: Armand Colin.

Freund, Wilhelm (1855-1870), *Grand dictionnaire de la langue latine*. Paris: Firmin Didot.

Gallén, Enric (2006), «Les traduccions teatrals de Pompeu Fabra», dins *Pompeu Fabra, OC* 6, 935-961.

Garcia Castanyer, M. Teresa (2006), «Introducció a la *Gramàtica francesa* de Pompeu Fabra», dins *Pompeu Fabra, OC* 3, 289-338.

Garriga, Cecili & Maria Bargalló (2000), «Les marques d'ús al *DGLC*: l'Academia Española com a font?», dins Ginebra et al. (ed.), II, 327-347.

Gili, Joan (1943, [4]1974), *Introductory Catalan Grammar*. Oxford: The Dolphin Book.

Ginebra, Jordi, Raül-David Martínez Gili & Miquel Àngel Pradilla (ed.) (2000), *La lingüística de Pompeu Fabra* (2 vol.). Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Universitat Rovira i Virgili.

Godefroy, Frédéric Eugène (1881-1902), *Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du IXè au XVè siècle* (10 vol.). Paris: F. Vieweg.

Gonçalves Viana, Aniceto dos Reis (1883), «Essai de phonétique et de phonologie de la langue portugaise d'après le dialecte actuel de Lisbonne», *Romania, XII*, 29-98.

— (1904), *Ortografia nacional; simplificaçao e uniformizaçao sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Viuva Tavares Cardoso.

Gonçalves Viana, A. R. & G. A. Vasconcelos Abreu (1885), *Bases da ortografia portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional.

Grammont, Maurice (1914, [7]1930), *Traité pratique de prononciation française*. Paris: Delagrave.

Gröber, Gustav (ed.) (1888-1897, 21904-1906), *Grundriss der romanischen Philologie* (2 vol.). Strassburg: Trübner.

Hsü, Immanuel C. Y. (1970, [5]1995), *The Rise of Modern China*. Oxford: OUP.

Hu Shi (1933), «Pi-shang Liang-shan» ('Cap a la Muntanya de Liang'). Xangai. Reimpressió de Taipei, 1967. Citem a partir de la versió anglesa de Lee (2002).

— (1934), T*he Chinese Renaissance*. Chicago: University of Chicago Press.

Jespersen, Otto (1904), *How to Teach a Foreign Language*. London: George Allen & Unwin.

— (1905, [2]1912, [4]1923]), *Growth and Structure of the English Language*. Leipzig: Teubner (4a ed., Oxford: Blackwell).

— (1909), *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part I: Sounds and Spelling*. Heidelberg: Carl Winter.

— (1914), *A Modern English Grammar on Historical Principles. Part II: Syntax*. First Volume. Heidelberg: Carl Winter (la resta a London: George Allen & Unwin / Copenhaguen: Ejnar Munskgaard).

— (1924), *The Philosophy of Grammar*. Chicago: University of Chicago Press.

Jones, Daniel (1907), *Phonetic Transcriptions of English Prose*. Oxford.

— (1909, [2]1914), *The Pronunciation of English*. Leipzig: Teubner [Cambridge: CUP].

— (1917, [16]2003), *An English Pronouncing Dictionary*. London: Dent [Cambridge: CUP, ed. per P. Roach, J. Hartman & J. Setter com a *Cambridge English Pronouncing Dictionary*, amb CD].

— (1918, [9]1975), *An Outline of English Phonetics*. Leipzig: Teubner [Cambridge: CUP].

Julià i Muné, Joan (2000), «Pompeu Fabra, 'eurofonetista'», dins Jordi Ginebra, Raül-David Martínez Gili & Miquel Àngel Pradilla (ed.), I, 237-256.

Julià-Muné, Joan (2005), «Introducció general a l'època i a la lingüística catalana», dins *Pompeu Fabra, OC* 1, 93-153.

— (2006), «Les contribucions lingüístiques al Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana: planificació de corpus versus planificació d'estatus», *Estudis Baleàrics* 82/83, 183–206.

— (2009a), *Pompeu Fabra i l'entorn lingüístic europeu*. Barcelona: Fundació Universitat Catalana d'Estiu.

— (2009b), «Les llengües de la Xina. El contrast fonètic i l'adaptació al català de l'onomàstica xinesa», dins J. Julià-Muné (ed.), *Visions de la Xina: cultura multimil·lenària*. Lleida: Institut d'Estudis Ilerdencs, 59-80.

— (2019a), "The Standardisation of Chinese: A process run alongside Catalan for a century?" *10th International Colloquium on Problems and Methods of the History of Language: The complexity of languages* (University of Girona, 27th to 29th June 2016). Amsterdam: John Benjamins. (En premsa)

— (2019b), «History of Catalan Linguistics», dins Joan Argenter & Jens Lüdke (ed.) *Manual of Catalan Linguistics*, Berlin: De Gruyter. (En premsa)

Körting, Gustav (1907), *Lateinisches-Romanisches Wörterbuch (Etymologisches Wörterbuch der romanischen Hauptsprachen)*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Lamuela, Xavier & Josep Murgades (1984), *Teoria de la llengua literària segons Fabra*. Barcelona: Quaderns Crema.

Larousse, Pierre (1868, [27]1880), *Grammaire supérieure formant le resumé de toutes les études grammaticales*. Paris: Larousse.

Le Maître Phonétique (1889-1896 / 1897-1970), Organe de l'Association Phonétique de Professeurs de Langues Vivantes, janvier 1889 - décembre 1896. Organe de l'Association Phonétique Internationale (janvier 1897-1970).

Lee, Leo Ou-Fan (2002), «Literary Trends I: The Quest for Modernity, 1895-1927», dins Merle Goldman & Leo Ou-Fan Lee (ed.). *An Intellectual History of Modern China*. Cambridge: CUP, 142-195.

Lloret, Maria-Rosa & Joan-Rafael Ramos (2006a), «Les gramàtiques de Pompeu Fabra destinades a un públic no català», dins *Pompeu Fabra, OC* 2, 321-332.

— (2006b), «Els cursos orals de Pompeu Fabra», dins *Pompeu Fabra, OC* 2, 663-706.

Manent, Jordi (2005), *Pompeu Fabra a l'exili, 1939-1948*. Barcelona: Proa.

Marquet, Lluís (2006), «Vuit cartes inèdites de Pompeu Fabra a Casas-Carbó», *Els Marges* (Barcelona) 79, 95-104.

Mascaró, Joan (2006), «L'obra científica de Pompeu Fabra. Articles majors», dins *Pompeu Fabra, OC* 3, 13-54.

Meillet, Antoine (1903), *Introduction à l'étude comparative des langues indoeuropéennes*. Paris: Hachette.

Menéndez Pidal, Ramón (1904), *Manual elemental de gramática histórica española*. Madrid: RFE. (Publicat posteriorment com a *Manual de gramática histórica española*. Madrid: RFE ([13]1968)).

Meyer-Lübke, Wilhelm (1890-1902), *Grammatik der romanischen Sprachen*. Leipzig. (Trad. francesa: *Grammaire des langues romanes.* Paris: Welter, 1890-1906 (4 vol.: phonétique; morphologie; syntaxe; tables générales)).

— (1901 [[2]1909]/1914), *Einführung in das Studium der romanischen Sprachwissenschaft.* Heidelberg: Carl Winter. (Versió esp. d'Américo Castro: *Introducción al estudio de la lingüística romance*. Madrid: Centro de Estudios Históricos, 1914).

— (1911-1920, [3]1935), *Romanisches etymologisches Wörterbuch* (13 vol). Heidelberg: Carl Winter.

Michaelis, Hermann & Paul Passy (1897, [2]1914), *Dictionnaire phonétique de la langue française.* Hannover: Meyer.

Mir, Jordi (1998), *Memòria de Pompeu Fabra. 50 testimonis contemporanis*. Barcelona: Proa.

— (2011), «Edició del *Curs de llengua catalana per correspondència*», dins *Pompeu Fabra, OC* 8, 869-875.

— (2016), «Pompeu Fabra, constructor d'una gramàtica i d'un diccionari», dins *Una mentalitat d'enginyer al servei d'una llengua i d'un país*. Actes de la I Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 33-40.

Miracle, Josep (1989), *Seguint la petja de Pompeu Fabra*. Barcelona: El Llamp.

Mollfulleda, Santiago (1983), «La introducción de la doctrina saussureana en España», *Revista Española de Lingüística* XIII, 2, 241-247.

Morel-Fatio, Alfred (1888-1897), «Das Catalanische», dins Gröber (ed.), I, 669-688.

Murgades, Josep (2000), «Fabra, entre la contestació i la institucionalització», dins J. A. Argenter (ed.), *Simposi Pompeu Fabra. Jornades científiques de l'IEC*. Barcelona: IEC, 31-57. Reproduït a Murgades (2018: 49-93).

— (ed.) (2005), *Textos desconeguts de Fabra*. Lleida: Punctum & Grup de Recerca en Ecdòtica de la Universitat de Barcelona.

— (2013), «Textos i materials. Presentació, justificació, ordenació i edició», dins *Pompeu Fabra, OC* 9, 61-777.

— (2018), *Escrits sobre Fabra*. Lleida: Pagès.

Murgades, Josep & Maria Toldrà (2010), «Criteris d'anotació, disposició i continguts de l'aparat ecdòtic», dins *Pompeu Fabra, OC* 7, 111-131.

Norman, Jerry (1988), *Chinese*. Cambridge: CUP.

Nyrop, Kristoffer ([2]1902), *Manuel phonétique du français parlé*. París: A. Picard (orig. en danès).

— (1899-1930, [3]1914), *Grammaire historique de la langue française* (6 vol.). Copenhaguen: Gyldendalske / París: Picard & Fils.

Ors, Eugeni d'/«Xènius» (1906-1921, 1982), *Glosari*. Barcelona: Edicions 62/"la Caixa" (ed. per J. Murgades).

Passy, Paul (1887, [12]1932), *Les sons du français. Leur formation, leur combinaison, leur representation*. Paris: Firmin Didot.

Paul, Hermann (1880, [4]1909), *Prinzipien der Sprachgeschichte*. Halle: Max Niemeyer.

Petrocchi, Policarpo (1887-1892), *Novo dizionàrio scolàstico della lingua italiana dell'uso e fuori d'uso* (2 vol.). Milano: Fratelli-Trèves.

Ramsey, S. Robert (1987), *The Languages of China*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Real Academia Española ([15]1925), *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Revue de Dialectologie Romane (Bruxelles, 1909)

Revue Hispanique (Paris-New York, 1893)

Riquer i Permanyer, Borja de (2016), «Pompeu Fabra en el seu context històric», dins *Una mentalitat d'enginyer al servei d'una llengua i d'un país*. Actes de la I Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 41-52.

Romania (Paris, 1871)

Rousselot, L'abbé Pierre-Jean & Fauste Laclotte (1902), *Précis de prononciation française*. Paris: Welter.

Saroïhandy, Jean-Joseph (1904-1906), «Das Catalanische», dins Gröber (ed., 2a ed.), I, 841-877. Reproduït a part com a *Grammatik der katalanischen Sprache*, 1906.

— (1905) «Remarques sur la conjugaison catalane», *Bulletin hispanique* (Bordeaux), VII, 128-139.

Saussure, Ferdinand de (1916, 1972/1945/1990), *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot (ed. per Tullio de Mauro, 1972). Versió esp.: *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada, 1945, [9]1971 (trad. per Amado Alonso). Versió catalana: *Curs de lingüística general*. Barcelona: Edicions 62/Diputació de Barcelona.

Schädel, Bernhard (1903-1905), «Katalanische Sprache. 1890-1903», *Kritischer Jahresbericht über die Fortschritte der Romanischen Philologie*, VI (Erlangen, 1899-1901), 362-379.

Segarra, Mila (1998), *Pompeu Fabra. L'enginy al servei de la llengua*. Barcelona: Empúries.

Shaw, G. Bernard (1916), *Pygmalion*. Harmondsworth: Penguin Books. Versions catalanes de Joan Oliver (1986 [1957]): *Pigmalió*. Barcelona: Edicions 62; i de Xavier Bru de Sala (1997): *Pigmalió*. Barcelona: La Magrana.

Sweet, Henry (1877), *A Handbook of Phonetics*. Oxford: Clarendon Press. Reed. de College Park, Maryland: McGraph, 1970.

— (1890, [2]1895, [3]1900, [4]1911), *A Primer of Spoken English*. Oxford: Clarendon Press.

— (1899), *The Practical Study of Languages*. Londres: Dent & Sons.

Viëtor, Wilhelm [Quousque Tandem] (1882), *Der Sprachunterricht muss umkehren!* Heilbronn: Henninger.

Webster, Noah (1890, [1]1828), *Webster's International Dictionary of the English Language* (ed. per Noah Porter). Springfield: Merriam.

Wied, Karl (1898, [5]1924), *Dänische Konversations-Grammatik*. Heidelberg: Julius Groos.

Zweig, Stefan (1976/2004), *Sternstunden der Menschheit*. Versió catalana de Maria Pous: *Moments estel·lars de la humanitat. Catorze miniatures històriques*. Barcelona: Quaderns Crema, 2004. Cito per aquesta versió.

Abreviatures emprades

AFI	Associació Fonètica Internacional / Alfabet Fonètic Internacional (1886/1888) (cf. anglès IPA)
BDC	*Butlletí de Dialectologia Catalana* (Barcelona, IEC, 1913-1937)
BDLC	*Bolletí del Diccionari de la Llengua Catlana*. (Palma de Mallorca, 1901-1936)
CF	*Converses filològiques* (1919-1928)
CUP	Cambridge University Press
DCVB	*Diccionari català-valencià-balear* (1926/1930 – 1962/1968)
DGLC	*Diccionari general de la llengua catalana* (Fabra, 1932; 21954)
DRAE	*Diccionario de la Real Academia Española*
ES	Ensenyament secundari
IEC	Institut d'Estudis Catalans (Barcelona, 1907)
IIFV	Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana
IPA	International Phonetic Association / International Phonetic Alphabet (1886/1888)
OC	*Obres completes de Pompeu Fabra* (2005-2013, 9 vol.)
OUP	Oxford University Press
PAM	Publicacions de l'Abadia de Montserrat
PCILC	(*Actes del*) *Primer Congrés Internacional de la Llengua Catalana* (1908)
RFE	*Revista de Filología Española* (Madrid, 1914)
RH	*Revue Hispanique* (1893)
TCLP	*Travaux du Cercle Linguistique de Prague* (1928)

Annex

Breu cronologia del segle XX a la Xina

A les acaballes de la Dinastia Qing

1905 Sun Yatsen funda la Tongmenghui (Associació de l'Aliança). S'aboleixen els durs i extensos exàmens clàssics

1908 Mor l'emperadriu mare Ci Xi. El seu jove nebot-net Pu Yi és nomenat em perador

1911 10 d'octubre (doble 10): Sun Yatsen culmina la revolució contra el desgovern imperial

La República de Xina

1912 L'1 de gener Sun Yatsen proclama la República a Nanjing i funda el Guo mindang a partir de la Tongmenghui. Sun n'és president durant deu setma nes. Avui encara és vigent a Taiwan

1912-16 Dictadura de Yuan Shikai.

1915 Chen Duxiu retorna del Japó i funda a la Concessió francesa de Xangai la revista *Xin Qingnian* (*La Jeunesse* > *Nouvelle Jeunesse*)

1916 Desembre: Cai Yuanpei, retornat d'Alemanya i França, és nomenat rector de la Universitat de Pequín, després de deixar la cartera d'Educació Nacional de l'efímer govern de Sun Yatsen

1917 Gener. Hu Shi, deixeble de Dewey a la Universitat de Colúmbia, retorna dels EUA i inicia la revolució literària

1916-1926 Període dels Senyors de la Guerra

1919 ***Moviment del Quatre de Maig***. Reivindicació des de la Universitat de Pequín contra el tractat de Versalles, que atorgà al Japó les concessions ale manyes de la Xina malgrat la reclamació d'aquesta. **Triomf de la reforma lin güística iniciada per Hu Shi, consistent en la substitució de la llengua escrita clàssica *(wenyan)* pel xinès col·loquial (*baihuà*), base de la llengua estàndard moderna**
(cf. mandarí / *putonghuà* / *guoyú*)

1920 Bertrand Russell professa cursos a Pequín amb gran repercussió entre la joventut universitària. **El Ministeri d'Educació Nacional introdueix *de iure* l'ensenyament del *baihuà* a les escoles**

1921 A Xangai es funda el Partit Comunista Xinès. Chen Duxiu n'és elegit president *in absentia*

1925 Mor Sun Yatsen. El succeeix Chiang Kaishek, que unifica la major part de la Xina

1927-1949 L'"interregne" nacionalista

1931-1932 El Japó envaeix Manxúria, que converteix en Manxukuó, un estat satèl·lit del Japó

1934-1935 La Gran Marxa mítica de 6.000 milles cap a Yanan, liderada per Mao Zedong

1937-1945 Guerra sinojaponesa. Després de la capitulació del Japó, la Xina recupera Manxúria i Taiwan. Des d'Espanya, que sofria amb la nostra Guerra Civil un conflicte quasi simultani, hi havia una certa identificació dels republicans espanyols amb els nacionalistes xinesos aliats (Mao i Chiang), alhora que els "nacionales" espanyols s'identificaven amb els imperialistes japonesos

1943 **Es publica el *Guoyú cidian* ('Diccionari de la llengua nacional')** [> *Hanyú cidian* ('Diccionari de la llengua dels *han* o xinesa') [>l'actual *Xinhuà zidian*]

1946-1949 Guerra civil definitiva entre els nacionalistes de Chiang Kaishek i els comunistes de Mao Zedong. El primer, en ser derrotat, es refugia a l'illa de Taiwan

La República Popular de Xina (RPX)

1949 1 d'octubre: Mao proclama la República Popular. Taiwan se segrega de la República Popular de Xina i s'autoproclama República de Xina, amb l'ajut dels EUA. El xinès mandarí hi esdevé llengua oficial

1951 Annexió del Tibet després d'una campanya dirigida per Deng Xiaoping

1956-1959 **Reformes culturals, especialment lingüístiques, de gran transcendència:**

- Simplificació dels caràcters mitjançant la reducció del nombre de traços (1956)

- Adopció del sistema de transferència logogràfica *pinyín* (1958), que substituirà el Wade-Giles (1859)

1966-1976 La Revolució Cultural Proletària

1972 Febrer: visita a Pequín de Richard Nixon i consegüent obertura efectiva al món occidental. Es comença a difondre per Occident el sistema *pinyín*.

1979 Els EUA reconeixen la República Popular de Xina i poc després reben la visita de Deng Xiaoping. Occident adopta oficialment el *pinyín* com a sistema de transferència del xinès

1989 3-4 juny. Set dècades i un mes després, una nova manifestació prodemocràtica, iniciada setmanes abans per estudiants, és durament reprimida a la plaça de Tianan men de Pequín

“Impacte de la mundialització sobre les llengües: el cas del català”

5



© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Pl. de la Mercè, 10-12
08002 Barcelona

Novembre del 2020

ISBN: 978-84-09-20685-8

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

“Impacte de la mundialització sobre les llengües: el cas del català”

Barcelona, 7 i 8 de novembre del 2019

Càtedra Pompeu Fabra
upf.

ÍNDEX

Presentació del rector
Jaume Casals 7

Presentació del president de l'Institut d'Estudis Catalans
Joandomènec Ros 9

Presentació de la directora de la Càtedra Pompeu Fabra
M. Teresa Cabré Castellví 11

Impacte de la globalització econòmica sobre la llengua: la mirada d'un economista
Guillem López Casasnovas 13

Impacte de la globalització econòmica sobre la llengua: la mirada d'una crítica literària
Marina Porras 23

El català: una llengua minoritària cosmopolita?
Vicent Partal 27

Apunts sobre la mundialització de la cultura i els seus efectes en l'ús de la llengua catalana
Margarida Aritzeta 33

Impacte de la globalització dels espais de comunicació sobre la llengua. Deu apunts per a l'exploració
Josep Gifreu 45

Com a rector de la Universitat Pompeu Fabra, em plau presentar-vos les actes de la Cinquena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que en aquesta edició duu per títol "Impacte de la mundialització sobre les llengües: el cas del català". Com a universitat innovadora, respectuosa amb l'entorn local i amb vocació internacional que som, el tema de l'impacte de la mundialització sobre les llengües en general, i sobre el català en particular, ens afecta molt directament, en tots els àmbits que ens són propis: la docència, la recerca i la transferència. Per tant, segur que les ponències i les reflexions d'aquesta cinquena jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que trobareu recollides en aquesta publicació, ens serviran no solament per reflexionar sobre aquesta qüestió, sinó també per posar-nos davant del mirall i poder veure així si com a universitat ho estem fent prou bé en aquest àmbit.

Més enllà, però, de les xifres i dels indicadors concrets sobre els diversos aspectes inherents a aquesta qüestió, que sempre són importants i no hem de menystenir, és essencial que tinguem espais de reflexió com aquest; per poder analitzar l'impacte que té la internacionalització, i per poder considerar tot seguit les mesures que institucionalment hauríem d'adoptar per fer compatible la necessitat d'internacionalització –d'impacte planetari, com m'agrada dir-ne també– amb l'existència i la promoció de la llengua i la cultura catalanes en tots els àmbits propis de la Universitat.

La qüestió és doncs, bàsicament, com podem fer que la docència, la recerca i la transferència fetes en català siguin internacionals i compatibles amb un entorn plurilingüe. Aquesta pregunta reflecteix també la importància de les jornades de la Càtedra Pompeu Fabra, en el seu conjunt. Perquè si revisem els continguts de les jornades anteriors, veiem que constitueixen el full de ruta que la UPF hauria de seguir per respondre a aquest objectiu estratègic. Perquè cal, lògicament, que siguem internacionals, que tinguem impacte planetari, però vetllant sempre perquè la nostra llengua, el català, mantingui els espais necessaris per projectar-se també al món i perquè qualsevol dels nostres graduats se senti si més no preparat per exercir en català la professió per a la qual s'ha preparat a la UPF.

Jaume Casals
Rector de la Universitat Pompeu Fabra
Catedràtic de Filosofia

Bon vespre i benvinguts a l'Institut d'Estudis Catalans en aquesta jornada que convoca per cinquena vegada la càtedra Pompeu Fabra, una càtedra que compartim la Universitat Pompeu Fabra i l'Institut d'Estudis Catalans. També en aquesta edició, tant la temàtica com els conferenciants són molt interessants.

La globalització ens obliga, als ciutadans en general i als professionals de qualsevol àmbit en particular, a estar molt amatents per veure de quina manera s'ha d'aplicar el català, o el castellà si és el cas, a les novetats lingüístiques. No sé si vostès han vist per la televisió un anunci amb què ens estan bombardejant contínuament en els darrers dies. No recordo de què és, però em poso frenètic cada vegada que el veig; el que ens ve a dir aquest anunci és que hem hagut d'inventar paraules noves, com *spoiler*, *workalcoholic*, i algunes més. Aquestes paraules no les hem inventat, són un trasllat –directe o no– de l'anglès, i algunes d'elles potser estan acceptades pel Termcat, o per l'IEC, però em sembla que no és així com s'haurien de fer les coses.

Com a científics, ens cal estar molt al dia d'aquests termes nous que ens arriben, actualment gairebé sempre de l'anglès, fa temps de l'alemany i molt abans, del llatí. És difícil no caure en l'ús directe del terme original, de l'àmbit científic que sigui. També hi ha el perill de traduir-lo incorrectament, si ens avancem a la Secció Filològica de l'IEC, que és qui ha de vetllar per la normativització de la llengua, o al Termcat, que si bé és més àgil, també triga un cert temps a trobar l'equivalent d'un terme en català. Els que llegim l'últim article publicat sobre un determinat tema científic i ens cal comentar-lo a l'aula universitària, hem de traduir o inventar-nos el terme en català per tal de no fer servir l'anglès directament, a l'aguait que, potser mesos o anys més tard, hi hagi la versió acceptada en català.

Això és encara més greu en el cas dels traductors. Jo m'he vist més d'una vegada davant del problema d'haver de traduir un terme que ni el diccionari de la RAE ni el DIEC tenien adaptat. En alguns casos, la traducció per la qual vaig optar no ha resultat ser la que s'ha acceptat al cap dels anys. En posaré un dels molts exemples que conec. Així, si algú cerca en llibres traduïts per mi fa deu, vint o més anys, trobarà que el terme anglès *serendepity* –que actualment apareix al diccionari de la RAE traduït per *serendipia* i al DIEC per *serendipitat*–,vaig traduir-lo, quan no disposava d'aquestes referències, per *serendipidesa* i *serendpia*, en català, o *serendipidez*, en castellà. Doncs bé, alguns d'aquests llibres quedaran així; mai no seran revisats i actualitzats per fer-ne una segona edició, perquè són llibres de ciència i es venen poc. Exposo aquest cas com a exemple de les mancances que tenim contínuament.

I pel que fa a la facilitat que representa utilitzar el terme anglès directament, l'IEC, el Termcat o qui correspongui determinaran com se n'ha de dir en català, i això és d'una gran ajuda. Per això, entenc que un dels problemes de la globalització és que ens veiem bombardejats contínuament amb termes que no sabem com dir-ne si no és en la llengua original, o en el *patois* original, ja que molts no són anglesos, francesos ni alemanys, sinó una cosa estranya. Espero que d'aquesta jornada surtin idees per tal que en un futur aquestes situacions que he esbossat no es repeteixin.

Joandomènec Ros i Aragonès
President de l'Institut d'Estudis Catalans

Aquesta és ja la cinquena jornada de la càtedra Pompeu Fabra des de la seva creació, l'any 2014, i hem volgut dedicar-la al tema de l'impacte de la mundialització sobre les llengües, posant una atenció especial en la llengua catalana.

Les persones que ens heu anat seguint al llarg de les diverses convocatòries anuals heu pogut observar que els temes que es tracten en les jornades d'aquesta càtedra pivoten sobre dos grans eixos: d'una banda, la figura de Pompeu Fabra, seny ordenador de la llengua i creador del català modern; i, d'altra banda, qüestions d'actualitat que susciten o podrien suscitar controvèrsia per la seva mateixa complexitat.

Sobre la figura de Pompeu Fabra, hem intentat tocar aspectes que no haguessin estat tractats habitualment pels especialistes o que ho haguessin estat poc, com l'esperit d'enginyer de Fabra i la seva projecció sobre l'obra que va dur a terme, o la projecció de l'obra de Fabra més enllà de les fronteres de l'àmbit catalanoparlant. Aquests van ser els temes que vam tractar en les jornades dels anys 2015 i 2018, respectivament.

I quant a les qüestions d'actualitat, hem intentat buscar temes socialment interessants a fi de suscitar un debat obert des de diverses perspectives i perfils de formació. Vam estrenar-nos l'any 2016 amb el que s'anomena regularment plurilingüisme, analitzant-ne les ombres i les llums –com suggeria ja el títol d'aquella jornada, "El multilingüisme en blanc i negre"– i mirant de posar en relleu les contradiccions i les assercions injustificades sobre aquesta qüestió. I vam continuar l'any 2017 amb un tema encara més delicat, perquè tocava les emocions i la subjectivitat: el sentiment de pertinença a través de la llengua o de les llengües. En aquella ocasió es van abordar aspectes tan crucials com què significa adoptar una llengua que no és la teva habitual i quines conseqüències comporta aquest fet per als individus i per a les societats.

I en aquesta edició abordem una tercera qüestió també de molta transcendència, la de la globalització com a factor que modifica situacions establertes en matèria de llengua i de cultura. No ha estat fins fa relativament poc temps que s'han alçat veus crítiques amb la mundialització tal i com se'ns ha volgut fer acceptar, veus crítiques que analitzaven les seqüeles que comporta acceptar canvis substancials que aparentment –i només aparentment– no són imposats. Multiplicitat de les peces que hi intervenen es van reordenant i encaixant fins a constituir un tot, de vegades molt forçat, d'altres malgirbat, d'altres excessivament simplificat, i en molts casos amb components no exempts de perversió. L'aparició de la globalització,

inicialment en el terreny econòmic, ha anat remodelant progressivament les relacions, les creences, els comportaments, les aspiracions i les maneres de fer tant de les societats com dels individus que les integren. I això a escala mundial. Com a conseqüència d'això s'han produït avenços positius, però també s'han perdut pel camí valors fonamentals. I un dels terrenys fortament afectats per la mundialització ha estat el de les llengües i les cultures que no són a la cresta de l'onada del moviment mundial. Podran aquestes llengües surar amb plenitud malgrat els canvis?

Aquestes són les idees que hi ha a la base d'aquesta cinquena jornada, de la qual esperem uns resultats tan o més pertinents i interessants que els van produir les jornades anteriors.

Moltes gràcies per la vostra assistència i pel vostre interès.

M. Teresa Cabré Castellví
Directora de la càtedra Pompeu Fabra
i presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Impacte de la globalització econòmica sobre la llengua: la mirada d'un ecomomista

Guillem López i Casasnovas
Catedràtic d'Economia de la UPF i membre de l'IEC

Em proposo en aquesta conferència –per invitació de l'IEC i de la doctora Teresa Cabré, a qui vull donar les gràcies per la confiança que sempre ha dipositat en la meva persona– fer un recorregut sociopolític i finalment econòmic sobre les conseqüències de la creixent globalització econòmica per a la llengua del mestre Fabra. A risc d'equivocar-me en la diagnosi, gosaré al final concloure algunes vies d'acció per "acompanyar" la nostra llengua catalana des de l'ofici d'economista, i per fer de la globalització un punt fort i no feble amb la vista posada en el seu futur.

Narrativa: D'allò local a allò global

Deixeu-me començar amb una mena de relat. Menorca és un indret petit on la gent d'avui dia està acostumada a viatjar. No som naturalment autosuficients, no pretenem l'autarquia i aspirem a un bon nivell de benestar. Sortir de l'illa és també una necessitat per a qui veu el món des d'un forat, ni que sigui per comprovar de tant en tant que vivim al lloc més polit del món. Això segur que passa en més indrets que mantenen sentit de pertinença tot i l'eixam de visitants que els envolten, conseqüència resultant de la mateixa globalització: necessitem els altres per viure bé i a la vegada aspirem que aquests 'altres' valorin allò que tenim i respectin el que som. La confirmació de l'expectativa esdevé així una mena de reassegurança psicològica del fet que val la pena viure a Menorca.

Descobrir el món a través de la pantalla de l'iPhone obre arreu la mirada des d'allò local a allò global. I de tant en tant volem comprovar els menorquins mateixos, com a visitants, *in situ*, que tot allò que hem pogut veure ho podem viure, i naturalment per als illencs, que hi accedim amb més limitacions, volem constatar que residir a l'illa val el seu cost.

Els menorquins que hem estudiat ho hem tingut més fàcil, ja que l'autarquia acadèmica no existeix, essent la universitat, com és, universal. Així, de joves hem estat 'resignats' (ho diem amb la boca petita) a deixar l'illa i veure allò local des d'allò més global, ni que sigui des del Principat! I ens són comunes, tot i la mirada ampla a què aspirem, les ganes sempre de retorn a l'illa, en una mena de sentiment que Menorca val el 'perpetu retorn'. Estem sovint d'anada, pensant sempre en la tornada.

A mesura que ens fem grans en aquest món cada cop més global, tenim fills que per feina o per coneixences *eràsmiques* acaben residint lluny o acaben aparellats amb persones d'altres països. I els seus fills, els nostres nets, des de *lingües* franques diferents, saben que s'han de fer acompanyar d'altres llengües, paternes o maternes, per completar les del lloc de residència. És llavors quan neix la qüestió a molts catalanoparlants que viuen fora dels Països Catalans de quina llengua escollir per als seus fills. Posats a vehicular una segona llengua, *why not* el castellà –que nosaltres ja coneixem des de l'escola– si, al cap i a la fi, 'serà més útil' per a ells, ja que 'el parla molta més gent' que la nostra llengua, que en tot cas veiem compatible com a llengua domèstica, feta de modismes recordats dels avis i ben nodrits de castellanismes mal parits.

Narrativa: D'allò global a allò local

Des d'un altre cantó del poliedre, observem amb la globalització econòmica moltíssims nouvinguts de tota ètnia i condició que arriben al nostre país. Migrants que han superat el repte de les màfies i l'exposició a la mort i que acaben trobant residència a casa nostra. També executius de multinacionals que volten el món a empentes de les empreses multinacionals. Tots aquests nous residents, sense voler abandonar la seva primera llengua, que és la que els dona identitat entre els seus, es plantegen el mèrit que pot tenir estudiar la llengua d'allà on viuen: el català, que els ha d'apropar a la ciutadania autòctona, o el castellà, dominant en els poders econòmics amb els quals es relacionen. Sorgeix entre aquests nous veïns el dubte de català o castellà, per allò de ser país de dues llengües. I segons han sentit ells, als nouvinguts més precaris els pot obrir més portes la segona, en competència sovint en un mercat de treball que dominen els ja residents sud-americans que ja porten l'espanyol sota el braç. No m'atreviré aquí a judicar la decisió que prengui aquest grup, treballadors precaris i sovint amb necessitats vitals més enllà del consell benèvol que els pugui donar. És clar que els podem intentar persuadir, induir, seduir fins i tot, en l'elecció de la llengua, però haurem de ser comprensius amb la decisió que prenguin. El gradient social va primer. Però és precisament des d'aquest gradient que amb una perspectiva de llarg termini han de poder veure la bondat d'aprendre la nostra llengua, contra l'ancoratge addicional que el seu desconeixement suposa, per sobre dels hàndicaps socials que ja pateixen, per a una integració més completa.

Si bé vull ser tolerant i només persuasiu amb el nouvingut que viu en la dificultat, sí que voldré combatre, però, el perjudici del nostre ciutadà, coetani i benestant, que creu que, si els nostres nets viuen fora, hauríem de negligir les suposades 'derives patriòtiques' i renunciar, per utilitat i conveniència dels mateixos infants, a la llengua pròpia en favor del castellà. I

essent la globalització el pretext d'aquell argument, voldré aquí rebatre, precisament des de la mateixa globalització econòmica, aquest enorme prejudici.

Anàlisi: El patrimoni d'una comunitat

Jo mateix vaig caure del cavall i vaig començar no només a estimar la llengua, sinó també a lluitar per la llengua quan llegint el llibre de Julià de Jòdar *El trànsit de les fades* (Quaderns Crema, 2001) em vaig adonar que desconeixia muntanyes de paraules; pedres –*pedraules*, que diria el novel·lista illenc Joan Pons–, paraules que formen també part del meu patrimoni i que jo estava perdent. Jo, que admirava taules i navetes, pedra física de la qual m'enorgullia com a menorquí, negligia les *pedres* sobre les quals s'edificava la meva llengua, aquest patrimoni primari que ens permet construir les nostres relacions humanes i bona part del capital social que ens estructura com a comunitat. La mateixa societat que es rebel·la quan algú treu pedres dels poblats talaiòtics (rapinya, com qui limita el nostre vocabulari), pinta frases amb esprai a la nostra Nau dels Tudons (com qui barroerament castellanitza termes), o quan algú s'emporta les tortugues de la marina (com qui ignora el 'rallar' tranquil dels qui porten la closca dels anys), és la mateixa societat també que resta sovint silent davant la prostitució lingüística a la qual se sotmet el nostre idioma.

Fins i tot bona gent, a qui només la incultura pot eximir de responsabilitat, acaben així acceptant que el nostre rallar col·loquial no és més que un mínim identificador folklòric, simpàtic, compatible amb la renúncia a l'aprenentatge complet de la llengua... en favor del castellà. Però, mira per on, és la seva posició falsa com la del 'duro sevillà'; es tracta d'una acceptació que ve des del seu propi anacronisme, que alhora no els permet mai, per elevació i en termes simètrics, renunciar al castellà en favor de l'anglès. De manera que el seu internacionalisme lingüístic no és sinó un engany, darrere el qual s'amaga un fort component ideològic nacionalista espanyol. Per a qui presumeix de competència liberal en el domini lingüístic, des de l'estricta utilitat comercial d'un idioma, és l'anglès i no el castellà el seu extrem de referència en el món global!

La globalització permet avui observar totes les perspectives del poliedre, del conjunt de les quals, i no només d'una d'elles, neix el reconeixement, l'admiració i el que modernament en diem 'la posada en valor' del patrimoni col·lectiu. El valor d'un país davant el món: l'interès del visitant, l'apreciació de l'inversor, el ciutadà curiós del món que l'envolta.

Deixeu-me que acabi el meu relat illenc. Menorca és el que és per tot allò que té: pedres, vent, paisatge verge, vaques, tranquil·litat, els petits palaus, l'observació d'ocells, el pas pel camí de cavalls, les platges salvatges, el nostre parlar. La conservació del conjunt del patrimoni per gent gelosa del que té, herència dels seus avantpassats, dona sentit de pertànyer a una comunitat. Quan *National Geographic* es fixa en l'illa –quin mitjà més global, aquest– no ho fa sobre la fotografia d'una platja o d'un indret luxós, sinó des de la combinació d'una comunitat que a partir de totes i cadascuna de les peces que la integren es veu com un tot. Allò local s'integra en allò global. Qui estima Menorca no la destrueix en cap de les seves parts. Començant per la nostra llengua.

Anàlisi: L'economia de la llengua

Ja fora del relat personal i del context social anterior, la importància de la llengua pròpia com a factor de desenvolupament econòmic, i la possible amenaça que pugui representar la globalització des de la perspectiva homogeneïtzadora dels mercats mundials, situa l'anàlisi en uns nous paràmetres.

L'estudi de l'economia de la llengua és el referent, i ja té al nostre país una certa tradició, molt ben resumida per Amado Alarcón (2011), de la Universitat Rovira i Virgili. Des del treball inicial de López-Casasnovas *et al*., un primer càlcul del que podia suposar la prima lingüística en el que fou una anàlisi cost benefici de les polítiques de la Generalitat en matèria d'immigració, ha plogut molt. Remarca Alarcón el treball de Silvio Rendón (2007), en el seu dia a la Universitat Pompeu Fabra, a partir de les dades dels censos de 1991 i 1996. Prenent com a unitat mostral persones actives d'origen immigrant a Catalunya i controlant les variables rellevants, conclou que parlar i llegir català augmenta entre un 3% i un 5% les probabilitats d'estar ocupat. I escriure'l augmenta aquesta probabilitat entre un 2% i un 6%. A partir de la mateixa mostra, Quella i Rendón (2009) indiquen que saber llegir i parlar en català afavoreix la selecció en ocupacions 'de coll blanc' entre un 9% i un 14%. I que escriure en català augmenta entre un 6% i un 13% la probabilitat de treballar en serveis, institucions públiques i en el sector educatiu.

Dels primers resultats d'un estudi de Di Paolo (2010) a partir de les dades de l'enquesta de condicions de vida i hàbits de la població de Catalunya, s'observa que l'efecte net de conèixer el català augmenta entre un 14% i un 15% les rendes del treball. Entre les persones immigrades, una competència elevada en català incrementa els ingressos un 20%.

Aquestes xifres són homologables a les estimades en el cas del castellà. Així, Garcia Delgado, en una recent conferència pronunciada al juliol del 2019 a la UIMP, a Santander, citant un treball anterior de A. Martin Municio del 2004, donava rendes diferencials del 10% en el mercat de treball pel coneixement de l'espanyol. Més agosarat pel modus d'estimació és el còmput d'aquest darrer autor que li permet afirmar que l'idioma aporta el 15% del PIB espanyol. Els efectes directes i d'arrossegament resultants de l'estimació provenen dels efectes multiplicadors que un idioma compartit permet en les transaccions internacionals: 23 països tenen el castellà com a llengua oficial, i es calcula el parlen 350 milions com a primera llengua i 400 milions com a segona, empesos en aquest cas sobretot pels hispans dels Estats Units, on es calcula que l'any 2050 parlarà ja castellà un terç de tota la població.

Els càlculs es fan en tot cas des d'un contrafactual prou discutible: què hauria passat en les transaccions econòmiques en absència de la llengua comuna, en la generació del PIB. S'atorga a l'idioma un valor en la reducció dels costos de transacció i en la generació de confiança, i d'empatia com a manera de reduir la distància psicològica, un factor multiplicador –crec que exagerat– de 7.

L'economia és també economia política. Així, Clots-Figueras i Masella (2012) proven de validar la causalitat, per sobre de les relacions endògenes, del català i de la immersió lingüística en la generació d'identitat, el sentit de pertinença i el posicionament polític, i sobre l'organització territorial de l'Estat. A la vegada, Caminal (2013), de l'Institut d'Anàlisi Econòmica del CSIC i recercador de la Barcelona GSE, i Caminal, Capellari i Di Paolo (2018)

mostren, primer, el valor econòmic de la llengua i del bilingüisme 'recíproc' com a element de millora del benestar, ja que redueix la segmentació econòmica i social de les comunitats, tot i que sovint aquests factors no reben prou suport polític. Així, una de les dues llengües té sempre la temptació d'excloure l'altra, a causa de l'asimètrica distribució dels guanys observats. I, en el segon dels treballs, els seus autors mostren com l'augment del domini del català entre els castellanoparlants nadius, induït per la immersió lingüística, augmenta la tendència d'aquests a parlar en català a la seva descendència. L'efecte causal de la política induïda no es confon així en l'augment de la competència lingüística per a la transmissió d'idiomes.

I és que, com assenyala el mateix Caminal, les habilitats idiomàtiques se solen assolir de manera seqüencial. Els individus solen adquirir un primer idioma a casa (llengua materna o paterna), i més endavant en el decurs de la seva vida aprenen un segon idioma o més d'un. El rendiment econòmic de l'adquisició de la segona llengua és especialment elevat en les societats amb múltiples idiomes nadius.

Certament, una economia que funcioni bé requereix un idioma comú, una *lingua franca*, i la llengua majoritària sol ser el candidat més eficient. Si la mida és important per a l'eficiència, hem de ser clars sobre el paper d'una llengua amb un nombre relativament reduït de parlants nadius, en un entorn multilingüe. Altres valors han d'emergir.

En societats on tots els parlants minoritaris també són competents en la llengua majoritària i en què, per tant, la capacitat de comunicació de la llengua no està en joc, sorgeixen les advertències per part dels partidaris del discurs majoritari sobre si té cap sentit promoure l'aprenentatge d'una llengua minoritzada, per ells mateixos, en aquella comunitat.

L'economia teòrica ens diu que allò racional per als individus a l'hora de decidir adquirir o no una segona llengua resulta de comparar els costos d'aprenentatge –en termes de temps i de diners– amb els beneficis –la capacitat de comunicar-se i de fer negocis amb membres d'altres comunitats. Un ingredient important d'aquest enfocament és la presència d'externalitats de xarxa: el valor de conèixer l'idioma augmenta amb el nombre de parlants. Però quan es prenen decisions aïlladament, els individus no interioritzen aquests valors externs i, per tant, s'allunyen de l'òptim social, de manera que la inversió en habilitats lingüístiques és menor que la desitjable. En altres paraules, el rendiment privat de l'adquisició d'una segona llengua és inferior al retorn social real, fet que obre la porta a les polítiques públiques que milloren l'eficiència social en la protecció d'aquestes altres llengües.

En un món competitiu el castellà hauria de lluitar per prevaldre per sobre d'altres llengües com l'anglès o el francès, i no per asfixiar les seves llengües germanes, pròpies d'un mateix estat. Per això darrer no es lluita de manera justa, sinó que s'exerceix el poder des d'una posició de domini abusiu, com la dels grans monopolistes avui a les xarxes digitals, per ofegar en clau interna els altres. Aquí no es competeix, sinó que es practiquen abusos de domini des de la base del poder polític administratiu que donen els estats. D'aquí la fragilitat del futur de les llengües sense estat.

Pel que fa als resultats econòmics, hi ha algunes proves empíriques que indiquen que els individus bilingües gaudeixen d'un avantatge comparatiu respecte als monolingües de la llengua majoritària. Efectivament, els mercats valoren positivament el coneixement de la llengua minoritzada per raons alienes al seu valor comunicatiu intrínsec.

En contraposició al que s'afirma en la majoria de la literatura econòmica, els sociolingüistes sempre han destacat, però, que una llengua és molt més que un dispositiu de comunicació. Llengua i cultura estan estretament interconnectades, i repercuteixen tant en la butxaca com en la identitat d'una persona. Recordeu el meu relat illenc inicial. Quan la gent tria quin idioma utilitzar, aprendre o transmetre, té en compte no només els avantatges comunicatius relatius, sinó també els emocionals.

La majoria dels treballs econòmics que versen sobre la dinàmica d'un model d'aprenentatge i de transmissió d'idiomes ho solen fer exclusivament pel valor comunicatiu de les llengües i, per desgràcia, la supervivència a llarg termini de les llengües minoritàries que es troben en aquesta situació requereix un aïllament geogràfic que en el món global és impossible. La transmissió intergeneracional d'una llengua no depèn però només del valor pràctic de la llengua com a mitjà de comunicació, sinó també de l'afecció emocional dels pares. Utilitzant l'argot econòmic, podem dir que els individus desenvolupen preferències per l'idioma que utilitzen diàriament i, eventualment, transmeten a la generació següent.

D'altra banda, no podem ignorar, com ja remarcava Laitin (1988), que en molts casos l'aparent paper dominant d'una llengua en la política econòmica dels governs centrals es deu no només a l'abast dels seus parlants sinó també a les estructures d'interessos en què les elits locals basen les seves estratègies dominants. Aquesta situació varia, però, notablement quan la llengua esdevé un element rellevant no només en l'economia sinó també en la mobilitat social, ja que la descentralització lingüística implica una font de legitimació per al govern central, alhora que augmenta les expectatives de control regional per part de les elits locals.

Diagnosi i prognosi temptativa

La teoria econòmica ha contribuït decididament a l'estudi de les llengües mostrant el seu valor des de les anomenades "externalitats de xarxa" (la reducció dels costos de transacció i la creació de comerç), les primes lingüístiques i les millores conjuntes de benestar social. Això sobrepassa el que han entès alguns sociolingüistes, segons els quals la llengua seria un 'mercat' (Royo, 1991), amb l'argument que constitueix un *network* complet tot i el reclam, sensat, que a més de llengua de cultura, el català ha d'estar a la plaça del peix i en la retolació de les grans superfícies, i no només en els identificadors d'unes restes arqueològiques. Com diu Murgades comentant el llibre de Royo, és bo que tothom prengui consciència que una llengua perviu no en funció de les hipotètiques essències que l'avalen, sinó de la rendibilitat que demostra com a mitjà de promoció econòmica i social –en termes de beneficis que el mateix individu pot internalitzar–, i també en termes de les externalitats socials de millora de benestar conjunt que genera. Recuperar aquestes externalitats socials positives esdevé una tasca de la política pública, a fi de corregir el mercat.

L'expansió dels mercats que la globalització provoca s'acompanya avui d'elements prou interessants per a la pervivència d'una llengua, que ajuden aquelles polítiques de millora del benestar. La intel·ligència artificial, per exemple, redueix els costos d'aprenentatge de les llengües, de traducció de veu, de correcció gramatical i d'identificació del sentit de les

paraules. Certament, la globalització comprimeix, en favor de la immediatesa, l'espai i el temps de les relacions socials, però hem vist que també expandeix força el seu abast: centralitza i descentralitza a la vegada. En aquest sentit, la globalització és un fenomen complex i ambigu, ja que si bé difon extraordinàriament l'idioma dominant, que per defecte esdevé "llengua global", permet a la vegada incrementar la diversificació lingüística. En paraules de Giddens, la globalització provoca el ressorgiment de les identitats culturals locals, el gust d'allò més propi. Com més comunicat està el món més s'afavoreixen els posicionaments diferenciadors, les identitats, que criden l'atenció mundial sobre el fet que les idees que les sustenten poden estar amenaçades. Internet mostra aquesta potencialitat, en la mesura en què permet una finestra de paraules i de coneixement, ja que els costos d'aprenentatge han disminuït definitivament.

En tot cas, per a una llengua esdevé decisiu el poder del nucli polític dels seus parlants. Resta controvertida l'afirmació que fan persones com F. Savater sobre el fet que la implantació d'una llengua comuna "és un bé d'enorme riquesa per a la democràcia"; controvertida en la mesura en què allò comú pot marginar també qui no s'homogeneïtza. La democràcia requereix respectar les diferències. Això ho veiem avui també en la fractura digital o en el desconeixement de l'anglès entre determinades capes socials i del món laboral, que en pateixen les conseqüències. Al cap i a la fi, el "rearmament" que alguns demanen en favor de l'espanyol (avui ja protegit per 22 acadèmies de la llengua, i per les 60 seus espanyoles de l'Institut Cervantes arreu del món) no és sinó una arma defensiva contra el silent avanç de l'anglès en molts ordres socials. Constatem que la llengua com a bé públic "de club" desenvolupa el seu potencial en la mesura en què assoleix externalitats de xarxa, de manera que el seu major ús avui és la garantia del seu predomini futur. Hi ha encara moltes polítiques a testar abans doncs de renunciar a l'esforç de salvar la nostra llengua. El resultat dependrà de com respongui la ciutadania a aquestes polítiques, és a dir, dependrà de tots nosaltres.

A tall de cloenda

Contràriament al que alguns autors han assumit, la llengua no és un bé públic pur ni un bé gratuït que en accedir-hi genera un consum no rival i inexcloïble. La llengua té en el seu coneixement la barrera d'entrada, tot i que un cop superada aquesta barrera la seva utilització no tingui costos addicionals ni generi congestió, i el seu aprenentatge és una inversió. La llengua no és tampoc un bé comunal ni un actiu intangible. El coneixement de la llengua constitueix una part important del capital humà d'una persona, que veu augmentar la vàlua del seus altres actius en la mesura en què s'estén el seu ús (economies de xarxa, en diuen), amb un valor que augmenta acumulativament quan molta més gent comparteix aquest actiu pel benefici que provoca.

Com a actiu, prové d'una inversió que es rendibilitza amb aquella externalitat d'ús a través d'una prima d'ocupabilitat i retributiva (tot i que els seus impactes són molt idiosincràtics del país, i no extrapolables a altres països, del tipus, posem pel cas, de Suïssa o el Canadà, prou diferents). Com a actiu integra el capital social d'una comunitat, afavoreix el sentit de pertinença i redueix els costos de transacció en les relacions socioeconòmiques, i

genera així models macroeconòmics de gravetat espacial, molt típics en el comerç internacional. En aquest sentit, compartir llengua genera un embolcall (intern i horitzontal al grup), estableix ponts (integra verticalment i horitzontalment grups externs) i reforma internament les seves diferents parts.[1] És un actiu que senyalitza (tant en positiu com en negatiu, des de l'accent) i identifica, amb la voluntat de fer-la servir, un determinat posicionament polític i social (així el flamenc, el català o el francès al Quebec, entre moltes altres).

El valor de la llengua no el dona al meu entendre, contràriament al que pensen molts economistes i molts d'aquells que confonen economia amb diners, la seva 'rendibilitat'. I això, per acurada que vulgui ser l'estimació, ja sigui en producció, renda o ocupació (vegeu en aquest sentit IVIE 2019, sobre el valor del valencià, o Siadeco 2015, sobre el de l'eusquera). Crec que és un error considerar l'impacte de la llengua des d'una mena d'anàlisi cost benefici per avaluar-ne la pertinença, o el benefici del seu guariment; és a dir, estudiar com la llengua crea renda o ocupació en l'àmbit de les publicacions, de la traducció, de l'ensenyament, de la indústria audiovisual, etc., o reduir-la a una taula input-output i computar-ne el valor afegit brut derivat directament i indirectament dels arrossegaments que aquell provoca sobre l'economia. Em sembla un mal instrument per a una bona finalitat. Així, quan es parla de 35.505 llocs de treball creats al País Valencià, de 1.307 milions d'euros en valor afegit brut, de 3.042 milions en producció o de 2.065 milions en renda per efectes directes i indirectes, entre dos i tres punts del PIB valencià total, són xifres que dupliquen i tripliquen el 'valor' de l'eusquera... I menys bé em sembla per fer-ne comparacions amb l'impacte de la llengua espanyola abans comentat, que en aquest cas reflecteixen el poder polític que hi ha darrere el castellà, a partir de múltiples coeficients d'imputació i d'estimacions que donen suport al missatge que es vol donar.

L'ambigüitat es fa també manifesta quan es negligeix en el càlcul dels impactes el cost del finançament (en part a través de subvencions amb impostos que afecten també l'economia) i de qui les sufraga (els governs de territoris amb llengües majoritàries en territoris minoritaris també, que han de finançar allò propi i allò dels altres). Com si en el cas que l'avaluació sortís 'negativa' calgués abandonar el conreu de la llengua i l'estima envers ella.

En resum, l'estima del patrimoni, de les nostre 'pedraules', no té només valor d'ús o de canvi, com diria un economista clàssic, sinó que conté també el valor de la preservació d'una riquesa que sobrepassa una generació o un model de producció econòmic determinats.

Sé que la doctora Cabré no se sorprendrà que acabi amb aquestes paraules, perquè sap que soc un economista d'una generació que, més enllà d'intentar saber el cost de tot, no ha perdut la noció de la vàlua de les coses que realment importen.

* * *

Nota

1. *Bonning*, *bridging* i *linking clusters*, en traducció lliure meva.

Referències bibliogràfiques

Alarcón, Amado (2011). "Economia de la llengua", *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 21, p. 19-27.

Aspachs-Bracons, Oriol; Clots-Figueras, Irma; Costa-Font, Joan; Masella, Paolo (2008). "Compulsory Language Educational Policies and Identity Formation", *Journal of the European Economic Association*, volum 6, edició 2-3, 1 de maig, p. 434–444.

Breton, Albert (1964). "The Economics of Nationalism", *Journal of Political Economy*, núm. 67, p. 376-386.

Caminal, Ramon (2013). "The Economic Value of Reciprocal Bilingualism". Barcelona GSE Working Paper: 713 | Setembre.

Caminal, Ramon i Di Paolo, Antonio (2018). "Your language or mine? The noncommunicative benefits of language skills", *Economic Inquiry*, desembre.

Caminal, Ramon; Cappellari Lorenxo; Di Paolo Antonio (2018). "Linguistic Skills and the Intergenerational Transmission of Language", Barcelona GSE Working Paper: 1053 | Setembre.

Clots-Figueras, Irma i Masella Paolo (2013). "Education, Language and Identity", *The Economic Journal*, 123(570), F332-F357.

Colomer, Josep M. (1996). *La utilitat del bilingüisme: Una proposta de pluralisme lingüístic a Catalunya, Espanya i Europa*. Barcelona: Edicions 62.

Di Paolo, Antonio (2010). "Llengua catalana i ingressos a Catalunya". Sessió sobre l'estimació de l'impacte del coneixement del català en els ingressos mensuals de la població catalana. Modelització amb correcció pel biaix de selecció mostral amb dades de l'ECVHP06 (Barcelona, 29 de gener).

García Delgado, José Luis; Alonso, José Antonio; Jiménez, Juan Carlos (2007). *Economía del español: Una introducción.* Madrid: Fundación Telefónica.

Laitin, David D. (1992). "Language normalization in Estonia and Catalonia", *Journal of Baltic Studies,* vol. 23, núm. 2, p. 149-166.

López i Casasnovas, Guillem; Ferragut, Gabriel; Mosterin, Ana; *Nicodemo*, Catia (2009). "Efectes econòmics de les polítiques d'integració dels immigrants". *Paradigmes*, núm. 2, p. 243-255.

Marí, Isidor (2009). "Primers resultats de l'estudi ELAN.cat: el català en el multilingüisme de les empreses catalanes". *Llengua i Ús*, núm. 46.

Marí, Isidor (2019). *Llengua i cohesió social* (mimeo). IEC.

Quella, Núria i Rendon, Silvio (2009). "Occupational selection in multilingual labor markets: The case of Catalonia". *Department of Economics Working Papers*, 09-02. Stony Brook University.

Rendon, Silvio (2007). "The Catalan premium: language and employment in Catalonia". *Journal of Population Economics*, vol. 20, núm. 3, p. 669-686.

Royo, Jesús (1991). *Una llengua és un mercat*. Barcelona: Edicions 62.

Saurí, Enric (2005). *El català a les empreses*. Barcelona: Proa.

Solé, Carlota; Alarcón, Amado; Terrones, Albert; Garzón, Luis (2005). *Llengua, empresa i integració econòmica: L'intercanvi econòmic coma font de canvi lingüístic*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Solé, Carlota; Alarcón, Amado; Terrones, Albert; Garzón, Luis; Martínez, Paola (2008). *Capitals lingüístics i empreses: Racionalitat de l'extensió social de l'ús del català davant dels nous reptes d'organització social*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Impacte de la globalització econòmica sobre la llengua: la mirada d'una crítica literària

Marina Porras
Crítica literària i llibretera

Abans d'entrar en matèria he de fer un apunt necessari. Tot i que sóc llicenciada en filologia catalana, no sóc cap experta en temes de llengua, perquè la meva dedicació acadèmica i professional gira al voltant de la literatura. Aquesta és la disciplina en què em sento còmoda i des de la qual parlo amb una certa seguretat. Però vaig acceptar la invitació d'aquest debat sobre l'impacte de la mundialització en la llengua, a proposta de la professora Teresa Cabré, perquè em semblava interessant poder explicar la meva opinió des del punt de vista de l'experiència de dedicar-me a una disciplina que té la llengua al centre del seu univers.

La professora Carme Junyent, que tots vostès coneixen perfectament, va ser fa un parell d'anys en aquestes jornades i va parlar molt clarament del tema que avui ens ocupa, tot i que des d'una perspectiva diferent. Només per situar-nos, repetiré unes dades que ella va aportar sobre la situació de les llengües en un món globalitzat. La professora Junyent va explicar que anem cap a un procés mundial de destrucció lingüística i d'homogeneïtzació de les llengües. La globalització fa augmentar la desigualtat del combat lingüístic, perquè la varietat no li convé. Com més monocultiu d'una llengua, més volum de negoci, i aquesta situació només beneficia les llengües demogràficament grans i castiga les petites. Vivim, doncs, en un context mundial que deixa el català en una situació molt delicada.

Cito aquestes dades perquè no pensin que frivolitzo quan els dic que jo avui voldria fer un discurs optimista pel que fa al català i la mundialització, o almenys que vinc a fer un discurs que no és catastrofista. Tampoc vull semblar allò que critica sovint l'escriptor Pau Vidal en els seus articles, quan diu que l'estudiós explica un fenomen i el que no l'estudia li contesta dient: "doncs jo...", "doncs a mi...", "doncs la meva tieta...". No m'agradaria fer aquest paper de trituradora de discursos acadèmics; però com que ja he dit que no sóc cap experta en aquest camp, només puc fer aquesta intervenció des de la meva experiència.

Sóc d'una generació que té uns hàbits culturals i de consum molt diferents dels de les generacions anteriors a la meva, i crec que la gran diferència entre ells i jo és que, gràcies a Internet, em puc saltar un munt de fronteres culturals i polítiques –bàsicament, les que imposa l'estat espanyol– que per a ells existien per força. Jo no llegeixo en castellà, no miro la televisió en castellà ni tinc el món de referents espanyols que tenien –per la força del context, no pas per voluntat– generacions anteriors a la meva.

Si m'ho miro estrictament des del meu punt de vista i des del de la meva formació, la globalització només m'ha aportat beneficis culturals, en el sentit que sempre he sabut que no hi havia fronteres entre el món i jo, i això m'ha permès aproximar-me als temes que estudio i treballo d'una manera més lliure. Sempre he pogut estudiar un tema sense gaire limitacions polítiques o geogràfiques.

Parlant específicament de la llengua, puc dir que estudio i llegeixo en quatre llengües però que bàsicament consumeixo productes culturals i d'entreteniment en dues llengües: català i anglès. Aquesta combinació del català i l'anglès em sembla que permet explicar algunes coses sobre les preguntes que planteja aquest debat. Per què consumeixo uns productes en català i uns altres en anglès? Per la diferència de qualitat dels productes fets en la meva llengua en uns àmbits o en uns altres.

Intentaré explicar aquest fenomen per contrast. Em dedico al món dels llibres, en el qual hi ha un ecosistema que crec que culturalment és dels que funciona millor en català. Hi ha un teixit fort d'editorials, llibreries, biblioteques i autors que es dediquen a fer funcionar aquest panorama fent que sigui, de fet, l'element més important del nostre sector cultural. Això és així per la suma de coses que funcionen i perquè hi ha un públic, encara que sabem que és escàs i que aquesta qüestió és objecte d'una queixa enorme en el sector; però hi ha un públic que respon i que forma part d'aquest sistema. També cal dir que les institucions catalanes són molt conscients del prestigi que té aquest sector, i hi ha una xarxa d'ajudes (insuficients, però hi són) que permeten que aquest sistema estigui una mica cuidat i, sobretot, que tingui força prestigi cultural.

Veiem, però, que això no passa en altres àmbits de la cultura, i per això jo consumeixo llibres en català però, per exemple, les produccions de cinema i de televisió les veig íntegrament en anglès. Simplement perquè trobo en aquesta llengua un mercat de més ambició i de més qualitat. És evident que des de Catalunya no es pot competir amb el gegant mundial que és la indústria audiovisual en llengua anglesa, però sí que es pot contribuir a millorar els productes d'aquest tipus en llengua catalana, si això es pren com una prioritat institucional.

Si em fixo en els debats sobre llengua que es viuen al meu voltant, un dels més importants és la inexistència de continguts d'oci i entreteniment en català que la gent més jove pugui consumir. Això passa en plataformes tradicionals (el cinema, la televisió, els videojocs) però també en plataformes més noves com YouTube o en les diferents aplicacions d'entreteniment que van apareixent contínuament i que se substitueixen a gran velocitat.

La manca de continguts d'aquest tipus en català explica que els nens i els joves es quedin sense referents en la seva llengua i canviïn de llengua. Perquè el castellà (i l'anglès, però em sembla que en menor mesura) és la llengua que els proporciona tot el material (argòtic, referencial, d'afirmació) que necessiten. Hi ha consens entre els experts que diuen que l'es-

tratègia de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals a l'hora de crear contingut per als joves no és l'adequada. En aquest sentit, els recomano un article d'Arnau Rius Llorens del mes de maig a Nació Digital en què s'explica molt bé aquesta qüestió, i d'una manera molt detallada.

Segons explica Rius, la Corporació té un problema perquè es dedica a fer contingut a Internet que copia del seu model de televisió habitual, que no atrau gens els joves. El problema dels continguts en les plataformes que els joves sí que consumeixen, diu l'autor, és que tenen un procés de producció que arrossega els creadors catalans a produir només en castellà, perquè copien models existents i perquè volen arribar a més gent. Per això l'autor proposa crear, des del Govern, una plataforma per anivellar els pagaments per visites al nombre de parlants, monetitzant YouTube i Instagram fora del circuit massiu i mundial de Google i Facebook. L'autor de l'article també proposa crear una plataforma pública o privada de micropagaments, que pogués acreditar un nombre de visites més baix i realista del que imposa el mercat global. D'aquesta manera, si un youtuber català aconsegueix guanyar diners amb el que fa, també n'atrauria d'altres. La idea és explicar, tal com passa amb altres sectors culturals que funcionen, que el mercat és viable. La idea és acostumar els joves a veure continguts d'aquest tipus en català, perquè això n'atrauria d'altres que voldrien fer el mateix.

Faig tanta referència a aquest àmbit dels nous continguts perquè crec que la batalla del català en el multilingüisme es juga aquí: en el fet que els nens i els adolescents no sentin que el català és una llengua aliena a ells; perquè aleshores passa que la llengua que utilitzen és el castellà. I ja sabem que, en contextos en què hi ha una alternança sostinguda de la llengua, una és substituïda per l'altra. I també sabem que, en el moment en què és igual parlar una llengua que una altra, és que n'hi ha una que sobra.

Crec que cal tenir molt en compte la diferència de qualitat entre els diferents àmbits culturals. Em sembla que l'ús del català en àmbits de la cultura especialitzada, com ara les editorials independents o el teatre, té una salut forta i cohesionada. Però en productes de consum massiu tenim un problema. Hi ha iniciatives puntuals que funcionen, però ens cal una estratègia que impliqui els parlants, però sobretot els governs, per solucionar-ho, i aquí és on voldria fer referència a la pregunta que plantejava Teresa Cabré per a aquest debat: cap a on podem avançar per minimitzar aquest impacte?

En la mateixa conferència de Carme Junyent que citava abans, la professora explicava un fet que tots, siguem experts o no, podem intuir per la nostra experiència com a parlants, i és que la política lingüística tradicional ja no funciona. Calen noves formes per a la política lingüística, i una d'elles, explica la professora, és reforçar el sentiment de pertinença dels parlants amb la llengua i amb la cultura que aquesta té al darrere. És a dir, s'ha de fer entendre als parlants que, en un context de mundialització, la llengua aporta alguna cosa més que els beneficis del consum immediat. De fet, s'ha de fer entendre que una llengua és una manera de veure i d'entendre el món i un espai de llibertat que cal preservar. Crec que d'aquest sentiment de pertinença en deriven dues actituds que cal aplicar-nos com a parlants: la voluntat de poder i l'ambició. Com que aquestes són paraules molt grandiloqüents, intento traduir-les a la quotidianitat: hem de ser conscients que cal un activisme quotidià per evitar les imposicions del castellà i per evitar la substitució lingüística. Cal no canviar

de llengua, cal insistir en la importància de poder fer servir el català a tot arreu, cal crear plataformes que ho afavoreixin.

Diria que és important fer-ho des d'una actitud de voluntat de poder, i no pas des del victimisme. No cal que ens lamentem d'haver de competir en desigualtat de condicions, sinó ser conscients que la nostra llengua pateix unes opressions polítiques i culturals que cal combatre. El periodista Josep Asensio escrivia un article a l'*Extra de Catalunya Diari* en què explicava en una frase per què la llengua i la política van lligades. Deia: "La supervivència del català va vinculada a l'ecosistema en què es desenvolupa i en aquest sentit el conflicte polític és el camp de batalla on es decidirà la seva sort". Per això mateix crec que cal ser ambiciosos i creure'ns que podem competir en condicions d'igualtat amb altres llengües, encara que patim una discriminació política, perquè només d'aquesta manera podem fer veure que el català és una llengua poderosa.

Sóc conscient que amb la nostra implicació i posició individuals no n'hi ha prou, i que aquest plantejament ha de ser liderat amb voluntat política per les institucions. Crec que el principal problema del català és que no té un estat, ni tan sols un govern autonòmic, que el defensi com mereix. Jo no sóc una gran partidària de la intervenció de l'estat en gaire coses, però crec que la llengua –com fan tots els estats– necessita un pla de blindatge que n'asseguri no la supervivència sinó el bon funcionament en tots els àmbits. Com que evidentment no és feina meva planificar la política lingüística del futur, ho deixo aquí per poder donar pas al debat, però abans miro d'endreçar el que he exposat fins ara per resumir-ho.

Crec que la mundialització ofereix moltes possibilitats a la nostra llibertat individual per evitar barreres culturals i polítiques que abans eren imposades. Això, però, hem vist que té riscos per a la llengua catalana. El català queda desemparat en aquest nou context si no tenim una estratègia perquè els parlants se sentin part d'una comunitat cultural o si la llengua no aporta valor afegit més enllà dels beneficis del consum immediat. Per això crec que cal apostar, de manera individual però també, i sobretot, des de la política i les institucions, per enfortir la llengua en aquells espais en què s'hi juga el prestigi, en què s'hi juga l'ús dels parlants i en què s'hi juga el sentiment de pertinença a una comunitat. I això només es pot aconseguir si creiem que el català és una llengua de poder i si creem continguts culturals en català que tinguin ambició de competir a nivell mundial.

* * *

El català: una llengua minoritària cosmopolita?

Vicent Partal
Periodista i director de Vilaweb

Ningú no discuteix mai que l'impacte que la tecnologia té sobre una llengua, qualsevol, és molt gran.

El fenomen ha existit sempre. La impremta, que en el seu moment també va ser una nova tecnologia, va significar el reforçament d'algunes llengües i la marginalització d'altres. Cada vegada que una nova tecnologia ha tingut una incidència social remarcable això ha afectat l'estatut de les llengües en contacte amb aquesta tecnologia. És evident per tant que l'enorme revolució tecnològica que viu el món des dels anys setanta del segle passat ha tingut i té una incidència gran en la salut i les capacitats de totes les llengües, en el cas que ens interessa en el català.

Fa anys David Crystal va definir els famosos punts que dibuixaven quines eren les condicions a partir de les quals una llengua podria créixer i sobreviure en el món actual. Aquests punts eren:

- si s'incrementa el prestigi de la llengua en la comunitat dominant;
- si augmenta la seua salut i riquesa;
- si incrementa la seua legitimitat als ulls de la comunitat dominant;
- si té una presència forta en el sistema d'educació;
- si pot escriure's;
- si pot fer servir la tecnologia.

L'ús de la tecnologia era especialment remarcat per l'autor irlandés, oficialment britànic, quan declarava que "Una llengua en perill progressarà si els seus parlants poden fer servir la

tecnologia sense haver de canviar de llengua". Una obvietat aquesta que el pas del temps no ha fet sinó confirmar. Avui tenir accés o no tenir accés a la tecnologia en la llengua pròpia marca una barrera que si bé no garanteix del tot la normalitat en el cas de tenir-hi accés, en canvi assegura una anormalitat enorme, de fet una gran marginalització, en el cas de no tenir-n'hi.

El català és, en aquest sentit, una llengua en lluita en un espai intermedi. No es pot considerar un idioma minoritzat sense accés a la tecnologia però tampoc no està lliure de problemes. La seua excepcionalitat rau en el fet que es podria dir que és, de fet, l'única llengua sense estat (amb permís d'Andorra) que gaudeix d'un ampli reconeixement pel que fa als usos tecnològics. Fins i tot superant llengües oficials d'estats. Malgrat la qual cosa els problemes persisteixen i també n'apareixen de nous.

Tradicionalment s'ha fet una distinció entre llengües nacionals i llengües regionals, massa sovint confonent "nacional" amb "estatal". Avui, però, hi ha un tercer concepte que s'obre camí, que és el de *llengua global*. Entesa no com una llengua territorialment global sinó com una llengua apta per a viure en la globalitat, aquest sistema, comunicatiu també, que fa temps que ha superat les fronteres dels estats tradicionals.

En aquest sentit, avui és correcte dir que el català és una llengua global perquè, bàsicament, avui un catalanoparlant pot participar de les eines de la globalització sense necessitat de canviar de llengua. N'hi ha de més globals, com és evident, però la immensa majoria ho són menys. Dels set milers de llengües que hi ha al planeta només un centenar, i encara no, es poden considerar tecnològicament adequades a la globalització. Tant com per a poder formar-ne part sense haver de canviar de llengua. Afortunadament el català n'és una d'aquestes.

És interessant, per això, observar com el català apareix amb normalitat en tot de projectes globals. Un exemple recent pot ser Trint, una interessant aplicació que pretén fer la transcripció d'àudio "en anglés i 27 llengües globals", segons la seua pròpia descripció. Una d'elles és el català, de nou l'única llengua sense estat en les quals funciona l'invent.

La presència del català a Trint ja no és avui cap sorpresa, com ho va ser la presència del català en projectes semblants durant la segona meitat dels anys noranta –començant pel sistema de traducció automàtica de Google. Avui podem dir que la presència del català en el bloc dels trenta o quaranta primers idiomes s'ha normalitzat i que és esperada.

Quan una eina es tradueix només a tres, quatre o cinc idiomes és evident que el català no hi serà present, a no ser que siga perquè l'empresa és catalana. Quan es tradueix a vint llengües ja no és estrany però no és obligat. Quan el nombre de llengües en les quals pot funcionar una aplicació supera les vint aleshores hi ha moltes possibilitats de veure el català en la llista. I no és una qüestió de simpatia sinó simplement de negoci.

Hi ha un interessant treball de Shahar Ronen, Bruno Gonçalves, Kevin Z. Hu, Alessandro Vespignani, Steven Pinker i César A. Hidalgo –"Links that speak: The global language network and its association with global fame", publicat a *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*– que analitza els vincles i les posicions

entre llengües en diverses tècniques i aplicacions culturals. Del treball es dedueix que com més moderna és la tècnica o l'eina, més central hi és el català i menys condicionat està per l'espanyol i el francés. La comparació entre la posició del català, per exemple, en el mercat global de la traducció de llibres i en la Wikipedia o Twitter és sensiblement diferent.

Cal remarcar, en aquest sentit, que pel que fa a la Wikipedia el català ocupa la posició número quinze segons el nombre d'articles, amb què se situa entre l'ucrainés i el noruec, o que a Twitter el català és una de les cinquanta llengües en què es pot fer servir l'aplicació i que l'aplicació detecta.

Ara bé, aquestes dades ens obren la porta a entendre una de les claus d'aquesta posició destacada del català, clau que hauria de fer-nos moderar l'entusiasme pels èxits assolits o que, en tot cas, ens hauria d'ajudar a entendre el perquè.

Quan parlem de les llengües en la globalització no hauríem de perdre de vista que l'accés a la tecnologia en determina la capacitat. I que, per tant, hi ha llengües molt més poderoses que el català que de moment queden endarrerides, simplement per manca d'accés a la tecnologia.

Les dades de la Unió Internacional de Telecomunicacions sobre l'anomenada "població offline" indiquen que si bé a escala mundial aproximadament la meitat de la població està connectada, la variació entre les regions és enorme. A Europa només un dèsset per cent dels ciutadans no tenen cap connexió a les xarxes globals, però a l'Àfrica és el setanta-un per cent de la població la que no està connectada. Cosa que, evidentment, fa que les llengües africanes queden molt disminuïdes en l'entorn tecnològic.

Segons la UNESCO, el noranta per cent de les llengües del món són parlades per només el quatre per cent de la població mundial, cosa que significa que la xifra, mítica, de set mil llengües, que tant ha servit per a valorar la posició d'una llengua en el món, en realitat inclou realitats molt diferents. Hi ha una multitud de llengües, la immensa majoria, que no superen els pocs milers de parlants i que per això mateix no poden comparar-se amb les llengües, com el català, que superen de llarg el milió de parlants.

I això encara és més exagerat quan posem pel mig la tecnologia. Per exemple, també la UNESCO deixa clar que "prop del noranta per cent dels 950 milions d'indis estan exclosos de l'ús de la tecnologia en les llengües pròpies", ja que la pressió de l'anglés és monumental i és en aquesta llengua que entren a la tecnologia. De fet, impressiona comprovar que la immensa majoria de la informació a internet està en anglés, malgrat que aquesta llengua només és nativa per al vuit per cent de la població mundial.

Les dades difereixen de manera important, per la dificultat d'abastar de manera rigorosa un univers per naturalesa canviant com és internet. Mirant, però, una de les estimacions més conservadores pel que fa a la importància de l'anglés, la de w3Techs.com, el resultat és que el 55,1% de tota la informació en la xarxa és en aquesta llengua. Però causa més impacte encara veure el tant per cent de la llengua que queda en segon lloc, el rus, que és només del 6,9. Després hi ha onze llengües que representen entre el cinc i l'1% de la informació a internet i vint-i-sis que superen aquest 1%. Estem parlant, doncs, del fet que només tren-

ta-nou de les set mil llengües del planeta tenen la capacitat de produir com a mínim l'1% dels continguts de la xarxa.

Vist això, ara podem recuperar i posar en context l'exemple anterior de Trint, aquella aplicació que pretén fer la transcripció d'àudio "en anglés i 27 llengües globals". I el podem recuperar per comprovar quines són aquestes 27 llengües globals. Comprovarem que d'elles només quatre no són europees –cinc si hi afegim el rus. Només el mandarí, l'hindi, el japonés i el coreà entren en una llista on en canvi entren llengües europees molt menors com l'eslové, el lituà, el noruec o el català.

La pregunta és per tant inevitable: de què parlem, doncs, quan parlem de llengües globals i de la normalització a les xarxes? Què és una llengua global? I encara: com és que una llengua com el català, minoritzada en el seu territori, pot ser al mateix temps una llengua global?

Propose en aquest sentit respondre a la pregunta de si la tecnologia ha fet del català una llengua global dient que sí, però aclarint que això és així perquè és una llengua europea amb deu milions de parlants, activa tecnològicament, perquè la seua capital, Barcelona, és una de les grans ciutats globals i per l'esforç de la mateixa comunitat de parlants, que ha estat intens, constant i encertat. Factors tots ells que fan que la posició que ocupa siga clarament superior a la que li correspondria demogràficament parlant.

Si el català no fos una llengua europea, si no tingués Barcelona com a capital, si no hagués abraçat la tecnologia com una oportunitat i si no hagués estat per la tasca pionera i voluntària, compromesa, de tanta gent, avui no seríem on som.

Això cal tenir-ho en compte, i molt. Sobretot per entendre que les coses podrien haver anat en una altra direcció. Persones com Jordi Adell, que va crear a la Universitat Jaume I el primer web en català quan encara no n'hi havia cent en tot el món; com Lluís de Yzaguirre, que va crear el primer algoritme capaç d'entendre que un text està en català, o com Amadeu Abril, que va idear el .cat, mereixen tot el reconeixement, perquè la seua tasca va fer possible el salt a la modernitat tecnològica que després ha donat tants fruits per a la llengua i la cultura catalanes.

Aquest component de voluntariat i de combat per la llengua cal tenir-lo en compte, però, també per encarar els grans reptes que s'acosten o que ja estan ací. Perquè és molt el que s'ha fet, però en un món tan canviat i variable com el de la tecnologia no és prou. Cal continuar militant.

Impressiona, en aquest sentit, llegir les conclusions dels informes MetaNet, que anuncien que vint-i-una de les trenta grans llengües europees estan, estem, en perill de no poder seguir de manera adequada l'evolució de la tecnologia i els seus usos. Només l'anglés està en una situació ideal, com a llengua de la globalitat que és en definitiva. Al seu darrere hi ha un grup de llengües –que inclou el francés, l'espanyol, l'italià, el portugués, l'alemany i el neerlandès– que podríem considerar competitives; un altre grup de llengües –on trobem el txec, l'hongarés, el polonés, el català, el romanés, l'eslovac, l'eslové, el danés i l'estonià– que passaran ja per moltes dificultats, i la resta de llengües, incloent-hi llengües estatals com

ara el croat, l'irlandés o el serbi, que molt difícilment tindran l'oportunitat de situar-se de manera adequada en l'entorn digital que ara creix.

Per a totes aquestes llengües, i especialment per al català, les tecnologies de la parla i la traducció són un repte que està en un moment clau. I en aquest sentit resulta molt preocupant que la nostra llengua estiga absent en els aparells que fan servir Alexa, Google Home o Siri, fins i tot quan Siri ja abasta vint-i-una llengües. O que no compte per a res en les grans plataformes globals d'oci com ara Netflix, HBO o Apple +.

Queda per tant molt de camí no només per arribar a la normalitat sinó fins i tot per a defensar adequadament les conquestes aconseguides els anys passats. La feina feta, però, ens hauria de fer confiar en el fet que si no abaixem la guàrdia tot és possible, i el català pot tenir un paper com a llengua global i en la globalitat. En definitiva, pot estar en condicions de no quedar arraconat, com passarà amb la majoria de les llengües. Continuarà sent sempre una llengua demogràficament menor, i potser encara serà un temps una llengua políticament minoritzada. Però amb tot el camí ja fet podem aspirar com a mínim a ser presents dignament en el món i a esdevenir, parafrasejant una famosa definició de l'hebreu, una llengua minoritària cosmopolita.

* * *

Apunts sobre la mundialització de la cultura i els seus efectes en l'ús de la llengua catalana

Margarida Aritzeta
Escriptora i professora a la Universitat Rovira i Virgili

Al llarg de la meva vida adulta hem passat de travessar clandestinament una frontera per anar a comprar llibres o veure pel·lícules a Perpinyà a la teòrica desaparició de les fronteres entre estats; de les propostes que en un primer moment semblaven il·luminades sobre una hipotètica "vila global" a la mundialització real de la cultura. I el trajecte, que encara no s'ha acabat, està sent apassionant.

Comencem, doncs, amb un salt enrere per veure com va començar l'aventura: cinquanta anys. El 29 d'octubre de 1969 Leonard Kleinrock i el seu equip d'informàtics aconsegueixen enviar el primer missatge a distància entre ordinadors, l'embrió del nostre correu electrònic. Només van arribar les dues primeres lletres del missatge: "LO". Però s'havia posat fil a una agulla que ja no pararia de cosir, tot estava per fer i, ara sí, tot era possible.

Aquell mateix any va tenir lloc el "Debat sobre Cultura Catalana", que es volia alhora singular i universal, amb Josep Maria Castellet, Josep Ferrater Mora, Joan Fuster, Joaquim Molas i Baltasar Porcel, amb unes aportacions que acaba de recuperar i publicar *L'Avenç*. Feia cinc anys que Candel havia publicat *Els altres catalans*.

Què tenen en comú aquestes fites? Aparentment no res. Però considerades des de la distància i cadascuna a la seva manera, és evident que marcaven un canvi de cicle. D'una banda, l'era d'Internet. De l'altra, la consciència de la recuperació plena de la cultura catalana i les bases perquè els fills de la immigració reclamessin el dret dels seus fills a ser educats en català. Però no va ser fàcil; Adolfo Suárez encara deia el 25 d'octubre de 1976 que el català no podia servir com a llengua de l'ensenyament, perquè, qui estava capacitat per ensenyar química nuclear en català? El català fa cinquanta anys, i en fa quaranta, era oficialment una llengua d'anar per casa que havien volgut condemnar a l'extinció, però ja tenia un gran nombre de voluntaris que feien classes de català en un règim de tolerància o de semiclandestini-

tat i tota una generació jove d'escriptors que l'havien elegida com a eina de creació literària. També s'havia posat fil a aquesta agulla que no ha parat de cosir.

Fa cinquanta anys jo estudiava a les monges, on es feien les classes en castellà. No vam tenir notícia ni del primer intent de correu electrònic ni del debat sobre la cultura catalana. Això li va passar a la majoria de gent: que no es va assabentar de res. Durant la meva infantesa a casa teníem un telèfon negre força aparatós clavat en una paret; encara no tenia disc per marcar el número: despenjaves i demanaves a l'operadora que et comuniqués amb un altre abonat o que et posés una conferència; ella (sempre eren dones), si volia, es quedava escoltant i t'havies de fer repicar. Aquest era el nostre horitzó de modernitat, això i una televisió en castellà en blanc i negre, sense comandament a distància, perquè no hi havia cap canal per canviar, i que no era a totes les cases, per motius econòmics o simplement ideològics. Després va venir TV2, que va començar a fer alguna peça de teatre i, a partir de 1967, l'horitzó dels cinquanta anys (52), l'informatiu *Mare nostrum* en català. Aquest estiu, parlant amb la meva néta de sis anys sobre records d'infantesa, quan vam arribar al tema del telèfon i el televisor em va preguntar molt sorpresa: "I per on veies els dibuixos, iaia?"

No va ser fins setze anys més tard d'aquell primer intent de correu electrònic que vaig tenir el primer ordinador. Era el 1985. Fins aleshores els ordinadors eren enormes i els tenien les empreses; n'hi havia que ocupaven una sala sencera. Amb l'ordinador personal vaig començar a empoderar-me i a convertir-me en protagonista d'una era nova, tot i que encara no ho sabia. Perquè els joves informàtics que havien iniciat la revolució digital al voltant d'aquell 1969, tal com explica Alessandro Baricco a *The Game*, es proposaven posar fi als mandarinats i a les elits, eliminar els intermediaris i posar un ordinador a l'abast de cada persona perquè tingués el poder de comunicar i de comunicar-se directament. Per fer-nos lliures. De manera que, tal com fa Baricco, resseguiré el període d'aquests cinquanta anys per marcar alguns dels cims que hem anat conquerint la gent de la meva generació i que, com en els icebergs, només assenyalen fites però amaguen l'enorme massa del que queda sota, per anar a parar al món on ara viuen els meus néts.

A la Universitat de Barcelona, on vaig arribar el curs 1970-1971, em vaig formar en l'estructuralisme, i els meus primers contactes amb la política clandestina em van familiaritzar amb el materialisme dialèctic. Però, per causa de la dictadura, l'estructuralisme ens va arribar tard i malament, i just quan en començàvem a dominar les claus vam entrar en la postmodernitat i tot allò que havíem après ja no ens va acabar de servir. Vaig tenir la sort de tenir professors com Ricard Salvat, Joan Solà, Antoni Badia i Margarit, Antoni Comas, Joan Alegret, Jaume Sobrequés o una joveníssima Lídia Pons. El 1976, després de treballar un any a Barcelona, vaig tornar a viure a Valls. Va aparèixer el diari *Avui*, i la meva mare, que havia nascut a Cuba, el va fer servir per aprendre a llegir en català. I com ella, molta gent de la generació dels meus pares i de la meva, que havíem crescut en una escola en castellà. Vaig començar a fer classes de català a secundària, tot i que aquesta matèria encara no formava part del currículum oficial. El 1978 es posaven les bases de la immersió lingüística a Catalunya, que s'havia d'aplicar a partir del curs 1982-1983. Llavors jo ja treballava a la universitat formant en català els futurs mestres del país. El desig de recuperar l'ús públic de la llengua catalana era ampli i compartit. No hi havia cap oposició visible, al contrari: era un projecte modern que s'abordava des de diversos àmbits: universitaris, escolars, adults, fun-

cionaris, professionals… i el jovent s'hi afegia amb entusiasme. Entre 1982 i 1983 apareixen Catalunya Ràdio i TV3.

Des de l'AELC treballàvem perquè la literatura catalana fos hegemònica als Països Catalans, i ens conjuràvem per recuperar la Institució de les Lletres Catalanes, que havia funcionat durant la República, per promoure internament i externament el coneixement i la difusió de la literatura catalana i donar-li múscul i prestigi. El català havia de ser la nostra llengua de cultura. A la Universitat, Riquer, Comas i Molas havien començat la tasca de fer el Corpus de Literatura Catalana i a establir-ne el cànon, eines imprescindibles de la normalització. També ens calia una crítica universitària i una crítica als diaris i revistes, de divulgació. Però, sobretot, per recuperar lectors i parlants en català calia, tal com defensava Joaquim Molas, el concurs de la cultura popular: la televisió havia d'oferir les sèries més famoses del moment en català. I a l'abril de 1978 es va començar a emetre *Dallas*. Dos anys abans TV3 havia començat les emissions de futbol en català; la sèrie *Bola de drac* als anys vuitanta i el Club Super3 als anys noranta van ser també eines importantíssimes de cohesió lingüística, tan importants com la immersió a les escoles.

Cap a 1978 va néixer el col·lectiu Ofèlia Dracs, que va tenir com a objecte oferir a un públic ampli una literatura popular en català de qualitat. Jo hi vaig entrar cinc anys més tard. Alguns dels seus membres de seguida es van posar també a fer guionatge de sèries per a la ràdio i la televisió, com Maria Antònia Oliver, Jaume Cabré, Jaume Fuster, als quals s'afegien altres noms de la mateixa generació: Josep Maria Benet i Jornet, Guillem Jordi Graells i, més tard, escriptores com Maria Mercè Roca. La finalitat d'aquesta iniciativa, a part de guanyar-se la vida, era crear i mantenir un públic receptor en català i fer-lo créixer. Hi havia una idea de país al darrere i un model cultural que abastava els Països Catalans, tot i que la realitat política, les lleis, s'entestaven a negar-lo.

L'entusiasme d'aquells anys de construcció del futur i, sobretot, la potència de l'aposta per la llengua perquè fos una llengua de cultura i de masses, no s'ha mantingut passats els anys noranta. En part pel relleu generacional, en part perquè a partir dels noranta apareixen les televisions privades i perquè amb el canvi de segle l'horitzó canvia radicalment.

Tot aquest volum d'empreses que he citat entre els anys setanta i els noranta, que recorda l'empenta dels joves noucentistes de la primeria del segle xx a recer del projecte polític de la Mancomunitat, va coincidir amb l'era de la llarguíssima presidència de Jordi Pujol, que arriba fins al 2003. Això no vol dir que els qui van posar les bases d'aquestes iniciatives fossin tots del mateix color polític, ni tan sols que fossin majoritàriament pujolistes: hi havia marxistes que procedien del PSUC; algun marxista independentista que no n'era, com Pedrolo, que per aquest motiu sempre va ser un proscrit; gent d'esquerres encara per adscriure políticament, o els joves de Trencavel, que havien orbitat al voltant del PSAN i alguns dels quals van acabar a Ofèlia Dracs; el grup de *Canigó*, amb Xavier Dalfó i Isabel-Clara Simó; els poetes del *Gespa Price* i dels Llibres del Mall, o els coneguts com "la Generació dels Setanta", majoritàriament d'esquerres però on hi havia de tot. Amb la perspectiva del temps, i a ulls de la gent que ha nascut al tombant del segle xxi, tot aquest *revolutum* ve a ser el mateix: coses antigues que han perdut la brillantor de la modernitat i que d'entrada no els estimulen gens.

I la tecnologia? Estàvem abocats al futur i d'alguna manera n'érem conscients. Mentre preparava la tesi doctoral, que vaig defensar el 1985, tenia una Olivetti elèctrica que havia substituït feia pocs anys la portàtil/manual i que em pensava que m'havia de durar tota la vida. Jaume Fuster en tenia una que memoritzava tota una línia abans d'imprimir-la i no marcava lletra per lletra com la meva, i ja ens avisava que hi havia coses més modernes i que ens havíem de posar al dia.

L'any 1985 Jaume Fuster va impulsar una campanya per informatitzar els escriptors a través de l'AELC. Jo aleshores formava part de la Junta de l'entitat, que presidia Josep Maria Llompart. S'hi van apuntar la majoria: Pere Calders, Avel·lí Artís Gener (*Tísner*), Estanislau Torres i altres dels nostres sèniors, entusiasmats com el més jovenet de la colla. També hi eren Gonçal Castelló, Joaquim Carbó, Ricard Creus i tots els qui veníem darrere, sobretot els narradors, que gastàvem més fulls que els poetes.

El primer ordinador, que vam comprar en bones condicions gràcies a un acord de l'AELC amb un comerç del carrer Balmes, a tocar de la ronda Universitat, tenia una memòria tan curta que havies d'emmagatzemar els fitxers en disquets durs, una mena de cassets. Recordo que algun dels nostres sèniors de seguida va tenir problemes de capacitat amb la màquina: cada vegada que tenia una pantalla plena d'aquelles lletres verdes, abans que se li escapessin pantalla amunt, gravava un fitxer. Amb un centenar de pantalles convertides en fitxers ja tenia la memòria plena i no havia acabat ni molt menys la novel·la. Era alarmant! L'ordinador, amb els diners que s'hi havia gastat, no servia ni per acabar una trista novel·la! Vam haver d'aprendre, amb temor, que no ens havíem d'atabalar quan no veiéssim les lletres, que hi eren igualment. Ens vam haver d'acostumar a perdre de vista línies i paràgrafs i a confiar que eren en un lloc invisible i que quan les reclamaríem, si no se n'havia anat la llum o no ens havíem oblidat de gravar la feina feta, tornarien a sortir. De tant en tant ens imprimíem els textos en paper continu perquè no podíem suportar no veure'ls escrits en paper abans de donar-los per bons.

Pocs anys més tard vaig canviar d'ordinador. La tecnologia volava. Vaig triar un IBM. Tenia més memòria (3 megues) i suportava disquets flexibles. Però encara no es podia connectar a Internet. Ens vam fer especialistes a dissenyar macros i petites programacions, perquè els programes d'aleshores no eren ni visuals ni evidents i els havies de domesticar com un ésser salvatge si volies que fessin coses. Vam haver d'aprendre a entendre les instruccions i a fer les macros en anglès, nosaltres que havíem estudiat francès.

El progrés formava part de les nostres discussions i de les nostres vides, es feien trobades d'escriptors per parlar-ne, de com afectaria això la nostra feina, la nostra manera de treballar, de relacionar-nos amb les editorials i les impremtes, però encara ho vivíem com si fos ciència-ficció, i alguns de nosaltres ens havíem arribat a creure que aquell ordinador que costava un ull de la cara ens havia de durar anys i anys, com una rentadora o un pis. Aleshores encara no se sabia què era això de l'obsolescència programada ni teníem idea de com havia de ser de ràpid tot el procés de transformació que ens arrossegava com una llengua de foc. Tots coneixíem algú que s'havia fet posar un telèfon al cotxe; eren grossos i cars i només servien per parlar. Encara no tenien cap mena de relació amb el que podia fer un ordinador.

En quin moment vaig ser conscient del canvi d'era? Segurament quan Quim Monzó va tornar de la seva estada als Estats Units, però no n'estic segura. Ens havíem trobat breument a Ofèlia Dracs el 1983 i ell ja no hi va venir més després de la seva estada a Amèrica, i va començar a escriure aquells contes que van fer les delícies de milers de seguidors en què practicava el joc intertextual, la paròdia, la cita, la reescriptura, el pastitx… A penes havíem llegit res de Barthes però ens fascinaven aquests plantejaments: la intertextualitat, el concepte de literatura com a teixit, en què les veus de tots els escriptors en totes les llengües i de tots els temps s'imbricaven i tenien sentit. La mundialització de la cultura trucava a la porta. La literatura catalana se'ns feia petita, ampliàvem horitzons de mirada, volíem conèixer i donar-nos a conèixer, exportar la nostra literatura i la nostra llengua… Aleshores em pensava que tot això era una continuació del que havien fet els escriptors de la generació anterior, els qui havien retornat de l'exili però sobretot Maria Aurèlia Capmany i Manuel de Pedrolo, que havien furetejat per totes les literatures i ens havien fet conèixer la modernitat amb les seves traduccions a les col·lecions d'Aymà, Proa, d'Edicions 62 i d'altres. Però no, la modernitat ja periclitava i estàvem entrant en la postmodernitat sense saber-ho.

El 1987 es recupera la Institució de les Lletres Catalanes. Vivíem la fase de consolidació i expansió de la llengua i la literatura catalanes. Són projectes moderns. Populars. Aquest model de món es manté més o menys fins al 2002. O fins al 2007.

De tota manera, hi ha un moment en què sí que tinc la consciència clara de punt d'inflexió: va ser el 1995, quan vaig assistir al Fòrum Mundial de les Dones a Beijing, on vam acudir trenta-cinc mil dones de tots els països i cultures del món. En la immensitat de la Xina i la diversitat de cultures, aplegades totes per posar les bases del que havien de ser les polítiques de gènere en les nostres col·lectivitats respectives, em vaig adonar que formava part d'un mosaic enorme en què la meva llengua i la meva manera de ser eren minúscules i que ningú de tota aquella gent mai no llegiria els meus llibres. Era inútil que canviés la meva llengua per una altra de més gran per arribar més lluny. Mai no arribaria al tot que em prometien les teories de "la vila global". I a Beijing vaig entendre el concepte de mundialització de la cultura, o sigui de la diversitat cultural i la hibridació inevitable en l'era de la globalització. Va ser com un llamp que ho aclareix de sobte, enmig de totes aquelles dones de vestimentes sòbries o acolorides, d'ètnies i cultures tan allunyades, de multilingüisme babèlic que hauria fet impossible l'entesa si no haguéssim sabut quina era la causa comuna que ens havia portat allà.

L'any 1995 apareixia TINET, el servidor que havia de donar servei gratuït de correu electrònic a la gent de les comarques de Tarragona. Partal & Maresma començava a caminar en el projecte que havia d'acabar sent Vilaweb. Semblava una bona cosa. Però ens havíem de canviar una altra vegada l'ordinador i encara no sabíem ben bé què hi guanyaríem. A l'AELC es parlava dels progressos de la tecnologia, del correu electrònic, del web, i Jaume Fuster va ser una altra vegada l'abanderat de la transformació que ens volia encomanar a tots nosaltres. L'any 1996, en connivència amb Vicent Partal, Jaume Fuster va convocar una bona colla d'escriptors al local de l'empresa Partal & Maresma perquè Partal ens expliqués de què anava aquell futur del qual ja podíem començar a gaudir. De seguida vam ser molts que ho vam veure clar. Era apassionant, poder accedir a la informació des d'un lloc

que es deia *web*, visitar geografies virtuals, experimentar les possibilitats dels hipervincles, navegar… Era la modernitat i hi volíem ser. De seguida vam ser conscients que havíem de conquerir Internet amb la nostra llengua i per a la nostra llengua. Que la modernitat ens donaria una oportunitat d'arribar més lluny i de projectar-nos al món. I és així com, des de diversos sectors, la llengua catalana va accedir a Internet i actualment, en proporció amb el nombre de parlants, hi és una de les més actives.

En el curs 1995-1996 començava les seves activitats la UOC. Jo hi vaig començar a col·laborar l'any 2002. La docència virtual em va fer veure des d'una altra perspectiva la docència presencial a la URV i em va empènyer a actualitzar mètodes i recursos. Vaig començar a experimentar amb intranets com l'Edustance i, més endavant, el Moodle. A la UOC tenia alumnes que vivien a l'Àfrica o a Austràlia i que estudiaven en català. Es podia treballar des de qualsevol indret, només calia tenir connexió a Internet, no calia que fossis al lloc físic de l'empresa per fer la teva feina. El concepte de teletreball es va començar a estendre i una amiga meva que treballava a l'IEC se'n va anar a viure al Priorat, on va continuar treballant a l'IEC i va muntar una casa rural i, pocs anys més tard, en va fer un centre de memòria de l'escriptor Quim Soler que promociona la literatura i el vi i que té una activitat molt intensa a Internet. Una altra amiga, des de Valls, treballava per al Parlament de Catalunya. Un nebot que se n'havia anat a Califòrnia a treballar en una gran empresa informàtica, amb el tombant de segle va tornar a viure a Montblanc, des d'on va continuar treballant a la mateixa empresa. Només hi vèiem avantatges. La mundialització de la cultura era alguna cosa que anàvem incorporant, però com que tots veníem d'un passat analògic encara no es podia sospesar ben bé què passaria. Havien aparegut l'Skype, les videoconferències… Per aquells anys jo vaig entrar al grup de recerca Hermeneia, que liderava Laura Borràs,[1] on estudiàvem els formats de la literatura electrònica i l'hipertext i, més endavant, les noves formes de producció i recepció a la xarxa i la literatura digital. De seguida vaig descobrir que només amb el català no n'hi havia prou, i que l'anglès s'havia convertit en una mena de llengua franca entre investigadors dels llocs més diversos del món. Però res de tot això no ens semblava incompatible amb la nostra vida diària. Només que a partir d'un moment determinat, i en l'àmbit universitari, on treballava, va arribar també la mundialització de la recerca, en forma de sistemes d'avaluació de la recerca, publicacions indexades i índexs d'impacte.

Durant tota la meva vida acadèmica he publicat la meva recerca en català, tret d'alguns articles en anglès o en castellà. Fins al canvi de segle, malgrat la meva adscripció a l'àrea de Teoria de la Literatura, això no havia estat un obstacle per aconseguir avaluacions positives de la recerca. Després d'un període de serveis especials en què treballo a la Generalitat, torno a la Universitat el 2011 i la comissió avaluadora m'atorga els mèrits però m'adverteix que no he sabut triar els canals més adequats per publicar la meva recerca, que continuava sent majoritàriament en català. Hi ha poques publicacions catalanes amb un índex d'impacte competitiu.

Comencem a tenir blogs personals. Blogs de comentari de llibres i ressenyes, que de mica en mica substitueixen la crítica dels diaris i compensen la pobresa o els horaris intempestius dels programes literaris a la televisió. En vaig arribar a tenir uns quants. Aleshores la gent encara ens llegia i teníem subscripcions i visitants. M'apassionava veure que hi havien accedit des de llocs remots del món i em neguitejava que, segons quines paraules escrivia

(me'n vaig adonar després) les visites es multiplicaven per molt des de llocs on aparentment no llegien en català. Ens controlaven. Vaig deixar de consultar diccionaris i enciclopèdies en paper…

L'any 2007 va ser un d'aquells cims que cal assenyalar: la literatura catalana va ser la convidada a la Fira de Frankfurt. L'Institut Ramon Llull i les editorials catalanes van donar una empenta definitiva a la internacionalització de la literatura en català, que a partir d'aquell moment no ha parat de traduir-se. Hi van participar agents, autors, editors, traductors… Això ens dóna prestigi fora, però sobretot a casa. Neix el fenomen Jaume Cabré, entre d'altres –aposta de l'editor Isidor Cònsul–, que no ha parat de créixer. Els lectorats de català a les universitats estrangeres fan una bona feina d'internacionalització, fins al punt que s'ha aconseguit que més de sis mil estudiants de tots els continents estudiïn català en cent cinquanta universitats.

Però amb la segona legislatura de José Maria Aznar (2000-2004), que parlava català en la intimitat a la primera, va començar una deriva de recentralització de l'Estat i d'atac contra els signes d'identitat de la nació catalana, començant per la denúncia de la immersió lingüística i continuant amb la campanya contra l'Estatut –que va acabar amb la reescriptura del text que mai no ha referendat ningú per part del Tribunal Constitucional–, que ha tingut efectes de llarga durada. Vull pensar que no es tractava d'una reacció estatal davant la globalització, tenint en compte que la declaració universal de la UNESCO sobre la diversitat cultural (París, 2001) emparava cultures com la nostra, però també donava arguments als estats per blindar-se davant dels "cossos estranys".

Mentre treballava a la Generalitat, en el període 2006-2010, em vaig adonar d'un fet que aleshores no vaig trobar significatiu. Com a telèfon de treball ens havien donat un BlackBerry ultramodern amb un munt d'aplicacions, funcions i tecles, amb connexió a Internet i tot això. A partir d'algun moment, els més joves de l'equip van demanar canviar-lo per un model de pantalla tàctil. He de confessar que jo era més de tecles i funcions i que allò de tenir una pantalla neta i que tot s'hagués de fer amb els dits em neguitejava. Em vaig aferrar a la màquina antiga… fins al 2010. En tenia prou amb l'ordinador per trobar informació i per publicar-ne, per jugar a diversos jocs, per consultar YouTube. No em vaig fer un perfil a Facebook fins a l'any 2008. Ara porto al mòbil el darrer e-book que he demanat per Internet a la biblioteca i tinc oberta una consulta en línia sobre els meus avantpassats en un arxiu digitalitzat.

El 2007, quan Steve Jobs havia presentat el seu Iphone, havia posat a les mans dels joves tot aquell món virtual accessible des d'un aparell que es duia a la butxaca i amb el qual et diverties jugant. Començava una època nova. Me'n vaig adonar amb moltes coses. En els anys següents van anar apareixent moltíssimes eines, plataformes i programes per tal de posar a les mans de la gent l'accés a quasi tot: Spotify, les apps (aplicacions) que es poden instal·lar als telèfons i els fan multifuncionals, el fet que Obama utilitzés la tecnologia digital en la seva campanya electoral i guanyés, l'aparició de Whatsapp, Uber, Instagram, el núvol, Tinder… Per acabar-ho d'adobar, Zygmunt Bauman acabava d'encunyar el concepte de *modernitat líquida,* que ens deia, entre altres coses, que els valors tradicionals de l'estabilitat, la tradició, la pertinença s'han dissolt i han donat lloc a una societat en canvi constant en

la qual la transitorietat, la superficialitat, la inconsistència de les relacions humanes dominen per damunt de la família, de la feina, de l'amistat, arreu: es pot connectar amb molta gent però tot és superficial i passatger, res no dura gaire.

Quan el 2011 vaig tornar a la universitat, els meus alumnes no eren com els que havia deixat el 2006, i només havien passat cinc anys. Llavors em vaig interessar pel que deia Bauman. Per començar, tots els meus alumnes eren capaços de parlar perfectament en català, fins i tot els d'orígens llunyans i diversos, gràcies a l'escolarització, però només una part es comunicaven entre ells en català. Si els posava una prova en català, responien en català, si hi havia un fragment en castellà, responien en castellà, sense adonar-se'n ni fer-ne qüestió. No els importava gaire l'ús que feien de la llengua. Tampoc no sabien ben bé per què s'havien matriculat ni què volien ser de grans.

Em vaig adonar que, respecte d'anys anteriors, la capacitat dels meus alumnes d'exposar idees en textos llargs havia canviat. Sempre feien exposicions concises, sovint limitades a simples titulars. En canvi, tenien unes altres habilitats i, si se'ls motivava, n'hi havia que podien arribar a ser brillants i profunds, sempre que se'ls respectés la iniciativa. Em desesperava que el que deu anys abans eren tres fulls d'examen a dues cares, ara, per a preguntes similars, la resposta es reduís a mitja pàgina. Vaig haver de canviar tots els sistemes d'exposició i d'avaluació, perquè res del que havia fet en el passat ja no em servia. No tenia sentit donar-los apunts, tot ja estava escrit i publicat, i la quantitat d'informació era tan gran que la majoria ni se la miraven. Buscaven fórmules que els estalviessin els llargs camins de descoberta i assimilació que havien seguit les generacions anteriors. Vaig continuar fent la docència en català, això sí, sense cap problema, però tota la resta era nou. Les autoritats pedagògiques del moment em deien que les classes havien de ser divertides i que els estudiants no aguantaven blocs sencers d'una hora (jo en tenia dues de seguides adjudicades al mateix grup). Feia molt de temps que ja no feia classes de dictar apunts, però ara havia de ser tot molt més divers, treballat, participatiu… i divertit, sí. I la paraula em sulfurava, perquè jo no m'havia dedicat a la docència universitària per fer pallassos.

Però ho vaig arribar a entendre. Aquells joves s'havien fet grans amb el *Game*. Eren adolescents quan els van posar a les mans aquells meravellosos telèfons mòbils que jo encara no m'atrevia a mirar. Tenien les informacions a l'abast dels dits i posaven en qüestió el que jo els deia perquè tenien versions alternatives a Internet i jo era una mena de dinosaure del segle passat. Recordo una discussió amb un alumne sobre els punts de vista narratius a *El poni roig* de Steinbeck, perquè el que jo li feia veure no era el mateix que havia trobat a Internet. Porta el llibre, li vaig dir, i el llegirem. "No em cal llegir el llibre", em va respondre, "aquest web ho explica tot". I estava mal explicat. Però no em va creure a mi, encara que tenia la facultat de suspendre'l. El concepte de postveritat encara no circulava de manera generalitzada, però des de la guerra del Golf sabíem que hi havia la manera de fer-nos creure que assistíem a guerres en directe o que se'ns podien endossar imatges de coses que havien passat en altres llocs del que deien o que no havien passat mai. Com les ficcions. En vam parlar a les classes de Teoria de la Literatura i va ser apassionant.

Vaig haver de lluitar contra el plagi i el *copiar i enganxar* sense criteri, vaig haver de reenfocar les meves explicacions confrontant el que hi havia a la xarxa amb l'accés directe a la

informació, apel·lant a l'esperit crític i a la capacitat de crear continguts, no només de reproduir-los i de ser-ne usuaris passius. Trobar informacions errònies als webs que no podíem simplement copiar i enganxar ens va servir per adonar-nos de la responsabilitat que teníem cada vegada que hi pujàvem continguts. I hi van aportar continguts valuosos. Hi havia molt de material en català. Per sort. I en totes les llengües imaginables. Aquesta feina sí que l'hem feta. Fa només sis anys i mig (abril-juliol del 2013), Joan Manuel Tresserras deia:

> "Mai tanta gent havia parlat i havia viscut en català; encara que mai, tampoc, ho havia fet enmig i al costat de tanta altra gent que no en participa. Es tracta, però, que les opcions depenguin més de la voluntat de cadascú que no pas de les circumstàncies. Els processos potser seran lents. Però pensem que tot l'anterior s'ha pogut assolir sense imposicions, per invitació. Per lliure elecció. Contracorrent. Amb esforç. Coincidint amb l'augment del predomini aclaparador de les grans llengües i cultures globals. […] Conscients com som de la nostra fragilitat, que la història ha anat posant en evidència, però convençuts de les nostres possibilitats, no hauríem de témer res que ens pogués fer alterar la direcció escollida."

Ara jo diria que aquestes afirmacions pecaven d'optimisme. La mundialització de la cultura i, sobretot, aquesta revolució digital que ens ha posat les eines a les mans perquè ens comuniquem sense intermediaris, sí que em sembla que ha afeblit l'ús del català. Perquè el món sense fronteres i la manca de prou suport oficial a la nostra cultura, una cultura sense estat, o amb un estat que no solament no l'afavoreix sinó que hi juga obertament a la contra, ens han afeblit. Com a mínim han afeblit aquesta consciència de voluntariat, d'invitació a què apel·lava l'ex-conseller de Cultura. I ens ha fet més febles la manera com els poders de l'Estat, a través de la Constitució espanyola, han trinxat el territori cultural i han impedit la lliure circulació de productes culturals dintre de la comunitat lingüística, tant en l'ensenyament com en la publicació de llibres i en l'espai audiovisual. D'aquí ha sorgit una altra vegada una mena de diglòssia que, afegida a la modernitat líquida, està diluint els projectes culturals en llengua catalana.

L'anàlisi hauria de ser més profunda, i no tinc eines per fer-la. Citaré només alguns exemples que he viscut. L'àmbit de la literatura s'ha transformat molt. No hi ha crítica acadèmica ni militant, però sí que hi ha una presència massiva d'editors i d'autors a les xarxes, i també d'alguns mediadors culturals, que fan la seva feina amb blogs (cada vegada menys visitats), revistes i diaris digitals i a través de canals de YouTube o d'Instagram. La proliferació de títols i la seva caducitat quasi immediata fan que escriure en català sigui poc rendible i que tenir un canal en català sembli poc eficaç. Força autors que conec han provat d'escriure en castellà amb la idea d'abastar un mercat més gran o de tenir més lectors, però els resultats no han estat gaire millors. Potser no ens hem adonat que els nostres competidors més directes són les sèries i que, a diferència de l'època de *Dallas*, d'*Estació d'enllaç* o de *Mitges de seda*, ja no som capdavanters, ni tan sols competitius, en sèries catalanes o en català. Mentrestant, la major part de festivals de literatura popular a casa nostra, sobretot de novel·la negra, es fan majoritàriament en castellà, per allò de convidar gent "coneguda", que sempre és gent de fora i que acaba provocant situacions tan estranyes com que hagis d'acabar parlant en castellà d'una novel·la que només s'ha publicat en català.

La manera com connectem amb el públic i amb altres autors és però divertida. Tot i que acaba sent ruïnosa, perquè aquí, a diferència dels festivals francesos o italians, la gent no compra els llibres dels autors que hi participen. Aquí la gent no llegeix literatura –o, diguem-ne, ficció–, i encara menys poesia. I quan llegeix, ho fa majoritàriament en castellà. La part positiva de la modernitat és que la presència a les xarxes ens permet el contacte directe amb una quantitat ingent de lectors que comenten les obres directament amb els seus autors preferits i hi interactuen, cosa que, donada la solitud de l'acte de l'escriptura literària, és molt d'agrair. Veiem néixer i créixer argots de la modernitat, veritables pastitxos d'anglès i castellà que fan posar les mans al cap a alguns que vaticinen la fi de les llengües, sense tenir en compte que els argots sempre han estat argots, parlars que es mouen en uns àmbits concrets al marge dels codis compartits de les llengües. Hi llegim els piulets del filòleg Enric Gomà, que es queixa de la mala qualitat del català actual, el col·loquial i l'estàndard. En canvi, rituals presencials del passat, com són les presentacions de llibres o els clubs de lectura ja no interessen gaire (per no dir gens) als sectors més joves de la població, que prefereixen el format virtual. O el format "festa". Em vaig trobar fa poc amb la paradoxa d'haver preparat amb una companya un joc de realitat virtual per a la presentació de la meva novel·la *Quimera* i haver-ho de deixar córrer perquè el públic, d'una mitjana de seixanta anys, s'atabalava. Els joves, a qui anava destinada la sessió, no hi eren, perquè el format de l'acte era un format de gent gran que organitzava gent gran.

Sobre la lectura en català, el passat mes de març vam tenir una discussió a Twitter en la qual es van veure implicats una llibretera nascuda als anys vuitanta i altres persones de la seva generació i els filòlegs Pau Vidal, Anna Maria Villalonga i jo mateixa. La llibretera fotografiava la seva darrera compra de llibres. Tots eren traduccions en castellà. Li vaig preguntar si no n'hi havia cap en català que li interessés, original o traduït, i es va enfadar molt, adduint que ella era independentista però que llegia i parlava com li donava la gana, que preferia llegir autors estrangers perquè era cosmopolita i que les traduccions al català eren dolentes. Pau Vidal li va voler fer veure que de bones i males traduccions n'hi ha en totes les llengües, Anna Maria Villalonga li va recordar que defensar la llengua era una empresa de tots, i llavors la llibretera ens va dir que això eren idees de convergents nostàlgics, que què ens havíem cregut de voler donar carnets de bons i mals catalans, i ens va blocar. Pau Vidal escrivia després: "La trampa del bilingüisme que ens ha colat Espanya i que tan alegrement ens hem empassat ha donat fruit: tenim una generació jove que n'ha fet un dogma i no n'accepten el menor qüestionament. La conversió definitiva de la víctima en botxí".

Aquesta és la idea: ser modern i progressista és defensar el bilingüisme i acabar en aquella diglòssia que ens pensàvem que podíem bandejar fa quaranta anys. Defensar el català és cosa de vells, de l'època de Jordi Pujol, d'una Catalunya rància i caduca que vol imposar el seu model sobre uns joves que no s'hi doblegaran.

Però no és del tot veritat. Al costat d'aquesta mena de reaccions, hi ha joves que escriuen uns textos potents en un català sòlid, veritables valors de present i de futur. Amb vint-i-pocs anys, aquests personatges existeixen i ens fan salivar. Però veurem què passa quan creixin professionalment si es troben desemparats. Tenim el deure d'ajudar-los a sortir-se'n.

Hi ha joves que es fan perfils d'Instagram o canals de YouTube en castellà o en anglès perquè volen ser *influencers* i arribar a més destinataris. Alguns –pocs– hi parlen de llibres, però la majoria no són llibres de literatura catalana, encara que n'hi ha alguns, i bons, en català. També hem vist paradoxes com el cas de diaris en català que per fer referència a obres traduïdes citen el títol de la traducció castellana encara que n'hi hagi en català. Això demostra una mentalitat subordinada.

A la xarxa i a les plataformes digitals hi ha molts continguts en català, però en els canals preferits pels més joves no tant. I si no hi ha continguts per a gent jove en català en aquesta mena de canals, els usuaris pensaran que no és modern. Em fan gràcia aquelles persones que a YouTube expliquen en castellà com es fan melindros, panellets, un fricandó o la salsa de la calçotada, abandonant el català perquè no els permet arribar "a tothom". Que deixen de parlar de llibres catalans perquè el públic és massa petit. El *Game*, tal com anomena Baricco aquesta realitat virtual en la qual hem anat construint un món duplicat i per la qual ens podem moure com en un joc, ens ha promès que tindríem accés a la totalitat d'aquest món, i de fet no hi ha límits. De manera que comprenc que no ens sapiguem resignar a quedar-nos en l'espai d'una tribu. I això ens torna a portar a la diglòssia.

Com s'ha de fer? No ho sé. Els meus néts miren sèries de dibuixos de les múltiples plataformes en castellà o en anglès. Fins i tot els tutorials de plastilines animades del YouTube són en castellà o en anglès. Per què no n'hi ha més en català? Per què no es treballa per crear continguts per a criatures de menys de tres anys, de menys de sis anys? Crear continguts per als adolescents és fer tard. Observo els meus néts. Vistes *Les tres bessones* i quatre barrufets, s'ha acabat el repertori. Després la gent s'admira que criatures que parlen català juguin al pati de l'escola en castellà. El seu imaginari és ple d'herois i heroïnes meravellosos en castellà. El meu nét petit, que amb dos anys passava el ditet per la pantalla del televisor provant de canviar d'aplicació, és d'aquesta generació massa òrfena de continguts en català. Perquè les criatures, encara que a la classe de la meva néta gran sovint els posen l'InfoK, ja no miren televisió. Però són criatures intel·ligents. Tenim un jovent inquiet que vol un país lliure i un món habitable. Que surt al carrer i ho fa en català. I és modern perquè ho fan ells.

Necessitem un estat. Som en un moment crucial però molt engrescador. Perquè molt encara està per fer i molt és possible. Aquest any 2019 la Plataforma per la Llengua ha fet públic un informe en què es diu que la llengua dels jocs a les escoles és majoritàriament el castellà, malgrat la immersió lingüística, que s'endevina més teòrica que real. També diuen que les transmissions televisives del Barça en català han caigut del 19,5% al 3,9% en deu anys. També diuen que només una de cada deu tesis doctorals s'escriu en català. Malgrat això, són consultables a Internet més de 14.000 termes legals en català. La Viquipèdia ja té més de 600.000 articles en català. El català és entre les 40 llengües del nou traductor simultani de Google, però el guiatge de veu de Google Maps és en 53 llengües; incloses totes les europees de dimensions similars a la nostra, llevat del català. El català es consolida a Telegram com una de les setze llengües oficials de la plataforma de missatgeria. En vint anys d'existència, Softcatalà ha traduït 155 programes, un total de més de nou milions de paraules.

Per acabar, tornem al *Game*. Hi ha un joc de similituds en el discurs d'Alessandro Baricco que m'interessa especialment. Remarca que la possibilitat de viure en l'ultramon del que és virtual, el *Game*, com l'anomena, tan atractiu per a les generacions digitals però també per als qui venim d'un passat analògic, és similar a alguna cosa que ja teníem: la literatura, el teatre, les ficcions. Es tracta, en tots els casos, de construir un món fora de la realitat quotidiana, al qual es pot accedir; en un cas per la lectura o la contemplació, en l'altre a través del web o de les apps. I que les maneres d'experimentar aquests ultramons, els de l'art i el d'Internet, conviuen sense problemes aparents. El *Game*, però, s'ha carregat tot el sistema d'autoritats i intermediadors de la cultura que hi havia en el passat: "Els antics ultramons han sobreviscut bastant bé, però no es pot dir el mateix de les elits que en mantenien el control […] tot el sector d'intel·ligències i habilitats que els rodejava s'ha demostrat tan inadequat per al Game que ha lliscat de manera inexorable cap a zones vagament crepusculars". Aquest desplaçament afecta la crítica tradicional –literària, teatral, musical, cinematogràfica…–, però també la classe dirigent de la indústria cultural o les autoritats acadèmiques que custodien el saber i la memòria. La centralitat que tenien al segle xx ha desaparegut (Baricco 2019:317).

És possible que l'era digital elimini aquests ultramons del passat, les formes tradicionals d'experimentar l'art, el teatre, el cinema, la literatura? Com tota cultura que apareix de sobte, sense història, diu Baricco, l'era del *Game* troba en aquests ultramons un passat per a una civilització que no en té. Una compensació "humana" per a una humanitat que ha decidit posar el seu futur en mans de les màquines. Mentre puguem usar un artefacte com un llibre, que és lent, que no té links, que avança linealment, que comença i acaba, continuarem sent humans, diu Baricco (Baricco 2019:317). I avisa: aviat les generacions que han nascut després del 2007 començaran a agafar les regnes del futur. Que aquestes generacions combinin l'humanisme amb el progrés de la intel·ligència artificial és el que garantirà salvar una identitat de l'espècie (Baricco 2019: 330).

I la llengua? Tot dependrà del que haguem sembrat mentre creixen aquestes generacions. El futur és dels joves, i caldrà que fem costat al nostre jovent

* * *

Nota

1. Vegeu: <https://www.uoc.edu/in3/cat/projectes/hermes.html> [Data de consulta: 28/10/2019].

Impacte de la globalització dels espais de comunicació sobre la llengua. Deu apunts per a l'exploració

Josep Gifreu
Catedràtic emèrit de la UPF i membre de la Secció Filològica de l'IEC

Prefaci

Confesso que aquest viatge d'exploració no l'hauria emprès sense la incitació gairebé provocativa de la presidenta de la Càtedra Pompeu Fabra, la doctora i amiga Teresa Cabré. No tinc clar que pugui resoldre amb el meu viatge pels espais del nostre planeta la qüestió que el títol planteja.

El títol d'aquesta ponència és problemàtic. Dona per descomptat que s'ha produït un fenomen com la globalització dels espais de comunicació. Cosa encara per demostrar. El primer problema, però, rau a definir "espais de comunicació". Ho vaig intentar fa uns trenta anys en l'elaboració de l'informe prospectiu *Construir l'Espai Català de Comunicació*. En aquella ocasió vaig avançar un assaig de definició en aquests sentit: un espai de comunicació pot entendre's com la capacitat efectiva de control sobre l'estructuració i el funcionament del sistema general de la comunicació social present en un territori a través de diversos mecanismes i actuacions de caràcter polític, econòmic i cultural. Els components bàsics de la delimitació d'un espai de comunicació són dos: la identitat i la diferència. I sostenia allí que la identitat requeria quatre components fonamentals: una llengua pròpia, un territori viscut, uns rituals mediàtics i uns referents propis (Gifreu 1991: 240-244).

No estic segur, però, que aquell assaig de definició sigui prou ajustat a les noves exigències de comprensió de l'actual fase de globalització de la comunicació i de les llengües. Aquesta intervenció només pot aspirar a ser una primera exploració sobre l'enunciat. M'ha semblat que la fórmula més assumible i menys temerària era abordar-la i presentar-la en forma de deu apunts. No pas per resoldre l'enunciat, però sí per apuntar algunes línies d'exploració i de reflexió sobre la nova Babel que la globalització de les comunicacions i la cursa per la colonització del ciberespai ens deixen en herència.

1. Paradoxes i dilemes de la "globalització"

Tots sabem què és la globalització. Sobretot si no l'hem de definir. El terme és un recurs recorrent en la conversa i en el discurs. A l'hora, però, de definir aquest anglicisme, haurem de recórrer a un diccionari. El terme *globalització* remet d'entrada al seu contrari, el de *localització*. Global reclama local i s'hi oposa. Una banalitat que ja ens suggereix un cúmul de paradoxes i de dilemes.

A tall d'inventari, podríem avançar alguns dels dilemes que els diferents observadors i estudiosos del fenomen han plantejat i discutit:

- Identitat cosmopolita vs. identitat nacional
- Homogeneïtzació cultural vs. heterogeneïtzació
- Comunicació global vs. històries locals
- Llengua comuna universal vs. llengües naturals

Aquests dilemes sintetitzen algunes de les grans paradoxes que la vida diària dels humans dels segle XXI estem vivint per transitar cada vegada més del món local al global i del global al local. En posaré dos exemples.

Un exemple pròxim: *Les de l'hoquei*

Una telesèrie catalana, *Les de l'hoquei*, es pot veure ara, després de l'emissió per TV3 (abril-juliol del 2019), arreu del món en català gràcies a la plataforma Netflix. Aquesta sèrie juvenil i feminista va ser ideada com a treball fi de carrera als estudis de Comunicació Audiovisual de la Universitat Pompeu Fabra, produïda per productores catalanes (Televisió de Catalunya i Brutal Media) i rodada en llengua original en català. Òbviament, els referents de *Les de l'hoquei*, un equip de noies joves que pretén competir en aquest esport, són estrictament locals.

La paradoxa de les avui tan celebrades telesèries és la següent: mentre aspiren a esdevenir produccions d'interès global, apel·lant sobretot a les emocions i al drama, personal o col·lectiu, els seus referents són predominantment locals. Pensem en les telenovel·les llatines, en les sèries europees o fins i tot en les grans clàssiques nord-americanes (com per exemple *The Soprano, The Wire, Friends, House of Cards* o *Breaking Bad*). Certament, hi ha algunes excepcions, com la famosa *Game of Thrones*. Però són excepcions.

Un exemple llunyà: *National Geographic*

Traveller, un dels molts productes de la marca National Geographic, aportava aquesta informació sobre Catalunya aquesta tardor al milió de seguidors dels EUA: "Catalunya està separada d'Espanya per la seva història, la seva llengua, els seus paisatges, la seva cultura i la seva cuina". La corporació National Geographic es presenta com a marca global. Des de la seva web, defineix així *globalització*: "Globalization is a term used to describe how trade and technology have made the world into a more connected and interdependent place".

La breu descripció de National Geographic, una marca nascuda a Nova York el 1888 i avui comprada pel gegant The Walt Disney Company, ens amaga una doble paradoxa. D'una banda, parla de globalització una de les organitzacions més grans del món dedicada a l'educació i a la ciència, amb canals de televisió d'audiències mundials, que projecta una mirada predominantment occidental sobre les "geografies" del món, i que no obstant això es pretén "nacional". L'altra paradoxa és l'atribució de les claus explicatives de la globalització al comerç i a la tecnologia, sense cap referència als processos històrics de colonització cultural i lingüística.

La definició de National Geographic correspon a una visió tecnocràtica i neoliberal de la globalització. És la visió que els EUA aconseguiren de plasmar i regular amb l'Organització Mundial del Comerç (OMC, 1995). L'OMC representa la victòria de les forces mundials que propugnen la desregulació de tots els mercats, també en el camp de la cultura i de la comunicació. És en part el triomf de la doctrina del "free flow of information", tan combatuda pels vells representants del Nou Ordre de la Informació i Comunicació (NOMIC) dels anys setanta i vuitanta a través de la UNESCO.

La UNESCO ha estat un actor internacional de primer ordre en el debat polític sobre la globalització. En certs moments ha actuat com l'única instància global de presa de consciència sobre l'impacte dels fluxos de les comunicacions en la configuració de les actuals comunitats humanes. En recordaré dos moments de singular transcendència: l'aprovació i les conclusions de l'Informe MacBride (*Un sol món, veus múltiples*, 1980) i l'adopció el 2001 de la Declaració Universal sobre la Diversitat Cultural i el 2005 del Conveni sobre la Protecció i Promoció de la Diversitat de les Expressions Culturals.

El Conveni representa un autèntic tractat internacional per a la defensa i protecció de la diversitat cultural, entesa com a "diversitat de les expressions culturals". La Declaració va obtenir un amplíssim consens, però amb la significativa oposició dels Estats Units d'Amèrica (com ja havia passat en l'aprovació de l'Informe MacBride). Significà el triomf de l'estratègia que apostava pel reconeixement de la cultura com un sector específic d'interès públic, no reduïble a mercaderia, i susceptible de polítiques públiques "proteccionistes" (Frau-Meiggs 2002). L'oposició dels EUA (de George Bush, fill) als acords és significativa: els EUA pretenien i pretenen un escenari mundial lliure de traves comercials també per als productes i serveis culturals i sobretot audiovisuals (segona font d'ingressos exteriors dels EUA!), que entén com a indústria de l'entreteniment. En l'altre costat, un conjunt d'estats liderats pel Canadà i França, amb el suport de la Unió Europea, defensaren la procedència i la necessitat de l'anomenada "excepció cultural", que a la Unió Europea, per exemple, ha permès d'establir quotes de "produccions europees" com les previstes en la Directiva de Televisió sense Fronteres (ara Directiva de Mitjans i Serveis Audiovisuals).

2. El debat sobre la globalització

Òbviament, seria massa temerari voler aportar aquí una síntesi del magne debat actual sobre la globalització. La meva única pretensió és emmarcar en el debat general el més específic sobre la globalització de les comunicacions i el seu impacte en les llengües i cultures.

Al voltant del debat específic sobre la globalització en el camp de la cultura i la comunicació hi ha una literatura científica immensa. Fou el tema de moda durant els anys noranta. Aquí només faré referència a uns pocs autors. I començaré citant una mena de conclusió d'una autoritat mundial sobre la nova era. Manuel Castells començava el seu assaig *Globalització i identitat* (2004) amb aquesta afirmació:

"Durant els darrers quinze anys han coexistit en el món el desenvolupament del procés de globalització i una refermança de diverses identitats culturals: religiosa, nacional, ètnica, territorial, de gènere i d'altres d'específiques. Els dos processos es desenvolupen alhora. I, segons la meva opinió, no es tracta simplement d'una coincidència històrica, sinó que hi ha una relació sistèmica" (Castells 2004).

Des de l'antropologia, Roland Robertson (1992) introduí el neologisme *glocalització*, amb què proposava compensar el de *globalització*: la seva proposta teòrica sosté que la glocalització és un "refinament" de la globalització, i que els dos fenòmens conviuen, és a dir, allò local condiciona allò global i viceversa. Es tracta d'una posició discutida. Alguns autors mantenen exactament el contrari: local i global s'exclouen, i amb l'actual fase de la globalització, allò local "serà només un instrument del capitalisme global". Aquesta perspectiva és la que sostenen els teòrics de l'economia política, que veuen la globalització com la victòria del capitalisme devaluant les democràcies, debilitant els moviments progressistes i imposant polítiques d'homogeneïtzació. Com han examinat Curran i Park (2000), a l'altre extrem els teòrics culturals l'entenen com un procés d'un creixent diàleg internacional, empoderant les minories i generant solidaritats. Però, com remarquen els dos autors citats, una i altra perspectiva menystenen la importància que té encara l'estat nacional en la determinació del sistema mediàtic.

Autors situats en els anomenats *estudis postcolonials*, com Homi Bhabha (1994), Arjun Appadurai (1996) o Néstor García Canclini (1990), intenten comprendre els fenòmens complexos entre local i global recorrent a la nova categoria de "cultura híbrida" o "hibridització". Aquesta perspectiva centra l'interès en els espais de contacte, de conflicte i de negociació, entre grups, identitats i cultures diferents. Però també apunta a la consideració de "tercers espais" entre local i global i entre resistència i assimilació.

Ara bé, el gran debat sobre globalització cultural i comunicativa dels anys noranta i posteriors a penes ha incorporat en l'estudi, reflexió i prospectiva un component clau dels fenòmens imbricats, com és la llengua. És a dir, com queden afectades les comunitats lingüístiques, especialment les més febles i vulnerables (Goggin i McLelland 2009). En l'àmbit català, cal destacar una excepció: la magnífica aproximació a aquesta problemàtica realitzada pel lingüista Albert Bastardas (2006) adoptant la perspectiva d'una ecologia "glocal" de les llengües. A nivell internacional, l'interès per al futur de les llengües en ple tsunami globalitzador de comunicacions, informacions i produccions culturals sembla interessar només a lingüistes i sociolingüistes, però no pas a sociòlegs, antropòlegs, politòlegs o economistes.

3. El ciberespai i les noves coordenades d'espai i temps

Parlar de *ciberespai* evoca automàticament una categoria clau en la història del pensament, la categoria d'*espai* (*space*). I en la perspectiva fenomenològica la categoria d'espai enllaça amb la de *lloc* (*place*). La distinció entre *lloc* i *espai* que teoritzà l'antropòleg francès Michel de Certeau a *L'invention du quotidien* (1980) és avui d'un interès renovat. Per a De Certeau, el lloc és una posició, la de l'indret que ocupa un cos "al costat" d'un altre. L'espai, en canvi, és el producte d'un conjunt de vectors que converteixen un indret en un "lloc practicat", en un "lloc viscut", en un "espai de vida". Per exemple, un carrer, lloc definit pels urbanistes, es transforma per l'acció dels usuaris en espai de vida. Aquesta conceptualització de l'espai no està gaire lluny de la proposada pel sociòleg Henry Lefebre en el seu darrer llibre, *La production de l'espace* (1974), en el qual posa en relleu la importància política de l'espai i de les condicions de l'apropiació social de l'espai.

Aquí, però, ens interessa abordar el salt conceptual que comporta la consideració del ciberespai com a nova realitat social, cultural i política, destinada a condicionar la vida i el comportament dels humans a tot el planeta. És a dir, el ciberespai com a nou "lloc de vida".

L'entrada del diccionari de l'IEC el defineix així: "Ciberespai. Espai virtual en què els internautes interaccionen mitjançant una xarxa telemàtica". Entendre aquesta nova realitat com a "espai virtual" ens situa en el cor de la paradoxa. Les seves característiques –ubiqüitat, instantaneïtat, simultaneïtat, interactivitat, mundialització– no neguen tota referència geogràfica? Pel que fa a la comunicació i a la cultura, no tendeixen a esborrar orígens i identitats de les expressions i produccions lingüístiques i culturals?

En la tradició dels estudis de la comunicació hi ha un llibre ja clàssic que pretengué avançar una resposta al dilema. És la innovadora i suggeridora obra de Joshua Meyrowitz, *No sense of place*, publicada a Nova York el 1984. En la línia del pioner Marshall McLuhan, Meyrowitz argumentava que l'expansió dels mitjans electrònics de comunicació, del telèfon a la televisió, estaven transformant els contextos de les interrelacions humanes fins al punt que ja no importa el lloc on vius o des d'on et connectes. Els mèdia tendeixen a eliminar el sentit de pertinença a un lloc o a una comunitat. Una visió de la paradoxa que culminaria en la identificació d'uns "no-llocs" per excel·lència, tal com els delimità l'antropòleg francès Marc Augé en el seu no menys famós llibre *Non-lieux* (1992). Certament, no podem aplicar la categoria de no-lloc, segons la perspectiva d'Augé, al ciberespai en bloc?

Ara bé, no sols l'espai i el lloc es veuen profundament qüestionats per l'explosió del ciberespai. També l'altra gran categoria o coordenada del coneixement i de l'acció, com és el temps, queda transformada. El ciberespai unifica l'espai planetari. Però també el temps planetari. La interactivitat del sistema digital en xarxa possibilita la posada en pràctica d'un temps únic. Fins a Internet, el temps era local: a partir d'Internet, el temps real és ja mundial. Així ho anunciava un dels teòrics més visionaris d'aquesta revolució, l'arquitecte francès Paul Virilio, que plantejava una "estètica de la desaparició" del cos, i per tant del lloc, en la societat actual. La tele-presència substitueix la co-presència. Virilio (1997) estableix una estreta relació entre velocitat i poder: avui, la velocitat de les ones electromagnètiques facilita "la velocitat absoluta" en el control i la colonització del territori.

La velocitat de la transmissió de la informació esdevé un valor cada vegada més decisiu i determinant en les interaccions i transaccions humanes: de les notícies a les decisions financeres, de les mobilitzacions socials a les operacions militars.

4. Vers una societat de plataformes tecnològiques?

Aquests debats dels anys noranta són anteriors a la irrupció de les grans plataformes tecnològiques, especialment les cinc components del grup GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple i Microsoft). La "societat-xarxa", estudiada brillantment per Manuel Castells en els anys noranta, s'ha de passar a entendre avui com a "societat plataforma", tal com proposa per exemple la investigadora neerlandesa José van Dijck en la seva darrera publicació, *The Platform Society* (2018). L'autora i els seus col·legues plantegen la necessitat d'entendre les plataformes tecnològiques com un autèntic ecosistema: unes, les "cinc grans", que anomena "infraestructurals", ofereixen múltiples ofertes i també serveis a tercers; i unes altres, anomenades "sectorials" –com, per exemple, HBO o Netflix–, s'especialitzen a oferir "nínxols" d'activitat.

L'impacte de la irrupció de les plataformes és com un tsunami que ho envaeix tot. Comentaré dos exemples molt diferents d'impactes: la fi de la "televisió nacional" i la revalorització de la veu.

La fi de la televisió nacional?

Fins fa poc, el món de l'audiovisual estava estructurat en dos models de producció i de negoci totalment diferenciats: el model cinematogràfic de tipus industrial –amb tres sectors complementaris: producció, distribució i exhibició– i el model televisiu, amb programació contínua en línia, subjecte a regulacions estrictes a nivell nacional. Hollywood (EUA), Bollywood (Índia) o Nollywood (Nigèria) serien l'exponent paradigmàtic del primer model. La BBC (Regne Unit), la CBS (EUA), l'ABC (Austràlia) o Televisa (Mèxic) en serien exemplificacions del segon.

La confluència entre Internet, tecnologies digitals, dispositius mòbils i grans empreses tecnològiques ha desbaratat aquesta mena de divisió del treball i del negoci planetaris entorn de l'audiovisual. Les televisions "nacionals", integrades generalment en potents grups de comunicació, públics i privats, es veuen obligades a introduir canvis profunds en les seves estratègies de programació i d'especialització. De manera similar, la crisi afecta els sectors tradicionals dels cinemes nacionals.

El nou valor de la veu

La importància de l'oralitat ja es posà en valor fa anys amb l'adveniment dels mitjans electrònics i l'era Marconi. Un lingüista, Walter J. Ong (1982), destacà l'interès de distingir entre l'"oralitat primària", la natural, aquella en què tothom parla sense intermediaris tèc-

nics, i l'"oralitat secundària", derivada de l'escriptura i de les altres tecnologies de l'expressió. Si amb l'aplicació de l'electrònica a la comunicació, des de la ràdio fins a la televisió, passant per la telefonia i pel cinema sonor, la reproducció de la veu humana ha estat el gran avenç de la comunicació interpersonal i de masses, ara el salt encara es preveu molt més decisiu. Ara els experts pronostiquen la nova revolució de la veu com a interfície "natural" entre persones i màquines. Ja ni caldran pantalles per fer cerques (Internet del coneixement) o per donar ordres (Internet de les coses). Els "gurus" de les TIC anuncien que el 2020 la meitat de les cerques per Internet es faran per mitjà de la veu directa.

Des del punt de vista de les llengües naturals, la revolució de la veu representa una nova frontera: reclama la disponibilitat d'assistents virtuals per al reconeixement de veu en cada llengua que pretengui ser utilitzada en la nova generació d'Internet. Les grans tecnològiques ja disposen des del 2016 dels seus propis assistents de veu: Siri (Apple), Alexa (Amazon), Google Voice (Google), Cortana (Microsoft), etc. El 2018 la Fundació Mozilla creà l'assistent Common Voice en codi obert perquè pogués ser adaptat per qualsevol comunitat lingüística (a Catalunya, com veurem, Softcatalà n'estava preparant la seva pròpia versió).

5. Les grans llengües i les seves constel·lacions

Una de les conseqüències dels processos de colonització, especialment els protagonitzats per les potències europees a partir del segle XVI, ha estat la configuració de l'actual mapa de les llengües hegemòniques. Llengües europees com l'anglès, l'espanyol, el portuguès o el francès han aconseguit crear durant l'etapa imperial i després un espai de comunicació vertebrat entorn de la respectiva llengua i cultura predominant. Un procés similar van assolir altres grans llengües i cultures com l'àrab, el rus o el xinès mandarí.

Avui, l'anglofonia, la hispanofonia, la francofonia o la lusofonia no sols són unes instàncies de relacions públiques entre les excolònies de cada metròpoli, sinó que conformen també en cada cas una autèntica "plataforma lingüística" d'interès econòmic i comercial, i també d'influència política i cultural. L'ús actual de les principals llengües a Internet és un reflex meridià de com les llengües del conquistadors han seguit als imperis. Faré un breu comentari sobre les tres primeres.

Anglofonia

No és casualitat que l'anglès hagi esdevingut "la llengua d'Internet". Segons estadístiques recents, l'anglès ja ocupa el 54,6% dels continguts d'Internet, i va creixent. Les altres grans llengües que segueixen, a molta distància, són: el rus (6,8%), l'alemany (5,2%), l'espanyol (4,8%) i el francès (3,7%) (el català se situava al 0,1%).

La Commonwealth de matriu britànica posà les bases de l'imperi de la llengua anglesa, com sabem, i l'hegemonia dels EUA des de la Segona Guerra Mundial inventà Internet. La Charter de la Commonwealth, signada el 2013, recorda en un dels motius que la seva

"special strength" resideix en "the combination of our diversity and our shared inheritance in language, culture and the rule of law; and bound together by shared history and tradition; by respect for all states and peoples; by shared values and principles and by concern for the vulnerable".

Hispanofonia

No m'estendré en la hispanofonia, prou coneguda. Deixi'n-me citar només unes frases del darrer *Informe del español* (2018: 26) de l'Instituto Cervantes:

"En 2018, más de 480 millones de personas tienen el español como lengua materna [...]. El español sería la cuarta lengua más poderosa del mundo, ligeramente por detrás del francés y del chino, y a gran distancia del inglés, que es, con diferencia, la lengua más poderosa del mundo".

Com s'expressa avui aquest "poder" de les llengües? El mateix informe es cuida d'aclarir-ho: l'espanyol era el 2018 la tercera llengua més utilitzada a Internet i la segona a la Wikipedia, Facebook i Twitter.

Francofonia

Per la seva banda, la francofonia, oficialment l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), fou creada el 1970 amb la missió central de promoure la llengua francesa. Avui un total de 88 estats o governs hi estan adherits. El segon paràgraf de la Charte de la Francophonie, aprovada el 2005, afirma:

"La langue française constitue aujourd'hui un précieux héritage commun qui fonde le socle de la Francophonie, ensemble pluriel et divers. Elle est aussi un moyen d'accès à la modernité, un outil de communication, de réflexion et de création qui favorise l'échange d'expériences".

Seguint el model proposat pel lingüista De Swaan (2001), sembla pertinent d'aplicar també al camp de la comunicació la seva concepció de l'organització lingüística mundial com a "constel·lació": l'anglès es posiciona al centre com a "llengua mundial d'intercomunicació", acompanyat de llengües "supercentrals" o llengües "de gran àrea comunicativa", com el xinès, l'àrab, l'espanyol, el francès, el portuguès, l'hindi, el japonès, el rus, el malai o el swahili. Entorn d'aquesta desena de llengües gravitarien un centenar de llengües "centrals", i entorn d'aquestes, ho farien unes cinc-centes llengües perifèriques. De la resta, fins a les 7.111 llengües encara vives segons l'última edició de l'Ethnoleg, unes tres mil, segons l'Atlas de la UNESCO de les llengües en perill, estarien abocades a l'extinció (Moseley 2010).

La UNESCO va declarar el 2019 l'Any de les Llengües Indígenes. En aquest sentit, resulta interessant de considerar la proposta del professor Klaus Zimmermann (2019) per a les llengües ameríndies: proposa la conveniència d'adoptar una koiné endoglòssica per preservar les llengües indígenes i no dependre de la koiné exoglòssica (l'espanyol i el portuguès).

6. Netflix o la revolució en el negoci de l'audiovisual

La irrupció de Netflix i l'èxit del seu nou model de negoci audiovisual a través de subscripció i de servei SVOD (vídeo sota demanda per subscripció), amb una oferta immensa i de notable qualitat, explica els 150 milions de clients arreu del món del 2019. D'altra banda, sèries com *Game of Thrones* d'HBO, de 8 temporades i 73 episodis (amb una mitjana de 12 milions d'espectadors en l´última temporada als EUA), s'han de considerar un fenomen cultural –i lingüístic: no es doblà al català, per exemple– de primer ordre. I representatiu de l'impacte de la globalització d'uns valors –polítics, morals, estètics– que vehiculen aquestes superproduccions (a *Game of Thrones*, valors predominants com la violència, la guerra, la dictadura, la tortura, cert "feminisme" feixista, el poder tirà, el menyspreu per la vida...).

Però si fins ara la competència ferotge entre plataformes s'establia sobretot a través de grans sèries, a partir del 2020 el tauler internacional pot variar per la irrupció de nous i poderosos contrincants, com Disney, Amazon i Apple TV+. El que sembla cert és que la competència mundial en el negoci audiovisual es dilucidarà entre les grans plataformes d'origen EUA. Cosa no pas gaire nova: durant dècades del segle xx els Studios de Hollywood ja ho practicaven.

Ara bé, aquesta nova fase de la colonització global d'un sector estratègic en l'economia mundial, com és el macrosector dels diversos productes de l'audiovisual –de les sèries a la música, de les pel·lícules blockbuster als videojocs–, posa en crisi profunda els sistemes i models nacionals del negoci audiovisual, fins ara centrats en la televisió (Corbella 2019). La dinàmica es veu agreujada per la progressiva pèrdua de publicitat dels mitjans tradicionals en benefici de tecnològiques com Facebook o Google.

Allò més determinant, però, per al canvi de paradigma de la circulació de l'audiovisual en l'era digital –i de molts altres productes culturals i d'entreteniment– ha estat i és el lliurament individualitzat i personalitzat dels continguts, sense mediació i amb un progressiu recurs de les tecnològiques als algoritmes d'ús i preferència.

Diversos investigadors han posat de manifest el canvi estructural en la circulació de continguts audiovisuals que ha significat el model de negoci de Netflix; un model (SVOD) que estan adoptant les noves o velles plataformes i que difereix radicalment del model de la televisió en línia.

Ara bé, saber exactament quines audiències i quins usos fan els grups lingüístics, per exemple, del catàleg de Netflix és avui un secret que guarda la companyia. Entre l'oferta impressionant del catàleg de Netflix i el comportament lingüístic dels 150 milions de clients s'interposa una caixa negra que no permet de treure'n conclusions.

Com escriu Ramon Lobato (2018: 252): "As a hybrid system combining television, cinema, and Internet technologies, Netflix is naturally responsive to the emergent digital methods such as scraping and big data analytics, but its international catalog system can also be studied in relation to legacy media studies questions –questions about cross-border media flows, global/local dynamics, and audiovisual diversity".

7. El lloc compta: vers la "regionalització" de la comunicació

Malgrat l'interès disruptiu de la tesi central de *No sense of place* de Meyrowitz (1984), un dels grans clàssics, com he dit, de l'ecologia de les comunicacions, el mateix autor es retractava en part vint anys després defensant el "New Sense of Place and Identity in the Gobal Village" (2005).

Aquesta reconsideració del sentit i de la importància del territori viscut en la formació de sentit i d'identitat em sembla que es correspon amb l'observació empírica de molts fenòmens de la comunicació digital i dels nous mèdia, que apunten a la consideració d'una en part nova categoria d'anàlisi geomediàtica i segurament geolingüística (Moores 2007).

Estàvem habituats a considerar la pertinència de processos de negociació d'espais a tres escales: local, nacional (estatal) i transnacional. Amb les noves condicions que imposen d'una banda els mercats lingüístics i culturals i, de l'altra, els comercials i financers, em sembla pertinent d'introduir un quart nivell intermedi: l'espai regional, articulat entre el nacional i el mundial. Escrivia Jean-Louis Calvet (2015):

"La mondialisation, dans son aspect linguistique, implique en effet différents types de communication, du cercle familial à l'espace mondial, chaque individu se trouvant au centre de différents réseaux que nous pouvons représenter par une série de cercles concentriques correspondant diachroniquement à l'acquisition de différents registres, variétés ou langues, et synchroniquement à l'usage de ces variétés en fonction du contexte".

Més en general, proposo de considerar l'emergència d'una gradació d'espais de comunicació intermedis, entre l'espai local i l'espai mundial, articulats a partir de criteris com la identitat cultural, la proximitat territorial i la llengua. Aquesta tendència a la regionalització cultural i lingüística permet visualitzar una redistribució mundial dels espais d'interès i d'influència en els fluxos de la informació, de l'audiovisual i de les produccions culturals on la llengua és fonamental. Parlo dels processos, diversos, complexos i dinàmics, de regionalització a escala global d'una part molt significativa dels fluxos de comunicació, que es van constituint en "espais regionalitzats" de comunicació, llengua i cultura.

Per exemple, Sinclair (2004) ho aplicava a la producció televisiva i audiovisual per a la "regió d'Amèrica Llatina". Una "regió" inexistent, però que és identificada i anomenada per referència a una llengua (morta), el llatí, i a les dues llengües neollatines, castellà/espanyol i portuguès/brasiler, que són les llengües postcolonials adoptades com a llengües nacionals hegemòniques per cadascuna de les excolònies, esdevingudes estats independents a partir del segle XVIII (Garreton 1999).

Segurament assistirem en els pròxims anys a una lluita ferotge per l'ocupació –comercial, cultural, lingüística, etc.– dels nous "espais de comunicació regionals", que evidentment ja no seran els tradicionals de caràcter geogràfic, sinó "ciberespais regionalitzats" en què paràmetres com la cultura, la identitat i la llengua en marcaran el perímetre i el potencial futur.

8. La llengua de les comunicacions i l'ecologia dels nous *gatekeepers*

El problema a dilucidar aquí són els principals controladors (*gatekeepers*) que decideixen quins continguts entren o no en els circuits i quines produccions i expressions, per exemple, culturals i lingüístiques, configuren el catàleg de les seves ofertes i en quines condicions. Limitant-nos a la disponibilitat lingüística de productes i serveis en el ciberespai, em sembla pertinent esbossar un ecosistema amb quatre tipus principals de *gatekeepers*:

1. **Les grans tecnològiques**: segons el país d'origen (els EUA o la Xina), adopten la pròpia llengua natural per defecte, que és en tot cas la llengua d'origen en la traducció a les altres llengües de destinació segons interessos comercials.

2. **Els estats (o agrupacions d'estats)**: són instàncies polítiques que, per raó de la defensa d'interessos nacionals, imposen determinades condicions a les plataformes per operar en els respectius territoris. Exemple: les quotes d'"obra europea" imposades per la UE a Netflix.

3. **Empreses privades i entitats civils**: inclouria des de grans multinacionals (grups de comunicació, banca, alimentació...) fins a empreses culturals (editorials, universitats, museus...) i entitats sense ànim de lucre (fundacions, ONGs, moviments socials...). Totes han de prendre opcions sobre la llengua o llengües preferents d'expressió i relació al ciberespai.

4. **Els usuaris**: en un entorn digital en xarxa, els usuaris es converteixen en *gatekeepers* també de la llengua preferent. Els usuaris apliquen una llengua a les seves actuacions al ciberespai (orals, escrites, audiovisuals) d'acord amb criteris estratègics (per a tal actuació, tal llengua), cosa que troba el feedback de les plataformes a través de les dades massives, o *big data*, i dels algoritmes d'ús i preferències.

Apunto aquí la hipòtesi que la nova ecologia de les llengües vindrà molt determinada per la interacció d'aquests quatre blocs d'actors en la presa de decisions sobre els usos lingüístics a cada nivell i pel camp de força que cada grup d'actors hi podrà sostenir.

Però crec pertinent i oportú de considerar en particular la importància creixent de la interacció entre les plataformes i/o empreses i els usuaris en la configuració de "règims lingüístics" preferents: a partir del tractament de les *big data* sobre el comportament lingüístic dels usuaris, les empreses subministradores de productes i serveis de comunicació aplicaran un "règim" o un altre, en funció de les comunitats d'usuaris. En aquest sentit, el cas de YouTube mereix una especial atenció pel seu interès tant des del punt de vista comunicatiu com lingüístic.

Des del punt de vista comunicatiu, YouTube és una plataforma de vídeos única, en línia i en oberta, la segona "website" més visitada d'arreu. No hi ha estadístiques sobre el total de canals i vídeos de YouTube: alguns estudis (Vonderau 2016) en calculaven per al 2015 més de tres mil milions, agrupats segons Bärt (2018: 22) en divuit categories (Autos & Vehicles, Comedy, Education, Entertainment, Film & Animation, Gaming, How To & Style, Movies, Music, News & Politics, Nonprofits & Activism, People & Blogs, Pets & Animals, Science & Technology, Shows, Sports, Trailers, Travel & Events).

Des del punt de vista dels usos lingüístics, YouTube és una plataforma que dona tot el protagonisme a l'usuari com a editor, com a creador d'un punt de vista audiovisual. No sols a l'usuari individual, sinó també a l'usuari col·lectiu o al moviment social o a l'empresa. De manera que és l'usuari qui exerceix un control perfecte sobre el text –oral, escrit, audiovisual– amb què efectua l'emissió.

(Obro parèntesi: gràcies a YouTube, una cantant d'origen català, Rosalía, aconseguia entre març i octubre del 2019 un rècord històric. Amb la cançó "Con altura", Rosalía superava els mil milions de visualitzacions. La pregunta en el nostre context és: si Rosalía la cantés en català, no obtindria un èxit similar? Potser algun dia ho provarà... Tanco parèntesi).

9. Lògiques d'articulació dels espais geolingüístics de comunicació

Una de les virtuts reconegudes a l'era de l'espai virtual o digital en xarxa és la il·limitada capacitat d'autonomia d'acció i d'intervenció, també en el camp comunicatiu i en el camp lingüístic, que permet als usuaris i als col·lectius –moviments socials, comunitats ètniques, entitats culturals, etc.– que n'aprofiten les potencialitats.

En aquest sentit, proposo una hipòtesi de comprensió de les relacions entre la nova ecologia de les comunicacions en el ciberespai i l'ecologia de les llengües, una hipòtesi de treball que distingeix quatre nivells principals de dinàmiques o "lògiques d'articulació":

a) **Lògica tecnomediàtica**, que busca i imposa l'anglès com a *lingua franca* global.

b) **Lògica geolingüística**, que organitza les "regions" d'intercanvi al ciberespai en funció de la llengua de preferència.

c) **Lògica de proximitat**, que emfatitza al ciberespai les experiències de vida i relació locals particulars.

d) **Lògica d'usuari**, que respon a la selecció dels usuaris a partir de la seva capacitat "editorial" que li faciliten els dispositius digitals en xarxa.

Quant a *a)*, no cal insistir en la posició única de l'anglès en la gran majoria d'aplicacions i d'intervencions en l'espai global d'Internet. La dinàmica de *b)* ens situa en una tendència clau per entendre la configuració de la nova ecologia dels geociberespais de comunicació vertebrats per la llengua. Suggereixo que la tendència es manifesta en dues direccions. D'una banda, oferint productes i serveis amb acompanyament d'un ventall (limitat) d'opcions lingüístiques segons àrees geolingüístiques o acceptant certes regulacions dels estats nacionals. Per exemple, Netflix incorporava a l'octubre del 2019 un total de 26 llengües de doblatge "oficials" (entre les quals no hi havia el català), tal com constatava la Wikipedia en anglès (consulta a 1-11-19):

"As of October 2019, Netflix officially supports 26 languages for user interface and customer support purposes: Arabic (Modern Standard), Chinese (Simplified and Traditional), Czech, Danish, Dutch, English, Finnish, French, German, Greek, Hebrew, Hungarian, Indonesian, Italian, Japanese, Korean, Norwegian (Bokmål), Polish, Portuguese (Brazilian

and European), Romanian, Spanish (Castilian and Latin American), Swahili, Swedish, Thai, Turkish and Vietnamese".

D'altra banda, l'altra direcció es mostra promovent organitzacions d'abast regional d'intercanvi per raons de comunitat de llengua i/o de proximitat cultural. Un exemple representatiu seria la iniciativa Retina Latina, una plataforma digital del cinema produït en espanyol a l'Amèrica Llatina, d'accés gratuït, promoguda per sis països (Bolívia, Colòmbia, l'Equador, Mèxic, el Perú i l'Uruguai). L'audiovisual de ficció de l'espai iberoamericà (en espanyol i en portuguès) ha merescut l'estudi sistemàtic de la seva evolució a través de l'Observatori Obitel (2017).

Quant a la lògica de *c*), no m'hi detindré, perquè la seva eficiència i utilitat des del punt de vista comunicatiu –bona part de les activitats dels mèdia, des de la política fins a l'esport, es dediquen a temes de proximitat– els obliga a incorporar a les seves activitats informatives i comunicatives les llengües de les comunitats locals a les quals s'adrecen. I finalment, pel que fa a *d*), convé prestar atenció als fenòmens d'intervenció en l'esfera internacional a partir de decisions personals (per exemple, de cantants, científics, artistes plàstics, activistes socials, etc.) i, sobretot, de moviments socials i polítics que troben en Twitter, Facebook, YouTube, Whatsapp, Instagram, etc., plataformes d'accés, de comunicació i d'acció.

En aquest nou marc de reformulació dels espais geolingüístics potser seria oportú d'introduir una nova categoria de "minories". Habitualment s'ha parlat de "minories nacionals", "minories ètniques", "minories lingüístiques", "minories religioses", etc. En l'era digital en xarxa, amb una concentració progressiva dels fluxos de comunicació i cultura en mans de grans plataformes, potser haurem de començar a parlar d'una nova classe de minories, les "minories ciberlingüístiques", i defensar els seus drets lingüístics col·lectius. En aquest sentit, i ampliant la crítica d'autors com Kraus (2018), la Carta Europea de les Llengües Regionals o Minoritàries ha quedat obsoleta, no sols per la nova ecologia de les llengües, sinó també per les polítiques identitàries, quan no obertament xenòfobes, dels estats nacionals establerts.

10. Perspectives per a la catalanofonia

Si abordem finalment les perspectives del procés de globalització per a la "catalanofonia", per usar l'afortunat terme de Pradilla (2015), la valoració de l'impacte requereix prudència i una capacitat de matisació difícil de precisar i de resumir en poques ratlles.

Una primera observació sobre la situació actual del català als mèdia i a les xarxes en l'univers de la catalanofonia: és ben sabut que la situació i la dinàmica actuals de la presència del català als mèdia, als serveis de comunicació, a les xarxes socials i a Internet en general presenten llums i ombres. En alguns aspectes i alguns àmbits, el català progressa, i en d'altres, la regressió és important.

La valoració general de les perspectives del català davant l'era digital origina també una dicotomia entre "apocalíptics" i "integrats". Per exemple, una mostra de visió apocalíptica:

el reportatge *Llenguaferits* de TV3 (*30 minuts* de 30 de juny del 2019); o una mostra de visió més "integrada": l'article de la directora general de Política Lingüística, Ester Franquesa, al diari *Ara* (18 de juliol del 2019), en què valorava els resultats de l'Enquesta d'Usos Lingüístics del 2018. Per cert, aquesta important enquesta, repetida cada cinc anys des del 2003, obvia tota pregunta sobre hàbits i usos lingüístics d'accés als mèdia, als serveis de comunicació i a l'ús de les xarxes socials, amb una única excepció: la llengua dels missatges al mòbil.

He fet en altres moments un seguiment de l'evolució del català en l'espai de comunicació i n'he assenyalat punts forts i punts febles (Gifreu 2014). Aquí em limitaré a destacar alguns elements que em semblen estratègics per a la fortalesa del català en el ciberespai.

1) **Iniciatives cíviques**. Entre les línies d'acció més positives en aquest camp, citaria com a principals les iniciatives cíviques empreses amb vista a la normalització del català a Internet. En aquest punt cal recordar d'entrada l'obtenció del domini cultural *.cat* i la gran tasca de la Fundació Punt Cat per facilitar la transició digital per a tot l'àmbit del català.

Una altra iniciativa digna de mencionar: la Viquipèdia, que ha aconseguit una bona posició al ciberespai, amb més de 600.000 articles, 1,5 milions de pàgines i 800 articles qualificats de qualitat.

També hauríem de reconèixer les múltiples iniciatives de la societat civil de tota la catalanofonia per disposar de webs i mitjans al ciberespai en català: des del primer diari digital, *Vilaweb*, fins a centenars de webs d'empreses i entitats, tal com registra el Baròmetre de l'Ús del Català a Internet Wiccac (per exemple: les 358 webs del sector de vins i caves, un 97,55 % del total).

Entre aquestes iniciatives convé recordar i destacar la labor impagable de Softcatalà, l'associació civil que des de 1997 està treballant desinteressadament per a l'ús del català a la informàtica, a Internet i a les TIC, i que actualment es dedica sobretot a traduir al català el programari informàtic i a preparar un assistent de veu en català.

2) **Traducció intensiva**. Si la traducció en els processos de "glocalització" és la clau de volta de l'intercanvi comunicatiu i cultural entre comunitats lingüístiques, les llengües de rang mitjà com la catalana necessiten potenciar els règims de traducció per facilitar l'accés a la producció global. Tenim aquí una capacitat demostrada gràcies a la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals i a les polítiques de la Generalitat, però també a entitats de voluntariat, com Sofcatalà, ja comentada.

En la traducció audiovisual (doblatge + subtitulació), la labor de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals –especialment en cinema i televisió– desplegada des de la seva creació és imponent. El resum de les dades estadístiques que ofereix la base de dades És a dir (eldoblatge.com) mostra la magnitud de l'aportació del grup de TV3 a la normalització del català en l'audiovisual: 4.554 pel·lícules, 197 sèries de televisió (amb 876 episodis), 171 animes, 260 produccions d'animació i 108 d'altra mena, amb un total de 1.175 professionals implicats.

Pel que fa al cinema, la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya impulsa des del 2015 una línia anual d'ajuts al doblatge i la subtitulació de

llargmetratges i de sèries de televisió per a la posterior explotació comercial, ja sigui a través de sales o de plataformes (Nadal: 2019). El cost és considerable: entre 20.000 i 25.000 euros el doblatge d'una pel·lícula i entre 1.000 i 1.500 euros la subtitulació.

Entre les plataformes, Filmin presenta una oferta íntegrament en català (346 títols el 2019, del seu catàleg de 10.000 títols), i Movistar+ incorpora un nombre important de llargmetratges i de sèries subtitulades (per exemple: el 2018, 293 llargmetratges i 324 capítols de 35 temporades de sèries).

Altres iniciatives importants són també els ajuts al doblatge o a la subtitulació en català en el cicle CINC de cinema infantil, la programació dels cinemes Texas de Barcelona i del documental del mes de Docs Barcelona (55 sales en 43 municipis de Catalunya) o en les produccions dels festivals de cinema (el 2018, 596 produccions en versió original subtitulada en català en trenta festivals). La base de dades de la Direcció General de Política Lingüística conté l'any 2019 un total de 5.271 produccions audiovisuals subtitulades, doblades i en versió original en català (5.059 llargmetratges i 212 temporades de sèries, de 264 distribuïdores, 79 països i 93 llengües originals).

3) **La recepció**. Quina recepció aconsegueix aquesta oferta? Les dades d'audiència per programes de TV3 i dels altres canals del grup són del domini públic. Les últimes dades d'audiència del grup de TV3 –un 22% de quota el mes d'octubre del 2019– poden semblar molt positives. Cal, però, relativitzar-les en dos sentits: es tractava d'un mes amb gran interès informatiu per les mobilitzacions postsentència del Procés; i les audiències a Catalunya dels tres grups espanyols (Mediaset, 23'8%; Atresmedia, 23%; TVE1, 6%) sumaven més de la meitat de la quota.

Caldria prestar atenció als canvis d'hàbits i usos que, pel que fa al seguiment dels programes de televisió en segments decisius com són l'infantil o el d'adolescents i joves estan causant les noves tecnologies i xarxes digitals. És un tema d'enorme transcendència per al futur de les pràctiques comunicatives i lingüístiques a la catalanofonia.

Pel que fa al consum de pel·lícules en català en sala, en general les xifres són ridícules. El 2017, per exemple, declaraven haver vist la darrera pel·lícula en català un 11,4% dels espectadors, mentre que un 84,6% l'havia vist en espanyol. En canvi, per Internet el consum de films o sèries en català sumava un 16,6% contra un 70,6% en espanyol. Era un indici de com, en el consum audiovisual, l'accés per Internet pot afavorir la recepció en català si hi ha una oferta disponible àmplia i competitiva.

4) **Dinàmiques problemàtiques**. El temps de la televisió convencional s'acaba, i les servituds de la nova "societat-plataforma" no facilitaran la circulació de produccions audiovisuals en català. La tecnologia ho permet, però els impediments per normalitzar la llengua en els diversos circuits, productes i serveis del ciberespai no seran menors que durant l'era analògica.

Fins avui no hem pogut consolidar un espai de la comunicació en català en mitjans fins ara massius com la ràdio i la televisió. Els intents de reciprocitat televisiva no han millorat significativament l'intercanvi. La situació de A Punt, la nova ràdio i televisió valencianes, sembla lluny d'una capacitat de producció i d'influència al País Valencià.

Els reptes de futur per a TV3 s'emmarquen en el doble context de crisi: la crisi del servei públic, amb pressupostos a la baixa, i la crisi general de la televisió tradicional. Quan serveis públics tan potents com la BBC es replantegen les seves estratègies de producció i distribució davant l'impacte de les plataformes de l'SVOD, què han de fer els petits? Com apunten alguns estudiosos (Donders: 2019), els petits serveis públics, com TV3, IB3 o A Punt, hauran de saber aprofitar el nou entorn amb estratègies com l'oferta de serveis en multiplataforma, l'oferta de serveis diversificats de proximitat, l'enfortiment de la independència editorial i la vinculació a plataformes tecnològiques d'abast "regional" i/o internacional.

Epíleg: tornem al Born. Per una articulació eficaç de l'espai territorial i virtual

He començat comentant algunes paradoxes de la globalització –el cas de National Geographic, la sèrie *Les de l'hoquei*– i acabaré amb una altra paradoxa més teòrica: la necessitat de re-territorialitzar l'espai lingüístic. Sembla contradictori, però en la vila global del ciberespai, disposar d'un territori reconegut com a propi d'una comunitat lingüística esdevé fonamental. El reconeixement implica poder exercir una certa sobirania en el territori pel que fa a la negociació i al control de les activitats de les plataformes i dels grans *gatekeepers*, tal com pretenen fer ara la Unió Europea i els estats membres. Territorialitzar la vila particular en la vila global equival a disposar de mecanismes i recursos –polítics, econòmics, empresarials, professionals, creatius, formatius, etc.– per a la sostenibilitat d'un espai en català de comunicació, articulat alhora en el territori i en el ciberespai.

És cert que l'adveniment i la generalització de l'era digital en xarxa comporta una progressiva "desterritorialització" de la comunicació i la cultura, sobretot pel que fa al consum de productes i serveis. Però cal fer notar dos trets essencials: que el control de la producció i dels recursos financers de les grans plataformes està concentrat en uns territoris i en uns estats concrets; però, alhora, que els fenòmens de "deslocalització" de la producció incorporen nous actors en els circuits globals i/o regionals a partir de les experiències i propostes locals. Mantenir mitjans i iniciatives creatives i de producció relativament potents en el territori de la comunitat –en el nostre cas, els països del català– és la garantia per tenir capacitat de negociació en relació amb el sistema global i/o amb els àmbits de circulació regionalitzats.

Per això són tan importants iniciatives que vertebrin tot el territori del català, per damunt les cada cop més artificioses fronteres administratives i polítiques: iniciatives com el .cat, com la Viquipèdia, com el mercat del llibre o de la música, com *Vilaweb*, com Sofcatalà, per mencionar només alguns casos exemplars. I per això mateix són i han estat tan lamentables els impediments sistemàtics que ha posat l'estat espanyol a la vertebració d'un espai compartit de ràdio i televisió en uns anys en què eren hegemònics en l'ecosistema de comunicació en català.

L'ideal i l'ideari d'una eficient articulació d'un espai de comunicació en català entre el territori viscut i el nou territori virtual o ciberespai requereix amb tota seguretat dues con-

dicions complementàries. Primera, tenir una societat organitzada i mobilitzada amb clara lleialtat lingüística. I segona, disposar d'un estat protector i promotor de la diferència. Sense un estat propi es farà cada dia més difícil i insostenible preservar un geoespai de comunicació en català en l'era digital.

* * *

Referències bibliogràfiques

Appadurai, Arjun (1996). *Modernity at Large: Cultural dimensions of Globalization*. Minneapolis, University of Minnesota Press.

Augé, Marc (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. París, Seuil.

Bärtl, Mathias (2018). "YouTube channels, uploads and views: A statistical analysis of the past 10 years". *Convergence*, 24(1), pàg. 16-32.

Bastardas, Albert (2006). *Polítiques de la llengua i la identitat en l'era 'glocal'*. Barcelona, Institut d'Estudis Autonòmics, 50.

Bhabha, Homi K. (1994). *The Location of Culture*. Londres/Nova York, Routledge.

Calvet, Louis-Jean (2015). *Language Wars: Language Policies Globalization* [en línia].

Castells, Manuel (2004). *Globalització i identitat*. Barcelona, Idees 21 [en línia].

Certeau, Michel de (1980). *L'invention du quotidien*. Volum I. *Arts de faire*. París, Gallimard.

Corbella, Joan M. (2019). "Les plataformes de *streaming* desplacen la televisió del centre de l'audiovisual". Observatori de la Producció Audiovisual, UPF [en línia].

Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals. *És a dir*. "Base de dades del doblatge al català" [http://www.eldoblatge.com/].

Curran, James; Park, Myung-Jin (ed.) (2000). *De-Westernizing Media Studies*. Londres/Nova York, Routledge.

De Swann, Abram (2001). *Words of the world. The global Language System*. Cambridge, Polity Press.

Enquesta d'usos lingüístics de la població - EULP 2018. Barcelona, Direcció General de Política Lingüística i Institut d'Estadística de Catalunya, Generalitat de Catalunya

Franquesa, Ester (2019). "Les llengües a Catalunya". *Ara*, 18 de juliol del 2019.

Frau-Meigs, Divina (2002). "'Excepció cultural', polítiques nacionals i mundialització: factors de democratització i de promoció de la modernitat". A: *Quaderns del CAC*, núm. 14, pàg. 3-17.

Friedman, Jonathan (1994). *Cultural identity & Global Process*. Londres, Sage.

García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Mèxic, Grijalbo.

Garretón, Manuel A. (coord.) (1999). *América Latina: un espacio cultural en el mundo globalizado*. Bogotà, Convenio Andrés Bello.

Gifreu, Josep (1991). *Construir l'Espai Català de Comunicació*. Barcelona, Centre d'Investigació de la Comunicació.

Gifreu, Josep (2014). *El català a l'espai de comunicació. El procés de normalització de la llengua als mèdia* (1976-2013). València, PUV.

Goggin, Gerard; Mclelland, Mark (eds.) (2009). *Internationalizing Internet Studies: Beyond Anglophone Paradigms*. Nova York, Routledge.

Instituto Cervantes (2018). *El español: una lengua viva*. Informe 2018. Madrid, Edición Digital.

Kraus, Peter A. (2018). "Between minority protection and lingüístic sovereignty". *Revista de Llengua i Dret*, 69, pàg. 6-17.

Lefebre, Henry (1974). *La production de l'espace*. París, Anthropos.

Lobato, Ramon (2019). *Netflix Nations. The Geography of Digital Distribution*. Nova York, New York University Press.

Lobato, Ramon (2018). "Rethinking International TV Flows Research in the Age of Netflix". *Television & New Media*, 19 (39), pàg. 241-256.

Meyrowitz, Joshua (1985). N*o Sense of Place: The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Nova York, Oxford University Press.

Meyrowitz, Joshua (2005). "The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village". A: K. Nyiri (ed.). *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Viena, Passagen Verlag.

Moores, Shaun (2007). "Media and Senses of Place: On Situational and Phenomenological Geographies". Londres, LSE, Media@LSE Electronic Working Papers.

Moseley, Christopher (ed.) (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger* (3a. ed). París, UNESCO Publishing [en línia].

Nadal, Montserrat (2019). "Cinema en català, un futur obert". A: *Llengua Nacional*, núm. 107, 2n. trimestre, pàg. 7-9.

Ong, Walter J. (1982). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Mèxic DF, FCE.

Robertson, Roland (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres, Sage.

Sinclair, John (2004). "Geo-linguistic region as global space. The case of Latin-America". A: R. Allen; A. Hill (eds.). *The television studies* Reader. Londres/Nova York, Routledge.

UNESCO (2001). *Universal Declaration on Cultural Diversity*.

UNESCO (2005). *Convention on the Protection and Promotion of the Diversity of Cultural Expressions*.

Van Dijck, José; Poell, Thomas; De Waal, Martijn (2018). *The Platform Society. Public Values in a Connective World*. Nova York: Oxford University Press, 2018.

Virilio, Paul (1997). *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid, Cátedra.

Vonderau, Patrick (2016). "The video bubble: Multichannel networks and the transformation of YouTube". *Convergence* 22(4): 361–375.

“Accions polítiques sobre la llengua: adequació i eficàcia”

6



© Càtedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Pl. de la Mercè, 10-12
08002 Barcelona

Novembre del 2021

ISBN: 978-84-09-33859-7

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

“Accions polítiques sobre la llengua: adequació i eficàcia”

Barcelona, 19 i 20 de novembre del 2020

Càtedra Pompeu Fabra upf.

ÍNDEX

Presentació del rector
Jaume Casals 7

Presentació del president de l'Institut d'Estudis Catalans
Joandomènec Ros 9

Presentació de la directora de la Càtedra Pompeu Fabra
M. Teresa Cabré Castellví 11

Canvis socials i evolució de les polítiques lingüístiques a Catalunya (1979-2020)
Avel·lí Flors-Mas 13

Les accions de política lingüística del binomi Estat i telecomunicacions:
La Llei estatal 25/2007, o com s'exclou la immigració per raó de llengua
Maria Sabaté-Dalmau 31

Els joves i la política lingüística
Marina Massaguer Comes 45

Els usos lingüístics als consells de barri de Barcelona. Integració o exclusió?
Vicent Climent-Ferrando 61

Com a rector de la Universitat Pompeu Fabra, em plau presentar-vos les actes de la Sisena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra. En aquesta edició, que duu per títol "Accions polítiques sobre la llengua: adequació i eficàcia", hem constatat la necessitat d'implementar una política lingüística –o diverses, segons els àmbits territorials– per tal de garantir el coneixement, i sobretot l'ús, d'una llengua a tots els ciutadans i ciutadanes d'un territori.

A la Universitat Pompeu Fabra la política lingüística és una qüestió estratègica que, amb l'equip de govern, hem tractat de prioritzar durant els meus mandats com a rector. La tasca engegada en el marc d'aquesta càtedra és un exemple del compromís amb la visualització i la promoció de la llengua i la cultura catalanes, com també ho són l'estratègia global i les accions específiques que hem implementat. A tall d'exemple, la definició i actualització del marc normatiu institucional, la promoció de la formació en llengües tant per al professorat nouvingut com per als estudiants internacionals (mitjançant una formació reglada però també amb reeixides iniciatives com el Voluntariat Lingüístic i el seu programa de parelles lingüístiques), el foment d'altres llengües pròpies (com l'occità o la llengua de signes catalana) i, especialment, l'ús de les llengües en la docència. Específicament aquesta darrera ha estat –amb la voluntat de complir el concepte de seguretat lingüística, és a dir, de garantir que l'ensenyament d'una assignatura s'imparteix en la llengua oferta– una qüestió abordada en el si dels diferents òrgans de govern de la Universitat (com el Claustre o el Consell de Govern) i que, a més, la Universitat ha reforçat amb la constitució d'un grup de treball específic.

En síntesi, una universitat com la UPF, que pren el nom en homenatge al qui ha estat l'ordenador de la llengua catalana moderna, ha de continuar vetllant perquè la política lingüística sigui una qüestió estratègica no només dins, sinó també fora de la Universitat.

Jaume Casals
Rector de la Universitat Pompeu Fabra
Catedràtic de Filosofia

Benvinguts a aquesta sisena jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, càtedra que compartim la Universitat que porta el nom del gran lingüista i l'IEC. Enguany la temàtica tractada és ben adient: "Accions polítiques sobre la llengua: Adequació i eficàcia", i el programa és atractiu.

Deixeu-me, però, fer-hi un parell de postil·les. Per començar, matisaria la frase inicial del programa, amb la qual cosa participo, si em permeteu, en el debat; aquesta diu: "Cada cop és més estesa l'opinió que aquell ideal que proclama que les llengües són organismes vius que neixen, creixen, es desenvolupen i moren, i tot per causes naturals, és una fal·làcia".

Jo hi afegiria dos matisos; el primer és que això ha passat, està passant i passarà en el cas d'algunes llengües, mentre que en d'altres són les causes artificials, és a dir, provocades per la nostra espècie, les que les tensionen, fereixen i maten. Com que no soc lingüista, aquesta afirmació pot semblar arriscada, però no cal anar gaire lluny per trobar-ne exemples.

El segon matís, en canvi, em permeto fer-lo en la meva qualitat d'ecòleg; esmentaré una frase d'un capítol d'un llibre meu de 2016, *La saviesa combinada*; el capítol es titula "Les llengües evolucionen, com ho fan les espècies biològiques"; cito textualment:

> "Una llengua, igual que una espècie biològica, és la resposta evolutiva a un entorn ambiental determinat. Una espècie té un substrat biològic que, al llarg de molts milions d'anys, s'ha adaptat a aquest entorn i l'explota de manera eficient. Hi ha moltes espècies i cadascuna té el seu nínxol ecològic, és a dir, la seva funció en relació amb l'entorn i amb la resta d'espècies. Una llengua té un origen i un substrat cultural i social (tots dos biològics) que, al llarg de milers o centenars d'anys, s'ha adaptat, també, a un entorn, a un temps natural i social, i l'explota (el descriu, el comunica, etc.) de forma eficient.
>
> "De la mateixa manera que les espècies d'éssers vius que existeixen avui són el que queda d'un procés evolutiu que ha sofert moltes vicissituds (extincions, generació de noves espècies que substitueixen les velles, etc.), les llengües actuals són el que queda de processos similars: algunes llengües van desaparèixer però van deixar les seves successores, més adaptades a entorns nous (el llatí i les llengües romàniques, per exemple). Unes altres van desaparèixer, o són a punt de fer-ho, per l'extinció dels seus parlants, sovint també per causes catastròfiques a un altre nivell que les extincions en massa d'éssers vius del passat. Cal no oblidar el ritme d'aquestes desaparicions, molt més lent en el cas dels organismes i gairebé instantani (a l'escala geològica) en el cas de les llengües. Altres llengües sorgeixen, ja sigui de bell nou (les artificials), ja sigui (més naturalment) per evolució de les preexistents."

Però tot això succeeix en un entorn natural, social, cultural, que influeix sobre les llengües. Si aquest entorn varia, les llengües no poden restar estàtiques, perquè no el podrien explotar adientment. Evolucionen. Canvien. Es modifiquen, poc o molt.

Podem deixar que això passi i no fer-hi res. O podem intentar, amb millor o pitjor fortuna, que aquesta evolució es faci sense perdre un llençol a cada bugada, i vetllar per la llengua, protegint-la, normativitzant-la, permetent que l'evolució suara esmentada es faci en un marc científic, racional, consensuat. Acceptant termes abans considerats tabú (com barco en el català), eliminant dificultats o noses (com els accents diacrítics), creant termes per a les noves realitats (com els LGTBI que ha incorporat recentment el Diccionari de l'Institut), etc. Aquestes són tasques pròpies de les acadèmies de la llengua.

Però també els governs dels països tenen obligacions respecte de les llengües, en especial si aquestes es troben en una situació com la que deia abans: estar tensionades, ferides o en perill de mort (o d'invasió, adulteració o substitució per part d'altres llengües, que als efectes de la seva supervivència és el mateix). Llavors s'entén que una part de la política dels governants sigui una política lingüística.

Per això, comparteixo totalment allò que es diu en el programa d'aquesta jornada: "En el cas de la llengua catalana, la necessitat d'una política lingüística (o de diverses, segons els àmbits territorials) és indispensable si cal que tots els ciutadans que pertanyen o s'incorporen al territori catalanoparlant la coneguin i, sobretot, si se'n vol eixamplar l'ús en totes les situacions". I, si se'm permet, jo afegiria per acabar, tot parafrasejant Salvador Espriu, "per salvar-nos els mots, per retornar-nos el nom de cada cosa".

Us desitjo molt bona feina.

Joandomènec Ros i Aragonès
President de l'Institut d'Estudis Catalans

Cada vegada són menys les veus que posen en qüestió la legitimitat de la intervenció sobre el curs de les llengües. Cada cop és més estesa l'opinió que aquell ideal que proclama que les llengües són organismes vius que neixen, creixen, es desenvolupen i moren, i tot per causes naturals, és una fal·làcia. Les llengües són eines de comunicació que reflecteixen la fortalesa política i social de la comunitat que les té com a pròpies. Les llengües són també el reflex de jocs de poder polític, social i econòmic constants. Com a sistemes expressius i comunicatius, l'evolució "natural" de les llengües no es produeix en un context neutre en què són les capacitats estructurals desenvolupades en recursos disponibles o la simple voluntat dels parlants els únics factors que contribueixen a la seva projecció i difusió. Les relacions de poder entre organismes, països, estats o grups socials posen en joc l'ús d'una o altra llengua, la selecció d'una o altra llengua o varietat per a determinades circumstàncies. I una llengua que no s'actualitza al ritme que exigeixen les regles socials està destinada a recular de determinats àmbits de comunicació. Si al costat de la llengua pròpia una altra, ni que sigui aliena, s'imposa o és imposada i serveix per a tots els àmbits de comunicació, la sort de l'una o de l'altra està predeterminada, i els parlants de la llengua que recula abandonen, molt sovint de manera no totalment conscient, l'ús de la pròpia llengua minoritzada en la comunicació i en els escenaris de poder i adopten progressivament de la llengua que se'ls ofereix com el sistema de prestigi, consolidada i dotada de tots els recursos necessaris.

Encara que només en el cas d'unes llengües, les que es troben en situació feble pel fet de tenir pocs parlants o perquè estan minoritzades políticament, se sol parlar amb claredat de polítiques d'intervenció. Però totes les llengües tenen al darrere una política determinada que les orienta i les impulsa a la promoció o a l'arraconament. Es parla en aquest cas de polítiques implícites. Diríem que al darrere de l'anglès, la llengua més consolidada, no pel nombre de parlants perquè no és la que en té més, sinó per l'abast del seus usos en àmbits en què gairebé té un monopoli, no hi ha política lingüística? Cert que no és una política d'afirmació, ni de defensa, ni de reivindicació, sinó una política d'imposició a través de mecanismes econòmics, socials i polítics que esdevenen estratègics i que moltes vegades no pensen en la llengua com a tema prioritari, però la llengua n'esdevé afavorida.

En el cas de la llengua catalana, la necessitat d'una política lingüística (o de diverses segons els àmbits territorials) és indispensable si cal cobrir el seu coneixement per part de tots els ciutadans que pertanyen o s'incorporen al territori catalanoparlant i, sobretot, si se'n vol eixamplar l'ús en totes les situacions. L'any 1983 la primera Llei de política lingüística de la història es proposava generalitzar el coneixement de la llengua a través de les escoles a

fi que no es pogués argüir la manca d'ús per desconeixement. L'any 2020, tenim les mateixes prioritats? Quins resultats han donat les accions dutes a terme durant aquest llarg període, amb les enormes convulsions polítiques i canvis socials que eren imprevisibles l'any 1980?

La Sisena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que duia per títol "Accions polítiques sobre la llengua: adequació i eficàcia", va tenir lloc els dies 19 i 20 de novembre del 2020. La primera de les conferències que s'hi van pronunciar, "Canvis socials i evolució de les polítiques lingüístiques a Catalunya (1979-2020)", va ser a càrrec d'Avel·lí Flors, professor associat de la Universitat de Barcelona i secretari del CUSC-UB. Aquesta primera conferència va anar seguida de tres ponències, impartides, respectivament, per Maria Sabaté Dalmau, professora de la Universitat de Lleida i vocal de la SOCS, sobre les accions de política lingüística del binomi Estat-telecomunicacions; Marina Massaguer, investigadora del CUSC-UB i de la UOC, sobre el tema dels joves i la política lingüística, i Vicent Climent Ferrando, professor de la UPF i membre de la Càtedra UNESCO de Polítiques Lingüístiques per al Multilingüisme, sobre els usos lingüístics als consells de barri de Barcelona.

Aquesta ha estat, doncs, una Jornada més de la Càtedra Pompeu Fabra, amb què hem volgut contribuir a un debat saludable sobre la realitat catalana i les polítiques que han marcat l'agenda durant els anys posteriors a la dictadura, amb veus joves que tenen una percepció diferent del que hem viscut entre els dos períodes històrics i que han pogut presentar noves lectures sobre les directrius de la política lingüística.

M. Teresa Cabré Castellví
Directora de la càtedra Pompeu Fabra
i presidenta de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans

Canvis socials i evolució de les polítiques lingüístiques a Catalunya (1979-2020)

Avel·lí Flors-Mas
CUSC—Centre de Recerca en Sociolingüística
i Comunicació, Universitat de Barcelona

Introducció[1]

Resumir en aquest espai quatre dècades de polítiques lingüístiques pròpies d'ençà de l'aprovació de l'Estatut de Sau (1979) és tot un repte que ha estat un honor i una responsabilitat d'entomar després de la invitació de la càtedra Pompeu Fabra. Un repte no menor, si es té en compte que la realitat sociolingüística de Catalunya i les polítiques que han tractat d'incidir-hi són objecte de relats aparentment irreconciliables. D'una banda, en la sociologia de la llengua i l'antropologia lingüística d'àmbit internacional, Catalunya es presenta sovint com un dels pocs casos d'èxit en el c*apgirament de la substitució lingüística*, en què una llengua històricament minoritzada ha aconseguit mantenir un alt valor social que li ha permès perpetuar-se en el grup de parlants nadius i fins i tot incorporar-ne de nous, i tot plegat en un entorn amb altes taxes d'immigració no catalanoparlant (Fishman 1991: 287-336; Woolard 1989, 2016). Alhora, hi ha (socio)lingüistes que consideren el català a Catalunya com una llengua amenaçada i es mostren molt crítics amb les polítiques lingüístiques impulsades des de la Generalitat de Catalunya: en són mostres els dos manifestos d'*Els Marges* (Murgades 2019; Prats *et al.* 1990), el manifest del Grup Koiné (2016) o les últimes aportacions de la lingüista Carme Junyent (2020). Aquestes visions contrasten encara amb les d'autors que entenen que aquestes mateixes polítiques s'ancoren en un projecte monolingüitzador que busca desplaçar el castellà de l'espai públic i resulta lesiu per als drets dels castellanoparlants, especialment en l'àmbit educatiu (Vilarrubias 2012). Uns discursos que també han trobat un cert ressò, per bé que escàs, en la literatura internacional (Fleming i Ansaldo 2019), en una obra –cal dir-ho– fortament informada per un nacionalisme banal que esborra i naturalitza la intervenció dels estats nació i, en canvi, condemna com a "il·liberals" les mateixes polítiques de promoció lingüística i construcció nacional quan les impulsen minories nacionals en l'àmbit subestatal (*cf.* Kymlicka 2001).

Evidentment, els diferents posicionaments ideològics dels autors i el seu grau diferent d'implicació en la comunitat expliquen en bona mesura l'existència d'aquests relats contraposats –i no han de fer perdre de vista que n'hi ha altres d'alternatius, que podem situar en una àmplia franja de grisos en l'entremig. L'objectiu d'aquest text és entendre com encaixa tot plegat amb la situació sociolingüística de Catalunya, amb les transformacions sociopolítiques i demogràfiques que ha experimentat la societat catalana en les últimes dècades, i amb les polítiques lingüístiques que s'han impulsat per donar-hi resposta, principalment –tot i que no de manera exclusiva– des dels poders públics. Entendrem per *polítiques lingüístiques* les intervencions més o menys planificades que tenen per objectiu modificar l'estructura de la llengua o els coneixements, els usos i/o les ideologies lingüístics dels parlants (Spolsky 2004; Vila 2014). Unes polítiques que, en les democràcies liberals, no es duen a terme "for the sake of language alone", sinó més aviat per a assegurar "a better life of equity and dignity for the people" (Annamalai 2003: 129), en la mesura que els parlants hi dipositen interessos d'identitat (Van Parijs 2011) i que, en les societats contemporànies, l'accés a determinades varietats lingüístiques actua com a mecanisme de classificació que condiciona l'accés a recursos materials i simbòlics, com ara oportunitats laborals o participació equitativa en l'esfera pública (Heller i Duchêne 2012; Lamuela 1994).

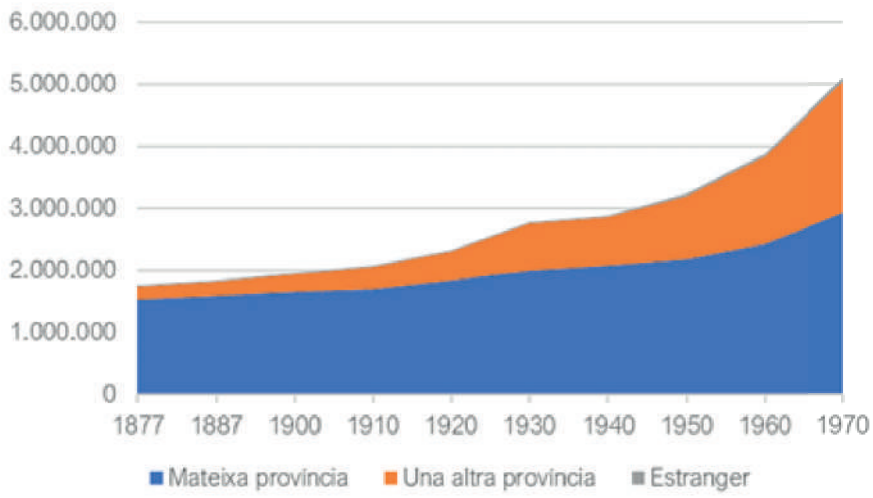
Abans d'entrar en l'anàlisi de les polítiques, cal fer alguns apunts sobre l'abast i les limitacions del text. D'una banda, cal dir que l'abast temporal escollit fa inviable un tractament exhaustiu de la matèria. Em limitaré, per això, a descriure els trets principals de les quatre etapes que es poden identificar en les polítiques lingüístiques recents a Catalunya en la secció central del text, que clouré amb una reflexió sobre els reptes pendents per a aquestes polítiques en el futur immediat. D'altra banda, no resulta sobrer recordar que hi adopte la perspectiva *descriptiva* de la sociolingüística i no la *normativa* pròpia de la filosofia i les ciències polítiques, dos àmbits des dels quals estan fent aportacions rellevants investigadors com Elvira Riera (2017), Sergi Morales-Gálvez (2017) o Daniel Cetrà (2019), que se sumen a aportacions anteriors d'autors com Albert Branchadell (1997). Per últim, cal deixar clar que em centre en el cas de Catalunya i deixe de banda la resta de la *catalanofonia*,[2] i que presente una perspectiva catalanocèntrica i oralista, que no incorpora consideracions sobre l'aranès a l'Aran ni sobre la llengua de signes catalana, que mereixen un tractament a banda. A més, posaré el focus en les polítiques lingüístiques impulsades pel Parlament i la Generalitat de Catalunya. Cal no perdre de vista, però, que aquestes polítiques es desenvolupen dins el marge estret definit pel marc jurídic estatal, en dialèctica constant amb els posicionaments de grups socials contraris a la promoció del català en el si de la comunitat política catalana, i també en el marc de la globalització. Així doncs, i tot i que no tinc ocasió d'abordar aquests factors condicionants en el text, el lector farà bé de recordar que limiten de manera significativa la capacitat efectiva dels poders públics a Catalunya d'intervenir sobre la realitat sociolingüística en un sentit transformador.

Quatre etapes en les polítiques lingüístiques a Catalunya (1979-2020)

Anys 80: el català, cosa de tots

Per entendre el context en què es configura el règim lingüístic de la Catalunya contemporània cal situar-se a finals dels anys 70. D'una banda, en aquest moment s'ha completat el procés de bilingüització de la població catalanoparlant (Bernat *et al.* 2020). De l'altra, s'ha produït una transformació de gran abast de la demografia del país, que ja des del final del segle XIX havia basat el seu creixement poblacional en l'arribada d'immigració (Cabré 1999). Com es pot apreciar en el gràfic 1, els períodes d'expansió econòmica –com els anys previs a l'Exposició Internacional de Barcelona (1929) i, sobretot, els anys 50 i 60– concentren el gruix de les arribades de població nascuda en altres províncies. D'acord amb Cabré (1992), l'any 1986 les persones nascudes en altres territoris de l'Estat i els seus descendents, majoritàriament de primera llengua castellana, ja són majoria entre la població de Catalunya: amb 3,6 milions, representen el 60,3% del total. L'arribada d'aquestes immigracions fa que, per primera vegada a la història, el castellà tinga una presència significativa entre les classes populars de Catalunya. Alhora, i com a resultat de la mobilitat social ascendent d'una part de la població autòctona, contribueixen a identificar el català amb les classes mitjanes, cosa que fonamenta el prestigi i el valor social de la llengua abans del desplegament de polítiques de revitalització (Woolard 1989).

Gràfic 1. Població segons lloc de naixement. Catalunya, 1877-1970.



Font: Elaboració pròpia a partir d'IDESCAT (2020b)

El valor social del català en aquesta etapa es reforça, a més, per la dimensió d'emblema de resistència política de què l'havia fet objecte tota una història de repressió lingüística, intensificada durant el franquisme (Benet 1995; Ferrer i Gironès 1985). Aquest fet, unit a

l'aliança estratègica en el si de l'oposició antifranquista entre diferents corrents del nacionalisme català, partits d'esquerra i organitzacions sindicals, generalitza en àmplies capes de la població la consciència que cal impulsar polítiques de *normalització lingüística*[3] per reparar una injustícia històrica i corregir les desigualtats de drets entre catalanoparlants i castellanoparlants; garantir que el conjunt de la població pot accedir al coneixement de les dues llengües i afavorir, amb això, la igualtat d'oportunitats; i prevenir el risc percebut d'etnicització interna entre "catalans" i "castellans", amb la creació de dues comunitats homogènies i separades per llengua. Com ha observat Vila (2005), el conjunt de l'espectre democràtic adopta aleshores unes *ideologies integracionistes* que tracten de redefinir la catalanitat sobre bases inclusives, amb menys pes de la llengua com a tret identificador: ho il·lustren lemes com "És català qui viu i treballa a Catalunya, i té voluntat de ser-ho", propi de la tradició pujolista, o l'"Un sol poble" en l'òrbita del PSUC.

Com a resultat d'aquest clima d'aparent consens, l'instrument fonamental de la política lingüística d'aquesta primera etapa, la Llei 7/1983, de 18 d'abril, de normalització lingüística,[4] s'aprova al Parlament de Catalunya amb 105 vots a favor i una sola abstenció. Juntament amb la Constitució espanyola (1978) i l'Estatut d'Autonomia de Catalunya (1979), el model català de política lingüística hi queda definit sobre els principis següents, que han continuat sent vigents –en essència– fins a l'actualitat:

- *Doble oficialitat asimètrica*: el castellà és llengua oficial al conjunt de l'Estat i l'única d'obligat coneixement per al conjunt dels ciutadans (CE, art. 3.1); el català té l'oficialitat restringida al territori de Catalunya però se'l reconeix com a *llengua pròpia*, un concepte jurídic que ha servit de base legal per promoure'n un ús destacat en diferents àmbits de competència de la Generalitat.
- *Model integracionista*: s'evita la creació d'institucions separades en funció de la llengua, a diferència del que ocorre en altres territoris amb *majories fràgils* com el Quebec o Bèlgica (McAndrew 2013).
- *Garantia de drets lingüístics*: es reconeix el dret de la ciutadania d'emprar la llengua oficial de la seua preferència en les seues relacions amb l'administració pública, a partir d'un principi d'opció o disponibilitat lingüística (Marí 2011).

Quant als seus objectius, les polítiques lingüístiques d'aquesta etapa tracten, en primer lloc, de modificar els coneixements lingüístics de la població, amb una doble finalitat: estendre l'alfabetització en català, després de dècades d'exclusió de la llengua del sistema educatiu, i doncs difondre el coneixement de la normativa i la varietat estàndard;[5] i bilingüitzar la població a partir de la implantació d'un *model de conjunció* en català a les escoles (Arnau i Vila 2013; Milian 1984). Pel que fa, en segon lloc, als usos lingüístics, s'aposta per la catalanització dels usos *institucionalitzats* o *professionals*[6] en els àmbits de competència pròpia –el sistema educatiu, l'administració pública local i autonòmica i els mitjans de comunicació públics–, mentre que en l'àmbit dels usos privats s'aposta per campanyes de sensibilització que busquen revertir la norma de convergència al castellà, àmpliament implantada entre la població catalanoparlant (Vila i Galindo 2012), amb l'objectiu d'estendre l'anomenat *bilingüisme passiu* tot augmentant l'exposició i encoratjant l'ús del català entre la població no

catalanoparlant (Boix-Fuster *et al*. 2011). Per últim, i amb relació a les ideologies lingüístiques, les polítiques lingüístiques d'aquesta etapa tracten de (re)presentar el català com una llengua apta per a tots els usos d'una societat moderna, amb un horitzó de *completesa funcional* (Lamuela 1994), i com a llengua pròpia i històrica del territori i un patrimoni comú del conjunt de la població, amb independència del seu origen. Una proposta que es plasma en el lema de la primera campanya de promoció lingüística, "El català, cosa de tots", i que –com la redefinició de la catalanitat a què s'ha fet referència adés– parteix d'una certa ambigüitat sobre quines implicacions té l'assumpció d'aquest patrimoni comú en la configuració dels repertoris, les pràctiques i les identificacions lingüístiques dels parlants (*cf*. Pujolar 2020).

Anys 90 i primers 2000: consolidació i promoció de l'ús

La segona etapa de la política lingüística ve precedida, al contrari que la primera, d'una situació de relativa estabilitat demogràfica i econòmica durant els anys 90. Aquesta etapa s'inaugura amb la constatació de certes limitacions en els assoliments previstos en la Llei de normalització lingüística (LNL). En paraules d'Isidor Marí el 1992, quan ocupava el càrrec de subdirector general de Política Lingüística:

> "El model de normalització lingüística d'aquesta primera etapa autonòmica no va concedir prou importància als organismes i les relacions sòcio-econòmiques, a les empreses, associacions i entitats sòcio-culturals, o a les indústries de la cultura i el lleure" (1992: 36)

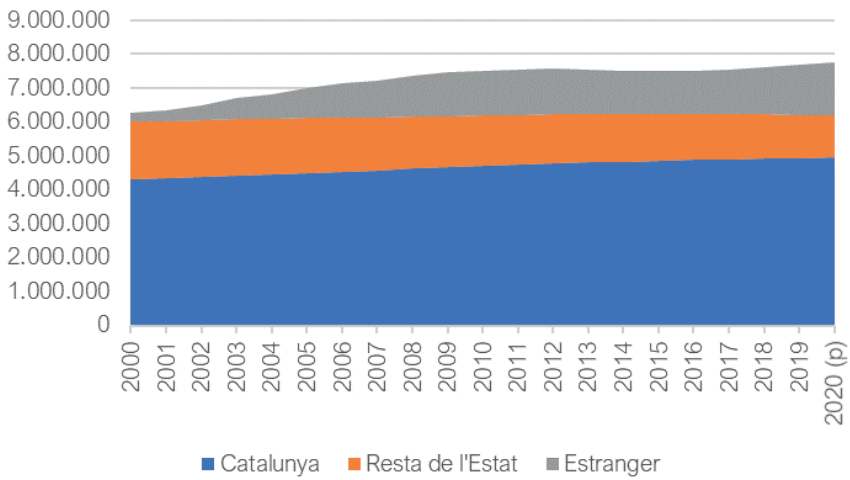
En aquest sentit, les polítiques d'aquesta segona etapa, marcades per l'aprovació de la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística (LPL),[7] tindran com a objectiu fonamental, primer, consolidar els avenços de la LNL, tot enfortint la posició del català com a llengua de l'administració local i autonòmica, de les empreses i serveis públics, de l'ensenyament, i dels mitjans de comunicació públics. Però, a més, el nou instrument es proposa ampliar els àmbits d'intervenció en política lingüística per convertir el català en la llengua emprada preferentment per les empreses i entitats que ofereixen atenció al públic, per les administracions de l'Estat a Catalunya, i també per les indústries culturals i els mitjans de concessió pública. Amb aquestes propostes, la Llei tractava de fer efectius els drets lingüístics dels catalanoparlants i ampliar els usos professionals del català a nous àmbits, amb uns resultats desiguals (*cf*. Branchadell i Melià 2011).

Aquesta etapa també està marcada per la reflexió en el si de la sociolingüística catalana sobre els límits de la intervenció sobre els usos professionals de les llengües –l'aposta clau de la LPL– com a via per a transformar els usos interpersonals o privats de la població (*cf*. Bastardas 2003; Torres [coord.] 2003). Una qüestió amb rellevància també en el camp educatiu, en què l'avenç del català com a llengua vehicular havia servit per a bilingüitzar la població escolar al final de l'etapa obligatòria, l'objectiu explícit del model d'acord amb la LNL i la LPL (Arnau 2004; Strubell *et al.* 2011), però no havia modificat substancialment els usos dels escolars amb els seus iguals (Vila 2004). Tot plegat es plasmarà en propostes per a facilitar la col·loquialització del català i facilitar que la població no catalanoparlant n'incorpore usos interpersonals, tant des del sistema educatiu mateix (Vila [coord.] 2006) com des del món associatiu i del lleure (Bastardas 2012).

2003-2010: el català, llengua comuna

La tercera etapa estarà marcada per una transformació de gran abast en la demografia del país, amb l'arribada de *noves immigracions* d'orígens geogràfics, socioeconòmics i lingüístics heterogenis. El principal moviment de població està lligat a la demanda de mà d'obra de baixa qualificació en els sectors dels serveis, el turisme i la construcció, que s'intensifica en el cicle econòmic expansiu previ a la crisi del 2008. El gràfic 2 mostra l'evolució de la població des de l'any 2000, en què la població nascuda a l'estranger representava poc més de 250.000 persones i el 4,0% del total, fins arribar a 1,3 milions i el 17,4% del total al final d'aquest primer període expansiu, el 2009. El gràfic també indica que, després d'anys d'estancament, el 2018 marca un punt d'inflexió en què tornen a accelerar-se les arribades. Com a resultat, Catalunya ha deixat de ser una societat fonamentalment bilingüe per esdevenir una societat multilingüe i multicultural, amb més de tres-centes llengües documentades (Junyent 2005), i això a pesar que prop de la meitat de les persones nascudes a l'estranger i residents a Catalunya són castellanoparlants inicials d'origen llatinoamericà (Flors-Mas i Vila 2019).

Gràfic 2. Població segons lloc de naixement. Catalunya, 2000-2020 (provisional).



Font: Elaboració pròpia a partir d'IDESCAT (2020a)

Aquesta etapa també està marcada, des del punt de vista polític, per la formació de dos governs "catalanistes i de progrés", coneguts popularment com a "tripartits", integrats per PSC, ERC i ICV, després de 23 anys de governs de CiU a la Generalitat de Catalunya; i, crucialment, pel procés de redacció i aprovació d'un nou Estatut d'Autonomia.[8] El text referendat per la ciutadania de Catalunya el 18 de juny del 2006, amb modificacions subs-

tancials respecte al text aprovat al Parlament de Catalunya després de la seua tramitació al Congrés i al Senat, introduïa en l'article 6 i en el capítol III novetats rellevants respecte al règim lingüístic consolidat per l'Estatut de 1979, la LNL i la LPL. En primer lloc, per l'intent de corregir l'asimetria en els drets i deures lingüístics de la població, introduint en l'article 6.2 un "deure de coneixement" del català per als ciutadans de Catalunya paral·lel al deure de coneixement del castellà per als ciutadans espanyols sancionat per l'article 3.1 de la CE. En segon lloc, per la voluntat de blindar en una norma de rang superior els assoliments precedents tot introduint, en l'article 6.1, un principi "d'ús normal i *preferent*" del català a les administracions i els mitjans de comunicació públics de Catalunya. Com veurem tot seguit, aquestes propostes queden anul·lades per una sentència del Tribunal Constitucional que inaugurarà l'etapa actual.

A més del nou Estatut, en aquesta etapa cal destacar diferents aspectes de les polítiques d'immigració, per la seua dimensió de resposta al principal repte social de la dècada.[9] En una primera etapa, les polítiques d'immigració es gestionen a partir de diferents plans interdepartamentals,[10] i no és fins al 2010 que se n'aprova el principal instrument legal: la Llei 10/2010, d'acollida de les persones immigrades i de les retornades a Catalunya.[11] En bona mesura, aquesta llei recolza en els principis desenvolupats el 2008 en el Pacte Nacional per a la Immigració (PNI), un document que, si bé no té força normativa, és destacable per la seua voluntat de representar un cert consens de país –va ser subscrit per la Generalitat i per un conjunt ampli de representants del món social i econòmic de Catalunya– i per la seua aportació a la renovació del discurs sobre ciutadania i integració. Hi destaquen dues idees clau. D'una banda, la visió *intercultural* de la integració com un procés "a dues bandes", que implica tant la població nouvinguda com la prèviament assentada al territori. De l'altra, la noció de *ciutadania cívica*, que vincula el sentiment de pertinença a la nació a un seguit de valors polítics compartits, més enllà de la diversitat cultural i lingüística d'origen. Una perspectiva que seria típica de les "nacions minoritàries" que disposen d'un alt grau de control sobre les polítiques d'immigració (Kymlicka 2001), i que inspira el PNI a pesar que aquestes condicions no es donen en el cas de Catalunya i Espanya (Flors-Mas en premsa; Zapata-Barrero 2006).

Aquesta segona idea encaixa amb transformacions de naturalesa més àmplia en la representació de la catalanitat com una *identitat projecte* (Castells 2004), tal com ha documentat Kathyrn A. Woolard (2016: 39-94) i es pot resseguir en escrits de dirigents polítics destacats de l'època, en particular de Josep-Lluís Carod-Rovira (2012). En aquest marc, la identitat catalana no es defineix primordialment amb relació als orígens o sobre la base de materials culturals i històrics predefinits, sinó que s'entén com un fenomen en permanent construcció i renovació a partir de les aportacions del conjunt de la població, tant l'establerta com la nouvinguda. Amb tot, aquests discursos singularitzen la llengua catalana com a tret d'*identificació electiva*, que els ciutadans poden incorporar als seus repertoris comunicatius i afectius per mostrar la seua adhesió al projecte col·lectiu sense renunciar, per això, a la identificació amb –i l'ús de– les seues llengües d'origen.

En aquest sentit, el PNI identifica com a repte "fer del català la llengua pública comuna" en el nou marc multilingüe (*cf.* Riera 2011). Un plantejament que es plasma també en la llei d'acollida del 2010, esmentada adés, que descriu el català com a "llengua comuna per a la

gestió de les polítiques d'acollida i d'integració" (article 9.4), i que indica que les persones immigrades han d'haver assolit una competència mínima en català per a accedir a formació en castellà en els serveis de primera acollida (article 9.5). Com indica Viñas (2017), aquest últim precepte va ser declarat nul per una sentència del Tribunal Constitucional, en el que serà una tònica de l'etapa actual de la política lingüística. En el desplegament d'aquestes provisions hi tenen un paper destacat el Consorci per a la Normalització Lingüística, que en la dècada 2000-2010 acull més de 500.000 matriculats en els cursos "Inicial", "Bàsic" i "Elemental" (Conesa i Ibarz 2015), i també una multitud d'agents del tercer sector i entitats privades sense ànim de lucre.

En aquests últims espais, estudis com els de Garrido (2010) o Pujolar (2007) han detectat contradiccions entre el mandat d'ús del català com a llengua comuna dels procediments d'acollida i un ús extensiu del castellà en la interacció entre treballadors/voluntaris i usuaris dels serveis, que posicionen els immigrants com a "active speakers of Spanish" i només com a "passive receivers of Catalan", en paraules de Caglitutuncigil (2014). Joan Pujolar (2010) ha interpretat aquesta tensió com a resultat del procés d'*interposició*, pel qual el castellà vehicula la majoria d'interaccions entre catalanoparlants i persones (percebudes com a) forasteres. Per a aquest autor, la vigència de la interposició indica que el canvi en els discursos públics per representar el català com a llengua pública comuna no s'ha correspost amb un canvi generalitzat en els hàbits lingüístics de la població, que manté patrons de tria lingüística que restringeixen l'accés dels immigrants a la llengua catalana. En una direcció similar, però des d'una perspectiva macrosociolingüística, s'observa que les persones nascudes a l'estranger tenen tendència a incorporar-se al coneixement, l'ús i/o la identificació amb el castellà en major proporció que amb el català (Flors-Mas en premsa; Flors-Mas i Vila 2019). Com hem observat en els treballs tot just citats, això indica que el *model català d'integració lingüística*, basat en la universalització del coneixement del català a través del sistema educatiu, funciona raonablement bé amb població assentada i en edat escolar, però presenta insuficiències quan es tracta d'incorporar els immigrants adults al coneixement i l'ús del català.

Notes sobre l'etapa actual

L'última dècada de polítiques lingüístiques està marcada per la Sentència 31/2010 del Tribunal Constitucional sobre l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del 2006,[13] que defineix els contorns de l'autogovern i del reconeixement nacional en el marc de la Constitució de 1978, trenca en certa mesura el miratge de poder propi en què s'havia basat la política lingüística en la *cultura de la normalització* (Fernàndez 2008), i actua com a catalitzador del cicle recent de mobilitzacions a favor de la independència de Catalunya (Muñoz 2020a).

La sentència té un impacte profund sobre el règim lingüístic del nou Estatut, ja que anul·la els principis de "deure de coneixement del català" i d'ús "preferent" de la llengua en les administracions i els mitjans de comunicació públics a què s'ha fet referència adés (Milian *et al.* 2010; Pons 2011). En el camp educatiu, a més, el Tribunal Suprem parteix d'aquesta sentència per a dictar que el castellà s'ha d'utilitzar com a llengua vehicular del sistema educatiu "en una proporció raonable" (Pons 2013). Un principi que, més tard, s'incorpora a la llei

d'educació del Partit Popular (LOMCE), aprovada el 2014 (Pons 2014), i que ha servit de base per a diferents sentències del Tribunal Superior de Justícia de Catalunya que han fixat aquesta proporció –de manera arbitrària i sense cap justificació de caire pedagògic– en un 25% de les hores lectives. En una primera fase, aquestes sentències han afectat només centres educatius concrets, però una sentència recent (5201/2020) ja generalitza aquest principi al conjunt del sistema educatiu, i especifica que els percentatges d'ús vehicular del català i el castellà "no podran ser inferiors al 25% en un i altre cas".[14] La judicialització de la política lingüística passa, així, a ser un dels trets definitoris d'aquesta etapa post-sentència, i situa el catalanisme lingüístic en una posició reactiva envers diferents iniciatives que tracten de disminuir la presència de la llengua en els (pocs) camps en què s'havia consolidat prèviament.

En aquesta mateixa etapa es detecten transformacions i certs símptomes de desgast en el discurs dels sectors favorables a la promoció del català, condicionat per l'aposta tàctica hegemònica entre les forces pro-independència per situar el debat lingüístic en un segon pla en el cicle de mobilitzacions previ al referèndum de l'1 d'octubre del 2017 (Muñoz 2020b). En aquesta línia, diferents opinadors i líders polítics aposten públicament per la continuïtat del règim vigent i la cooficialitat del castellà en una hipotètica Catalunya independent (Junqueras 2014; Voltas 2012)[15] i diferents entitats i partits sobiranistes comencen a fer usos no testimonials del castellà en actes públics i campanyes. Fins i tot s'impulsa una plataforma com Súmate, que vol aplegar els independentistes de llengua castellana i identificació nacional espanyola (Pujolar 2020), en el que es pot interpretar com un intent de construir una "identitat projecte" sense –aparentment– contingut ni implicacions lingüístiques. Aquestes apostes topen, també, amb expressions de dissens, com la publicació del conegut com "manifest Koiné" (Grup Koiné 2016) o l'aparició d'un segon manifest d'*Els Marges* (Murgades 2019), que subratllen l'existència de tensions no resoltes sobre la definició de la catalanitat i el rol que hi han de jugar el coneixement, l'ús i/o la identificació amb la llengua catalana.

Conclusió i reptes pendents

La història de les polítiques de restauració del català recorda l'esforç incessant i perpètuament renovat de Sísif, el mític rei d'Efira condemnat a empènyer, per un vessant costerut, un roc enorme que torna a caure muntanya avall una vegada i una altra just abans d'assolir-ne el cim. Les contínues transformacions socials, econòmiques i demogràfiques experimentades pel país generen permanentment nous reptes que s'han d'abordar, a més, amb instruments limitats i dins el marge definit per la Constitució espanyola i pel Tribunal Constitucional, garants de la posició superordinada del castellà. No debades, el sociòleg Pierre Bourdieu advertia que els moviments de revitalització lingüística estan "condamnés à une lutte totale" (1977: 22) si volen mantenir i actualitzar les condicions socials i econòmiques que han de garantir la reproducció de la llengua. La revisió de les polítiques lingüístiques contemporànies a Catalunya i del marc sociolingüístic en què operen permet identificar quatre d'aquests reptes pendents, que hauran d'abordar les polítiques lingüístiques en el futur immediat i que n'haurien de guiar els objectius i el disseny:

• *Manca d'equitat i reciprocitat.* Les polítiques vigents sancionen un marc de desigualtat en els drets i deures lingüístics de la població, que només està obligada a conèixer el castellà. Això es tradueix en una manca d'equitat pel que fa a les oportunitats d'ús efectiu de les llengües oficials, ja que les persones catalanoparlants –que és important no identificar en exclusiva amb els seus parlants nadius– troben impediments a l'ús del català en diferents esferes, mentre que les persones castellanoparlants poden romandre monolingües i mantenir la seua llengua en qualsevol interacció. Això implica una clara manca de reciprocitat i una violació de la llibertat entesa com a *no dominació* (Morales-Gálvez 2020).

• *Dificultats d'accessibilitat al català*. Cal tenir en compte que aquesta desigualtat no sempre respon a una actuació voluntària i oportunista dels no catalanoparlants com a *polissons lingüístics (free-riders)* que, en la visió economicista de Robichaud (2020), abusarien de la "inversió" dels catalanoparlants per aprendre castellà per a estalviar-se la càrrega d'aprendre ells mateixos el català. Com he indicat adés, el model català d'integració lingüística universalitza el coneixement del català entre la població escolar però presenta insuficiències a l'hora de garantir oportunitats –i incentius– per a l'aprenentatge de la llengua als immigrants adults, i de facilitar als no catalanoparlants la incorporació a xarxes socials que fomenten l'ús interpersonal de la llengua (*cf.* Massaguer, aquesta publicació). Unes dificultats reforçades per processos tant (socio) lingüístics –interposició del castellà– com extralingüístics –processos de segregació residencial i escolar amb impacte lingüístic (Gonzàlez i Benito 2009), predomini del castellà en els sectors econòmics que solen proporcionar les primeres ocupacions a la població immigrada (Alarcón i Alcalde 2010), etc.

• *Crisi del valor social del català*. El tercer repte incideix sobre les motivacions i els incentius per a l'aprenentatge i l'ús del català entre la població no catalanoparlant en un marc de disminució del valor de la llengua. Entre les causes d'aquesta crisi de valor es pot destacar, en primer lloc, el fet que el domini i l'ús del català no es perceben com a necessaris per a exercir bona part de les activitats professionals a Catalunya, i que hi ha àmbits en què o bé no se'n regula l'ús o bé s'ha produït un cert relaxament de les regulacions existents –per exemple, en el camp de les polítiques d'acollida, o en l'àmbit sociosanitari, del comerç i dels serveis, en què s'han detectat reduccions molt significatives de l'ús del català en la dècada 2003-2013 (Vila i Sorolla 2018: 141-146). En segon lloc, pel fet que el català ocupa una posició minoritària en determinats espais i activitats socialment atractius, per exemple en el camp del lleure, de l'audiovisual adreçat a públic infantil i juvenil, o dels continguts en xarxes socials (*cf.* Massaguer *et al.* 2020). Finalment, també per la creixent desvinculació entre ús del català i la identificació com a català/catalana, acompanyada de les transformacions en els discursos públics sobre la qüestió a què s'ha anat fent referència en el text.

• *Dificultats per a la sostenibilitat del català*. Per últim, no es pot perdre de vista que, tot i que hi ha dinàmiques d'atracció cap al català –en la mesura que persones que s'hi identifiquen, que el fan servir de manera habitual, i que fins i tot el transmeten a la seua descendència no el tenen com a llengua inicial (Rosselló 2018; Torres-Pla

2018)–, aquestes tendències no compensen la creixent minorització demogràfica de la població catalanoparlant en termes relatius, com a resultat de la pressió demogràfica d'unes immigracions que, com s'ha indicat, s'incorporen fonamentalment a l'ús del castellà en el seu procés d'integració lingüística. Aquest últim repte està relacionat, de manera estreta, amb el model econòmic i demogràfic de la societat catalana, i en conseqüència no es pot abordar exclusivament des de les polítiques lingüístiques.

El cert és, doncs, que per motius d'ordre politicoeconòmic, jurídic i demogràfic, les polítiques lingüístiques que s'impulsen des dels poders públics a Catalunya tenen una capacitat limitada d'incidir sobre aquests reptes. Això no significa que no hi haja marge per a l'actuació. Però obliga a tenir presentque qualsevol proposta realista de polítiques lingüístiques per al curt termini ha de partir de la constatació que no s'albiren canvis radicals en l'estatus i en la capacitat d'autogestió de les llengües des de l'àmbit governamental propi, i que es produeixen en un context d'afebliment del catalanisme lingüístic i de correlatiu creixement de la penetració del discurs del nacionalisme lingüístic espanyol. En un context, per tant, de manca de poder coercitiu real i de crisi de legitimació de les polítiques de promoció del català, que aconsella una estratègia que combine la relegitimació discursiva amb una aposta participativa i a diferents nivells, que compense amb una major autoorganització col·lectiva les mancances en la regulació dels usos lingüístics des dels poders públics. Tot plegat, sense perdre de vista que la finalitat última de les polítiques lingüístiques ha de ser garantir el benestar de les persones, i doncs que els seus objectius globals haurien de ser la *justícia lingüística*, en el sentit de protegir les llengües com una dimensió important i valuosa de l'autonomia i la dignitat de les persones en un marc de reconeixement i de reciprocitat entre parlants de diferents llengües (Marí 2019; Morales-Gálvez 2017; Riera 2017), i la *justícia social*, en el sentit de garantir la igualtat d'oportunitats i d'ampliar les possibilitats d'esdevenir i de participar en la construcció d'un projecte comú de societat. És en aquest sentit que les polítiques lingüístiques poden esdevenir una peça clau a l'hora d'afrontar els dos principals reptes per a la cohesió social a Catalunya: la gestió de la diversitat i el combat de la desigualtat social (*cf.* Cardús [dir.] 2019).

* * *

Notes

1. Aquest text sintetitza el contingut de la ponència que vaig pronunciar en la sessió inaugural de la Sisena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra. Per necessitats d'espai, el text omet la reflexió que hi vaig desenvolupar sobre els resultats de les polítiques lingüístiques en el camp educatiu i sobre l'evolució dels posicionaments contraris a les polítiques de promoció del català. El lector interessat en aquestes qüestions pot recuperar el contingut íntegre de la intervenció oral a l'espai de la Sisena Jornada al web de la Càtedra Pompeu Fabra. Pel que fa als resultats de les polítiques lingüístiques educatives, vegeu també Flors-Mas (2018) i Flors-Masi Manterola (en preparació).

2. Per a una perspectiva comparada sobre les polítiques lingüístiques en els diferents territoris de llengua catalana, vegeu Strubell i Boix-Fuster (ed.) (2011) i Pradilla (2015).

3. La noció de normalització lingüística com a alternativa a la substitució en situacions de *conflicte lingüístic* va ser teoritzada pel sociolingüista valencià Lluís V. Aracil (1965) i va comptar, en aquesta època, amb una àmplia difusió en l'obra d'altres autors com Francesc Vallverdú o Rafael L. Ninyoles.

4. Vegeu https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=12299&action=fitxa&versionId=1250505&mode=single (última consulta: 7/12/2020).

5. No deixa de ser significatiu que es triés "Norma" com a nom del personatge encarregat de difondre els continguts de la primera gran campanya de promoció lingüística, "El català, cosa de tots" (1982).

6. Sobre la distinció entre *comunicacions institucionalitzades* i *individualitzades* o entre *usos professionals* i *privats* vegeu, respectivament, Bastardas (2003) i Marí (2012).

7. Vegeu https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&-mode=single&documentId=171269&language=ca_ES (última consulta: 7/12/2020).

8. Vegeu https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?documentId=401680&action=fitxa(última consulta: 7/12/2020).

9. Per qüestions d'espai, em limitaré ara i ací a tractar les polítiques per a la integració lingüística dels immigrants adults. No es pot perdre de vista, però, l'impacte profund que ha tingut sobre el sistema educatiu l'arribada en proporcions remarcables d'alumnat al·loglot sense exposició prèvia al català, un fet que va motivar una revisió teòrica i metodològica del model de conjunció en català amb l'impuls el 2004 del Pla per a la Llengua i la Cohesió Social, més conegut com a Pla LIC. Per a una revisió de les polítiques lingüístiques educatives i dels seus resultats en aquesta etapa, vegeu I. Vila (2011).

10. Vegeu https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/ambits_tematics/immigracio/politiques_i_plans_dactuacio/antecedents/ (última consulta: 7/12/2020).

11. Vegeu https://portaljuridic.gencat.cat/ca/pjur_ocults/pjur_resultats_fitxa/?action=fitxa&documentId=520931 (última consulta: 7/12/2020).

12. Vegeu https://treballiaferssocials.gencat.cat/ca/detalls/Article/Un-pacte-per-viure-junts-i-juntes.-Document-de-Bases-del-Pacte-Nacional-per-a-la-Immigracio (última consulta: 7/12/2020).

13. Vegeu https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-11409 (última consulta: 7/12/2020).

14. Vegeu http://www.poderjudicial.es/search/AN/openDocument/e4a3a5cecd017449/ 20201218 (última consulta: 24/12/2020).

15. El lector interessat en una anàlisi sociolingüística d'aquest debat pot consultar Sendra i Vila (2016) o Atkinson (2018).

16. Tot i que, com apunten Bretxa *et al.* (2017), el model lingüístic educatiu presenta diferents «esquerdes» que cal abordar si se'n volen millorarels resultats amb relació a l'accés al català.

Referències bibliogràfiques

Alarcón, Amado; Alcalde, Rosa (2010). *Joves d'origen immigrant a Catalunya. Necessitats i demandes. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania, Secretaria de Joventut.

Annamalai, E. (2003). Reflections on a Language Policy for Multilingualism. *Language Policy* 2(2) (113-132).

Aracil, Lluís V. (1965). *Conflit linguistique et normalisation linguistique dans l'Europe Nouvelle.* Centre Européen Universitaire de Nancy.

Arnau, Joaquim (2004). Sobre les competències en català i castellà dels escolars a Catalunya: Una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà. *Llengua, Societat i Comunicació* 1 (1-7).

Arnau, Joaquim; Vila, F. Xavier (2013). Language-in-education policies in the Catalan language area. Dins JoaquimArnau (ed.), *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches* (p. 1-28). Bristol: Multilingual Matters.

Atkinson, David (2018). Catalan and Spanish in an independent Catalonia: Linguistic authority and officiality. *Language in Society* 47(5) (763-785).

Bastardas, Albert (2003). Comunicacions institucionalitzades i comunicacions individualitzades: La complexitat de l'ús social de les llengües. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 17(315-322).

— (2012). El català i els joves: Propostes de política lingüística del Consell Social de la Llengua Catalana. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 22 (77-92).

Benet, Josep (1995). *L'intent franquista de genocidi cultural contra Catalunya*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Bernat, Francesc; Galindo, Mireia; de Rosselló, Carles (2020). El procés de bilingüització a Catalunya en el segle xx a partir de testimonis orals. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 30 (97-111).

Boix-Fuster, Emili; Melià, Joan; Montoya, Brauli(2011). Policies promoting the use of Catalan in oral communications and to improve attitudes towards the language. Dins Miquel Strubell i Emili Boix-Fuster (ed.), *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan* (p. 150-181). Nova York: Palgrave Macmillan.

Bourdieu, Pierre (1977). L'économie des échangeslinguistiques. *Langue française* 34 (17-34).

Branchadell, Albert (1997). *Liberalisme i normalització lingüística.* Barcelona: Empúries.

Branchadell, Albert; Melià, Joan (2011). Language Policy in the World of Business and Consumer Affairs: From Non-Existence to Ineffectiveness. Dins Miquel Strubell i Emili Boix-Fuster (ed.), *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan* (p. 201-223). Nova York: Palgrave Macmillan.

Bretxa, Vanessa; Comajoan-Colomé, Llorenç; Vila, F. Xavier (2017). *Les veus del professorat. L'ensenyament i la gestió de les llengües a secundària*. Barcelona: Horsori.

Cabré, Anna (1992). Les migracions en la reproducció de la població catalana, 1880-1980. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 19-20 (33-55).

— (1999). *El sistema català de reproducció. 100 anys de singularitat demogràfica*. Barcelona: Pòrtic.

Caglitutuncigil, Tülay (2014). Constructing Inequalities in Bilingual Spaces: Teaching Catalan to Female Immigrants. *Dighitum* 16 (75-83).

Cardús, Salvador (dir.) (2019). *La cohesió social a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Carod-Rovira, Josep-Lluís (2012). Identitats i nació en construcció: El cas català. *Divèrsia* 2(97-122).

Castells, Manuel (2004). Globalització i identitat. Una perspectiva comparada. *IDEES* 21 (17-28).

Cetrà, Daniel (2019). *Nationalism, Liberalism and Language in Catalonia and Flanders*. Nova York: Palgrave Macmillan.

Conesa, Alba; Ibarz, Rosa (2015). El Consorci per a la Normalització Lingüística: "25 anys fent bategar el català". *Llengua i ús* 56 (70-78).

Fernàndez, Josep-Anton (2008). *El malestar en la cultura catalana: La cultura de la normalització 1976-1999*. Barcelona: Empúries.

Ferrer i Gironès, Francesc (1985). *La persecució política de la llengua catalana.* Barcelona: Edicions 62.

Fishman, Joshua A. (1991). *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages.* Bristol: MultilingualMatters.

Fleming, Kara; Ansaldo, Umberto (2019). *Revivals, Nationalism, and Linguistic Discrimination: Threatening Languages*. Nova York: Routledge.

Flors-Mas, Avel·lí (2018). Els usos lingüístics a les aules de secundària a Catalunya i el País Valencià: L'estudiantat i el professorat com a actors de la política lingüística educativa. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and the Law* 70 (103-116).

— (en premsa). Immigration and languages in Catalonia: From policies to results. *Journal of Iberian and Latin American Research*.

Flors-Mas, Avel·lí; Manterola, Ibon (en revisió). Els models lingüístics de l'educació obligatòria a la Comunitat Autònoma Basca i Catalunya: Una visió comparada. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and the Law* 75.

Flors-Mas, Avel·lí; Vila, F. Xavier (2019). Si em dius d'on vens, et podré dir com parles? (3. Nats a l'estranger). *Apunts de sociolingüística i política lingüística* 13 (1-10).

Garrido, Maria Rosa (2010). Tensions ideològiques sobre «la llengua d'acollida» en un projecte residencial per a migrants. *Llengua, Societat i Comunicació* 8 (19-26).

Gonzàlez, Isaac; Benito, Ricard (2009). Intensitat i caracterització de la segregació a l'escola catalana en clau lingüística. *Noves SL. Revista de sociolingüística*, Hivern 2009 (1-12).

Grup Koiné (2016). Per un veritable procés de normalització lingüística a la Catalunya independent. *Llengua i República*.

Heller, Monica; Duchêne, Alexandre (2012). Pride and Profit. Changing Discourses of Language, Capital and Nation-State. Dins Alexandre Duchêne i Monica Heller (ed.), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit* (p. 1-21). Nova York: Routledge.

IDESCAT (2020a). *Padró municipal d'habitants. Població. Per lloc de naixement*.

IDESCAT (2020b). *Sèries històriques demogràfiques. Població segons lloc de naixement i sexe*.

Junqueras (2014). La llengua dels meus amics, de la meva gent. *El Periódico*, 17 d'abril del 2014.

Junyent, M. Carme (ed.). (2005). *Les llengües a Catalunya. Quantes llengües s'hi parlen?* Barcelona: Universitat de Barcelona/Octaedro.

Junyent, M. Carme (2020). *El futur del català depèn de tu*. Barcelona: La Campana.

Kymlicka, Will (2001). Minority Nationalism and Immigrant Integration. Dins *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism, and Citizenship* (p. 275-289). Oxford: Oxford University Press.

Lamuela, Xavier (1994). *Estandardització i establiment de les llengües*. Barcelona: Edicions 62.

Marí, Isidor (1992). *Un horitzó per a la llengua. Aspectes de la planificació lingüística*. Barcelona: Empúries.

— (2011). Policies Governing the Use of Languages in Relations between the Authorities and the Public. Dins Miquel Strubell i Emili Boix-Fuster (ed.), *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan* (p. 84-118). Nova York: Palgrave Macmillan.

— (2012). Els usos lingüístics: Tres consideracions sobre la delimitació conceptual, la consolidació i la modificabilitat. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 22(17-26).

— (2019). Diversitat lingüística i cohesió social a Catalunya. Dins Salvador Cardús (dir.), *La cohesió social a la Catalunya del segle XXI*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Massaguer, Marina; Flors-Mas, Avel·lí; Vila, F. Xavier (2020). *Català, youtubers i instagramers. Un punt de partida per promoure l'ús de la llengua*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística.

McAndrew, M. (2013). F*ragile Majorities and Education. Belgium, Catalonia, North Ireland and Quebec*. Mont-real: McGill-Queen's University Press.

Milian, Antoni (1984). De la separació a la conjunció lingüística a l'ensenyament: El títol II de la Llei 7/1983, de 18 d'abril. *Revista de Llengua i Dret* 3 (33-41).

Milian, Antoni; Muro, Xavier; Pla Boix, Anna M; Pons, Eva (2010). La llengua. *Revista Catalana de Dret Públic* 0(0) (131-153).

Morales-Gálvez, Sergi (2017). Living together as equals: Linguistic justice and sharing the public sphere in multilingual settings. *Ethnicities* 17(5) (646-666).

— (2020). Contra el privilegi monolingüe, convivència multilingüe. *Ara*, 9 de desembre del 2020.

Muñoz, Jordi (2020a). *Principi de realitat: Una proposta per a l'endemà del Procés*. Barcelona: L'Avenç.

— (2020b). Tornem a parlar de llengua. *Ara*, 26 de desembre del 2020.

Murgades, Josep (2019). Objecció de llengua. *Els Marges* 119 (6-14).

Pons, Eva (2011). Els efectes de la STC 31/2010, de 28 de juny, sobre el règim lingüístic de l'Estatut d'autonomia de Catalunya. *Revista d'Estudis Autonòmics i Federals* 12 (120-152).

— (2013). La llengua de l'ensenyament en la jurisprudència del Tribunal Constitucional i del Tribunal Suprem. Dins *Els drets lingüístics en el sistema educatiu. Els models de Catalunya i les Illes Balears* (p. 57-89). Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Governació i Relacions Institucionals, Institut d'Estudis Autonòmics.

— (2014). La regulació lingüística de la LOMCE: i ara, la via legislativa. *RLD blog*, 13 de març del 2014.

Pradilla, Miquel Àngel (2015). *La catalanofonia. Una comunitat del segle XXI a la recerca de la normalitat lingüística*. Barcelona: IEC.

Prats, Modest; Rafanell, August; Rossich, Albert (1990). *El futur de la llengua catalana* (2a ed.). Barcelona: Empúries.

Pujolar, Joan (2007). African Women in Catalan Language Courses: Struggles over Class, Gender and Ethnicity in Advanced Liberalism. Dins Bonnie McElhinny (ed.),

Words, Worlds and Material Girls: Language, Gender, Global Economies (p. 305-347). Berlín: De Gruyter Mouton.

— (2010). Immigration and language education in Catalonia: Between national and social agendas. *Linguistics and Education* 21 (229-243).

— (2020). Llengua, identificació i sobiranisme a Catalunya. *PhiN. Philologie im Netz* 22 (106-118).

Riera, Elvira (2011). La intervenció en les competències, els usos, les ideologies: D'«El català, cosa de tots» a «El català, llengua comuna». *Treballs de Sociolingüística Catalana* 21 (155-167).

— (2017). *Justícia lingüística i societats mixtes: Una defensa de la pluralitat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Institut d'Estudis de l'Autogovern.

Robichaud, David (2020). Language Ethics: Keeping Linguistic Freedom from Becoming Linguistic Free Riding. Dins Yael Peledi Daniel M. Weinstock (ed.), *Language Ethics* (p. 90-116). Mont-real: McGill-Queen's University Press.

Rosselló, Carles de (2018). Capítol 4. Llengua inicial, llengua d'identificació i llengua habitual. Dins *Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població a Catalunya 2013. Volum 1: Coneixements, usos, transmissió i actituds lingüístics* (p. 82-97). Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.

Sendra, Montserrat; Vila, F. Xavier (2016). L'estatus de les llengües a la República Catalana: Una breu anàlisi del desenvolupament del debat. *Els Marges* 108 (33-50).

Spolsky, Bernard (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strubell, Miquel; Andreu, Llorenç; Sintes, Elena (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya*. L'evidència empírica. Barcelona: UOC.

Strubell, Miquel; Boix-Fuster, Emili (ed.) (2011). *Democratic Policies for Language Revitalisation: The Case of Catalan*. Nova York: Palgrave Macmillan.

Torres-Pla, Joaquim (2018). Capítol 5. La transmissió lingüística intergeneracional. Dins *Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població a Catalunya 2013. Volum 1: Coneixements, usos, transmissió i actituds lingüístics* (p. 98-123). Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.

— (coord.) (2003). Monogràfic: L'ús oral del català. Dades, reflexions i propostes. *Treballs de Sociolingüística Catalana* 17.

van Parijs, Philippe (2011). *Linguistic Justice for Europe and for the World*. Oxford: Oxford University Press.

Vila, F. Xavier (2004). «Hem guanyat l'escola però hem perdut el pati?». Els usos lingüístics a les escoles catalanes. *Llengua, Societat i Comunicació* 1 (8-15).

— (2005). Language, Education and Ideology in an Integrationist Society. Dins Els Witte et al. (ed.), *Language, Attitudes & Education in Multilingual Cities* (p. 53-86). Brussel·les: Koninklijke Vlaamse Academie van Belgiëvoor Wetenschappen en Kunsten.

— (2014). Language Policy, Management and Planning. Dins Christiane Fäcke (ed.), *Manual of Language Acquisition* (p. 50-68). Berlín: De Gruyter Mouton.

— (coord.) (2006). *Conclusions de la comissió Coneixement i ús de la llengua. La potenciació de la llengua entre infants i joves: Del coneixement a l'ús*. Barcelona: Consell Assessor de la Llengua a l'Escola.

Vila, F. Xavier; Galindo, Mireia (2012). Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya. Dins F. XavierVila (ed.), *Posar-hi la base. Usos i aprenentatges lingüístics en el domini català* (p. 31-45). Barcelona: IEC.

Vila, F. Xavier; Sorolla, Natxo (2018). Capítol 6. Les llengües en els usos interpersonals i en els àmbits de consum i serveis. Dins *Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població a Catalunya 2013. Volum 1: Coneixements, usos, transmissió i actituds lingüístics* (p. 124-160). Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Departament de Cultura, Generalitat de Catalunya.

Vila, Ignasi (2011). Balanç de la política lingüística a l'educació escolar dels governs de Catalunya (2004-2011). Dins Josep M. Masjuan (coord.), *Societat Catalana 2011* (p. 295-323). Barcelona: IEC.

Vilarrubias, Mercè (2012). *Sumar y no restar. Razones para introducir una educación bilingüe en Cataluña*. Vilassar de Dalt: Montesinos.

Viñas, Jordina (2017). La decisió del Tribunal Constitucional sobre la Llei catalana d'acollida. *RLD blog*, 19 d'octubre del 2017.

Voltas, Eduard (2012). En castellà també, sisplau. *Ara*, 26 de febrer del 2012.

Woolard, Kathryn A. (1989). *Double Talk: Bilingualism and the Politics of Ethnicity in Catalonia*. Stanford: Stanford University Press.

— (2016). *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Oxford: Oxford University Press.

Zapata-Barrero, R. (2006). *Immigració i govern en nacions minoritàries: Flandes, el Quebec i Catalunya en perspectiva*. Barcelona: Fundació Ramon Trias Fargas.

Les accions de política lingüística del binomi Estat i telecomunicacions: La Llei estatal 25/2007, o com s'exclou la immigració per raó de llengua

Maria Sabaté-Dalmau
Professora agregada de la Universitat de Lleida i secretària de la SOCS

1. Introducció: les TIC i la transició a la societat en xarxa als Països Catalans

L'estudi que presentem en aquesta ponència va sorgir en el marc d'una etnografia d'un locutori al Vallès Occidental, situat en un barri estigmatitzat com a "enclavament ètnic", durant un treball de camp que es va dur a terme entre els anys 2007 i 2009. En aquella època aquests comerços es van multiplicar per deu, de mitjana, i van ser el focus de persecució política per part d'ajuntaments de capitals de comarca de l'àrea metropolitana de Barcelona, que a partir del 2005 van aprovar ordenances municipals per evitar-ne la "proliferació", al·legant que comportaven una "disminució de la qualitat de vida dels ciutadans" (Sabaté i Dalmau, 2014: 69). Aquests comerços també van esdevenir, en segon lloc, objecte de persecució mediàtica, perquè els mitjans de comunicació de masses els estereotipaven com a espais de gestació "d'activitats paral·leles" vinculades a la delinqüència i al terrorisme (Sabaté i Dalmau, 2021). I, finalment, aquests emplaçaments "ètnics" van emergir, també, com a objecte de competició comercial per part de multinacionals telefòniques com Telefónica, que patien pel seu *statu quo* dins el mercat global, i que es van començar a presentar, de sobte, com a "mini locutoris" (Sabaté i Dalmau, 2012). Aquests fets ens demostren que els locutoris van emergir amb força i van arrelar com a negocis TIC i també com a institucions alternatives de socialització de la migració durant la primera dècada del segle XXI (Ros, 2008).

En el marc de les transformacions socioeconòmiques, polítiques i demogràfiques derivades de la globalització (resumits a Duchêne i Heller, 2010), atribuïm el fet que aquests espais es trobessin en el punt de mira de la majoria dels ens institucionals, comercial i cívics

de la societat catalana a l'ús que les poblacions migrades fan, arreu, de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC). Les TIC són avui un recurs clau en l'organització social de les societats en xarxa, interconnectades localment i globalment (Castells, 2000 [1996]), on la telefonia mòbil és una font de poder econòmic (el "nou petroli"; Harvey, 2005) i de poder polític (el nou "mur de ciutadania"; Inda, 2006), i també una eina indispensable per viure de manera transnacional (la nova "cola social"; Vertovec, 2009). Als Països Catalans, la transició a la societat en xarxa va coincidir amb l'arribada massiva de poblacions migrades (Castells *et al*., 2007). Usuàries actives de les TIC, s'estima que en el nostre context les poblacions "estrangeres" destinen un 40% més de la seva economia a la telefonia, i inicien el doble de missatges i de connexions a Internet que les poblacions "nacionals" (Robledo, 2008; Ros i Boso, 2010), sobretot mitjançant les targetes SIM de prepagament, que en un inici a l'Estat no requerien cap identificació.

1.1. Context: La Llei estatal 25/2007 – el salt a l'e-governança europea

L'any 2007 el Govern espanyol va aprovar la Llei 25/2007, de 18 d'octubre, de conservació de dades relatives a les comunicacions electròniques i a les xarxes públiques de comunicacions (BOE núm. 251, de 19 d'octubre del 2007), pel fet d'haver-se vist forçat a adoptar les directrius europees en matèria d'accés a les telecomunicacions internacionals (Directiva 2006/24/CE). Teòricament aquesta nova llei depenia del Ministeri espanyol d'Economia i Hisenda, però de fet la van gestar i presentar els ministeris de governança (concretament, el d'Interior i el de Defensa). En un inici la seva finalitat era modernitzar l'administració de l'Estat, agilitzant els tràmits burocràtics d'adquisició de la ciutadania dels qui, eufemísticament, van ser categoritzats amb el nom de "ciutadans immigrants". El nou sistema d'e-governança, anomenat també Plan Avanza (2012), es va establir a través de la multinacional Telefónica, que va esdevenir llavors un *partner* actiu vital (i la mà dreta) de l'Estat.

2. L'estudi: el tàndem tecnopolític Estat i telecomunicacions, una nova eina de regimentació

2.1. Objectius: la Llei estatal 25/2007 com a acció de política lingüística

Des d'una perspectiva sociolingüística crítica de base etnogràfica (Duchêne *et al*., 2013), en aquest treball presentem una (micro) anàlisi de la Llei estatal 25/2007, que abordem com a estudi de cas il·lustratiu. El nostre objectiu és argüir que els Països Catalans han esdevingut una societat neoliberalitzada en què els règims de ciutadania i els règims lingüístics són co-constitutius i s'articulen a través de la *governança tecnopolítica* (Kahn i Kellner, 2005, 2007). Partim del posicionament que aquesta nova governança, entesa com a pràctica i com a ideologia, s'estableix i s'articula a través d'un "tàndem" institucional públic-privat format per l'estat espanyol i el sector de les telecomunicacions. Argumentem que, en última instància, aquest tàndem té el monopoli de l'accés a l'estat de dret. És a dir, entenem que aquesta unitat tecnopolítica té el poder per desplegar una manera de controlar la ciutadania que ja no se sustenta només en l'estat del benestar i en l'interès públic, sinó que es guia pel mercat global neoliberal (Martín Rojo i Del Percio, 2019), adopta les polítiques restrictives de

mobilitat i de circulació de persones de la Unió Europea i estableix nous "règims lingüístics" (Kroskrity, 2000) per als seus ciutadans.

Aquest binomi Estat-telecomunicacions actua conjuntament, en associacions complexes i entramats polític-econòmics sofisticats, de la manera següent: l'Estat, per una banda, regula l'accés a la plena ciutadania a Catalunya, dictant, per exemple, qui, com i en quines llengües una persona té dret a accedir a la residència temporal o als permisos de treball. El sector de les telecomunicacions, per una altra banda, regula simultàniament l'accés a les TIC i controla les llengües amb què es pot accedir als seus serveis. Les preguntes que ens genera aquesta reformulació exploratòria de la governabilitat a través del prisma de les accions de política lingüística, com ara la Llei estatal 25/2007, són les següents:

- Com funcionen els engranatges i els mecanismes d'exercici del poder d'aquest tàndem als Països Catalans? Quin rol hi juga la llengua, i com es regula lingüísticament la ciutadania en l'era global, en termes tecnopolítics?
- A través de quines pràctiques i ideologies de governabilitat ciutadana i, en particular, amb quines planificacions i polítiques lingüístiques concretes s'exerceix aquesta regulació als Països Catalans?
- Quins efectes tenen les accions de governança tecnopolítica com ara la Llei estatal 25/2007 en els parlants de llengües al·lòctones i de llengües minoritzades com el català, en el nostre context? I què ens pot dir això sobre l'estratificació social i la desigualtat lingüística imperant a l'estat espanyol?

2.2. Marc teòric: la PPL crítica

El nostre marc teòric parteix dels preceptes de la planificació i la política lingüístiques (PPL) de Spolsky (2004, 2009), que es basen en l'anàlisi de la interacció de tres components: les pràctiques lingüístiques (actes de parla situats, públics, privats, institucionals o no, aquí abordats com a accions socials; Heller, 2011); les ideologies lingüístiques (els valors i les creences que fonamenten les normes comunicatives dels comportaments sociolingüístics observats; Schieffelin *et al*., 1998); i, finalment, l'activació i la gestió de règims lingüístics (el maneig legal i la rebuda ciutadana d'aquestes lleis, decrets i ordenances).

Fem, però, un pas més enllà i seguim un enfocament crític relativament nou dins els preceptes de la sociolingüística que aborda la llengua com a ens i eina d'institucionalització de l'exclusió social, i que la vincula a la governança neoliberal: la PPL *crítica* (Block i Corona, 2019; Tollefson i Pérez-Milans, 2018). Aquest enfocament analitza els règims ciutadans i lingüístics com a accions sociopolítiques ideològiques i discursives de categorització i diferenciació social (Codó, 2008), i focalitza l'anàlisi en l'economia política de la PPL; és a dir, en l'engranatge i la interacció entre els (macro) processos i transformacions socioeconòmiques i polítiques globals i les (micro) pràctiques i experiències situades, contextualitzades i historitzades en un espai i un temps concrets (Del Percio *et al*., 2017).

2.3. Metodologia

Per abordar les preguntes de recerca plantejades hem utilitzat dues fonts de dades eminentment qualitatives, recollides en dues fases: durant el període 2007-2009 i durant el període 2010-2012, respectivament. La primera font inclou: (1) una etnografia d'una xarxa de vint persones migrades d'un locutori (indocumentades i desocupades, d'entre 27 i 52 anys d'edat, majoritàriament del Pakistan, del Marroc i de diversos punts d'Amèrica del Sud); (2) entrevistes a les gerències de les multinacionals i de petites i mitjanes empreses de telecomunicacions, també amb trucades als seus agents proveïdors dels serveis d'atenció al client; i (3) observació d'esdeveniments clau del sector (per exemple, del Mobile World Congress, edició 2008). La segona font inclou: (1) un recompte de les tries/usos comercials de llengües en productes i serveis de les trenta operadores TIC existents en aquell moment; (2) material gràfic (vint anuncis i campanyes comercials publicats en mitjans de comunicació de masses); i (3) un ventall de lleis i directrius estatals entorn de la ciutadania i la llengua. Aquestes dades són la font a través de la qual dirigim la nostra anàlisi de la Llei estatal 25/2007 com un estudi de cas que ens permet abordar una acció de política lingüística, entesa com un exemple concret del funcionament de la governança tecnopolítica de les llengües en el context català, mitjançant l'exploració del marc teòric crític plantejat en el punt anterior.

3. Anàlisi: la governança del binomi Estat - sector de les TIC

3.1. Els règims de ciutadania de l'estat-nació

La Llei estatal 25/2007 va ser una de les primeres pràctiques de vigilància antimigratòria de dades de l'engranatge tecnopolític neoliberal espanyol, que per la seva gestió de la mobilitat ciutadana va convertir-se en un dels estats membres de la Unió Europea amb més persones indocumentades d'Europa (Sànchez, 2008: 251). Aquest sistema de control ciutadà va obligar les operadores telefòniques a registrar la identitat de cada usuari de telefonia de prepagament mitjançant un DNI, un passaport o o un NIE. Presentada amb l'imperatiu "¡Identifica't!" (vegeu la figura 1) i justificada pel llavors ministre espanyol de l'Interior, Alfredo Pérez Rubalcaba, com una llei de "manteniment de la seguretat pública" que pretenia "identificar el propietari de cada número [...], una tasca de vital importància en la lluita contra el terrorisme i el crim organitzat" (*El País*, 4 de març del 2009), la Llei, *de facto*, va posar en el punt de mira, i va començar a desconnectar, les persones indocumentades, amb el resultat estimat de quinze milions de targetes SIM anul·lades.

Figura 1. Pla d'identificació obligatòria d'usuaris de targetes telefòniques prepagament.



Font: Ministeri espanyol de l'Interior (2012)

3.2. Els règims lingüístics de l'estat-nació

La nova seu electrònica que regula els tràmits de la migració (per exemple, que dóna cita prèvia per a la renovació del NIE) era, teòricament, multilingüe, amb opcions d'accés a documents oficials en les llengües "cooficials" de l'Estat i, parcialment, en anglès, com a llengua franca (vegeu la figura 2, més avall). A la pràctica, però, l'any 2009 cap de les llengües de la migració no hi era present, i els enllaços en llengües que no fossin el castellà estaven inactius, en els 26 "tràmits per a estrangeria" oferts "a les persones que vulguin integrar-se en la nostra comunitat". Amb aquesta "façana lingüística" (Kelly Holmes, 2005) es va establir un règim monolingüe en el sistema burocràtic estatal basat només en la llengua de l'estat-nació.

Figura 2. "Una nova manera de fer Europa".



Font: Plan Avanza (2012)

Aquest règim lingüístic per accedir a l'estat de dret forma part del model de governança que, al cap de poc temps, es va materialitzar en el Reial Decret 1004/2015, de 6 de novembre (BOE núm. 267, de 7 de novembre del 2015), en què s'explicitava, ara sí, que per obtenir la "naturalització" qualsevol persona migrada ha de demostrar que té uns coneixements mínims d'espanyol, a més de passar un examen de "ciutadania" anomenat "Prova de coneixements constitucionals i socioculturals d'Espanya" (CCSE). Això ens confirma que "la batalla real pel que fa a la migració es juga en el camp de la informació" (Ros *et al*., 2007: 5; la traducció és meva) – utilitzant la llengua com a àrbitre i com a arma (Sabaté-Dalmau, 2019).

3.3. Els règims comercials del sector de les TIC

Quan es va realitzar l'estudi, el sector de les telecomunicacions espanyol era l'ens privatitzat amb més pes dins l'economia catalana (FOBSIC i IDESCAT, 2010). Després d'una primera fase de liberalització del mercat de les TIC, l'any 1945, el 2006 l'antic monopoli públic de Telefónica va haver de començar a seguir les regles del joc de la Comissió Europea, en una segona fase que va donar peu a un període d'expansió del mercat. Durant aquesta segona fase el sector va esdevenir un oligopoli (Guillén, 2005), és a dir, un monopoli constituït per tres multinacionals (Telefónica, Orange i Vodafone), que més tard també va ser forçat a obrir la competència a altres operadores, amb què es va arribar a una tercera fase de saturació del mercat. En aquesta tercera fase es van comptabilitzar trenta operadores a Catalunya (CMT, 2011), motiu pel qual des del 2007 el sector va experimentar l'inici d'una quarta fase, la de l'especialització. En aquesta última fase, nou de les trenta companyies TIC es van especialitzar en la migració com a *target*. Com va explicar la cap del departament del "segment immigrant" d'Orange, "la immigració és a Espanya el mercat emergent més important [...]. Els ingressos mitjans que genera són molt superiors als que proporciona un client autòcton" (*CiberP@ís*, 2007: 1). Aquestes operadores "ètniques", de fet, eren *partners* de l'oligopoli disfressats amb altres noms comercials. A tall d'exemple, Lebara, que el 2007 es va presentar com "the best way to call your country […] in Spain", depenia de la xarxa de Vodafone; i Digi.Mobil, llançada al mercat el 2009 com un servei de telefonia "per als romanesos a Espanya", depenia de la de Telefónica (Sabaté i Dalmau, 2014). Això respon al fet que Telefónica, per exemple, s'havia vist forçada a rebaixar el preu de les seves trucades internacionals un 45%, ja el 2004 (Consumer, 2004). L'ús de les TIC es va presentar, en els discursos d'aquestes operadores, com un "ritual de pas" cap a la "integració" de les persones migrades, etiquetades, pel sector, com a "Spanish ethnic communities" o "minority customers"; és a dir, categoritzades, en el llenguatge comercial i mediàtic, com a persones "subdesenvolupades", desemparades, "dependents" i "emocionalment febles" (estrangeritzades), i a voltes estereotipades a través d'imatges postcolonialistes que les presentaven comunicant-se amb caragolines marines (vegeu la figura 3).

Figura 3. Anunci d'Orange.



Font: *20 Minutos* (6 de març del 2008: 5)

Aquesta clientelització de la migració com a "*homus consumentus*" (Lindgren *et al.*, 2002: 28) es va normalitzar i, de fet, es va promoure en esdeveniments comercials com ara la Fira de Productes i Serveis per a Immigrants, que va tenir lloc al recinte firal de Madrid l'any 2008, i que va aplegar 150 companyies (entre les quals hi havia Telefónica, Western Union o el Banco Popular), amb el suport de la Secretaria d'Estat d'Immigració i Emigració. En aquesta fira es va fer negoci amb un discurs paternalista que utilitzava el lema "Integra Madrid" i que traspuava les pràctiques i racionalitats (els engranatges) de la regulació neoliberal ciutadana del binomi Estat - telecomunicacions.

3.4. Els règims lingüístics del sector de les TIC

En públic, aquestes operadores seguien els discursos del model multilingüe comercial (Tan i Rubdy, 2008). Així, es presentaven com a "multilingües", tal com va recollir la premsa: "A cada cual en su idioma. Esa es la clave para llegar a la comunidad extranjera" (Metro, 2008: 15). De fet, al Mobile World Congress (edició 2008) el consultor de Telefónica que vaig entrevistar va afirmar: "Som multilingües […] els serveis hauran de tenir la possibilitat de ser multilingües [...] A més, l'idioma oficial de Telefónica és l'anglès". Una anàlisi de les tries i dels usos lingüístics de les 30 operadores, però, va mostrar que, a la pràctica, aquestes empreses funcionaven bàsicament en castellà (vegeu Taula 1).

Taula 1. L'oferta lingüística del sector de les TIC.

Operadora	Llengües d'atenció al client (centres d'atenció telefònica, 2009)
Movistar (MNC)	Espanyol, català, anglès, alemany, francès, polonès, romanès, àrab
Vodafone (MNC)	Espanyol, anglès, català, alemany
Orange (MNC)	Espanyol, anglès, alemany, català, basc, romanès, àrab, gallec
Bankinter (MVNO)	Espanyol, anglès, alemany, català
Blau (MVNO)	Espanyol
BT Móvil (MVNO)	Espanyol
Carrefour (MVNO)	Espanyol, anglès
Dia Móvil (MVNO)	Espanyol, anglès
Digi Mobil (MVNOE)	Romanès, espanyol
Eroski Móvil (MVNO)	Espanyol, català, gallec, basc
Euskaltel Móvil (MVNO)	Basc, espanyol
FonYou (MVNOE)	Espanyol
Happy Móvil (MVNOE)	Espanyol, rus, romanès, francès (angles, àrab)
Hits Mobile (MVNO)	Espanyol, anglès, neerlandès
Hong Da Mobile (MVNOE)	(no operatiu)
Jazztel Móvil	Espanyol, anglès
Lebara Móviles (MVNOE)	Espanyol, anglès, francès, rus, portuguès, italià, àrab, neerlandès, polonès, (català), (gallec), (lituà), (urdú)
Llamaya (MVNOE)	Espanyol, anglès
MásMóvil (MVNO)	Espanyol, anglès, alemany
Mundimóvil (MVNOE)	Espanyol, anglès
Pepephone (MVNO)	Espanyol, anglès, català
RACC Mòbil (MVNO)	Català, espanyol, (anglès)
R móvil (MVNO)	Espanyol, gallec
Sweno (MVNOE)	No operatiu
Simyo (MVNO)	Espanyol
Talkout (MVNOE)	Espanyol
Telecable (MVNO)	Espanyol

Vuelingmovil (MVNO)	Espanyol, anglès, francès, neerlandès, italià, català
XL Móvil (MVNO)	Espanyol
Yoigo (MVNO)	Espanyol

Font: Sabaté i Dalmau (2012: 144)

Clau: MNC: *multinacionals*; MVNO: *operadores de xarxa mòbil virtual*; MVNOE: *operadores "ètniques"*

Només catorze de les trenta operadores oferien l'anglès, però com a "estratègia comunicativa comercial" (Kelly-Holmes, 2005). Les llengües "vernacles" minoritzades com el català només les oferien empreses com ara RACC mòbil, amb seu a Catalunya, mentre que la resta infringia la Llei 22/2010, de 20 de juliol, del Codi de Consum de Catalunya (DOGC núm. 5577, de 23 de juliol). Les llengües de la migració hi eren absents, a excepció del romanès i l'àrab, ofertes per cinc operadores, però només *ad hoc* per agents de trucada "voluntaris" que per casualitat sabien parlar aquestes llengües. Segons va explicar en una entrevista el CEO de l'empresa que estava treballant en un traductor castellà-àrab per a Telefónica que finalment no va reeixir, "això demostra la falta de preocupació dels operadors per aquest tipus de gent [...] perquè el volum de negoci que genera és petit". Ens trobem, doncs, davant d'un règim lingüístic que estableix el castellà com la llengua de l'estat-nació, institucionalitzat en el món de les telecomunicacions (Gomàriz i Lloberes, 2007) i en la majoria de sectors comercials catalans (Strubell i Marí, 2011). Això reforça la visió adoctrinadora del govern, que entén que la migració s'ha de socialitzar públicament a través del castellà, com la llengua de l'estat de dret a Catalunya.

4. A tall de conclusió: les conseqüències de les accions de tecnopolítica lingüística en la governança recentralitzadora

Acabarem, en les conclusions de la ponència, tornant al nostre punt de partida: el locutori que vam observar, organitzat per un treballador d'origen paquistanès amb permís de residència temporal que es dedicava bàsicament a fer les tasques (majoritàriament lingüístiques) que les dues institucions tecnopolítiques analitzades havien deixat desateses. Així, per exemple, aquest treballador venia targetes SIM registrades tàcticament a través del CIF del seu cap, cosa que permetia esquivar la Llei estatal 25/2007; també ajudava les persones usuàries a entrar al web del Ministeri espanyol i a trobar-hi l'enllaç en el qual havien de teclejar els números d'expedient per poder dur a terme tràmits burocràtics que no entenien en la nova seu online; a més, es dedicava a actualitzar cartells casolans amb informació sobre ofertes de les multinacionals traduïdes improvisadament a diverses llengües com ara l'urdú i el panjabi, cosa que facilitava l'accés als productes TIC per part de les persones que no entenien el castellà.

En resum, doncs, torno als locutoris perquè van ser els locutoris allò que ens va dur a repensar l'acció de política lingüística analitzada en aquest estudi, la Llei estatal 25/2007. Això ens ha permès apropar-nos a la mediació lingüística informal de les poblacions que

parlen llengües al·lòctones, i, a més, als espais transnacionals on es fa evident, i es combat, l'exclusió social de la migració per raó de llengua.

Concloc argüint que aquesta exclusió és perpetrada en tàndem pel Govern espanyol i el sector de les telecomunicacions, que en aquest nou marc de tecnopolítica neoliberal imperant continuen imposant el castellà com la llengua de l'estat-nació, en el marc dels projectes recentralitzadors en els àmbits polític i econòmic, de manera perseverant, als Països Catalans.

* * *

Nota addicional

Seguint les pautes de la comissió d'ètica de la Universitat Autònoma de Barcelona (expedient CEEAH 725H) i de les advocades del Col·lectiu Ronda, els noms dels ens públics o privats concrets de les persones entrevistades en l'estudi han estat elidits, atès que la informació presentada és confidencial i les identitats estan protegides.

---

* S'utilitzen cometes per marcar distància amb categoritzacions que l'autora no comparteix.

**El parèntesi indica una atenció al client no institucionalitzada, de les persones agents que sabien parlar la llengua indicada, contractades pels seus serveis en altres llengües.

Referències bibliogràfiques

Block, D. i Corona, V. 2019. Critical LPP and the intersection of class, rance and language policy and practice in twenty first century Catalonia. *Language Policy*. http://doi.org/10.1007/s10993-018-09508-7

BOE. 2007. LEY 25/2007 (*número 251*), *de 18 de octubre, de conservación de datos relativos a las comunicaciones electrónicas y a las redes públicas de comunicaciones*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de la Presidencia.

BOE. 2015. Real Decreto 1004/2015, de 6 de noviembre, *por el que se aprueba el Reglamento por el que se regula el procedimiento para la adquisición de la nacionalidad española por residencia*. Madrid: Gobierno de España, Ministerio de Justicia.

Castells, M. 2000 [1996]. *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell.

Castells, M., Tubella, I., Sancho, T., i Roca, M. 2007. *La transició a la societat xarxa*. Barcelona: Ariel.

CMT. 2011. *Informe económico sectorial. Comunicaciones móviles*. Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones. https://www.cnmc.es/sites/default/files/1880454_10.pdf

Codó, E. 2018. Language policy and planning, institutions and neoliberalisation. Dins de: J. W. Tollefson i M. Pérez-Milans (Eds.), *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning* (pp. 467–484). Oxford: Oxford University Press.

Consumer. 2004 (19/04/2004). La competencia de los locutorios obliga a Telefónica a bajar sus tarifas internacionales hasta un 45%. https://www.consumer.es/economia-domestica/la-competencia-de-los-locutorios-obliga-a-telefonica-a-bajar-sus-tarifas-internacionales-hasta-un-45.html

CiberP@ís. 2007. "El africano llama cada día, mientras que el latino lo hace en fin de semana". *El País Semanal* 477, 1–6.

Del Percio, A., Flubacher, M., i Duchêne, A. 2017. *Language and Political Economy*. Oxford: Oxford University Press.

DOGC. 2010. Núm. 5677, del 23. *Llei 22/2010, de 20 de juliol (DOGC núm.5677, del 23), del Codi de consum de Catalunya*. Direcció General de Política Lingüística. Generalitat de Catalunya. https://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/legislacio/recull_de_normativa/empreses/arxius/em_llei22_2010.pdf

Duchêne, A. i Heller, M. 2010. *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*. Londres i Nova York: Routledge.

Duchêne, A., Moyer, M. G., i Roberts, C. (eds.). 2013. *Language, Migration and Social Inequalities. A critical Sociolinguistic Perspective on Institutions and Work*. Bristol: Multilingual Matters.

FOBSIC i Idescat. 2010. *Enquesta sobre l'Equipament i l'Ús de les Tecnologies de la Informació i la Comunicació (TIC) a les Llars de Catalunya (2010). Usos TIC Individuals*. http://www.idescat.cat/pub/?id=ticll10

Gomàriz, E. i Lloberes, M. 2007. L'ús del català a les companyies de telefonia mòbil estatals. *Llengua i Ús* 40, 55-63.

Guillén, M. F. 2005. *The Rise of Spanish Multinationals. European Business in the Global Economy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harvey, D. 2005. *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford i Nova York: Oxford University Press.

Heller, M. 2011. *Paths to Post-nationalism. A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

Inda, J. X. 2006. *Targeting Immigrants. Government, Technology and Ethics*. Malden, Massachusetts: Blackwell.

Kelly-Holmes, H. 2005. *Advertising as Multilingual Communication*. Londres: Palgrave Macmillan.

Kahn, R. i Kellner, D. 2005. Oppositional politics and the Internet: A critical/reconstructive approach. *Cultural Politics* 1 (1), 75–100.

Kahn, R. i Kellner, D. 2007. Globalization, technopolitics, and radical democracy. In L. Dahlberg and E. Siapera (eds) *Radical Democracy and the Internet* (pp. 17-36). London: Palgrave Macmillan.

Kroskrity, P.V. (ed.). 2000. *Regimes of Language: Ideologies, Polities and Identities*. Santa Fe, NM: School of American Research Press i James Currey Ltd.

Lindgren, M., Jedbratt, J. i Svensson, E. 2002. *Beyond Mobile: People, Communications and Marketing in a Mobilized World.* Nova York: Palgrave.

Martín Rojo, L. i Del Percio, A. (Eds.). 2019. *Language and Neoliberal Governmentality*. Londres: Routledge.

Metro. 2008 (29/4/2008). "*El éxito es móvil*". *Metro Noticias*: 15. Barcelona: Metro News S.L.

Ministerio del Interior. 2012. ¡Identifícate!. Plan de identificación obligatoria de usuarios de tarjetas telefónicas prepago. Gobierno de España. http://www.interior.gob.es/DGRIS/Notas_Prensa/PDF_notas_de_prensa/2009/

Plan Avanza. 2012. *Estrategia general 2011-2015*. http://www.planavanza.es

Robledo, J. J. 2008. Generación-i. La transición multicultural. *El País Semanal*, 6/7/2008. https://elpais.com/diario/2008/07/06/eps/1215325611_850215.html

Ros, A., i Boso, A. 2010. La población inmigrante en la nueva era digital. Dins de: M. Gimeno (ed.), *2010 e-España Informe Anual sobre el desarrollo de la Sociedad de la Información en España*" (pp. 142-148). Madrid: Fundación Orange.

Ros, A., González, E., Marín, A., i Sow, P. 2007. Migration and information flows: A new lens for the study of contemporary international migration. *Working Paper Series WP07-002*. http://www.uoc.edu

Sabaté i Dalmau, M. 2021. Regimenting migrants through telecommunications: Technopolitical governance in telephony advertising discourse, dins de: G. Mazzaferro i A. De Fina (eds.) *(Im)mobilities: Language Practices, Discourses, Imaginaries and Narratives*. Bristol: Multilingual Matters.

Sabaté-Dalmau, M. 2019. El binomi Estat-telecomunicacions et vigila: com s'exclou la immigració per raó de llengua. *Pensem.cat*. https://www.pensem.cat/noticia/61?&passaact=11c43160cf5b3380a351bc1ce7e379e3

Sabaté i Dalmau, M. 2014. *Migrant Communication Enterprises: Regimentation and Resistance*. Bristol: Multilingual Matters.

Sabaté i Dalmau, M. 2012. "The official language of Telefónica is English": Problematizing the construction of English as a lingua franca in the Spanish telecommunications sector. *Atlantis* 34 (1), 133-151.

Sànchez, J. 2008. 15 consideracions sobra la immigració estrangera a Catalunya en perspectiva comparada. *IDEES. Revista de Temes Contemporanis* 31, 249-254.

Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., i Kroskrity, P. V. (eds). 1998. *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.

Spolsky, B. 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

Spolsky, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Strubell, M. i Marí, I. (eds.). 2011. *Mercat Global i Mercat Local: Implicacions per al Multilingüisme de l'Empresa. Actes del Seminari del CUIMPB-CAL 2008*. Barcelona: Universitat Oberta de Barcelona.

Tollefson, W. i Pérez-Milans, M. (Eds.). 2018. *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. Oxford: Oxford University Press.

20 Minutos. 2008 (6/3/2008). Elecciones 9M: 5. Madrid: 20 Minutos Editora S.L.

Vertovec, S. 2009. *Transnationalism*. Londres i Nova York: Routledge.

Els joves i la política lingüística

Marina Massaguer Comes
Universitat Oberta de Catalunya
Universitat de Barcelona, Centre de Recerca en Sociolingüística i Comunicació

Voldria agrair a la Dra. Teresa Cabré que des de la Càtedra Pompeu Fabra m'hagi convidat a participar en aquesta jornada. Em fa molta il·lusió ser-hi i, sobretot, ser-hi al costat de companys que admiro i de qui he après molt. En aquesta conferència parlaré de la relació entre política lingüística i els usos lingüístics de diferents perfils de joves. Abans d'entrar en matèria, però, voldria remarcar un fet: molts agents fan política lingüística de manera més o menys explícita. En la seva conferència, Avel·lí Flors-Mas parlava dels diferents *actors* que intervenen en la política lingüística, i Maria Sabaté-Dalmau ha deixat clar que la política lingüística dels estats i de les grans corporacions econòmiques té conseqüències ben tangibles per a les persones. També fan política lingüística, a diferents escales, els governs regionals i locals, les petites i mitjanes empreses, les associacions, els clubs esportius... i tots els parlants en el seu dia a dia. La meva intervenció se centra en una política lingüística en particular: la que han impulsat les institucions catalanes des dels inicis de la dècada de 1980, que se sol conèixer com a "normalització lingüística". Resseguiré, en primer lloc, les aportacions de la recerca sociolingüística pel que fa a la relació de diferents perfils de joves amb la llengua catalana –i, per extensió, amb la política lingüística de la normalització. En segon lloc, apuntaré algunes propostes per anar més enllà en el moment actual, partint de la premissa que cal plantejar les polítiques lingüístiques com a polítiques socials en benefici de tots els individus que integren la comunitat.

La normalització lingüística: context i expectatives

Les polítiques de normalització lingüística es van començar a implantar als inicis de la dècada de 1980, en un context marcat per la recuperació de l'autonomia política, el consens

sobre la necessitat de revitalitzar el català i una certa estabilitat demogràfica. Pel que fa al primer aspecte, s'assumia que Catalunya tenia la capacitat –és a dir, les eines i la legitimitat– d'exercir poder com un quasi-estat. Com veurem, en realitat això no era ben bé així. Tal com observa Josep-Anton Fernàndez a *El malestar en la cultura catalana*, la normalització es basava, en realitat, en una fantasia, en un miratge de poder que, a la pràctica, no es tenia. Després hi tornarem.

Pel que fa al segon aspecte, els consensos respecte a la necessitat d'impulsar polítiques de revitalització lingüística, cal tenir en compte que el català venia d'una situació molt explícita de repressió. Posicionar-se a favor de la llengua s'associava a l'antifranquisme i a la voluntat de canvi democràtic. Això, per si mateix, era una font de generació no tan sols de consens, sinó també de legitimitat per impulsar polítiques obertament favorables al català. Pel que fa al tercer aspecte, l'estabilitat demogràfica, cal tenir en compte que l'arribada de nova població procedent d'indrets rurals de l'estat espanyol, que havia marcat la demografia catalana durant les dècades de 1950 i 1960, va caure a inicis de la dècada de 1970. Aquesta estabilitat es va mantenir durant les dècades de 1980 i 1990, fins als inicis del segle XXI, quan comença una nova onada migratòria, aquest cop internacional.

En aquest context, aquí explicat molt resumidament, les polítiques de normalització lingüística tenien com a objectiu revertir els efectes de la política lingüística franquista i estendre el coneixement i l'ús del català entre la població. Concernien diversos àmbits: l'Administració i les institucions, l'educació, els mitjans de comunicació, la cultura, el món socioeconòmic, el món del lleure... Hem de tenir present que, en aquell moment, les expectatives sobre la capacitat de les polítiques de normalització lingüística d'incidir en l'ús social del català eren molt altes. Concretament, hi havia grans expectatives posades en la capacitat transformadora de l'escola: en certa manera s'assumia que, si s'universalitzava el coneixement del català a través de l'educació obligatòria i, en paral·lel, el català era present en una sèrie d'àmbits, l'ús social de la llengua s'aniria estenent de manera progressiva. Amb la perspectiva actual, però, hem pogut comprovar que, a la pràctica, les dinàmiques sociolingüístiques són més complexes del que segurament es podia preveure en aquell moment.

Joves i llengua catalana: les conseqüències de la política lingüística

Coneixement i ús del català

Les dades de l'Enquesta d'Usos Lingüístics de la Població (EULP) sobre coneixement i ús habitual del català entre els joves de 15 a 29 anys en el conjunt de Catalunya mostren l'evolució següent entre els anys 2003 i 2018:

	2003	2008	2013	2018
Saber-lo parlar (sí/no)	92,6%	84,9%	92%	15-19: 96,3% 20-24: 92,2% 25-29: 84,6%
Saber-lo parlar (autoavaluació sobre 10)	8,0	7,6	8,3	8,4
Llengua habitual	42,2%	31,5%	36,4%	35,2%

Font: IDESCAT

Podem comprovar que entre el 2003 i el 2008 disminueixen significativament tots els valors. Això és a causa, principalment, de l'arribada de nova població durant aquell període. Aquesta arribada de població s'atura amb la crisi del 2008, la qual cosa es reflecteix en les dades del 2013. Les dades del 2018 segueixen a grans trets, si mirem el conjunt de Catalunya, la tendència del 2013. Fixeu-vos que, pel que fa al coneixement, en què per al 2018 tenim les dades segmentades per quinquennis, el percentatge de persones que saben parlar català disminueix a mesura que avança l'edat. Això és perquè les migracions es produeixen principalment entre adults joves. En canvi, els que han nascut a Catalunya o hi han arribat de petits tenen més probabilitats d'haver estat escolaritzats en el model de conjunció al català i, per tant, de saber parlar-lo.

Ara bé, cal tenir en compte que, si observéssim les dades amb més detall, trobaríem diferències significatives en funció del lloc de naixement de l'enquestat, de l'àrea geogràfica i dels diferents sectors socials. Així, les dades de coneixement i d'ús del català augmenten notablement si s'agafa només la població nascuda a Catalunya. Per altra banda, les dades de Barcelona i àrea metropolitana són significativament menys favorables per al català que les de la resta d'àrees. A més, com és previsible, la segregació social, escolar i residencial no facilita l'accés al català a alguns perfils de població, especialment pel que fa als usos col·loquials.

Els joves, els més bilingüitzats

El joves són els més predisposats a convergir en la llengua de l'interlocutor, tant si és català com si és castellà, per l'alt grau de coneixement que tenen de les dues llengües (Vila i Sorolla 2018). També són els més predisposats a triar la llengua no marcada o percebuda com a "anònima" en un determinat àmbit (Flors-Mas 2015). Si, en un entorn determinat, tothom parla en una llengua i un jove parla en una altra, aquest fet pot donar indirectament informació sobre el seu perfil social. En conseqüència, aquest jove que parla en una altra llengua pot passar poc desapercebut pel seu comportament "diferent" del grup, i això no agrada a tothom. Per altra banda, alguns àmbits, i també algunes àrees geogràfiques, són més propicis que d'altres a l'ús del català, perquè és previsible trobar-hi més interlocutors catalanoparlants.

Malgrat que la generació més jove és la més bilingüitzada en català i castellà, aquesta bilingüització es produeix de manera desigual i asimètrica entre catalanoparlants i no catalanoparlants inicials (Vila i Sorolla 2018, Massaguer *et al.* 2019). Entre els joves, igual que en la resta de segments d'edat, els catalanoparlants inicials tenen un nivell molt elevat de coneixement del castellà, tant si mirem les dades dicotòmiques (sí/no) –en què el coneixement del castellà és universal entre catalanoparlants inicials a Catalunya– com si mirem el nivell d'autoavaluació. El fet que els catalanoparlants tinguin un alt grau de domini del castellà, mentre que no tots els no catalanoparlants inicials dominen el català, comporta que els catalanoparlants utilitzin més el castellà que no pas els no catalanoparlants inicials utilitzen el català. Així, els usos exclusius o predominants de castellà són més elevats que els de català i, a més, es produeix més alternança entre català i castellà en les interaccions en català que no pas a la inversa.

Per altra banda, com és ben sabut, conèixer el català no implica necessàriament fer-ne ús, especialment ús entre iguals. El model de conjunció al català "dona la base" pel que fa a coneixement entre no catalanoparlants inicials (Bretxa i Parera 2012), però això no comporta que tots els joves se sentin còmodes utilitzant la llengua en tots els registres, precisament per manca de domini. Això és alhora causa i conseqüència del poc ús de la llengua més enllà de l'aula per part d'alguns joves en entorns socials poc catalanoparlants.

Els processos de socialització i l'ús del català

Que un jove faci més o menys ús del català depèn de tres variables: de si el té o no com a llengua inicial, del grau de coneixement que en té i de si s'identifica o no amb aquesta llengua (Sorolla i Flors-Mas 2020). Tant en percentatge com en nombres absoluts, en el conjunt de Catalunya hi ha més joves que tenen el català com a llengua d'identificació i habitual que no pas com a llengua inicial. Aquesta dada favorable al català és, en part, resultat de les polítiques de normalització, que faciliten l'accés a la llengua catalana als joves que no la tenen com a llengua inicial i, a més, contribueixen a prestigiar-la per la presència en àmbits com l'escola, les institucions, els mitjans de comunicació, etc. Quin és, però, el problema? Que aquesta capacitat d'atracció del català no és suficient per compensar els efectes sociolingüístics de les dinàmiques demogràfiques. El català depèn massa, encara, dels seus parlants inicials (Vila i Sorolla 2018), i amb aquests actualment no n'hi ha prou. El gran repte és que el català guanyi més parlants habituals entre les persones que no el tenen com a llengua inicial.

El fet que un jove amb orígens familiars no catalanoparlants s'acabi identificant amb el català i, tal com mostren Sorolla i Flors-Mas (2020), l'acabi adoptant com a llengua habitual, depèn fonamentalment del seu procés de socialització (Bretxa i Parera 2012, Pujolar *et al.* 2010a). Algunes trajectòries individuals i determinats entorns socials són més afavoridors que d'altres per a l'ús del català. Tal com assenyala Gonzàlez (2009), alguns joves de famílies no catalanoparlants que viuen en entorns en què la presència del català és molt baixa difícilment estableixen vincles comunicatius horitzontals amb persones catalanoparlants, i això té, com és previsible, conseqüències en el coneixement, l'ús i el grau d'identificació

amb aquesta llengua. La recerca qualitativa mostra que els no catalanoparlants inicials que han adoptat el català són els que han establert vincles personals d'una certa profunditat amb catalanoparlants, per exemple com a companys d'estudis, de feina o d'activitats de lleure. Així doncs, és clau disposar de més espais en què s'estableixin vincles d'igual a igual entre catalanoparlants i no catalanoparlants inicials en què el català sigui la llengua no marcada. En cas contrari, si algú no té catalanoparlants al voltant, tampoc té oportunitats per practicar la llengua. En conseqüència, aquesta persona pot acabar pensant que els entorns catalanoparlants no són per a ella: "com que la gent com jo no parla català, el català no és una llengua per a mi". A la part sobre significats socials tornaré sobre aquest punt.

La presència del català en diversos àmbits i la necessitat d'utilitzar-lo

En l'informe sobre joventut que vam elaborar des del CUSC-UB Avel·lí Flors-Mas, F. Xavier Vila i jo mateixa per a la Direcció General de Política Lingüística (Massaguer *et al.* 2019) fèiem un repàs de la situació del català en diversos àmbits que afecten especialment la població jove –concretament, l'educació, el món laboral i socioeconòmic, la cultura, les mitjans de comunicació i les xarxes, i els esports i el lleure. Aquí en presentaré de manera resumida els punts més destacats.

Si observem l'estat del català en diversos àmbits que afecten especialment els joves comprovarem que aquesta llengua hi té un ampli marge de creixement, especialment en els contextos més informals. En l'àmbit de l'educació ja he comentat, fent referència a la recerca de Bretxa i Parera (2012), que el model de conjunció al català "dona la base" perquè aquest coneixement es pugui activar si la trajectòria de la persona i els contextos en què es mou ho requereixen. La recerca en l'àmbit educatiu mostra la rellevància de la implicació del professorat en l'aparició d'actituds positives cap al català entre l'alumnat (Flors-Mas 2015, sobre la base de Newman, Patiño-Santos i Trenchs-Parera 2012 i de Trenchs-Parera i Patiño-Santos 2013). En aquest sentit, és significatiu que les expectatives laborals i acadèmiques que el professorat té sobre els estudiants incideix en la tria lingüística: quan aquestes expectatives són baixes, es rebaixa també l'exigència lingüística (Flors-Mas 2015, sobre la base de Codó i Patiño-Santos 2014). Quan això passa, en certa manera el docent transmet a l'alumne de quina manera l'ha categoritzat, també en termes de classe social. En conseqüència, li està transmetent, precisament, una idea sobre qui és i, sobretot, sobre qui pot arribar a ser. Per altra banda, Sunyol (2019) mostra com alguns perfils de joves que aspiren a feines qualificades –la seva recerca se centra en escoles d'elit– tenen expectatives de marxar a estudiar o a treballar a l'exterior, per la qual cosa el català pot representar "massa esforç per al que val". En aquest sentit, la manca d'expectatives laborals a Catalunya per a joves qualificats no és, en absolut, una notícia favorable per al català.

Precisament, pel que fa al món laboral i socioeconòmic, cal tenir en compte que el català no es requereix per desenvolupar un ampli ventall de perfils professionals, encara que, com és ben sabut, és necessari per aspirar a algunes feines qualificades. Tot i això, quan es requereix, en ocasions –no sempre– aquest requisit es limita a haver de presentar el certificat corresponent. En aquest sentit, cal destacar la poca rellevància de la formació lingüística en

la formació professional i ocupacional (Consell Social de la Llengua Catalana 2009). Això resulta especialment preocupant quan afecta l'àmbit de l'atenció a les persones, tant pel que fa a feines relacionades amb les cures com amb el comerç i l'atenció al públic, ja que oferir un servei de qualitat és incompatible amb no respectar el dret dels usuaris a ser atesos en la llengua del país. En els usos lingüístics en l'àmbit laboral hi intervenen diferents perfils: qui forma, qui contracta, qui coordina un cop s'està desenvolupant la tasca en el lloc de treball i qui consumeix el producte o n'és usuari. Les ideologies economicistes predominants –o la idea de "qui paga, mana"– poden portar a percebre com a "normal" o "de sentit comú" que qui contracta marqui la pauta pel que fa als usos lingüístics. Així, el que en l'àmbit escolar es pot percebre com una imposició, en l'àmbit laboral pot comportar menys resistències (Pujolar *et al*. 2010b). En aquest punt, és clau el paper dels caps i dels càrrecs intermedis en els llocs de treball (Consell Social de la Llengua Catalana 2009).

En l'àmbit de la cultura, els mitjans de comunicació i les xarxes, l'oferta limitada de productes en català té com a conseqüència poc hàbit de consum en aquesta llengua per part del públic potencial (Massaguer *et al*. 2020). Especialment en el cas dels productes audiovisuals a les xarxes YouTube i Instagram, l'oferta de continguts en català és reduïda tenint en compte la mida del mercat –el català és una llengua mitjana, amb uns 11 milions de parlants–, poc diversificada i sovint connotada. Això, a més de generar poc hàbit de consum, pot portar alguns joves, creadors de continguts inclosos, a pensar que el català no és una llengua apta per als continguts juvenils, situació que es podria qualificar de "diglòssia digital" (Melero 2018). D'aquesta manera s'entra en un cercle de minorització del català a les xarxes (Massaguer *et al*. 2020). Tot i això, es detecta una oferta creixent, que es va diversificant progressivament. Cal, però, una estructura que serveixi de plataforma per donar més sortida al que ja es fa i estimular que es produeixin més continguts i més diversos (Massaguer *et al*. 2020, Rius Llorens 2019). Actualment la manca d'un circuit fort i formalment establert, i la conseqüent manca de perspectives d'obtenir benefici econòmic dels productes elaborats en català, afecta tot el sistema: creadors, quantitat i tipus d'oferta i hàbits del públic potencial.

En paral·lel, tenim exemples d'èxit de productes culturals i audiovisuals en català; només cal pensar en la quantitat de públic que mouen molts grups de música que canten en català, en els èxits d'audiència de *Merlí* o d'*Adolescents iCat*, en el nombre de visites que obtenen els vídeos de Pol Gise o Canal Malaia, o en el recent fenomen dels podcasts. Això mostra que, tal com remarcava Oriol Grau en les jornades "El català mola?" (2012), la tria es basa més en el producte que en la llengua. Per tant, cal aconseguir que el català s'associï a productes atractius per als joves. Com esmentava Grau, "el català mola si mola el que fem en català" (2012: 225), i per això cal posar les estructures i les condicions per donar més sortida al que ja es fa i crear nous referents.

Finalment, voldria destacar el potencial de l'àmbit dels esports i el lleure per crear contextos facilitadors de l'ús del català entre iguals. Cal tenir en compte, però, que la norma de convergència lingüística al castellà (Vila i Galindo 2012) predomina també en aquests entorns, la qual cosa limita aquest potencial. El fet que la quantitat de catalanoparlants inicials hagi de ser proporcionalment alta perquè el català s'estableixi com a llengua no

marcada en un determinat context (Sorolla 2016, Galindo 2006) comporta que la presència d'aquesta llengua es pugui veure reduïda en àmbits tradicionalment catalanoparlants, com el de l'educació en el lleure. Cal destacar la importància del rol dels monitors, els entrenadors, els caps de colla, etc., com a referents lingüístics en aquests espais, per la seva capacitat d'incidir sobre les tries lingüístiques dels infants i els joves. En aquests àmbits són infreqüents els posicionaments contraris a la llengua catalana, i el fet que sovint el castellà hi acabi sent predominant es deu més aviat al fet de seguir les inèrcies pel que fa les pràctiques lingüístiques. En aquest sentit, conscienciar els monitors, els entrenadors i els educadors que el seu paper no ha d'anar orientat només a la necessitat de garantir una bona situació per a la llengua, sinó també, i sobretot, als beneficis de practicar el català en aquests espais per als infants i els joves que els freqüenten i que tenen poc accés al català col·loquial en la resta d'entorns en els quals es mouen.

Significats socials de la llengua

Sovint parlem dels joves com si fossin un grup homogeni i com si tots haguessin seguit la mateixa trajectòria i es moguessin en els mateixos entorns. En realitat, però, com passa en tots els grups d'edat, hi ha molts perfils de joves i moltes maneres de relacionar-se amb el català. Així doncs, no ens hem d'imaginar "els joves", sinó diferents perfils de joves, amb orígens lingüístics i socials diversos, i amb trajectòries, posicionaments, projectes de vida i maneres de relacionar-se amb el català també diferents. Com passa, de fet, amb tots els grups d'edat. No oblidem que "joves" és una categoria, com totes, construïda.

Partint d'aquestes premisses, la recerca qualitativa ens indica que el català se sol relacionar, principalment, amb autoctonia i centralitat social, entenent la centralitat social com la familiarització amb l'entorn institucional, en un sentit ampli, i el consegüent grau de facilitat per circular-hi (Gonzàlez i Benito 2015). També es relaciona amb posicionaments polítics catalanistes (Gonzàlez i Benito 2015) i amb perfils més acadèmics o, fins i tot, més femenins, i també amb un oci més normatiu des del punt de vista adult (Pujolar 2001). En definitiva, els joves catalanoparlants poden ser percebuts com "més bons nens", per dir-ho col·loquialment. Això té a veure també amb l'estatus socioeconòmic de classe mitjana amb el qual se sol associar el català (Woolard 2016).

En canvi, l'ús exclusiu del castellà –no pas els usos bilingües– se sol relacionar amb l'altra cara de la moneda: poca centralitat social i poca capitalització cultural (Gonzàlez 2013). Ser jove i no parlar català si el context ho requereix també dona una informació sobre tu: sobre els teus orígens familiars, sobre les teves preferències polítiques o sobre el teu perfil acadèmic o socioeconòmic. Alguns joves que es mouen en entorns residencials en què la densitat lingüística de català és molt baixa es poden trobar en una mena de cercle en què tenen poc coneixement de la llengua i, per tant, en fan poc ús, de tal manera que no s'arriben a identificar mai amb el català ni amb els seus parlants, la qual cosa facilita que sorgeixin ideologies i discursos poc favorables al català. És per això que no és sorprenent que alguns d'aquests joves facin "de la necessitat virtut" i entenguin el fet de no parlar mai català com l'expressió de la seva identitat social (Gonzàlez 2009). Per exemple, com a part integrant d'una

determinada masculinitat, relacionada amb uns gustos estètics, musicals, etc. (Flors-Mas 2015, sobre la base de Block i Corona 2014). Per això hem de ser conscients del que estem demanant a alguns perfils de joves, més *malotes* o més *xulillos*, quan els demanem que parlin en català: els demanem, en certa manera, que renunciïn a la seva identitat social, que inclou els orígens familiars i també la classe social i, fins i tot, la identitat de gènere. Hem de ser-ne conscients en un context en què, com he esmentat, la recerca indica que qui acaba parlant català és qui s'identifica amb la llengua i amb els seus parlants (Sorolla i Flors-Mas 2020).

Efectes imprevistos de la normalització

Josep-Anton Fernàndez analitza alguns efectes imprevistos de la normalització lingüística en el llibre *El malestar en la cultura catalana* (2008), que recomano sempre que en tinc l'ocasió. Fernàndez parla de tres crisis que afecten la cultura i la llengua catalanes principalment a partir de la dècada de 1990, quan es van començar a fer més visibles els efectes (i les contradiccions) de la normalització: una crisi dels discursos de legitimació, una crisi de producció de valor i una crisi d'identificació.

Pel que fa a la crisi dels discursos de legitimació, Fernàndez observa que amb la recuperació de l'autonomia política i l'inici de la normalització els discursos de resistència antifranquista deixen de funcionar com a font generadora de legitimitat. Això passa en un marc que tendeix a la mercantilització de les identitats, en què la llengua i la cultura han de ser rendibles econòmicament –és a dir, cal crear una indústria cultural potent–, com a conseqüència, en part, de la globalització capitalista. En aquest context les institucions catalanes comencen a fer política lingüística "com si" Catalunya tingués el poder d'un estat. El problema és que, tal com indica Fernàndez, això és només un miratge de poder. Segons aquest autor, la normalització es basava en una fantasia: Catalunya no tan sols no pot exercir el poder d'un estat per manca de les eines per fer-ho, sinó que forma part de l'estat espanyol, que tendeix a l'homogeneïtzació i que té un règim lingüístic que estableix jerarquies entre les llengües que s'hi parlen. Ara bé, aquesta jerarquització és sovint negada, també per part de les autoritats catalanes, i s'atribueix a les institucions catalanes una capacitat coercitiva que en realitat no tenen. En resum, l'estructura de l'Estat de les autonomies comporta que la capacitat legitimadora de les institucions autonòmiques, com la Generalitat, sigui molt feble, perquè no estan al mateix nivell que les de l'Estat i, per tant, no tenen ni els mateixos mecanismes coercitius ni se'ls reconeix la mateixa autoritat per exercir poder.

Pel que fa a la crisi de producció de valor, Fernàndez fa notar que afirmacions com "tota la literatura catalana és mediocre" o "tot el rock català és dolent" no només són possibles, sinó relativament freqüents –tot i que, segurament, en el camp de la música aquest tipus de frases són menys freqüents ara del que ho havien estat, per exemple, durant la dècada de 1990. Aplicat a la llengua, això es tradueix en expressions com "per què he d'aprendre català si no em servirà per a res fora de Catalunya?" o "quin sentit té demanar el català com a requisit per aspirar a un lloc de treball si en castellà em puc entendre amb tothom?".

Pel que fa a la crisi d'identificació, Fernàndez remarca que els canvis que el franquisme va comportar des del punt de vista polític, socioeconòmic, lingüístic i demogràfic "han

superat la capacitat dels recursos simbòlics, retòrics, pragmàtics i institucionals a l'abast de la societat catalana per tal de representar-se ella mateixa en tota la seva complexitat, fins al punt que constitueixen un autèntic procés de desconstrucció nacional" (2008: 20). Això és una conseqüència de la minorització política, cultural, demogràfica i lingüística i, alhora, reforça aquesta roda de minorització. En aquest sentit, Joan Fuster-Sobrepere (2015) fa notar que la política cultural de la normalització es va fer pràcticament com si el franquisme no hagués existit. Enllaçava directament amb la Segona República, que en política lingüística i cultural era hereva directa del Noucentisme. Tenint en compte això, és previsible que una part de la població que havia arribat a Catalunya a mitjan segle xx, en ple franquisme, no s'acabés de sentir mai interpel·lada per les polítiques de normalització lingüística.

Balanç de les polítiques de normalització

Sovint es tendeix a mirar les qüestions que afecten el català en termes de blanc o negre, quan el que pot resultar productiu és mirar-s'ho tenint en compte la complexitat de les dinàmiques: què funciona i què no i, sobretot, per què. Crec que hem d'evitar, doncs, fer un balanç de les polítiques de normalització en termes dicotòmics d'èxit o fracàs. Si bé per una banda és clar que no s'han complert les expectatives, també cal tenir en compte que la situació del català seria probablement molt pitjor sense les polítiques de normalització. Considero que és just reconèixer que alguns aspectes estaven ben enfocats i també que hi havia circumstàncies que no eren fàcils de preveure a principis de la dècada de 1980, quan es van dissenyar i començar a implantar aquestes polítiques. És fàcil i temptador criticar a pilota passada i des del rol d'observadors.

Ja he comentat, seguint Fernàndez (2008), algunes de les causes per les quals les polítiques de normalització no han funcionat com es preveia. A més de les causes ja apuntades, els canvis econòmics, socials i polítics que hem experimentat des d'inicis del segle xxi no només no han afavorit el català, sinó que han reforçat l'hegemonia de les llengües dominants. Un model econòmic basat en el turisme i els serveis és, pel tipus de llocs de treball que majoritàriament pot oferir, insostenible des de molts punts de vista, també des del punt de vista lingüístic. A això cal sumar-hi les dinàmiques socials poc afavoridores per al català. Com en molts llocs, les dinàmiques socials de Catalunya tendeixen a la segregació residencial, escolar, etc., i aquestes desigualtats econòmiques i socials limiten l'accés als recursos lingüístics a una part de la població. Els canvis polítics tampoc no han afavorit el català. La tendència homogeneïtzadora de l'estat espanyol s'ha posat de manifest repetidament, i el correlat ideològic de la globalització ha comportat que les ideologies basades en el que podríem anomenar "cosmopolitisme d'aparador" –que no té en compte les jerarquies entre llengües i entre parlants– hagin esdevingut hegemòniques. En aquest marc, el paradigma de base "nacional" sobre el qual s'havien assentat les fonts de legitimitat en el moment de dissenyar les polítiques de normalització –pensem, per exemple, en el concepte de llengua pròpia– s'ha debilitat fins al punt que fins i tot alguns sectors independentistes se n'allunyen discursivament.

En resum, considero que la normalització era un projecte ben dissenyat en molts aspectes i, com és lògic, millorable en d'altres, però que s'ha aplicat en circumstàncies poc propícies. Res no fa pensar que aquestes circumstàncies esdevinguin més favorables en el futur. El que cal saber ara és què podem aprendre de l'etapa de la normalització.

Posar al dia les polítiques lingüístiques: un projecte per al context actual

Les polítiques de normalització formaven part d'un projecte sociopolític de gran envergadura quan es van començar a implantar. Quaranta anys després, no disposem d'un projecte lingüístic sòlid per al context actual. És urgent construir aquest projecte. No em refereixo a actuacions o a campanyes concretes, ni a cap iniciativa que pugui dur a terme, per si sola, la Direcció General de Política Lingüística, sinó a un projecte social molt més ampli. Tot seguit plantejo algunes idees força que crec que caldria tenir en compte a l'hora de (re)pensar lingüísticament la Catalunya actual. Poden ser adaptables als altres territoris de parla catalana.

En primer lloc, aquest projecte lingüístic s'hauria d'emmarcar, com deia, en un projecte social més ampli, orientat a la justícia social i a la reducció de les desigualtats, també en termes lingüístics. És necessari activar noves fonts de legitimitat per fer polítiques obertament favorables al català. Això implica, entre altres aspectes, enfocar els discursos al desemmascarament de les desigualtats entre llengües i entre parlants que entren en joc en els processos de minorització i evitar l'essencialisme. En segon lloc, cal que aquest model generi consensos amplis. Això és molt més difícil ara que a principis de la dècada de 1980, quan el català venia d'una situació de repressió molt explícita. Actualment les conseqüències de la irrupció de Ciutadans en el panorama polític i la competició per nínxols del mercat electoral dificulta assolir aquests consensos. En tercer lloc, cal que aquest projecte incorpori veus diverses. És imprescindible aconseguir que diversos perfils de parlants, més enllà dels catalanoparlants inicials, sentin que la llengua catalana "també va amb ells". Això ara per ara passa en molta menys mesura del que seria desitjable. Incorporar les veus dels nous parlants en els òrgans que dissenyen i implementen les polítiques lingüístiques facilitaria que aquestes polítiques arribessin a sectors socials més amplis. Això, però, és més fàcil de dir que de fer, perquè els que estem més preocupats pel present i el futur de la llengua solem ser els que la tenim com a inicial. Però s'ha de fer, ja que perquè una política lingüística tingui èxit el conjunt de la societat l'ha de percebre com a legítima i desitjable, i la societat catalana del segle XXI és diferent de la del segle XX.

Aquest projecte hauria d'incloure una estratègia a diferents nivells, del macro al micro, orientada a estendre l'ús del català no solament entre els joves, sinó entre tots els grups d'edat. Tot seguit apunto una sèrie de propostes, fruit en bona part del treball conjunt des del CUSC-UB –principalment amb F. Xavier Vila i Avel·lí Flors-Mas–, orientades específicament als joves.

En l'àmbit dels mitjans de comunicació, de les xarxes i de la indústria cultural, es detecta la necessitat, com he comentat anteriorment, de crear estructures per enfortir el mercat, generar més circuit i estimular que sorgeixin més referents mediàtics juvenils. En aquest

sentit, un bon punt de partida seria recuperar el canal juvenil de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals i orientar-lo a les xarxes (Massaguer *et al.* 2020, Rius Llorens 2019).

En l'àmbit educatiu i en el món laboral caldria potenciar molt més la llengua catalana com un recurs valuós en el qual valgui la pena invertir. En aquest sentit, és imprescindible alinear discursos, expectatives i necessitats pràctiques. Ara per ara aquests tres aspectes no sempre coincideixen. Sovint, des de les institucions, es vehiculen discursos en la línia que "si aprens català, podràs aconseguir una bona feina o millorar la que tens". Això no sempre concorda amb l'experiència dels parlants. Per aconseguir que concordi hi tenen un paper els diferents agents que he esmentat abans: qui legisla, qui forma (professorat, responsables de pràctiques en empreses), qui contracta, qui coordina (encarregats i càrrecs intermedis dins les empreses), el consumidor o usuari i, no cal dir-ho, el jove mateix, que és qui valora si el català és necessari, o no, per desenvolupar el seu projecte de vida.

L'àmbit dels esports i del lleure és particularment rellevant a l'hora de promoure l'ús interpersonal del català. En aquest sentit, serà interessant veure com es concreta l'Acord Juvenil per a la Llengua Catalana, que han firmat diverses entitats dels Països Catalans. Ara bé, és imprescindible anar més enllà dels entorns més militants i polititzats, perquè si la llengua s'associa només a aquests entorns se n'exclou tota la resta. Focalitzar en grups i comunitats de pràctica permet trencar la falsa dicotomia entre posar tot el pes i la responsabilitat de la situació de la llengua en l'Administració o bé posar-la en els parlants. Les entitats i associacions poden ser espais propicis per convertir-se en entorns facilitadors de l'ús del català. Per als nous parlants, aquests entorns també poden esdevenir "espais segurs" (Puigdevall *et al.* 2019) per practicar la llengua col·loquial en context, sense la pressió de ser avaluats o corregits, i per establir vincles amb catalanoparlants. Cal aprofitar el potencial dels clubs esportius, els grups d'esplai, les activitats extraescolars, els grups de cultura popular, els col·lectius que es troben per compartir aficions, etc., per aconseguir fer canvis en grup. Alguns projectes de recerca acció desenvolupats al País Basc poden ser una bona font d'inspiració. Experiències com Gu Gazteok, Kadrillategi o Bidaide (Euskararen Aholku Batzordea 2016, Sagardía Iraundegi i Susperregi Olaizola 2012) estan orientades a promoure l'ús del basc entre els joves en les activitats de temps lliure. Aquest tipus d'actuacions en política lingüística serveixen per donar més veu als joves i per escoltar les seves necessitats específiques, que no tenen per què coincidir amb la percepció que se'n té des de la universitat ni des dels òrgans que dissenyen la política lingüística. Ahir mateix parlava amb Jaime Altuna, de la Universitat del País Basc, que ha treballat en alguns d'aquests projectes de recerca acció, i me n'explicava alguns detalls. Em deia, per exemple, que ell havia participat en un projecte en un club de futbol d'una zona poc bascoparlant. En les primeres fases, es parla conjuntament amb tots els implicats (per exemple, fent grups de discussió amb jugadors i entrenadors) per conèixer les seves trajectòries i experiències lingüístiques. Després, un cop s'ha parlat obertament de la qüestió lingüística, es plantegen petits reptes, gairebé com un joc: per exemple, "a l'entrenament d'avui parlarem exclusivament en basc" (recordem que en aquest cas es feia en zones poc bascoparlants) i, a mesura que es van superant reptes, se'n van incorporant de nous. D'aquesta manera es potencien canvis en grup. No cal dir que la implicació dels clubs, dels monitors i dels entrenadors és imprescindible perquè aquestes accions siguin reeixides. És important que les actuacions s'adaptin a cada context i

que responguin als interessos dels diferents perfils de parlants. El mateix Jaime Altuna em comentava la poca efectivitat dels "manuals d'instruccions" –per dir-ho d'alguna manera– per impulsar actuacions en política lingüística juvenil, precisament per les diferències ja no tan sols entre àrees geogràfiques o sectors socials, sinó també entre cadascun dels grups. Si aquest tipus de projectes es tiressin endavant a Catalunya, perquè se'n notessin els efectes caldria impulsar moltes petites actuacions a gran escala, haurien de tenir continuïtat i se n'haurien d'avaluar els resultats. Com és obvi, això requereix invertir-hi recursos.

Cal doncs, en definitiva, anar cap a polítiques lingüístiques molt més personalitzades, que tinguin en compte els diferents orígens, trajectòries, sensibilitats i posicionaments respecte a la llengua i també els diversos projectes de vida de cadascú. Partint d'aquesta diversitat, cal aconseguir que els parlants de diversos perfils passin a parlar *més* català –amb més persones i en més situacions– en funció del seu punt de partida. En altres paraules, cal anar cap a polítiques lingüístiques orientades a aconseguir canvis graduals, perquè els no-usuaris del català passin a ser-ne usuaris ocasionals, els usuaris ocasionals passin a ser alternadors català-castellà, els alternadors passin a ser a usuaris predominants, i els usuaris predominants passin a ser mantenidors del català en converses bilingües (Massaguer *et al.* 2019).

Conclusió

Per acabar, voldria remarcar les quatre idees clau que he volgut transmetre en aquesta conferència. La primera és que cal aprendre del que ha funcionat i, sobretot, del que no ha funcionat de l'etapa de la normalització. La segona és que, a partir d'aquests aprenentatges, és urgent disposar d'un nou gran projecte lingüístic per al context actual. Aquest projecte s'ha de dissenyar en el marc d'un projecte social més ampli, orientat a la justícia social i a la reducció de les desigualtats. La tercera és que cal diversificar les veus que participen en el disseny i la implementació de la política lingüística. Si volem que la llengua catalana arribi a amplis sectors de la població, hem d'assumir que no tothom parteix de la mateixa perspectiva pel que fa a la llengua. La quarta és que cal anar cap a polítiques lingüístiques més personalitzades, que responguin a les necessitats de diversos perfils de parlants. Els temps que venen són crucials i no tenim totes les eines que voldríem per fer tot això, però cal aprofitar al màxim el marge de maniobra i les eines que sí que tenim. És urgent posar-nos-hi, perquè ens hi juguem molt.

* * *

Referències bibliogràfiques

Bretxa, Vanessa; Parera, M. Àngels. 2012. "«Et dóna la base»: itineraris biogràfics d'adquisició i ús del català del jovent castellanoparlant de Sabadell i Santa Coloma de Gramenet". A: VILA, F. Xavier (ed.). Posar-hi la base. *Usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, p. 47-56. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, Xarxa CRUSCAT.

Block, David; Corona, Víctor. 2014. "Exploring class-based intersectionality". *Language, Culture and Curriculum* 27(1), p. 27-42.

Codó, Eva; Patiño-Santos, Adriana. 2014. "Beyond language: class, social categorisa¬tion and academic achievement in a Catalan high school". *Linguistics and Education* 25, p. 51-63.

Consell Social de la Llengua Catalana. 2009. "Recomanacions al Govern de la Generalitat de Catalunya pel que fa a polítiques de foment del català entre la joventut".

Euskararen Aholku Batzordea. 2016. "Gu Gazteok. 12-14 urteko gazteen hizkuntza egunerokotasunera. Hurbiltzeko ikerketa partehartzailea Laburpen txostena eta lan-ildoen proposamena aurrera begira" [Gu Gazteok. Recerca participativa per a l'aproximació als hàbits lingüístics dels joves entre 12 i 14 anys. Informe resum i propostes de línies de treball de cara al futur]. Servei de Publicacions del Govern Basc. En línia: https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/libro/gu-gazteok-laburpen-txostena-eta-lan-ildoen-proposamena-aurrera-begira-gu-gazteok-informe-resumen-y-propuesta-de-lineas-de-trabajo-de-cara-al-futuro/ [Consulta: 10/12/20]

Fernàndez, Josep-Anton. 2008. *El malestar en la cultura catalana*. Barcelona: Empúries.

Flors-Mas, Avel·lí. 2015. "Joves i llengües a Catalunya. Un estat de la qüestió". A Linguapax Review 2015. *El paper dels joves en la revitalització lingüística*, p. 11-29. Barcelona: Linguapax.

Fuster-Sobrepere, Joan. 2015. "La normalització com a crisi historiogràfica". A: Fernàndez, Josep-Anton; Subirana, Jaume (eds.). *Funcions del passat en la cultura catalana contemporània. Institucionalització, representacions i identitat*, p. 241-258. Lleida: Punctum.

Galindo, Mireia. 2006. "Les llengües a l'hora del pati: usos lingüístics en els converses dels infants de primària a Catalunya". Tesi doctoral.

Gonzàlez, Isaac. 2009. "El català com a marcador simbòlic juvenil". A Consell Social de la Llengua Catalana, "Recomanacions al Govern de la Generalitat de Catalunya pel que fa a polítiques de foment del català entre la joventut", p. 106-108.

Gonzàlez, Isaac. 2013. "Capítol 1: Llengua i edat". A: Solé, Joan (coord.). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008: anàlisi. Volum II. Els factors clau de les llengües a Catalunya: edat, ocupació, classe social, lloc de naixement, territori i aprenentatge de català*, p. 24-42. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura, Direcció General de Política Lingüística.

Gonzàlez, Isaac; Benito, Ricard. 2015. *Posicionaments polítics i centralitat social. Una lectura de les distàncies polítiques i culturals entre els joves catalans*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Grau, Oriol. 2012. "El català mola si mola el que fem en català... o no". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 22, p. 225-230.

IDESCAT. 2020. Enquesta d'usos lingüístics de la població. En línia: https://www.idescat.cat/pub/?id=eulp [Consulta: 10/12/2020]

Massaguer, Marina; Flors-Mas, Avel·lí; Vila, F. Xavier. 2019. "Argumentaris per promoure l'ús del català entre la joventut". Informe per a la Direcció General de Política Lingüística.

Massaguer, Marina; Flors-Mas, Avel·lí; Vila, F. Xavier. 2020. *Català, youtubers i instagramers. Un punt de partida per promoure l'ús de la llengua.* Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.

Melero, Maite. 2018. "El futur de les llengües en l'era digital: oportunitats i bretxa lingüística". Revista de *Llengua i Dret* 70, p. 152-165.

Newman, Michael; Patiño-Santos, Adriana; Trenchs-Parera, Mireia. 2012. "Linguistic reception of Latin American students in Catalonia and their responses to educational language policies". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16(2), p. 1-15.

Puigdevall, Maite; Colombo, Alba; Pujolar, Joan. 2019. "Capítulo 6. Espacios de adopción del catalán, una aproximación etnográfica a las mudas lingüísticas en Cataluña". A Ramallo, Fernando; Amorrortu, Estibaliz; Puigdevall, Maite (eds.). *Neohablantes de lenguas minorizadas en el Estado español*, p. 111-130. Madrid: Iberoamericana – Vervuert.

Pujolar, Joan. 2001. *Gender, heteroglossia and power: a sociolinguistic study of youth culture.* Berlín: Walter de Gruyter.

Pujolar, Joan; Gonzàlez, Isaac; Font, Anna; Martínez, Roger. 2010a. *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Acció Social i Ciutadania.

Pujolar, Joan; Gonzàlez, Isaac; Martínez, Roger. 2010b. "Les mudes lingüístiques dels joves catalans". *Llengua i Ús* 48, p. 65-75.

Rius Llorens, Arnau. 2019. "Tres propostes audiovisuals per garantir el futur del català entre els joves". Naciodigital.cat. 20 de maig. En línia: https://www.naciodigital.cat/opinio/19647/tres/propostes/audiovisuals/garantir/futur/catala/entre/joves [Consulta: 10/12/20]

Sagardía Iraundegi, Odei; Susperregi Olaizola, Izaro. 2012. "Programes per promoure l'ús del basc en l'àmbit del temps lliure infantil i juvenil". T*reballs de Sociolingüística Catalana* 22, p. 171-175. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Sorolla, Natxo; Flors-Mas, Avel·lí. 2020. "L'ús del català entre els millennials de Catalunya: el pes diluït de l'origen lingüístic". *Revista Llengua i Dret* 73, p. 50-68.

Sorolla, Natxo. 2016. "Tria de llengües i rols sociolingüístics a la Franja des de la perspectiva de l'anàlisi de xarxes socials". Tesi doctoral.

Sunyol, Andrea. 2019. "«Massa esforç pel que val»: català i tries educatives de les classes mitjanes globals". *Treballs de Sociolingüística Catalana* 29, p. 27-42.

Trenchs-Parera, Mireia; Patiño-Santos, Adriana. 2013. "Language Attitudes of Lat¬in-American Newcomers in Three Secondary School Reception Classes in Catalo¬nia". A: Armau, Joaquim (ed.). *Reviving Catalan at School. Challenges and Instructional Approaches*, p. 49-71. Bristol: Multilingual Matters.

Vila, F. Xavier; Sorolla, Natxo. 2018. "Capítol 6. Les llengües en els usos interpersonals i en els àmbits de consum i serveis". A: *Anàlisi de l'Enquesta d'usos lingüístics de la població a Catalunya 2013. Volum 1. Coneixements, usos, transmissió i actituds lingüístics*, p. 124-160. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.

Vila, F. Xavier; Gaalindo, Mireia. 2012. "Sobre la història i l'extensió de la norma de convergència lingüística a Catalunya". A: VILA, F. Xavier (ed.). *Posar-hi la base: usos i aprenentatges lingüístics en el domini català*, p. 31-45. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Woolard, Kathryn A. 2016. *Singular and Plural. Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. Nova York: Oxford University Press.

Els usos lingüístics als consells de barri de Barcelona. Integració o exclusió?

Vicent Climent-Ferrando
Universitat Pompeu Fabra
Càtedra UNESCO de Polítiques Lingüístiques per al Multilingüisme

1. Introducció

L'objectiu d'aquesta ponència és presentar els primers resultats[1] d'un estudi sobre els usos lingüístics als consells de barri de Barcelona i, de manera més genèrica, analitzar la gestió de la diversitat en una estructura de participació ciutadana com els consells de barri. L'estudi va més enllà d'una descripció sociolingüística, i, partint d'un enfocament d'anàlisi sociològica i politològica de les llengües, analitza els usos lingüístics emmarcats en un context social i en una estructura institucional determinats.

Aquesta recerca s'emmarca en un treball de recerca més ampli sobre el grau de participació de la immigració en les estructures de participació ciutadana en l'àmbit urbà, concretament a la ciutat de Barcelona. La recerca es porta a terme en cooperació entre la Càtedra UNESCO de Polítiques Lingüístiques per al Multilingüisme (UPF) i l'Institut Barcelona d'Estudis Internacionals (IBEI).

La presentació està dividida en cinc parts. En la primera part faré una repassada sobre la importància creixent de les estructures de participació ciutadana que cada cop més ciutats estan creant com a eina de transparència i de proximitat de la ciutadania. En la segona exposaré de quina manera la ciutat de Barcelona ha reforçat aquestes estructures de participació ciutadana. La tercera part va enfocada a presentar el corpus, la metodologia i l'anàlisi dels resultats sobre els usos i les estratègies lingüístics que es fan servir als consells de barri, concretament al Raval. El quart apartat ofereix les conclusions principals de l'estudi. I finalment la cinquena part proposa de passar del concepte de *política lingüística* en l'àmbit local al concepte de *governança lingüística*, un nou marc conceptual a nivell local adreçat a gestionar la diversitat en els entorns locals.

2. Les noves vies de participació ciutadana. Canvi de paradigma a nivell local

Assistim, cada cop més, a la creació de noves estructures de participació ciutadana adreçades a canalitzar les demandes de la ciutadania i a fer que la població participi dels processos de presa de decisions: pressupostos participatius, consultes ciutadanes, peticions, queixes... Un dels objectius específics d'aquestes estructures de participació és assegurar que tothom, independentment de la seva procedència, el seu origen, la seva llengua o el seu estatus legal, pugui participar-hi. Són eines d'innovació democràtica que moltes ciutats, com ara París, Madrid, Londres, Nova York o Brussel·les, i també Barcelona, entre d'altres, ja han posat en marxa.

Es tracta de noves maneres de fer política, d'acostar la presa de decisions a la ciutadania, sobre qüestions com per exemple si volem una plaça, si volem que els contenidors de recollida d'escombraries estiguin soterrats, si volem la vianantització d'un carrer o si tenim qualsevol queixa ciutadana relativa al nostre barri. En aquesta participació, oberta a tothom, es posa un èmfasi especial en la immigració, perquè la integració política –és a dir, la participació ciutadana en afers comuns– és un dels elements que mesuren el grau d'integració real en una societat (Sintomer i De Maillard, 2007; Sacco, 2011).

És important, per tant, avaluar aquests mecanismes de participació per saber si, efectivament, incorporen les veus de la immigració en els debats, especialment en barris on la immigració representa un percentatge important de la població. En altres paraules, cal analitzar si aquests mecanismes de participació són realment efectius i donen compte de la realitat social a la qual s'adrecen.

Aquestes noves o reforçades plataformes de participació s'han consolidat ràpidament en els darrers anys, promogudes sobretot per les recents "crisis de representativitat democràtica" (Ramírez-Viveros, 2014). Són plataformes eminentment locals, que tenen com a objectiu fer copartícips els ciutadans de la presa de decisions que més els afecten i enfortir la qualitat democràtica de la societat. Són, en definitiva, canals i oportunitats de participació per a persones desencantades de les vies més tradicionals de participació o per a persones que no tenen drets electorals (immigració). És important remarcar, però, que aquestes plataformes són estructures obertes a tota la ciutadania resident en un barri, i no només a la immigració. La recerca en l'àmbit de la participació (Su, 2017; Smith, 2009, entre molts d'altres) ens indica que són diversos els avantatges d'aquestes noves plataformes:

- Ofereixen les mateixes oportunitats a tota persona resident, independentment de la seva nacionalitat, el seu estatus legal, el seu origen, etc.
- Representen un mirall real de la societat.
- Donen transparència als processos participatius.
- Es tradueixen en resultats concrets i tangibles.

En tot procés de participació ciutadana trobem dues dimensions que cal tenir en compte a l'hora de fer-ne una avaluació: la dimensió externa i la dimensió interna (Ganuza i Francés, 2012; Pateman, 2012; García-Espín i Ganuza, 2017). La dimensió externa fa referència al context en què aquests mecanismes emergeixen, això és, el marc legal i la creació d'estructures

institucionals que canalitzen la participació. Aquesta dimensió analitza, en definitiva, el paper de les autoritats locals i les estructures creades per comunicar l'existència d'aquestes noves vies de participació a la ciutadania i donar-hi accés.

La dimensió interna, en canvi, fa referència a qui hi participa, a la freqüència de la participació o a quins són els obstacles que impedeixen participar-hi. Tal com afirmen Coleman i Cardoso (2017), "un requeriment fonamental per a qualsevol forma de representació efectiva és que les persones representades siguin capaces de contribuir al procés democràtic sense impediments". La dimensió interna té a veure amb com es duen a terme els debats, qui hi participa o els reglaments de participació.

He fet una repassada succinta dels diferents debats existents en la literatura sobre participació ciutadana. No he parlat encara, però, de qüestions lingüístiques. I no ho he fet perquè els debats lingüístics són absents en la literatura sobre participació política. La llengua és, però, un element clau per a la participació, per a la cohesió i per a la integració social, política, econòmica i cultural. Parlem de noves estructures de participació política i no ens podem oblidar que la llengua és la porta d'entrada dels nouvinguts. L'absència de debats lingüístics en l'àmbit de la participació política ens indica que cal establir més vasos comunicants entre disciplines com la politologia i la sociolingüística.

He remarcat el rol de la llengua en la participació de la ciutadania, però de quina llengua? Quina llengua o llengües es fan servir en els debats de participació ciutadana? El català, com a llengua pròpia de Catalunya i de la ciutat de Barcelona? El català i el castellà, com a llengües oficials? El castellà, com a llengua social més usada als barris de Barcelona? S'hi incorpora d'alguna manera alguna altra llengua de la immigració? En quina o quines llengües es comunica la informació a la ciutadania? En quines llengües s'hi pot participar?

Observem que totes aquestes preguntes haurien de formar part tant dels debats sobre la dimensió externa com de la dimensió interna abans esmentades. Pel que fa a la dimensió externa, en quines llengües comuniquem i fem pedagogia a la ciutadania per als nous canvis de paradigma de participació ciutadana? Quant a la dimensió interna, en quina llengua o llengües rebem la informació o l'ordre del dia? En quina llengua o llengües hi podem participar? En barris amb un 30%, un 40% o fins i tot un 50% d'immigració com tenim a la ciutat de Barcelona, hi ha cap estratègia lingüística per assegurar-nos que les veus de la immigració hi són realment presents?

Si l'anàlisi de la participació ciutadana de la immigració és un tema poc investigat, podem afirmar que la qüestió dels usos lingüístics i de les estratègies lingüístiques en els nous entorns de participació ciutadana és una línia de recerca nova.

3. La participació ciutadana a Barcelona. Una repassada històrica

La participació ciutadana i la inclusió social en les ciutats són dos dels temes més importants remarcats per les instàncies internacionals. Amb ciutats cada cop més superpoblades, cal garantir oportunitats i representativitat de tota la ciutadania, tal com afirma el darrer informe *World Cities Report 2020: The Value of Sustainable Urbanization.* Les prediccions indiquen un augment del nombre de persones residents a les ciutats, una xifra que passarà del 57% de la població actual a gairebé el 70% l'any 2050. Aquest augment es produirà, eminentment, a causa de les migracions, tant internes (de l'àmbit rural a les ciutats) com internacionals (d'un país a un altre). En aquest context d'alta concentració poblacional en entorns urbans, cal promoure mecanismes i estructures de participació oberts a tots els residents, incloent-hi la immigració, per oferir espais de trobada comuns que ofereixin oportunitats de participació reals a tothom i que els atorguin així un sentiment de pertinença a la societat.

La ciutat de Barcelona no s'ha quedat enrere en la creació d'aquests espais de participació. La ciutat té i ha tingut una gran tradició de polítiques de participació des dels inicis de la democràcia. No en faré ara una repassada històrica, però trobem ja l'any 1986 les Normes de Participació Ciutadana. D'ençà de la creació de la creació dels 10 districtes municipals i 73 barris, s'ha posat l'èmfasi en la necessitat de la participació ciutadana a nivell local. Amb tot, podem afirmar que hi ha una data clau en l'aposta per fer de la participació ciutadana una estratègia nuclear de la política urbana: l'any 2015. Això es deu a tres factors (Peña-López, 2017):

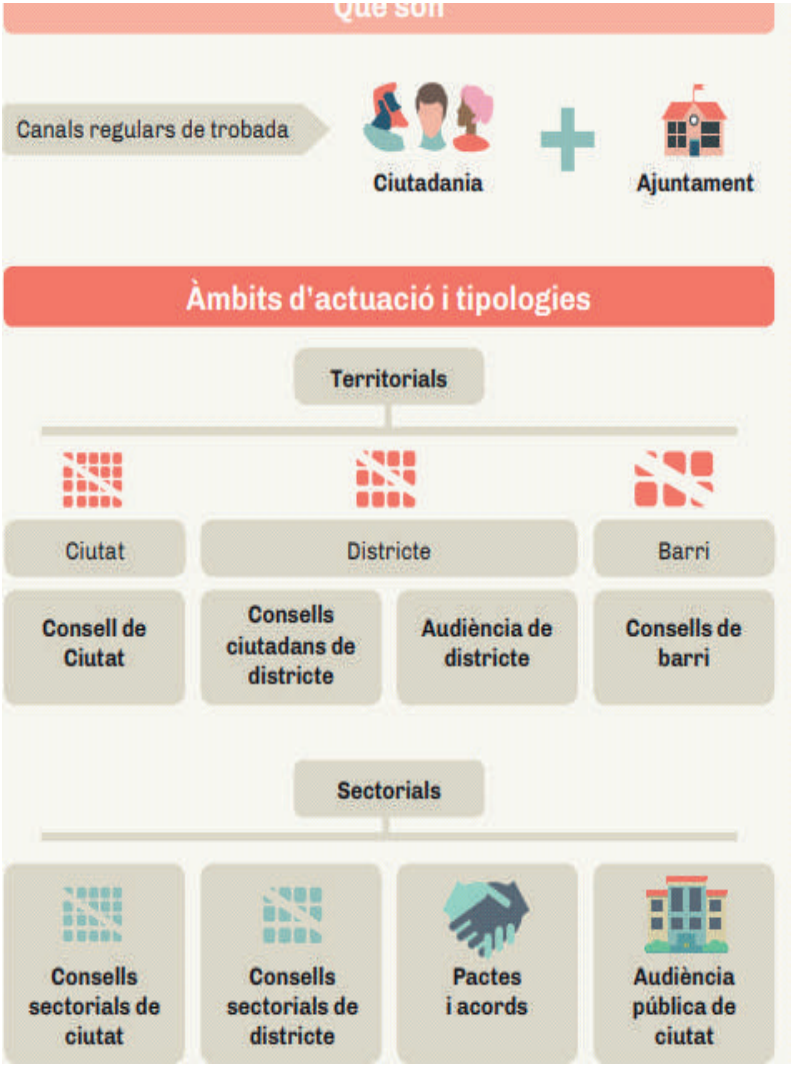
1. La victòria de Barcelona en Comú, que portava en el seu programa electoral a la ciutat fer de la "participació, inclusió social i apoderament local".

2. La necessitat de donar veu als moviments socials del 2011, que demanaven formes de participació més directes en accions locals.

3. L'aplicació de les tecnologies digitals a la participació ciutadana a través de la creació de la plataforma Decidim Barcelona.

Aquesta nova "embranzida participativa" s'ha materialitzat a través de diversos canals de participació ciutadana. En la imatge inferior es pot veure l'estructura institucional actual de participació de la ciutat de Barcelona. Val a dir que no totes són vies de participació noves, però sí han estat reforçades de manera remarcable des del 2015.

Imatge 1. Estructura de participació ciutadana de Barcelona.



Font: Ajuntament de Barcelona. Participació Ciutadana

A aquesta estructura de participació presencial cal afegir-hi una plataforma que des del 2016 ha crescut exponencialment: la plataforma Decidim Barcelona, una eina participativa de codi obert a través de la qual es poden fer propostes i participar en les decisions de la ciutat. Aquesta plataforma opera no només per a la ciutat de Barcelona sinó també com a servei públic per a organitzacions socials i d'economia social i solidària i com a servei públic per a

altres organitzacions, municipis i organismes internacionals. Concretament, se centra en la governança democràtica d'equipaments municipals. Gràcies al seu èxit, la plataforma ha estat exportada a diverses administracions públiques catalanes i espanyoles, a consorcis i diputacions a Catalunya, a països com ara França, Mèxic, Bèlgica o Finlàndia i a unes vint-i-cinc organitzacions internacionals.

Aquests dos canals –les trobades presencials i les trobades virtuals a través de la plataforma Decidim Barcelona– han esdevingut la pedra angular de la política municipal. Tal com afirmen des de l'Ajuntament en el seu Pla d'Actuació Municipal de Barcelona 2020-2023, "...és necessari i urgent repensar la política i la democràcia. La complexitat dels problemes contemporanis i les noves possibilitats obertes per una ciutadania activa, per les noves tecnologies i per la revitalització d'espais socials obren un nou escenari que requereix noves infraestructures democràtiques. Es tracta d'activar en la ciutadania el seu potencial polític, de garantir les condicions per al seu apoderament, de desenvolupar dispositius que facilitin la promoció de noves formes de democràcia, de coproducció de polítiques públiques i de gestió col·lectiva de recursos comuns".

4. On rau la llengua en els debats de participació ciutadana i inclusió social?

Enceto la tercera part d'aquesta exposició amb la pregunta: on rau la llengua en els debats de participació ciutadana i inclusió social? Com exposàvem anteriorment, la llengua és un element clau tant en la dimensió externa com en la dimensió interna de la participació ciutadana. Malgrat això, no forma part dels debats acadèmics en aquest àmbit de recerca.

Analitzarem ara el funcionament dels usos i de les estratègies lingüístics de la ciutat de Barcelona, concretament els usos lingüístics del Consell de Barri del Raval. Tal com he exposat anteriorment, aquest estudi es troba encara en fase pilot i de recollida de dades d'altres barris, amb l'objectiu d'observar patrons d'usos i d'estratègies lingüístics i de poder donar compte, així, de la realitat lingüística en els òrgans de participació ciutadana de Barcelona.

La primera dada que cal tenir en compte és el composició demogràfica de la ciutat de Barcelona. Si n'agafem les darreres dades, disponibles a l'Anuari Estadístic de Barcelona (2020), "més de la meitat dels residents de Barcelona han nascut fora de la ciutat. Alhora, l'augment del nombre de residents empadronats de nacionalitat estrangera (360.970) impulsa el seu pes relatiu, i ja suposen un 21,6% del total de la població. La diversitat de procedències continua sent un tret distintiu: hi resideixen persones de 179 nacionalitats, a banda de l'espanyola"[2]. El quadre 1 mostra en xifres absolutes la població de Barcelona, distribuïda per districtes.

Quadre 1. La població de Barcelona per districte i nacionalitat, 2020

Districte	Total	Nacionalitat espanyola	Nacionalitat estrangera
Barcelona	**1.666.530**	**1.305.560**	**360.970**
1. Ciutat Vella	108.331	52.498	55.833
2. L'Eixample	270.694	204.755	65.939
3. Sants-Montjuïc	187.584	142.937	44.647
4. Les Corts	82.635	70.659	11.976
5. Sarrià-Sant Gervasi	151.157	129.705	21.452
6. Gràcia	123.651	99.240	24.411
7. Horta-Guinardó	174.799	145.823	28.976
8. Nou Barris	174.012	138.670	35.342
9. Sant Andreu	151.976	128.856	23.120
10. Sant Martí	241.691	192.417	49.274

Font: Padró Municipal de Barcelona a 1 de gener del 2020. Anuari Estadístic de Barcelona

Concretament, en el barri que hem analitzat, el barri del Raval, dins el districte de Ciutat Vella, els percentatges observats quant a la població d'origen estranger són molt superiors. Així, el 60,3% de les persones residents al Raval són d'origen estranger, i el 51,9% mantenen la nacionalitat estrangera. Les principals nacionalitats al Raval són el Pakistan, les Filipines i Bangla Desh.

Quadre 2. Composició demogràfica del barri del Raval. 2018

Barri el Raval

INDICADORS SOCIOECONÒMICS 2018	BARRI	DISTRICTE	BARCELONA
Població	48.297	105.820	1.650.358
Superfície (km2)	1,1	4,1	101,4
Densitat (hab/km2)	42.669	24.500	15.987
Població per sexe			
Dones	22.204	49.713	867.803
Homes	26.093	56.107	782.555
Població per edat (en %)			
0-14	12,5	10,2	12,5
15-24	10,5	10,1	9,2
25-64	65,6	67,0	57,1
65 i més	11,4	12,7	21,3
Població per lloc de naixement (en %)			
Barcelona	25,6	28,1	50,1
Resta Catalunya	4,2	4,5	7,3
Resta Espanya	9,9	10,9	16,3
Estranger	60,3	56,5	26,3
Població per nacionalitat (en %)			
Espanyols	48,1	50,7	79,8
Estrangers	51,9	49,3	20,2
Principals nacionalitats estrangeres			
	Pakistan	Pakistan	Itàlia
	4.360	6.712	36.276
	Filipines	Itàlia	Xina
	4.021	6.106	21.658
	Bangla Desh	Filipines	Pakistan
	3.050	4.641	20.643

Font: Ajuntament de Barcelona. Indicadors socioeconòmics de la població

He analitzat els consells de barri següents, que van tenir lloc durant el 2020:

1. El Consell de Barri del Raval, tingut el 3 de març del 2020 (sessió ordinària).
2. *"El regidor de Ciutat Vella respon"*, sessió tinguda el 30 d'abril del 2020 (sessió en línia a través de la plataforma Decidim Barcelona, a causa de les circumstàncies de la covid-19)[3]
3. El Consell de Barri del Raval, tingut el 7 d'octubre del 2020 (sessió ordinària).

Per analitzar els usos i estratègies lingüístics s'ha utilitzat com a marc analític els conceptes de *dimensió externa* i *dimensió interna* exposats anteriorment.

Quant a la dimensió **externa**, he formulat les preguntes següents:

1. Quines estratègies de comunicació (i per tant lingüístiques també) es fan servir per comunicar les noves vies de participació ciutadana?
2. Quina llengua o llengües es fan servir per comunicar les reunions del consell de barri o per informar dels temes a tractar? El català com a llengua pròpia? Les dues llengües oficials a la ciutat? S'hi utilitza també alguna de les llengües de les principals comunitats de persones immigrants del barri?

Pel que fa a la **dimensió interna**, he formulat diverses preguntes, segons els receptors:

a) Per a les **autoritats**:

1. En quina llengua s'expressen oralment les autoritats locals?

2. En quina llengua es comunica per escrit i es lliure als assistents la informació en les mateixes reunions?

b) Per als **assistents**:

1. En quina llengua s'expressen els assistents? [en la reunió in situ i també a través de la plataforma Decidim Barcelona]

2. En quina llengua formulen les preguntes per escrit? [perquè també es poden lliurar preguntes escrites]

La metodologia emprada segueix també la lògica de totes dues dimensions. Pel que fa a la dimensió externa, s'han dut a terme entrevistes semiestructurades als tècnics i responsables de districte, i també una anàlisi documental (disponibilitat d'informació en línia, cartellera, etc.).

Quant a la dimensió interna, s'ha analitzat mitjançant l'observació dels usos lingüístics en les tres reunions anteriorment esmentades i també mitjançant l'anàlisi documental (llengua en què es presenta l'ordre del dia, la documentació addicional, etc.).

El quadre següent mostra els resultats derivats de l'anàlisi:

Dimensió externa	Dimensió interna
Llengua o llengües en les estratègies de comunicació externa	**Llengua de les autoritats**
Català: 100% (cartells, web, informació documentació, etc.) castellà quan hi ha una interpel·lació **Castellà**: només informació web (interfície). Documentació final només en català	**Català**: 100%: llengua vehicular en les postal, reunions (no es produeix canvi de llengua al per part del públic en castellà) **Català**: 100% en la comunicació escrita i lliurada a la ciutadania.
Cap altra llengua de manera habitual*	**Cap altra llengua**
Nota*: les entrevistes constaten que de manera esporàdica s'anuncia la celebració d'algun consell de barri o de plenaris en les principals llengües de la immigració.	**Llengua dels assistents** **Català**: +/-60% **Castellà**: +/-40% [percentatge mesurat amb el nombre d'intervencions]
	Cap altra llengua
	

Si fem una anàlisi purament sociolingüística, només tenint en compte els usos lingüístics en aquesta situació comunicativa, podem afirmar que el català ocupa el lloc predominant, ja que és present en totes les situacions comunicatives, tant oral com escrites i tant per part de les autoritats municipals com de la ciutadania. Aquesta anàlisi, però, no resulta acurada per diversos motius, ja que qualsevol anàlisi dels usos lingüístics cal fer-la tenint en compte el seu context més ampli, el context social; i en el cas que ens ocupa, també el context institucional com és el consell de barri.

El primer element que cal tenir en compte de cara a extreure'n conclusions és la participació en aquestes estructures ciutadanes. Tal com es desprèn de les entrevistes i de les observacions, el percentatge de participació de persones d'origen estranger és quasi testimonial, una dada rellevant en un barri amb més del 60% de persones nascudes a l'estranger.

Una anàlisi rigorosa de la participació ciutadana ha d'incloure altres variables, com ara el grau de cultura de participació política. Quina consciència té la població (inclosa la immigració) de l'existència d'aquestes noves vies de participació? Com dèiem més amunt, cal encara fer-ne molta pedagogia. Ens fem, per tant, la pregunta sobre llengua: en quina llengua es fa aquesta pedagogia? En català només, com a llengua pròpia? Hem de donar per suposat que tothom l'ha de conèixer, el català? Les dades que ens mostraven en la primera presentació d'aquesta jornada de la Càtedra Pompeu Fabra ens diuen que una gran majoria d'immigrants no usa mai el català en el seu dia a dia.

5. Conclusions?

A tall de conclusió, és important incloure en els debats de participació i cohesió social reflexions sobre quines estratègies lingüístiques hem d'adoptar per atreure la ciutadania d'origen estranger a aquestes noves plataformes locals. L'estratègia lingüística ha de formar part d'una estratègia comunicativa, institucional i política. No n'hi ha prou de fer servir només el català sota el concepte que és la *llengua pròpia* de Catalunya. Aquest concepte és un concepte jurídic que ens ha ajudat molt a inserir la llengua a les institucions, però cal anar més enllà. Cal inserir els debats lingüístics en debats més amplis de participació real de la ciutadania. La llengua és el primer i principal vehicle d'entrada a la participació i a la cohesió social per a les persones nouvingudes. En l'Informe "Diversitat lingüística i cohesió social a la Catalunya del segle xxi", publicat el 2020 per l'Institut d'Estudis Catalans, el seu autor, Isidor Marí, esmenta el binomi llengua i cohesió social i fa referència, citant Berger-Schmitt, (2000), a dos elements clau en la cohesió social:

1) L'enfortiment de les relacions, de les interaccions i dels vincles socials, que es consideren el **capital social**.

2) La reducció de les desigualtats, de la manca d'equitat i de l'exclusió social.

Quan parlem, concretament, del **capital social**, podem distingir-ne alhora tres dimensions:

1) Un capital social d'**integració** (*bonding capital* o *capital vincle*), que aglutina internament els membres d'un grup.

2) Un capital social d'**interrelació** (*bridging capital* o *capital pont*), que estableix lligams horitzontals entre grups diversos.

3) I un capital relligador (*linking capital*), que aglutina verticalment els diferents grups.

Marí empelta aquestes tres dimensions conceptuals a l'àmbit del multilingüisme:

1) El capital vincle seria la identificació amb una comunitat lingüística.

2) El capital pont serien les relacions interlingüístiques.

3) El capital relligador seria l'ordenament lingüístic de la societat

En un territori com Catalunya, amb una llengua tan forta socialment com el castellà, seria un error greu aplicar només l'aspecte 3, el capital relligador. Dit en d'altres paraules, seria un error basar les nostres polítiques lingüístiques només en el manteniment de l'ordenament lingüístic adreçat a prioritzar institucionalment la llengua catalana, sense cap altra acció relacionada amb l'enfortiment dels vincles amb la comunitat lingüística d'arribada (el capital vincle) ni amb l'establiment de ponts per crear relacions interlingüístiques.

Ningú no dubta que és vital que el català ocupi el seu espai dins el seu hàbitat, però si volem crear una societat realment cohesionada i aglutinada al voltant del català hem de fer més accions relacionades amb el *bridging capital* (les relacions interlingüístiques) i amb el *bonding capital* (estratègies perquè els nouvinguts s'identifiquin amb la comunitat lingüística catalana). Són aspectes crucials si volem que el català sigui la llengua de cohesió social, i no només una frase que sentim sovint però que no és representativa de la realitat.

No n'hi ha prou d'assegurar el català com a llengua pròpia i institucional. En un entorn en què la llengua majoritària, la *llengua comuna* o la *llengua de cohesió social* real des del punt de vista sociolingüístic és el castellà, hem d'establir vincles de comunicació i vasos comunicants directes amb els nouvinguts. Per ser efectius, en un entorn com el nostre, hem de ser afectius.

No podem reproduir els patrons de territoris monolingües, entre altres coses perquè no ho som. Observem les dades demogràfiques, analitzem les projeccions demogràfiques dels pròxims anys. Ens adonarem que Catalunya ha crescut i que continuarà creixent gràcies a la immigració. Cal tenir-ho molt en compte de cara a l'adopció d'una política lingüística per al català.

6. Propostes. De la política lingüística a la *governança* lingüística

És per això que he exposat anteriorment que considero adequat introduir en els debats sobre política lingüística a nivell local un concepte procedent de les ciències polítiques, el concepte de *governança*; un concepte que, aplicat a les llengües, dona com a resultat el concepte de *governança lingüística* (Williams, 2007). Des del marc teòric de la governança lingüística (Loughlin, J., & Williams, 2007) s' argumenta que, a mesura que la societat esdevé cada cop més complexa, cal adoptar una visió menys jeràrquica –que seria més el concepte de *govern*– i incloure veus més transversals, no tant "de dalt a baix o top-down" sinó més horitzontals. El terme *governança lingüística* incorpora altres veus de la societat que interactuen en la gestió de tot allò que és públic. Es fa una crida a l'horitzontalitat i no tant a la verticalitat.

Mentre que a nivell nacional es legisla per assegurar i promoure la llengua pròpia, les necessitats del nivell local són qüestions més pragmàtiques i menys simbòliques. És clau assegurar-nos que el català esdevé la llengua vehicular en aquests nous entorns. Però no només. Es tracta també de trobar maneres, d'atreure i d'incorporar als debats nous ciutadans diversos.

Es tracta per tant de gestionar la diversitat –també la diversitat lingüística– fent del català la columna vertebral al voltant de la qual pivota una estratègia lingüística adreçada a crear empatia i afecció cap a la llengua.

Adoptar un enfocament basat en la governança lingüística ens ofereix un marc conceptual més ampli, més dinàmic i més flexible per gestionar la diversitat lingüística en la societat a nivell local. La directora general de Política Lingüística comentava, en el seu parlament inaugural, que "hem d'aconseguir entrar en entorns que abans no existien". Jo crec que la clau de volta seria que, un cop dins d'aquests entorns, hem de teixir estratègies per convidar els nouvinguts a entrar-hi amb nosaltres. Cal ser a dins, però cal ser-hi junts. Junts com a societat. Perquè qualsevol política lingüística, no ho oblidem mai, és una política social.

* * *

Notes

1. Aquest text forma part d'un estudi més ampli, que mesurarà els usos lingüístics als consells de barri de diversos barris de Barcelona i que podrà oferir una radiografia lingüística de les estructures de participació ciutadana de la ciutat. El document que es publica aquí és encara un document de treball.

2. Anuari Estadístic de Barcelona. Disponible en línia: http://www.bcn.cat/estadistica/catala/dades/anuari/Anuari2020_AAFF.pdf.

3. Tal com s'afirma des de la mateixa organització, les sessions anomenades "**El regidor i les regidores responen**" es poden seguir a través de la plataforma Decidim.Barcelona, i agafen el relleu, fins a finals de maig, a les audiències públiques i els consells de barri suspesos a causa de les restriccions per la pandèmia de la covid-19.

Referències bibliogràfiques

Ajuntament de Barcelona. Participació Ciutadana. Àrea de Cultura, Educació Ciència i Comunitat. Disponible a https://ajuntament.barcelona.cat/participaciociutadana/ca [darrera consulta 09/12/2020].

Ajuntament de Barcelona. Anuari Estadístic de la Ciutat de Barcelona 2020. Disponible a https://www.bcn.cat/estadistica/catala/calendari/anuari.htm [darrera consulta 09/12/2020].

Climent-Ferrando, V. *et al.* (2020). *Governing Complex Linguistic Diversity in Barcelona, Luxembourg and Riga*, Nations and Nationalism, 1-18.

Coleman, S. & Cardoso, R. (2017) *Sustaining a democratic innovation: a study of three e-participatory budgets in Belo Horizonte*. Information, Communication & Society, vol. 20 p 754-769

Diversos autors (2020). Diversitat Lingüística i Cohesió social a la Catalunya del Segle XXI. Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

Ganuza, E., & Francés, F. (2012). The deliberative turn in participation: the problem of inclusion and deliberative opportunities in participatory budgeting. European Political Science Review, 4(2), 283-302.

García-Espín, Patricia; Ganuza, Ernesto y De Marco, Stefano (2017). "¿Asambleas, referéndums o consultas? Representaciones sociales de la participación ciudadana." *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 157: 45-64.

Loughlin, J., & Williams, C. H. (2007). Governance and language: The intellectual foundations.A C. H. Williams (Ed.), Language and governance (pp. 57–103). Cardiff: University of Wales Press.

ONU Habitat. *World Cities Report 2020: The Value of Sustainable Urbanization, 2020*

Disponible en línia: https://unhabitat.org/World%20Cities%20Report%202020 [darrera consulta 09/12/2020].

Pateman, Carole (2012). «Participatory Democracy Revisited». Perspectives on Politics, 10(01):

Peña-López, I. (2017). *Citizen Participation and the Open Source City in Spain*, Bengaluru: IT for Change.

Ramírez-Viveros, J. M. (2014). Citizen Participation Models in the Local Government. Journal of US-China Public Administration, 11(11), 923-940.

Sacco, M. (2011). Political participation of immigrants through new urban policies in Brussels: constraints and small opportunities. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (1-2), 41-50.

Sintomer, Y., & De Maillard, J. (2007). The limits to local participation and deliberation in the French 'politique de la ville'. *European journal of political research*, *46*(4), 503-529.

Smith, G. (2009), Democratic Innovations: Designing Institutions for Citizen Participation, Cambridge: Cambridge University Press.

Su, C. (2017). From Porto Alegre to New York City: Participatory Budgeting and

Democracy. New Political Science, 39(1), 67-75.

Williams, C. H. (Ed.). (2007). Language and governance. Cardiff: University of Wales Press.

“Model de la llengua, variació, ensenyament i realitat”

7

© C tedra Pompeu Fabra
Universitat Pompeu Fabra
Carrer de la Merc , ñò
ï fli ï ò Barcelona

Novembre del òï òò

ISBN: afifl-flú-flffi úò-aò-fi
Dip sit legal: B ñúaaü-òï òò

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

“T : r s à r s à s - u 1 o è 2 o / x o q x è à à ’ s - 9 o , s - 0 à x à / s o x 0 o 0”

Barcelona, 4 i 5 de novembre del 2021

Càtedra Pompeu Fabra upf.

ÍNDEX

Presentaci del rector
e fi A v ..... ó

Presentaci de la presidenta de lÉnstitut dÉstudis Catalans
i directora de la c tedra Pompeu Fabra
c v fv n á á v Dvz Dv á ..... ü

LÀstandaritzaci de la llengua catalana: la modelitzaci
de la varietat formal a lÀnsenyament
c fi á íá g vÀfi v Dv À v ..... fi

Model de llengua i immersi : di cultats i possibilitats
Dfi v M á Mv fv ..... òñ

Consci ncia ling stica sostenible a lÀnsenyament secundari:
sincronia en lÀtenci de la integritat i la vitalitat de la llengua catalana
c g fi v fi g fi J á Àá ..... óü

s i qualitat de la llengua catalana a les universitats
T Àfic v v F v v á ..... úfi

Em plau presentar-vos lÉdici de les actes de la Setena Jornada de la C tedra Pompeu Fabra, que en aquesta ocasi sÉha centrat en els diversos models ling stics i en les seves variants [geolectals, socials, funcionals...], posant lÉmfasi en quin ha de ser el model de llengua que cal vehicular en lÉnsenyament. Sens dubte, les re exions i els debats acad mics sorgits durant la Jornada s n de gran import ncia per a una instituci com la Universitat Pompeu Fabra, que en la seva activitat di ria fa seu el comprom s amb la llengua i la cultura catalanes.

Aquesta presentaci tamb em fa especial il2usi des dÉn doble vessant: perqu s la primera vegada que ho faig com a rector i, tamb , perqu coincideix amb la del mandat de la professora Maria Teresa Cabr al capdavant de la c tedra Pompeu Fabra. En aquest sentit, voldria expressar una vegada m s el meu sincer agra ment a qui ha estat la impulsora, la promotora i la directora de la c tedra Pompeu Fabra durant tots aquests anys. Sense la tenacitat i la capacitat de treball de la Teresa aquest projecte no hauria estat possible.

Espero que gaudiu de les re exions, aportacions i idees plantejades pels ponents de renom dels quals sempre sÉha sabut envoltar la c tedra que duu el nom de lÉnsigne l leg i de la nostra universitat.

Oriol Amat
Rector de la UPF

La llengua ha estat considerada l'element clau d'identi caci cultural del que es coneix com a Pa sos Catalans. Per aquesta ra , al marge de les opcions pol tiques particulars, s'havia preservat des de la Llei de normalitzaci ling stica de l'any ñafló de les pol miques d'inter s partidista que inevitablement es produeixen. La identitat catalana s'ha anat construint comptant amb la llengua com a pivot central. Aquest consens generalitzat va topar en un moment amb la irrupci d'opcions pol tiques que han utilitzat la llengua com a arma llanc vola per enfrontar els membres de la comunitat territorial catalana i han crispat la societat en el seu conjunt. L'escola en catal , que almenys a Catalunya havia estat al marge de la crispaci , l'han posat en el camp de batalla. El model d'escola, el model d'ensenyament, la immersi ling stica i el sentit de la llengua catalana com a llengua naturalment pr pia en l'ensenyament i en la formaci a tots els nivells educatius s'ha posat interessadament en q esti .

D'altra banda, a m s, els mestres i professors que ensenyen la llengua catalana en els diferents nivells d'ensenyament es troben sovint amb inseguretats sobre el model de llengua que han d'utilitzar i ensenyar, a causa de di cultats contextuals o d'interessos de captaci de nan ament.

El model de llengua que s'ha d'ensenyar o en qu s'ha d'ensenyar, si poden fer-ho en un context de di cultat com l'actual, tamb topa amb problemes d'altra mena. Les raons s n diverses: pot ser perqu els ensenyants, fonamentalment a prim ria i a secund ria, no dominen prou el model normatiu o perqu no acaben de controlar les modi cacions recents de la normativa gramatical; d'altra banda, tamb pot ser perqu el model normatiu que havien apr s els queda una mica limitat quan es comuniquen oralment a l'aula o quan volen utilitzar un discurs m s acostat a la parla espont nia que sigui capa de provocar una reacci dels alumnes. I certament no ho tenen f cil si el que voldrien s trobar una resposta precisa, n tida i m gica que en un tres i no res els resolgui el dubte d'aix o all , perqu quan consulten la gram tica normativa m s aviat arriben a la conclusi que en lloc de blanc o negre se'ls respon gris, o en lloc d'aquesta soluci o aquesta altra se'ls diu que dep n.

Al costat dels ensenyants de llengua catalana, els professors de les mat ries que no siguin les altres lleng es [castell o lleng es estrangeres] tamb poden arribar a situacions de "collapse" si es fan preguntes sobre si l's de la parla espont nia m s acostada al dialecte de

cadasc i identi cada com la varietat pr pia de la seva vida quotidiana s prou adequada per vehicular els continguts de lÉscola. Els ho han explicat aix quan sÉan tret el certi cat de catal –Segurament els han ensenyat el model est ndard de la llengua, per quin est ndard si lÉan estudiat en un o altre territori de lÉmbit ling stic–Qui els pots resoldre la q esti de qu cal fer servir i qu cal bandejar–

La VII Jornada de la C tedra Pompeu Fabra vol posar lÉmfasi en els models ling stics tenint en compte que les lleng es s n un conjunt de possibilitats, i que s la selecci que cada parlant pot fer segons les circumst ncies en qu ha dÉxpressar-se all que determina la bondat del discurs. Llengua i varietats geolectals, llengua i varietats socials o llengua i varietats funcionals: un mosaic de possibilitats que els ensenyants han de materialitzar en les opcions que prenen, o que poden prendre, a lÉscola, que no s ni el carrer ni el bar, sin un dels mbits en els quals els membres dÉna comunitat adquireixen coneixements necessaris i su cients per esdevenir ciutadans cultes.

Quin model de llengua cal ensenyar– Amb quin model de llengua cal vehicular lÉnsenyament– En aquesta Jornada tractarem de respondre en aquestes q estions des dels diferents nivells dÉnsenyament.

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

S s’0o- r o/r x0Úoqx àr sàoà s- u1 oàqo0o o- oà oà, : r s x0Úoqx àr sàoà2o/xs0o0àt: /, o à oà s- ’s- 9o, s- 0à

Miquel Àngel Pradilla Cardona
Catedràtic de Sociolingüística Catalana de la Universitat Rovira i Virgili
Membre numerari de la Secció Filològica de l’Institut d’Estudis Catalans

1. Introducció

El tema que ens ocupa ens situa de ple en lÉmbit de la plani caci ling stica. Si lÉabordem a la manera klossiana, emergeixen dos focus dÉatenci : la plani caci del corpus i la plani caci de lÉstatus [Kloss ñATH]. Dos mbits que, lluny de mostrar-se com a compartiments estancs, presenten una gran porositat. Fishman [òï ï ñ] va emfasitzar aquesta q esti en un article especialment signi catiu per a la comesa que ens ocupa, ÒLÉagenda de lÉstatus en la plani caci del corpusÚ Aix , una an lisi acurada ens hauria de permetre avaluar la vinculaci entre la intervenci en el corpus i lÉhoritz de normalitat anhelat per a la llengua. Una normalitat, tot siga dit de passada, lÉbast de la qual tamb resultaria clari cador de precisar ja que es tracta dÉun concepte polis mic, que pot arribar a acollir representacions ben contraposades sobre el mateix esdevenidor dÉuna llengua. De fet, per a determinats sectors sociopol tics, la normalitat dÉuna llengua pot ser la seua simple lat ncia. Siga com siga, la plani caci del corpus pren el seu veritable sentit quan forma part dÉun programa de rehabilitaci ling stica.

El sumari que desenvolupar partir , doncs, de lÉsmentada imbricaci entre corpus i estatus. Constar de quatre subapartats.

En primer lloc, esbossar diverses **q: -’xr s/oqx: -’à(/s x, x- o/’**. A saber: *j* la comunitat ling stica: lÉaltra cara de la moneda de lÉstabliment dÉun model formal; *l* la condici de llengua minoritzada i el tractament singular que requereixen els processos dÉestandarditzaci de les lleng es subordinades; *m* els nous factors contemporanis de la comunicaci : la societat xarxa i la conseg ent desterritorialitzaci de la comunitat ling stica, i *n* Els nous parlants, un nou focus dÉatenci a lÉhora dÉestablir lÉitinerari dÉassoliment de la varietat formal.

Continuar amb un apartat dedicat a les **0s: /xs’àu/o, o0xqo’àà s-’s- 9o, s- 0àr sà s- é u s’**, on fondejar en la **/s oqx à: /, oàà2o/xoqx** i far algunes re exions sobre la **r xr q0xqoà r s ’às- t: qo, s- 0’àq: , 1- xqo0x1’**.

Finalment, situar **s àq: /(1' à(/s' q/x(0x1** de la llengua catalana en el marc del **(/: q 'à r s' 0o- r o/r x0Úoqx** . Emprar el model de Haugen [ñATh, ñAfló, ñAffi] i en proposar una extensi a la llum de les noves sensibilitats en la valoritzaci de la diversitat que ens arriben amb la postmodernitat. Tancar lÉrticle amb unes re exions **oà, o- s/oàr sàq: - q 1' x: -'** .

Avan o a lÉsfor at lector que es trobar un article m s doctrinari que no pas pr ctic, elaborat des dÉna mirada socioling stica. La feina de concreci , important ssima, la deixo als especialistes en did ctica de la llengua. s des dÉquest mbit que caldr modelitzar les m ltiples dimensions geogr ques i sociopragm tiques de la varietat formal que ha de senyorejar en les aules.

2. Consideracions preliminars

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

El terme *rjn.j ŷj xypyxsj* remet a comunicaci , no a identitat. Vol ser un terme que fa a refer ncia a lÉhoritz anhelat (que no consolidat(dÉna comunitat si m s no comunicativa, una comunitat on es puguen gestionar satisfact riament les tensions identit ries entre les parts. Unes tensions que en lÉmbit de lÉstandarditzaci prenen forma de reivindicacions ling s-tiques sobretot de base diat pica [Pradilla òï ñü]. El repte no s senzill perqu les condicions socioling stiques no s n les millors. La condici de llengua minoritzada (tot seguit mÉi referir (no ens ho posa f cil. Una minoritzaci , per cert, que es mostra en graus diversos segons les diferents regions de la llengua. Una minoritzaci que obstaculitza la funcionalitat plena dÉna llengua amb una varietat est ndard amb d cits encara substancials.

La conjunturalment discutida Ènitat ling sticaÉo, si ho preferiu, el q estionament de la mateixa exist ncia de la comunitat ling stica com a tal (un debat certament interessant, tamb en el m n acad mic(pren una gran rellev ncia. Jo diria que es tracta dÉna q esti fonamental per a la comesa dÉquest article. Aracil i Ninyoles ja sÉi van referir. Ninyoles [ñAfiñ: Tó] advertia que en la consecuci dÉna varietat referencial comuna no ens en sortirem si no avancem en la creaci dÉna consci ncia pr via de comunitat ling stica. Comunitat de consci ncia o comunitat socioling stica en deia Aracil [ñAflò: fiTh. Comunitat [essencialment] comunicativa en dic jo [Pradilla òï ñü: ófl-úï].

Una interpretaci m s realista de la pretesa comunitat ling stica s la que descansa en la distinci dels conceptes de *nyw: xs.j .àsxq -sŷjn* i de *nyw: xs.j .ànoàzj ,ŷj* [Mas òï ï fl: Aü-ñúú]. DÉaquesta manera contemplar em diferents espais de relaci funcional i simb lica: un de m s extens i amb una major feblesa comunicativa entre els seus membres, la comunitat ling stica; i uns altres de m s redu ts per m s compactats comunicativament, les comunitats de parla. La suma de les comunitats de parla de niria la comunitat ling stica.

Aquesta proposta dÉarticulaci del tot idiom tic es pot complementar seguint Kremnitz [òï ï Th Thfiï ; òï ï fl: ñó-ñTh], en termes de *nyw: xsnjnx* i de *nowj ,njnx* . La dial ctica entre aquestes dues funcions se sol resoldre de la manera seg ent: si la demarcaci augmenta [modelitzaci molt identit ria i, per tant, col2oquialitzant], la probabilitat de fragmentaci dÉn espai comunicatiu s m s gran; si all que augmenta s la comunicaci , la fusi [anive-

llament] de formes ling stiques en garantir la compactaci . A partir d'aqu , si projectem les re exions precedents sobre la interpretaci de les tensions disgregadores en la nostra comunitat ling stica, ens adonarem que les discrep ncies territorials en el model referencial de la llengua s n un indicador di fan de la persist ncia de din miques clarament identit ries en la de nici dels col2ectius de refer ncia. Din miques que es veuen accentuades per una comunicaci interterritorial de molt baixa intensitat. Un capteniment impulsat per sectors que prioritzen els valors identitaris de la funci demarcativa a la p rdua de valor comunicatiu de la varietat reivindicada. Una p rdua, no s'ha d'oblidar, correlativa a l'increment del valor comunicatiu de la llengua hegem nica, una llengua castellana [francesa o italiana, segons el territori] omnipresent en la formalitat comunicativa. Tot plegat en una situaci de crisi d'usos socials de la llengua hist rica. Estar em parlant, doncs, d'una llengua, la catalana, tenallada per una doble con ictivitat: la interna, que di culta l'assoliment d'un estadi de cohesi su cient per encarar els reptes comunicatius actuals; i l'externa, aix s, la disputa desigual, amb lleng es de gran vitalitat socioling stica, per aconseguir una funcionalitat comunicativa plena.

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

Cal partir de la idea segons la qual l'únici d'un proc s d'estandarditzaci nom s t sentit si s'encardina en una proposta d'índole superior que tinga com a objectiu canviar les regles del joc existents. Dit d'una altra manera, la plani caci ling stica aspira a canviar les relacions de poder, aix s, les relacions de domin ncia entre les varietats en contacte i els valors associats a les formes ling stiques en concurr ncia.

I quan es tracta de la rehabilitaci de lleng es subordinades, s'aspira a subvertir el proc s de regressi que les caracteritza com a tals en tant que es troben sotmeses a una retracci d'usos, p rdua constant d'àmbits de de nici , contracci i fragmentaci del sistema estil stic, augment de les restriccions sobre les normes d'ús, reducci de les connotacions a certs mbits i desvaloritzaci . El proc s d'expansi que es reclama hauria de preveure una expansi de l'ús, l'increment en la de nici de la realitat pr pia dels nous mbits, l'ampliaci i l'estabilitzaci del sistema estil stic, l'adopci de les normes d'ús pr pies de les noves situacions i l'expansi i la consolidaci de les atribucions de valor que donen suport al proc s. El resultat nal hauria de ser una llengua dotada d'unitat i de completesa formals, diferenciaci estil stica i funcionament aut nom [Lamuela ñAAú: ñóñ-ñúò].

Situar aquesta an lisi en el marc de l'estandarditzaci de les lleng es subordinades esdev un requeriment indispensable. Aix , quan es debat l'encaix de la variaci geogr ca en la norma, no es pot passar per alt la necess ria ponderaci de la seua pres ncia per tal de garantir l'ú c cia comunicativa del codi. La reclamada *:xs.j.àpy,wjv* no s'ha d'entendre, per , com a uniformitat; per tampoc es pot concebre com un gran calaix de sastre que acull les formes genu nes sense criteris adequats de selecci . D'altra banda, qualsevol intervenci formal sobre la llengua l'ha de considerar en tota la seua dimensi , en la seua globalitat. I, sobretot, en una din mica d'assoliment de l'esmentada *nywzw.o-j àpy,wjv* aix s, la seua pres ncia en les situacions de formalitat comunicativa en una din mica d'expansi dels usos. En un proc s d'aquestes caracter stiques, la representaci de la llengua hauria de permetre

que els seus parlants la interpreten m s enll de la col·loquialitat habitual i, en conseq ncia, la imaginen diversa amb la conformaci , tamb , de determinats usos del seu repertori.

Un dels fen mens que ha pres m s rellev ncia en el tombant del darrer segle s el multiling isme. Si durant gaireb tot el segle el nostre ecosistema s'interpretava, fonamentalment, en clau dual [catal i castell], el tombant del mil·lenni ens ha portat un nou horitz comunicatiu amb un veritable mosaic ling stic que ha alterat extraordin riament l'ordre vigent. L'individu catalanoparlant avui dia ha de fer front a una negociaci permanent a l'hora d'encardinar el seu codi en la comunicaci intergrupal. I del resultat d'aquesta deliberaci en dependr substantivament la seua vitalitat comunicativa. El multiling isme ha vingut, doncs, per a quedar-se. I les estrat gies normalitzadores s'hauran d'adaptar a contextos socioling stics d'una complexitat extrema.

L'atomitzaci administrativa dels territoris de llengua catalana de neix un conjunt de situacions socioling stiques ben diferents. Si m s no a les tres grans circumscripcions administratives de l'Estat espanyol, els processos de normalitzaci ling stica endegats haurien de donar resposta a diagnosis sobre la situaci de la llengua ben matisades. En aquest sentit, conv no perdre de vista que les orientacions plani cadores (ns i tot l'evoluci cronol gica dels lideratges territorials(no comparteixen els mateixos horitzons de normalitat. Si anem de ple a la formulaci dels objectius de la plani caci ling stica catalana i valenciana actuals, ens adonarem de seguida que no s el mateix perseguir la *z,oowsx xmsj à vsxq -.snji* que la *sq:jvj..*

L'àmbit de les funcions socials de la llengua ens remet de seguida al proc s d'estandarditzaci , com hem vist un dels vectors de la normalitzaci ling stica. Ho fa tot establint una correlaci amb les funcions ling stiques de la societat. No ens ha d'estranyar, doncs, que les disson ncies en l'horitz de normalitat es troben a la base del debat sobre la modelitzaci de la llengua. Dit d'una altra manera, si l'horitz s l'establiment, la funci comunicativa tindr m s pes que la d'identitat, mentre que si la perspectiva s la instal·laci [Lamuela òïú][ñ], el protagonisme el tindr precisament aquesta funci . Una q esti que no s banal a l'hora d'aconseguir les sinergies necess ries per a l'arribada a bon port d'un model formal compartit.

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

Quant a la consideraci de la comunitat ling stica com un veritable espai virtual, conv no perdre de vista que els nous temps han fet que la llengua no es manifeste nicament en la interacci f sica. Nous canals s'obren a nous usuaris i ofereixen una oportunitat a una llengua que es *no-.o,,s.y,sjvs.'j*. Els nous temps han propiciat canvis importants, que han modicat l'entorn social de la comunitat ling stica. S n canvis (pol tics, culturals, econ mics i tecnol gics(que han metamorfosat l'estructura comunicativa [i, en conseq ncia, sociolinguistica]. La comunitat ling stica, amb l'arribada de nous uxos migratoris i l'estancament del creixement vegetatiu, incorpora nous actors a les din miques comunicatives. D'altra banda, l'estructura comunicativa de la m de les noves tecnologies incorpora nous mitjans

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

que la mediatitzen [sat l2its, xarxes de cable, etc.]. L'És ling stic ja ha deixat de respondre nicament a factors end gens, ans al contrari, els ex gens adquireixen un gran protagonisme. La mundialitzaci ha desestabilitzat el context comunicatiu tradicional. Tant, que conceptes com el de .o,, s.y, sj w.j. i ns i tot el d'É-zj sàny w: xsnj.s: [quan s'Énterpreta en la seua dimensi geogr ca] han entrat en crisi [Moll òï ñfi: ñüï -ñüñ]. La desterritorialitzaci de la comunitat ling stica s un fet del qual el socioling ista no pot prescindir en les seues valoracions. I el model de llengua amb qu s'Éha d'Éabordar una comunicaci que es preveu poc identitzada territorialment i m s variable socialment ha de ser objecte d'Éstudi preeminent.

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

En el marc de l'Éexpansi social de la llengua a nous contingents de poblaci (sobretot a trav s de l'Énsenyament(, una altra q esti que caldr treballar a fons ser el fenomen dels *xy: -àzj, wj x.* - [entesos com a parlants que no la tenen com a primera llengua]. Bona part d'Équests nous usuaris de la llengua es troben en mbits urbans, espais de comunicaci on el catal t una pres ncia molt de cit ria en la col2oquialitat interpersonal. Es tracta d'Éndividus que accedeixen a la llengua per la formalitat comunicativa i, molt sovint, l'Ést ndard s l'Énica varietat que incorporen en el seu repertori ling stic at s que l'Énsenyament s l'Éspai de socialitzaci m s important (i de vegades, l'Énic(en qu la utilitzen. La *xj.s; s.' j nx* de la varietat est ndard de la llengua s un fenomen associat a situacions socioling stiques de lleng es expansives. El fenomen s aqu i requereix ser analitzat adequadament per la seua rellev ncia quantitativa. El model de llengua torna a tocar la porta d'Éns investigadors massa sovint obsessionats en la reivindicaci de les traces identit ries d'Éna autoctonia cada cop m s minorit ria. La dial ctica entre la funci simb lica i la instrumental pren, doncs, una dimensi nova que far em b de no obviar.

3. Teories gramaticals i ensenyament de llengües

3.1. Norma i variació en els corrents lingüístics contemporanis

Ja immersos en el m n de l'Énsenyament, la primera cosa que us proposo s assajar de correlacionar el duet *xy, wj* i *; j, sj nx* o, potser millor encara, la tr ada *xy, wj, o-. xnj, n* i *; j, sj nx*. Com ha evolucionat la mirada dels ling istes en relaci amb la norma [la prescripci] i la variaci en els diferents paradigmes de la contemporane tat–

Situem-nos en un eix temporal, amb una ling stica antiga [tradicional] i una ling stica moderna. Totes dues mostren unes difer ncies abismals en relaci amb l'Éabordatge de la norma i el tractament de la variaci . M s encara, en la mateixa ling stica moderna els estructuralistes van per una banda, els generativistes per una altra i els partidaris d'Énfocaments comunicatius, de base socioling stica, van per una altra. Hi ha matisos rellevants: s important que prenguem consci ncia que les ulleres paradigm tiques que ens posem a l'Éora de mirar la llengua determinen, com veurem, el tractament de la norma i de la variaci .

Si ens situem en el marc de la ling stica tradicional (encara amb una forta vig ncia a les aules de prim ria i secund ria(, la llengua s la norma. L'Éinter s se centra en les habilitats lecto-escriptores. s una ling stica essencialment prescriptiva, que descansa en una actitud valorativa dicot mica: correcte ; - incorrecte. La refer ncia de correcci l'Éstableix, sobretot, la llengua escrita liter ria. Per tant, la incorrecci no nom s la de nir la identi caci de la interfer ncia ling stica, tamb la marcar l'Éllunyament del model literaturitzant vigent[2]. En aquest sentit, Xavier Lamuela i Josep Murgades [ñaflú] ens posen a l'Éguait del sintagma *vwoxq: j àw. o, , sj* en una obra imprescindible per a l'Éan lisi de la proposta codi cadora de Pompeu Fabra.

Amb l'Éstructuralisme de Saussure emergeix una nova ling stica, l'Énomenada *vwxq - sç rnàwyno, xj* . El mestre ginebr estableix el marc epistemol gic de la doctrina estructuralista amb la formulaci de dicotomies diverses. Des del moment en qu en la dicotomia *vwoxç q: j ç zj , vj* prioritza la llengua, amb la conseg ent consideraci preferent del vessant m s col·lectiu i m s abstracte, en front de la parla, m s individual i fet concret, la variaci no hi troba un encaix c mode.

Tanmateix, en relaci amb la consideraci saussuriana del llenguatge des de l'Éhomogenetat i l'Éstabilitat, deixeu-me advertir que cal fer-ne una re exi a fons. No en va l'Ésmentat paradigma ens ha proporcionat un assaig de modelitzaci de la variaci de gran productivitat, que la sistematitza en varietats diat piques, diastr tiques i diaf siques. Arribats en aquest punt no s sobrer recordar que, segons Saussure, l'Éliminaci de la variaci respon a un principi metodol gic. De manera que, si b *wo. ynyv qsnjwox.* l'Óbjectiu de l'Éstructuralisme no s la descripci i l'Éxplicaci de la diversitat ling stica, la variaci no deixa de ser *yx. yv qsnjwox.* la realitat que de neix el car cter heterogeni i din mic del llenguatge. Aix , la variaci com a realitat primera del llenguatge remet indefectiblement cap a un principi d'Éunitat. El fet de ser un instrument de comunicaci compartit, un ens social en de nitiva, exigeix una certa sistematicitat. L'Éstructuralisme, doncs, assumeix program ticament la tensi entre dos pols aparentment oposats, la unitat i la diversitat.

El tractament de l'Éoralitat estableix, sens dubte, una de les difer ncies m s substancials en l'Éabordatge de la llengua entre la ling stica tradicional i l'Éstructuralisme. No en va la fonologia, com a disciplina xada epistemol gicament, naix al Cercle Ling stic de Praga. Per cert, un Cercle Ling stic de Praga que planteja formulacions presocioling stiques molt interessants, com la caracteritzaci dels models formals a partir d'Éuna *o-j l sv. j . àw) sç l w*; per tant, d'Éuna adaptaci de la norma i el model referencial a la dinamicitat canviant de la vida de les lleng es. O la *sx. ovwnn: j v. ' j nv* del model, en el sentit de proveir la llengua de recursos expressius, l xics i sint ctics nous. Els enfocaments comunicatius, com veurem, descansen en alguns dels aspectes formulats pel funcionalisme pragui .

Ara b , el que entenem per norma prescriptiva no ha estat objecte d'Éinter s dels ling istes estructuralistes. Si de cas, no s sobrer referir-nos a l'Éportaci de Coseriu, el qual va afegir una nova dimensi a la dicotomia abans esmentada tot afegint-hi un tercer element, la *xy, wj* [sistema, norma i parla]. Val a dir, per , que la norma coseriana no es refereix a la que emana d'Én ens codi cador, des de dalt, sin que seria el resultat del consens social en el marc d'Éuna interacci u da entre els membres de la comunitat [la *xy, wj àyl tonns; j* i no la prescriptiva].

---

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

El generativisme, en la q esti que ens ocupa, actua de manera semblant a l'estructuralisme. Ho fa des d'una altra dicotomia, la *mywzo. xmj* i l'*fm: j mx* . La compet ncia, tal com passava amb la *wwxq: j* saussuriana, ser l'objecte d'estudi prioritari. En aquest sentit, ve a tomb recuperar l'esseveraci de Noam Chomsky quan identi ca el focus d'atenci de la ling stica generativa com l'estudi de la compet ncia ling stica d'un parlant-oient ideal, en una comunitat de parla homog nia. Novament, la variaci roman invisibilitzada a partir de l'abstracci que suposa l'estudi de la llengua des de la introspecci dels investigadors, erigits en representants [parlants-oients ideals] de la comunitat ling stica.

D'altra banda, per a la ling stica generativa la norma s una q esti absolutament epid rmica, sense inter s. La caracteritzaci de la compet ncia es fa des de la valoraci de la gramaticalitat-agramaticalitat dels fets ling stics. La intu ci dels parlants seria l'instrument avaluatiu. A prop sit d'aix , conv no perdre de vista que la intu ci constitueix una eina metodol gica for a q estionable, at s que els judicis d'acceptabilitat, quan s'interpel·la parlants diversos, sovint ofereixen resultats heterogenis. La gramaticalitat estaria vinculada a un altre concepte de dif cil establiment, la genu nitat, molt condicionada per variables que en diversi quen la percepci dels parlants de la llengua.

Finalment em referir als enfocaments comunicatius. Arriben de la m de la ling stica textual o discursiva, de la socioling stica, etc. En l'àmbit de l'estructura ling stica, el centre d'atenci es despla a de la frase al text, com postula Josep Maria Castell [ñaa'], de la sintaxi oracional es fa cap a l'estudi del text o discurs. En aquest marc tenim tres conceptes clau a l'hora de gestionar l'esdeveniment comunicatiu: l'*fno : j mx* pragm tica, la *myro, xmj* sem ntica i la *myro-s* sint ctica, una tr ada d'intervencions on juga un paper central el primer dels conceptes.

En aquest model la variaci pren una rellev ncia especial. Ho fa de la m d'un nou constructe, el *, ozo, . y, sàsxq -. sm,* aix s, el conjunt de possibilitats expressives de l'individu en funci de la situaci comunicativa. Estar em parlant d'una mena de cont nuum de formalitat-informalitat o d'una catalogaci seq encial de situacions pragm tiques.

Per a la comesa que ens ocupa, s important destacar que l'eixamplament de l'objecte d'estudi a l'àmbit de la col·loquialitat, la no-formalitat, legitima l'inter s per la parla saussureana i per l'actuaci chomkiana, mbits secundaritzats per la ling stica moderna. La variaci , ara s , senyoreja des d'un model que l'ha d'ordenar en termes d'adequaci funcional.

Quin paper ocupa la prescripci en aquest model– No s'escapa a ning que la teoria de l'estandarditzaci hi s ben present en aquesta mirada sobre la llengua. I com veurem m s endavant, la codi caci no s aliena a un proc s de modelitzaci en qu la de nici d'una varietat exemplaritzant s fonamental. De moment, deixar dit que som davant d'una nova manera de prescriure, una neoprescripci , que proposa una organitzaci dels rescursos expressius de la llengua en termes d'adequaci sociopragm tica.

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

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

Quan parlem dels enfocaments comunicatius ens hi hem de referir en plural, ja que es tracta d'un conjunt heterogeni de propostes did ctiques per a l'aprenentatge de la llengua en una diversitat de contextos [ensenyament escolar de lleng es inicials o de segones lleng es, ambientals o estrangeres; ensenyament d'adults en curr culums no reglats, etc.]. Comencen a apar ixer els anys setanta del segle sota enfocaments molt diversos: nocional-funcional, immersi ling stica, treball per projectes o tasques o l'aprenentatge de lleng es en comunitat [CLL], etc. Es tracta de models l'objectiu fonamental dels quals s ensenyar la llengua meta mitjan ant activitats pr ctiques que permeten l'alumnat aprendre i executar la comunicaci a l'aula.

Vegem ara quins s n els principis ling stics i psicopedag gics del paradigma comunicatiu. Siga dit d'entrada que el context en qu apareixen, el de la globalitzaci , s determinant i afecta mbits ben diversos: l'emerg ncia de mercats internacionals propicia un marc de creixement econ mic on les comunicacions agafen una nova dimensi ; la mobilitat poblacional, vinculada a l'atracci que exerceixen economies desenvolupades o a la ind stria creixent que genera l'oci; la internacionalitzaci del m n de la ci ncia des de lleng es franques en f rums cient cs o publicacions, etc. Totes aquestes necessitats professionals i d'oci con u en en la comesa d'elaborar m todes e ca os d'aprenentatge d'idiomes moderns.

Un parell de models que van tenir una bona difusi en el nostre entorn socioeducatiu van ser, per exemple el *Fyeyy(àwo*, per a l'aprenentatge de l'angl s, elaborat des d'una metodologia nocional-funcional, o el *Dsq: sânsq: s*, per a l'aprenentatge d'adults del catal . En aquesta fase inicial, la re exi te rica va ocupar un espai molt rellevant. Alguns dels desenvolupaments que van reeixir s n el nivell llindar de coneixement i s, la pedagogia de la negociaci de Ren Richterich o el sistema d'unitats capitalitzables de Jan A. Van Ek, etc. [Stevick ñAfli ; Artigal ñAfla].

Aquesta proposta comunicacional, substanciada en metodologies diverses, s'ha portat a terme, fonamentalment, en contextos d'aprenentatge d'un nivell inicial de Lò a adults alfabetitzats. S'han centrat, doncs, en l'expressi i la compressi orals; la gram tica o la re exi metaling stica han tingut una rellev ncia escassa; i s'ha potenciat l'apro tament de determinants components de la compet ncia en la pr pia Lñ per a l'aprenentatge i l'ús de la Lò. Dit aix , s obvi que la projecci de la proposta comunicativa a l'ensenyament de Lñ ha de superar aquestes q estions, que es converteixen en veritables limitacions.

A continuaci em referir de manera sint tica a tot un seguit de consideracions [socio] ling stiques que regeixen el funcionament de la proposta comunicativa.

D'entrada, s convenient destacar que una concepci socioling sticament variada de l'idioma implica que l'alumnat aprenga un repertori variat de formes ling stiques. Una correcta aplicaci del m tode hauria de conciliar la pres ncia de formes ling stiques marcades geogr cament i socialment en unes determinades situacions comunicatives, mentre que per a unes altres, les de la comunicaci formal i interdialectal, caldria seleccionar-ne unes altres. Paral·lelament, caldria avan ar en la millora d'una compet ncia multilectal, si m s no en l'àmbit de la comprensi , que afavor s, si fos el cas, la transdialectalitzaci , aix s, la incorporaci en la varietat formal de l'individu de recursos ling stics procedents de varietats alienes.

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

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

El professor deixa la classe magistral i la supervisi dels exercicis estructuralistes de repetici i substituci d'oracions i passa a organitzar seq ncies did ctiques d'activitats comunicatives interactives.

Daniel Cassany [ñAAA: òTò fi] adverteix que cal anar for a en compte amb la transfer ncia i 'o aplicaci del paradigma comunicatiu a l'ensenyament de lleng es maternes. Ens adverteix que el parlant competent [el de Lñ] utilitza la llengua m s enll de la comunicaci : la utilitza per a referenciar el m n exterior; per a emmagatzemar dades, manipular-les, re exionar-hi; crear conceptes nous a partir dels vells, etc. La llengua naix de la interacci interpersonal, per esdev un instrument individual de re exi ja que est vinculada ntimament al pensament. Els enfocaments comunicatius han treballat molt poc aquestes funcions m s re exives, les que impulsen l'aprenent a pensar amb el llenguatge, a construir continguts signi catius, a incrementar la seua consci ncia sobre els seus processos de pensament.

D'altra banda, insisteix en la import ncia de dotar l'alumnat d'una formaci ling stica que incloga coneixements gramaticals i habilitats d'an lisi, que els models comunicatius no preveuen, si m s no amb la intensitat necess ria. Poder utilitzar la llengua de manera exible i creativa requereix disposar de coneixements metaling stics i desenvolupar-hi la capacitat de re exi . M s encara, Cassany denuncia que les propostes comunicatives s'han apartat de l'estudi dels g neres literaris adduint necessitats socials, laborals i acad miques de l'alumnat. Conclou que cal impulsar la tr ada llengua-literatura-ci ncies per a completar l'enriquiment de l'instrument.

Aix les coses, la insatisfacci amb els enfocaments tradicionals, amb la gram tica com a centre de gravetat, d'una banda, i els d cits dels models comunicatius que, tot centrant-se en el signi cat, desatenen la instrucci gramatical, de l'altra, han portat molts investigadors de segones lleng es [Lò] a apostar per la incorporaci de l'atenci a les formes lexicogramaticals en un context de la comunicaci centrada en el signi cat. Actualment, molts investigadors accepten que aprendre llengua a l'escola implica tamb aprendre'n la gram tica en el sentit de saber expl cit i conscient [Camps òï ï ï ; Cuenca òï ï ï ; Evans & Green òï ï Th Myhill *o.ǧ ẅ* òï ññ; Swain & Watanabe òï ñó; Zayas òï ññ]. Aquest saber ha de ser eina per a la re exi sobre la llengua en s. Hi ha consens tamb en la necessitat d'una gram tica que s'ajuste a aquesta necessitat de re exi . A aquesta gram tica se la denomina sovint *q,j w .smjà zonj q qsmj* [Camps i Milian òï ñfi: òñfi].

Aquesta gram tica requereix una *q,j w .smjànoà,opo, xmj* . Una gram tica de refer ncia ha d'aplegar de manera sistematitzada els continguts gramaticals fonamentals que l'alumnat ha de tenir a la seua disposici en l'aprenentatge de la llengua. Estar em parlant d'una gram tica elemental per a un usuari no especialitzat. Un producte de la gramatogra a catalana recent que s'ajusta a aquesta funci s la *G,j w .smjd -smjàsàn -ànoàj àcwxq: j àmj.j ẅj xj* [òï òï][6].

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

Aquest referent gramatical ha de satisfer diverses funcions [Camps i Milian òï ñfi: òñA-òòï]. La primera s la *xy,wj.s;j*: ha de donar compte del model socialment acceptat de correcci ling stica per als usos escrits i orals formals. La segona funci s la *no-m,sz.s;j*: ha de visualitzar i interpretar la variaci inherent a la llengua, tant des del punt de vista territorial i social com des de la perspectiva de la situaci comunicativa dels ususaris. El model de llengua comuna (en ltima inst ncia, la mateixa unitat de la llengua(es construeix des de la caracteritzaci multidimensional de la variaci ling stica. La tercera funci s la *myx.,j-ç.s;j* i t un paper molt rellevant en els contextos multiling es: ha de permetre que l'alumnat prenga consci ncia, d'una banda, que la varietat referencial pot acollir, ocasionalment, alternatives diverses en l'entramat lexicogramatical de la mateixa llengua; de l'altra, ha de refor ar l'ensenyament de la llengua meta tot potenciant la incorporaci de re exions que es deriven de la comparaci entre les estructures ling stiques de les diferents lleng es inicials de l'alumnat que comparteix les aules.

4. El procés d'estandardització de la llengua catalana

El q estionament del monocentrisme fundacional, amb l'Institut d'Estudis Catalans com a nica entitat responsable de la gesti normativa de la llengua catalana, ha propiciat un gir cap a una orientaci pluric ntrica. Potser s'hauria de precisar que la din mica en q esti , m s enll de la institucionalitzaci de l'AVL [ñAAfi] i recentment de l'ens normatiu aragon s [òï òñ], ja tenia plena vig ncia amb l'exist ncia de models de formalitat diversos amb ancoratge territorial. La novetat ha estat, com he dit, la institucionalitzaci de nous agents codi cadors que reclamen la seua autoritat en els territoris respectius. El cas catal exigeix, doncs, una [re]interpretaci en el marc de l'evoluci dels plantejaments estandarditzadors en les societats contempor nies. M'hi referir sum riament, tot partint de la proposta d'Einar Haugen, una de les formulacions que ha fet m s fortuna en l'an lisi de la modelitzaci de la llengua catalana.

El model de Haugen el podem situar al bell mig del tr nsit entre la modernitat primerenca i la modernitat tardana. s una proposta que s'oposa a les ideologies antiprescriptivistes de la ling stica moderna. Tanmateix, aborda la ideologia gramatical de la prescripci contempor nia des de plantejaments descriptius associats a la disponibilitat contextual de les formes ling stiques. Aix s , descansa en una estimaci homog nia i est tica de la llengua. Una llengua que es cosi caria en una varietat referencial cohesionadora del col·lectiu i marcadora de l'alteritat [funcions uni cadora i separadora]. Tot i que avui t plena vig ncia (una vig ncia, si es prefereix, renovada(, ha rebut cr tiques. Sobretot q estionaments vinculats a les di cultats d'aplicar-se en entorns multiling es i superadors de l'àmbit primigeni d'aplicaci , els estats-naci ú.

El nostre autor va plantejar un model processual de car cter seq encial. La primera fase s la de *-owm* i opera damunt d'un mosaic ling stic patrimonial vast ssim. El proc s d'estandarditzaci d'una llengua comen a, doncs, amb una selecci de recursos expressius tot seguint una s rie de criteris, sovint canviants en funci del context [socio]ling stic. La selecci dona

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

lloc a la xaci en un corpus prescriptiu dels trets seleccionats. Haur em arribat a la segona fase, la *mynsòmjnsx*, on sol prendre protagonisme alguna instituci que sÉrigeix en *j:my,s.j–*. La tercera fase, la *;orsmxjnsx*, preveu la difusi del referent normatiu a la societat. Aquesta, en funci de la vitalitat dels intercanvis ling stics dels membres de la comunitat ling stica, acabar establint un model de consens, de vegades amb disson ncies amb la proposta normativa. El resultat, m s o menys consolidat, dÉaquesta tercera fase ens remet al concepte dÉ*xnj,n*. Norma i est ndard no s n, doncs, la mateixa cosa, tot i que dit a la manera dÍsidor Mar [ñAAò], la norma s lÉesquelet de lÉst ndard. Finalment, arribem a la fase dÉ*zjlyjnsx*, on la llengua incorpora recursos l xics i sint ctics que han de satisfer la necessitat permanent de nominaci de les lleng es, alhora que impulsa la creativitat ling stica.

En relaci amb lÉesquema esbossat, deixeu-me centrar lÉatenci en dos apartats especialment complexos i, de vegades, con ictius. Una primera consideraci t lloc a prop sit de la fase de selecci i fa refer ncia als criteris de tria dels recursos ling stics que seran xats en la fase de codi caci . Aquests criteris no han de perdre de vista que lÉhoritz funcional anhelat per a la llengua hauria de ser el de la normalitat ling stica. Ja ens hi hem referit nom s iniciar aquest article: corpus i estatus han dÉanar de bracet. LÉaltre punt ens situa en la fase de vehiculaci i ens interpel·la sobre q estions importants a lÉhora de prendre decisions sobre lÉevoluci del model. Preguntes del tipus: ens trobem en un entorn de funcionalitat plena–; es tracta dÉun entorn monoling e o multiling e–; estem operant sobre una llengua hegem nica o sobre una llengua minoritzada–; i, encara m s, si assumim la condici de minoritzaci , la descohesi habitual que caracteritza la comunitat ling stica ens inquireix sobre el grau de subordinaci de les parts.

Dit aix , soc del parer que la tasca estandarditzadora ha de considerar preceptivament la resposta a les preguntes esmentades. Una bona diagnosi hauria de contribuir a encertar en lÉestabliment dels criteris de selecci en qu descansa la codi caci de la llengua. Aquesta q esti pot acabar esdevenint fonamental perqu , un cop vehiculada la norma a la societat, aquesta en valide la proposta. Altrament s possible que la norma siga q estionada des de determinats sectors socials i‘o territorials, una situaci que en lÉestandarditzaci de la llengua catalana ens s ben familiar, encara que el q estionament no descanse tant en una an lisi rigorosa de la proposta normativa com en la reivindicaci ideol gica dÉuna altra alteritat grupal. DÉaltra banda, en el marc de propostes normatives composicionals i polim r ques, tamb sÉha de preveure la possibilitat dÉestabliment dÉun cert consens social al voltant dÉunes formes, que acaben constituint el veritable model referencial, independentment de la normativitat de les formes alternatives. Aquest conjunt de tensions, en el marc de la dinamicitat inherent als processos dÉestandarditzaci , pot acabar menant a una nova selecci i a la conseg ent reforma normativa. En ltima inst ncia, a la posada en marxa dÉun nou proc s de reestandarditzaci .

Des del punt de vista epistemol gic, al tombant del mil·lenni ja comencen a prendre for a noves maneres dÉentendre la interacci ling stica en qu la normativitat comen a a agafar una nova dimensi . Ho fan de la m del nou context sociol gic que representa la postmodernitat, una modernitat renovada que q estiona el car cter estrictament representacional del llenguatge [homogene tat, e c cia comunicativa i transpar ncia sem ntica] en qu descansa el model de Haugen. La diversitat ling stica intra- i interling stica, aix com noves actituds compromeses amb les lleng es minoritzades i minorit ries, es revaloritzen.

En aquest nou marc es preveu una acci ling stica que vaja m s enll del col2ectiu. LÉndividu identitza la seua actuaci ling stica per tal de emfasitzar-ne la lleialtat grupal m s prim ria, ns i tot des dÉna transgressi normativa volunt ria al servei de la promoci dÉna identitat ling stica alternativa. S n davant de noves epistemologies que, de la m dÉinvestigadors com Bourdieu i Foucault, q estionen el mateix car cter homogeni i discret de les lleng es en entorns multiling es i dÉhibridaci ling isticocultural. Emergeix una mena de prescriptivisme popular (alternatiu al prescriptivisme institucional([Amor s-Negre, en premsa], que impulsa nous r gims normatius i sÉadapta millor a ecologies vinculades a les TIC [xarxes socials, internet, blogs, facebook, twiter, etc.].

La funci indexical de la pragm tica discursiva q estiona el predomini de la funci referencial. El mateix Haugen, de forma impl cita, en aquesta fase de tr nsit paradigm tic ja va dissenyar un model que, tot i les cr tiques que ha rebut per la seua gesti institucional [*.yzà ny(x*], tamb preveia, amb lÉagentivitat dels usuaris a lÉhora de validar-ne el resultat, una participaci des de baix [*l y..yxà z*]. Si de cas, all on el q estionament s m s justi cat s en la consideraci seq encial dÉnes fases que m s aviat de neixen una interacci reticular. Aquesta nova din mica hauria de permetre incorporar noves fases, com les de desestandarditzaci o reestandarditzaci [demotitzaci]. En de nitiva, la normativitat actual mostra una imatge m s calidosc pica de la m dÉna nova agentivitat coral, amb empoderaments diversos de car cter territorial [pluricentrisme] i social [prescriptivisme popular].

Els avatars normativoestandarditzadors de la llengua catalana les dues darreres d cades sembla que podrien interpretar-se a partir de les consideracions precedents. DÉentrada, s inq estionable que lÉemerg ncia de lÁVL, amb una proposta normativa que aprofundeix des de la varietat geogr ca valenciana en el polimor sme gramatical i en lÉoferta l xica, ha pressionat el nou model de prescripci en qu descansa la *G,j w .sm à o j à x o q: j à n.j j x j à* de lÉIEC [òï ñT].

Sembla clar que som en els inicis dÉun proc s de reestandarditzaci lÉavaluaci del qual requereix una perspectiva de temps m s mplia [Costa òï ñA]. Ja nÉem tingut indicadors clars amb propostes i debats diversos, com el dels paraest ndards, en lÉmbit territorial, o el del col2oquial mediatitzat de la cci catalana en el v rtex funcional. En la dimensi social, resta pendent abordar perempt riament lÉacc s a la formalitat dels nous parlants.

En de nitiva, la reestructuraci de la normativitat contempor nia aporta amb la reivindicaci identit ria un nou centre de gravetat de lÉacci sobre el corpus. La din mica glotopol - tica pren, doncs, un protagonisme especial.

5. A manera de conclusió

Tot situant el focus en el proc s dÉestandarditzaci de la llengua catalana, deixeu-me acabar plantejant la conveni ncia dÉexplorar models transaccionals, conciliadors de la confrontaci entre el car cter referencial i‘o identitari de la varietat est ndard. Arribats en aquest punt, hi ha un parell de q estions que considero especialment rellevants: *j* cal avan ar en lÉestabliment dÉun model dÉencaix de la variaci en la varietat formal; sÉha de fer des dÉuna ideologia de lÉestandarditzaci renovada, que trenque program ticament amb el principi dÉhomogene tat i inicie un di leg coral amb aquestes noves legitimitats; *l* el di leg no sÉha de bastir a partir de lÉequival ncia entre norma i genu nitat: la prescripci requereix una

selecci pr via dels recursos ling stics a l'abast; si cal, m s generosa i tan equitativa com siga possible, per hem de ser conscients que no tota la genu nitat t cabuda en un model que tamb es vol comunicatiu; a prop sit d'aix , la f rmula que proposo hauria de donar cabuda a una indexicalitzaci moderada i a una referencialitat que incorpore les diferents tonalitats de la llengua. A prop sit d'aix conv recordar que no partim del no-res; ans al contrari, el model de codi caci fundacional de la llengua catalana ja es va bastir sobre aquests principis: s el moment, doncs, d'aprofundir-hi.

D'altra banda, considero fonamental no perdre de vista en cap moment la condici de llengua minoritzada-subordinada de la llengua catalana. Em refereixo, entre d'altres coses, al fet de disposar d'una matriu valorativa incompleta i una funcionalitat comunicativa de - cit ria. Dit a la manera de Xavier Lamuela [ñAAú], en l'*-.j l wwox.* de la varietat referencial no ens podem estalviar algunes cauteles: *j* compte amb l'elogi acr tic de l'espontane tat: aquesta ideologia, en entorns de minoritzaci , tradicionalment ha bloquejat l'acc s a la formalitat ling stica, tot refor ant la consideraci de llengua dom stica[ü]; compte tamb amb el discurs populista de legitimaci de la interfer ncia ling stica com a estrat gia discursiva vinculada a l'expressi creativa: en ltima inst ncia pot abocar a una actitud de resignaci cap a l'abandonament del codi.

Dit aix , vull advertir que l'acomodaci acr tica als postulats fonamentats de la post-modernitat en les pr ctiques ling stiques no t les mateixes conseq ncies en les lleng es hegem niques que en les lleng es subordinades. En aquestes darreres una mala gesti del corpus ling stic pot contribuir a consolidar-ne la minoritzaci .

M s enll de les consideracions epistemol giques esbossades, situar la modelitzaci de la llengua en el m n educatiu interpel·la els docents sobre les consideracions apuntades. L'ús de la llengua en l'entorn educatiu ha de poder bastir un entramat d'usos que, en el vessant intraling stic, consoliden un repertori ling stic de nit des de l'adequaci comunicativa.

» » »

Referències bibliogràfiques

A -N , C. [en premsa]. «Estandarditzaci i desestandarditzaci . Perspectives emergents sobre velles q estions». *Treball presentat al Simposio E-. xnj , âxy, wj òà j , sj m xêâ z, ym-y-âz, yl wwj -òàzo, -zoms; o-*, organitzat pel Consello da Lingua Galega òï òñ.

A , L. V. [ñAflò]. *Tj zo, -ànoà-ymxyvsxq -.smj*. Barcelona: La Magrana.

A , J. M. [ñAflA]. *Pj àwwo, -s ój àCj .j v x·j* . Barcelona: Eumo.

C , A. [òï ï ï]. «Aprendre gram tica». A: Camps, A.; Ferrer, M. [coords.]. *G,j w .smjà j àvj : vj* . Barcelona: Gra , p g. ñï ñ-ñññfl.

C , A.; M , M. [òï ñfi]. «Cap a una gram tica per a l'ensenyament: de nici i caracteritzaci ». *Cj zvw. , j* , Th [Tardor, òï ñfi], p g. òñfi-òúó.

C , D. [ñAAA]. «Los enfoques comunicativos: elogio y cr tica». *Psxq -.smjà àPs. o, j ç .: , j* , óThófi, p g. ññ-óó.

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

C , J. M. [ñAA Th. *Doàjàp, j-oàjvài o). èàt oy, so-ànoàv -àtsxq -. sm.* Barcelona: Emp ries.

C C , J. [òï ñA]. ÒLa valuaci de la reestandarditzaci del catal : la de nici del problema Ú *c , ol j vv-ànoàb ymxyvsxq -. smjàCj . j ïj xj* , òA, p g. ñüü-ñí Th.

C , M. J. [òï ï ï]. ÒLing stica te rica i ling stica aplicada a l Énsenyament de llengües Ú *U: j no, x-ànoàb sx. j qwj* , ú, p g. óü-üï .

E , V.; G , M. V. [òï ï Th. *Cyqxs. s; oàPsxq: s-. smêàAxàLx. , yn: nsyx*. Edimburg: University Press.

F , J. [òï ï ñ]. ÒLa legenda de l Éstatus en la planificaci del corpus Ú A: X. Erize [ed.]. *Pvvxq: j àsànox. s. j* . . Alzira: Bromera, p g. òTh-òfifi.

H , E. [ñA Th]. *Pj xq: j qoàyx àsnàj xnàj xq: j qoàzïj xxsxqêà àoànj-oàypàwyno, xàRy, (oqsj x*. Cambridge ‘ Mass: Harvard University Press.

([ñAfló]. Ò e implementation of corpus planning: eory and practice Ú A: J. Cobarrubias; J. A. Fishman [eds.]. *T, yq, o—àxàPj xq: j qoàTïj xxsxqêàLx. o, xj . syxj vàTo, -zons; o-*. Berl n: De Gruyter Mouton, p g. òTh-òflA.

([ñAflfi]. *Bvv—sxq-àypàBj l oveàBsvsxq: j vs-wàj xnàPj xq: j qoàTïj xxsxqèàT, yl vvw-àj xnàTvvj -: , o-*. Berl n ‘ Nova York ‘ Amsterdam: Mouton de Gruyter.

K , H. [ñA Th]. ÒNotes concerning a language-nation typology Ú A: J. Fishman; C. A. Ferguson; J. Das Gupta [eds.]. *Pj xq: j qoàz, yl vvw-àypàno; ovyzsxqàxj . syx-*. Nova York: John Wiley and Sons, p g. Th-flTh

L , X. [ñAAú]. *E-. j xnj , ns.’ j ns àsào-. j l vswox. ànoàcvvxq o-*. Barcelona: Edicions Th.

([òï ï ú]. ÒInstal·laci o establiment– Encara sobre els objectius de la promoci ling stica Ú *Cj zvvv. , j* , ófi, p g. òñü-òúò.

L , X.; M , J. [ñAflú]. *c oy, sj ànoàj àcvvxq: j àvs. o, , sj à-oqyx-àFj l , j* . Barcelona: Edicions dels Quaderns Cre ma.

M , I. [ñAAò]. ÒVarietats i registres en la llengua dels mitjans de comunicaci Ú A: I. Mar . *d xàr y, s.’ àzo, àj àj àcvvxq: j* . Barcelona: Emp ries.

M , J. . [òï ï fl]. *E-vàwy, povj àsnoyv qsnàd xj àj x vs-sàn, . smjànov-vàwynov-ànoàcvvxq: j à, j vvxnsj x-*. Benicarl : Onada Edicions.

M , T. [òï ñfi]. *Pj àcvvxq: j àj àj àzïj j* . Alzira: Bromera.

N , R. L. [ñA Th]. *Cyx àsnoàsxq -. snà, j vvxns* . Val ncia: Tres i Quatre.

([ñAfiñ]. *Insyvwj àsàz, ot: nsns*. Palma de Mallorca: Moll.

S , E. W. [ñAflï]. *c oj msxqàj xq: j qo-êj à(j · àj xnà(j · -*. Newbury House.

S , M.; W , Y. [òï ñó]. ÒLanguaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning Ú A: C. Chapelle [ed.]. *àoàox mnvyzj onsj àypàj àsxq: s-. smèàb ynx, j uân· xj ws nàj xnà nvwzvv) s. · à. r oy, · àj zz, yj mo-à. yà-onyx nàïj xq: j qoàj m: s-s. syx*. Nova York: Wiley-Blackwell.

Z , F. [òï ññ]. ÒEl lugar de la gram tica en la ense anza de la lengua Ú A: U. Ruiz Bikandi [coord.]. *Poxq: j àn j -. ovj xj à: àsn. o, j . : , j èàLx; o-. sqj ns x âsxxy; j ns x à: àl : oxj -àz, nsnj -*. Barcelona: Gra , p g. Añ-ñï Th

T:rs àrsà s-u1oàxà, , s/'x òà rxàq1 0o0'àxà(:''xpxx0o0'àà

Cinta González Garcia
Mestra de l'escola Les Pinediques de Taradell

En aquesta confer ncia em proposo fer un recorregut pel model de llengua actual a les escoles catalanes, que inclou la immersi ling stica com a estrat gia compensadora per a l'alumnat nouvingut, tot valorant les possibilitats que aquest model ofereix i les di - cultats que s'han de superar. Parlar de les di cultats i les possibilitats del model actual de llengua a les escoles comporta parlar de quines normatives i recomanacions proposen, promouen i implementen tant el Departament d'Educaci com els equips directius en relaci amb aquest aspecte. Comporta parlar de les aules i d'altres espais on passen coses relacionades amb la llengua. Comporta parlar d'alumnat, de professorat, de personal d'administraci i serveis i de fam lies, i de com tots ells usen el catal i es comporten davant la llengua.

Mirar de tractar el tema de la llengua a les escoles des de la mirada del multiling isme i la multiculturalitat (realitats actuals dins i fora de les nostres escoles(, sempre des de la meva perspectiva i la meva experi ncia de mestra en una d'aquestes escoles p bliques catalanes. Una escola que est situada a la comarca d'Osona i que s c conscient que re ecteix nom s una de les tantes casu stiques d'escoles de Catalunya pel que fa al tema ling stic. De fet, dins de la comarca trobem moltes realitats diferenciades d'escoles, si b la gran majoria compartim un s de la llengua catalana en l'entorn social for a elevat. Poder explicar la meva visi des de l'escola de prim ria i aportar al debat que avui s'obre la meva experi ncia en aquest camp em sembla certament interessant, sobretot pel fet que les tres pon ncies de la jornada van a c rrec de docents de tres nivells diferents dins de l'ensenyament i que, penso, estan estretament relacionats: els nostres infants d'infantil i de prim ria acabaran la seva educaci obligat ria en centres de secund ria. Els qui a partir d'aqu s'endinsin en estudis universitaris i optin pel grau de mestres seran, en un futur, els mestres que es trobaran altres infants a les escoles. I per tant tancar em el cercle.

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

cal fer-la des de les fam lies, des de l'entorn dels infants i des de l'escola. I sempre amb el suport de les institucions i amb l'acompanyament de pol tiques ling stiques fermes. s per aix que al llarg de la meva confer ncia parlo tamb de tots aquests agents en relaci amb les escoles i d'aspectes com la comunicaci efectiva, la percepci del m n, la visi de la vida i la construcci del llenguatge en relaci amb el model de llengua a les escoles. A grans trets, doncs, parlar de la llengua a l'escola i de la llengua en els entorns escolars. Primer, presentar les normatives que regeixen temes de llengua a les escoles. A partir d'aquestes normatives anir desgranant el model que tenim actualment, intentant evidenciar-ne els punts forts i tamb les mancances. A continuaci , em centrar en l'estat actual dels usos socials de la llengua dels nostres infants m s enll de les portes de l'escola. Per acabar, i a mode de conclusions, resumir els punts principals de la presentaci .

1. La llengua a l'escola

1.1. Normatives

L'objectiu nal de l'ensenyament d'una llengua ha de ser l'assoliment de la compet ncia comunicativa, que permeti respondre als reptes de la societat del moment i interactuar en diferents entorns, amb llibertat, imaginaci i sentit cr tic. Els centres educatius tenim la responsabilitat de facilitar a l'alumnat un marc interactiu d'activitat social, que els permeti el domini, primer oral i despr s escrit, de la llengua en qu es vehicula l'ensenyament, el catal ; per tamb del castell i d'una llengua estrangera. Les pol tiques educatives catalanes treballen per enfortir el sistema educatiu catal i la immersi ling stica, i per tal de millorar la compet ncia ling stica i comunicativa de l'alumnat a partir d'un model d'ensenyament pluriling e propi del sistema educatiu a Catalunya.

1.1.1. Ja a l'**F'0o010ar A10:-:, xoàrsàDo0o1-9o** trobem una primera refer ncia al dret a rebre l'ensenyament en catal i a con ixer amb su ci ncia oral i escrita tant el catal com el castell en nalitzar l'ensenyament obligatori, sigui quina sigui la llengua habitual en incorporar-se a l'ensenyament.

1.1.2. La **S sxà èàrsà àrsày1x: èàrsr1qoqx àrsàDo0o1-9oàSFD** dedica el t tol II a especi car el r gim ling stic del sistema educatiu de Catalunya. Dels ñfl articles que fan refer ncia a la llengua, en destacar els seg ents pel tema que avui ens ocupa.

- Article ñn. El catal , llengua vehicular i d'aprenentatge
- Article ñó. Compet ncia ling stica del professorat, dels professionals d'atenci educativa i del personal d'administraci i serveis
- Article ñú. Projecte ling stic [tamb en parla el **Esq/s0à èàrsà àr ou:'0èàr o1é 0:-:, xoàrsàqs-0/s'**: article ü, apartat ÒeÚ]
- Article ñü. Programes d'immersi ling stica

El primer d'aquests articles, l'article ñn, estableix el catal com a llengua vehicular i d'aprenentatge. Per per m s que la LEC assigni al catal aquesta condici de Òllengua normalment emprada com a llengua vehicular i d'aprenentatge del sistema educatiuÚ, es

desconeix en quina mesura el catal s efectivament utilitzat com a llengua vehicular. No es disposa d'evid ncies s lides i de conjunt sobre com apliquem realment els docents aquesta de nici ling stica de les assignatures, tot i que sembla ser que predomina l's del catal entre el professorat mentre que entre l'alumnat els usos re ecteixen m s aviat la realitat de cada localitat. Aix , jo puc a rmar que a les escoles del meu entorn el catal s present en gaireb totes les situacions comunicatives que es donen al centre, aix com tamb el catal n's la llengua vehicular dels aprenentatges. Altrament, per , arriben informacions i testimonis puntuals que asseguren que, en centres educatius en entorns de forta minoritzaci del catal , el dia a dia de la doc ncia de moltes assignatures no es desenvolupa realment en catal ni per part de mestres ni d'alumnes. No hi ha la mateixa consci ncia ling stica a tot arreu i, a banda del que passa dins de les aules, es poden veure a les escoles r tols en castell i sentir converses entre infants i'o mestres tamb en castell . Cada docent, potser cada direcci d'escola, coneix la seva realitat; per , com ja hem dit, no ens consta que ning en tingui una visi de conjunt. Seria, doncs, important que s'apliquessin maneres de seguiment sistem tiques, no nom s dels resultats educatius sin tamb dels usos ling stics escolars.

L'article seg ent que comentarem s el ñó, que de neix la compet ncia ling stica del professorat, dels professionals d'atenci educativa i del personal d'administraci i serveis. Aquesta compet ncia inclou no nom s el domini de la llengua, sin tamb el domini de metodologies i d'estrat gies did ctiques per al seu ensenyament aix com tamb l's que se'n fa. Podem a rmar que hi ha mancances en la formaci de professorat en mat ria de lleng es i en educaci en el pluriling isme. Un exemple de la mancan a en el domini de la llengua en s n les proves de nivell en els estudis de magisteri que les facultats introdueixen actualment. Com a exemples a peu d'aula trobar em mestres que escriuen amb un nombre considerable de faltes d'ortogra a, que tenen di cultats en la pron ncia o que obvien pronoms febles de manera persistent. Per no parlar de les interfer ncies ling stiques i dels barbarismes. Per exemple, si en catal es felicita l'aniversari dient Òper molts anysÚno pot ser que des de l'escola es promocioni l's del ÒfelicitatsÚ Sembla una banalitat, per tot compta i de mica en mica s'omple la pica, o en aquest cas, es buida.

El discurs del docent s un dels models ling stics m s importants. Per aix , aquest haur de tenir una especial cura en la correcci fon tica i en la riquesa expressiva, en l'adequaci , la coher ncia, la cohesi , l'ortogra a... I aqu podrem tornar a veure el peix que es mossega la cua que coment vem al principi de la meva intervenci [alumnes de prim ria i de secund ria que esdevindran futurs estudiants de magisteri i que acabaran de models per a alumnes d'escoles de prim ria i de secund ria9]. Sovint, s'a rma que els mestres no tenim assumits els conceptes i els procediments de treball de les lleng es en entorns pluriling es. Llavors sembla que cal preparar millor el cos docent per a la gesti del pluriling isme a l'aula, la qual cosa inclou tamb la consideraci dels aspectes afectius dels usos ling stics. Les actituds ling stiques semblen ser un factor clau a l'hora d'explicar les raons per les quals les persones fem servir o no determinades lleng es en situacions concretes, tot i que la promoci d'aquestes actituds no sempre repercuteix en l's de les lleng es concretes. En aquest sentit, un dels reptes i una de les di cultats que cal solucionar s la promoci d'aquestes actituds des de l'escola. Aix s , aniria b que fos de bracet amb l'entorn, i d'aquest factor en parlarem m s endavant.

L'estudi que recull el n mero fi de la revista *Dsn nsmjànoàjàPoxq: j à ànoàjàPs.o,j .: ,j* [a

c rrec de Vicenta Gonz lez, Immaculada Rom n i L dia Us , abril del òï ñfi] re ecteix que pocs mestres treballen per desenvolupar la compet ncia cultural o presenten estructures gramaticals en context. El desenvolupament de la did ctica de les compet ncies comunicativa i cultural se centra m s en el domini del codi ling stic que en la resta de les compet ncies necess ries per al seu assoliment. Apunten que en la formaci de futurs mestres s'ha d'insistir en la necessitat de treballar la llengua oral i escrita i les diferents tipologies textuals [s real i contextualitzat de la llengua]; s'han d'establir i d'integrar les manifestacions liter ries i culturals relacionades amb les nostres tradicions i les de les cultures presents a les aules.

L'article ñú ens parla del projecte ling stic, que s'ha de concretar a partir de la realitat socioling stica de l'entorn i d'acord amb el r gim ling stic del sistema educatiu establert a les lleis. El projecte ling stic concreta el tractament i l'ús de les lleng es al centre i recull aspectes com la utilitzaci normal del catal com a llengua vehicular i d'aprenentatge, aix com la continu tat i la coher ncia educatives, pel que fa als usos ling stics, en els serveis escolars i en les activitats organitzades per les associacions de fam lies d'alumnes. El projecte ling stic tamb concreta l'aprenentatge de les dues lleng es o cials i de les lleng es estrangeres. Aix mateix, determina quina llengua estrangera s'imparteix com a primera i quina o quines com a segones. Es posa com a exemple el projecte ling stic del meu centre, que es pot consultar a la p gina web de l'escola.

L'últim article que comentarem de la LEC parla dels programes d'immersi ling stica. El catal s la llengua d'acollida de l'alumnat nouvingut. Als anys vuitanta, quan es va iniciar la immersi ling stica a les escoles, hi havia la mateixa poblaci nascuda fora de Catalunya que ara, per pr cticament tota era espanyola. El sistema d'immersi estava pensat per a una poblaci que b sicament parlava [o, si m s no, entenia] catal i castell i compartia molts referents culturals. El catal era vist com una llengua de progr s social i d'equ la demanda sorgida de les mateixes fam lies perqu els seus lls aprenguessin el catal . Actualment, la meitat de la poblaci no nascuda a Catalunya s d'origen estranger i prov de contextos molt m s diversos. Tenim una nova immigraci , i ara no s'evidencia que el progr s social passi pel coneixement del catal . Cal replantejar, doncs, la immersi : amb noves aportacions i nous formats, mantenint tot all que ha funcionat ns ara i incorporant-hi novetats. Per a l'alumnat nouvingut m s recent s'han introdu t un seguit de mesures d'adaptaci [plans d'entorn] o d'excepcionalitat [e.g. aules d'acollida en catal]; per tot i aix , tant les dades dels informes PISA com les d'abandonament escolar mostren un marcat desavantatge de la poblaci migrada en els resultats educatius. El pluriling isme actual no s part del problema, per podria ser-ne la soluci si es reconeguessin les diverses lleng es i varietats en el si de la comunitat educativa, comen ant per con ixer el context socioling stic i sociocultural de l'alumnat a l'aula pr viament. El pluriling isme compr n totes les lleng es, les que ensenya l'escola i les que aporten infants i adolescents. El marc per al pluriling isme preveu que s'aprenguin les dues lleng es o cials m s una llengua estrangera europea [ò ñ]. Amb aix no sembla que estiguem demanant el mateix a tot l'alumnat, ja que n'hi ha que han de fer un esfor cognitiu extra en relaci amb l'adquisici de la compet ncia pluriling e. Em refereixo a aquells alumnes que ja porten una o dues lleng es m s des de casa i, per tant, han de fer un sobreesfor en convertir-se per a ells i elles en ò ò ñ. I poc estem valorant, ni socialment ni curricularment, les lleng es d'origen com a Òlleng es modernes i internacionalsÚ

que, de fet, ho s n. s necessari lÉs de les noves tecnologies, de suports visuals o gestuals que acompanyin lÉxpressi ling stica, li donin suport i la facin m s comprensible als aprenents. Molts centres no disposen de programes dÉmmersi ling stica, tot i que la situaci dÉmmersi en aquestes escoles s evident: el que fan s adequar la metodologia i fomentar les compet ncies i lÉs del catal basant-se en els projectes educatius de centre o b en els projectes ling stics de centre i creant recursos en funci del que necessiten.

Els criteris a lÉhora de plantejar uns objectius v nen dÁcord amb les necessitats dels alumnes davant la situaci dÉmmersi que es troben; per , coincidint amb Cassany *o.gïvè* [ñAAó], els alumnes nom s s n un dels factors que cal tenir en compte a lÉhora dÉlaborar les estrat gies per plantejar una situaci de normalitzaci ling stica a les escoles. SÉxposa que, dissenyant el projecte ling stic de centre amb la intenci dÉfavorir tot aquest proc s, tamb shÉan de tenir en compte les fam lies, lÉntorn, el centre i el professorat. Entenent la fam lia com el principal referent de lÁlumnat en situaci dÉmmersi ling stica, es considera que el contacte que hi hauria dÉhaver entre lÉscola i les fam lies hauria de ser gaireb el mateix que existeix entre els infants i lÉscola. LÉscola no ha acabat dÁbordar ns ara la relaci persones-lleng es-comunitats, que inclou all que cada llengua s per a una persona, qu li permet o priva de fer i quins lligams crea o exclou. El paper de lÉscola hauria de ser el de guiar lÁlumnat perqu aprengui les lleng es, connecti amb qui les parla i participi dels diversos espais ling stics i culturals, i que a partir dÁqu se les puguin fer seves, les puguin adoptar.

1.1.3. El **Esq/s0à èàrsà àrsày1-9èàr:/rs-oqxàrs'às-'s-9o, s-0'àrsàsr1qoqxà(/x, /xo** inclou les orientacions europees [Marc Europeu Com de Refer ncia per a les lleng es] i tamb els aven os de la neuroci ncia. Un dels objectius que es marca s Òdesenvolupar les compet ncies ling stiques b siques tant en llengua catalana, com en llengua castellana i, si escau, en aran s, per poder-se comunicar de manera e ca oralment i per escritÚ

Entre les **q:, (s0-qxs'àp'x)1s'** que shÉan dÁdquirir en nalitzar lÉducaci obligat ria trobem la compet ncia comunicativa ling stica i audiovisual, que s la capacitat dÉxpressar, dÉnterpretar i de comunicar conceptes, pensaments, fets i opinions (oralment i per escrit(, fent servir diferents suports i formats [escrit, audiovisual, gr c9], atenent la diversitat de lleng es, per interactuar ling sticament de manera adequada i creativa en diferents contextos socials i culturals.

Durant lÉducaci prim ria es far un **0'oq0o, s-0ax-0su/o0** de les diferents lleng es del centre a lÉhora de plani car-ne els aprenentatges i els tractaments metodol gic i did ctic. En aquest sentit, lÉnsenyament i lÁprenentatge de la llengua sÉmmarquen en lÉnfocament orientat cap a lÁcci , que es recull i es desenvolupa mpliament en el document del Marc Europeu Com de Refer ncia per a les lleng es. El desenvolupament de la compet ncia comunicativa no ha de ser un afer exclusiu de lÉrea de llengua. At s que la llengua i la comunicaci s n la base de la captaci , lÉlaboraci i la comunicaci del coneixement, totes les rees esdevenen tamb responsables del desenvolupament de les capacitats comunicatives dels alumnes. s a dir, totes les rees shÉan de comprometre des de la seva especi citat i des de les maneres peculiars dÉxplicar el m n en la construcci de les compet ncies de comunicaci .

El plantejament del **, :rs àx-u '0xqàrs à'x'0s, oàsr1qo0x1àrsàDo0o1-9o** [òï ñfl] marcava que el cam cap a una aproximaci hol stica a la llengua i al seu aprenentatge es concret s en una pr ctica docent que pivot s en la gesti integrada de les lleng es i dels continguts,

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

1.2. Tractament de la llengua: educació infantil

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

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

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

com a mitj de comunicaci , per enregistrar, escoltar i parlar seria un bon exemple de combinaci de recursos orals, visuals i d'mni d'rganitzacions per afavorir l's contextualitzat de la llengua. El progr s ling stic dels infants t una estreta relaci amb el tipus d'judes ling stiques que reben i amb la tasca ling stica que han de resoldre. Un dels recursos que es creu que ajuda tant els infants a sentir-se acollits i respectats amb les respectives lleng es primeres, com el personal docent a entendre els infants, s disposar d'na persona a l'escola amb el coneixement de les lleng es dels infants que serveixi de nexe entre aquestes dues parts.

Hem vist amb l'nterior rep s de normatives que l'escola catalana disposa de diversos documents com ara el projecte educatiu de centre [PEC] i el projecte ling stic de centre [PLC] per atendre les necessitats ling stiques dels infants. Tenir els documents no vol dir necess - riament fer-ne s, i sovint cauen en l'blit. El personal docent se centra en l'nfant que t al davant i identi ca i potencia el desenvolupament de les di cultats ling stiques que cadasc en concret presenta. A m s, cada centre disposa de recursos espec cs relacionats amb l'rganitzaci metodol gica i material que elabora en funci de les necessitats a qu s'nfronta.

Algunes escoles han demostrat que l'prenentatge de la llengua, i per tant tamb la immersi , es pot dur a terme partint del fet que la llengua s un instrument essencial per comunicar-se i aprendre. s el cas d'na proposta de treball en un espai multim dia que es porta a terme al parvulari de la meva escola. El treball interdisciplinari i els recursos innovadors permeten vincular l'expressi oral, gr ca i motriu per crear diferents situacions en funci dels interessos dels infants. Aix doncs, creant entorns acurats des del punt de vista ling stic, i incorporant en aquest cas elements multim dia, obtindrem contextos que els desperten la curiositat i els permeten dialogar mentre s'expressen a trav s del llenguatge oral, gr c i motriu. L'prenentatge dels infants en aquesta proposta s realment actiu i en s n els protagonistes, al mateix temps que es vinculen les noves tecnologies concebudes des d'na altra mirada tot mantenint els recursos de sempre que han fet possible el proc s d'mmersi ling stica.

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

L'nsenyament de les lleng es ha d'sdevenir un model d'educaci obert, din mic, ric, participatiu i vinculat a l'entorn sociocultural i socioling stic, i ha de desenvolupar una consci ncia cr tica en l's de la llengua. El llenguatge s un instrument poder s que ens ajuda en la conviv ncia; a expressar idees, sentiments, emocions, i a regular la pr pia conducta. Tamb s un element que fem servir per compartir i desenvolupar de manera conjunta el coneixement i, per tant, la cultura.

La comunicaci s una manera d'nteracci social i, en conseq ncia, s'dquireix normalment i s'sa mitjan ant les relacions personals. La comunicaci a l'ula ha de promoure enfocaments basats en la interacci amb un ventall de possibilitats prou ampli perqu comprengui la diversitat real a les aules [disseny universal de l'prenentatge DUA]. El Dr. Jim Cummins, ling ista expert en l'prenentatge de lleng es i educaci biling e [ñAfiA], a rma que Òa parlar se n'pr n parlantÚ El fet que l'alumne escolti al mestre com parla [*sxz:* .] no assegura que interioritzi un bon domini oral de la llengua [*y:* . *z:* .]. El professorat ha d'ferir un model ptim del llenguatge [*sxz:* .] i ha d'sdevenir un interlocutor competent ling sticament que ofereixi els espais adequats per interactuar [producci d'[*y:* . *z:* .], que

escolti i que doni informaci de retorn adequada. No podem oblidar tampoc la import ncia del ltre afectiu perqu l'input pugui ser utilitzat: cal motivaci , con an a en si mateix, no estar ansi s ni a la defensiva. Cal distingir, doncs, entre l'adquisici d'una llengua [interioritzaci] i el seu aprenentatge [estudi formal] i tenir present que la u desa i la correcci no sempre van lligades. Arribats en aquest punt cal parar una especial atenci al tractament de la correcci dels errors per tal de no fragmentar la u desa ni crear angoixes, per oferint una retroacci mesurada i en el moment adequat per tal de millorar les possibles mancances.

Les orientacions metodol giques del desplegament de l'àmbit ling stic del curr culum ens diuen que les lleng es, en totes les seves dimensions, s'aprenen en l's social i que les necessitats pragm tiques de comunicaci s n les que van orientant i afavorint l'assentament del codi. Aquesta vessant social i pragm tica s m s e cient que l'ensenyament directe i expl cit de les formes i normes [enfocaments gramaticals] o l'ensenyament a llat de cada llengua que s'apr n. L'aprenentatge de les lleng es sol resultar m s e ca com m s s'assembla al proc s d'adquisici d'aquestes en l'entorn natural: aix s la participaci dels aprenents en converses que suposen una s rie d'interaccions diverses i signi catives amb parlants m s competents. Aix s , acompanyat sempre d'una re exi sobre la llengua que en permeti un coneixement m s aprofundit.

L'activitat dial gica, la conversa entre les nenes i els nens i entre els alumnes i els mestres ha d'impregnar totes les activitats d'ensenyament i d'aprenentatge. Aix comporta una manera diferent d'actuar a l'aula i una organitzaci diferent dels alumnes. Cal potenciar espais de comunicaci su cientment variats per fer possible la seva adequaci a tots els estils i caracter stiques d'aprenentatge. En serien exemples variats la redacci d'una circular per a les fam lies, l'exposici oral d'un tema d'inter s o la creaci i posterior posada en escena d'un conte o petit fragment teatral adre at als infants m s petits de l'escola. Cal que els alumnes siguin conscients de tot el proc s seguit, que siguin capa os d'usar funcionalment la re exi sobre la llengua, revisant i reformulant les seves produccions, i que aprenguin a transferir el que han apr s en altres situacions, fora tamb del treball dins de l'àmbit ling stic. Tamb caldr observar ns a quin punt els usos ling stics dels alumnes incorporen actituds de respecte a la diversitat ling stica i la seva actitud envers les altres lleng es.

Per garantir la compet ncia ling stica i comunicativa plena dels alumnes, cal afavorir a l'aula i en els diversos espais escolars no curriculars l's adequat de la llengua catalana a tots els nivells. Amb l'aplicaci del tractament integrat de llengua i contingut [TILC] tota l'activitat de l'ensenyament de la llengua hauria d'estar lligada al curr culum i a totes les seves rees ja que, tal com ja he explicat, el llenguatge s un instrument necessari en la construcci del coneixement. Les situacions de comunicaci es produeixen en diferents mbits dins del m n escolar [aula, gimn s, pati9] i cal apro tar-los tots; cal fer un s contextualitzat i signi catiu de la llengua per afavorir-ne l'aprenentatge a tots nivells. Per aix caldr planicar diferents tipus d'activitats, programades en un nivell progressiu de di cultat: activitats que simulen o recreen situacions comunicatives quotidianes, que es generen dins la din - mica pr pia de l'aula i que es plani quen en el proc s d'ensenyament i aprenentatge dels continguts curriculars. Per exemple, es poden treballar estrat gies de comprensi lectora mitjan ant un text que aporti informaci al projecte d'aula que s'est portant a terme.

La inclusi de la tecnologia digital en els centres educatius facilita aquest enfocament i garanteix, a m s a m s, el desplegament de la compet ncia digital dels alumnes. Les noves

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

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

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

1.4. Plurilingüisme i interculturalitat

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

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

tint de la realitat m s immediata, tamb s'introduir la diversitat, en aquest cas geogr ca, principalment de l'Estat; per tamb d'Europa i del m n. Per fomentar l'inter s per aquesta diversitat i per l'aprenentatge de lleng es, especialment les lleng es m s properes a la nostra, s a dir, les lleng es rom niques, es treballar la intercomprensi entre aquestes lleng es, com a pas previ per tal que l'alumnat s'interessi en el seu aprenentatge.

2. La llengua en els entorns escolars

L'escola s el tema central que avui ens ocupa, per no s'ent n l'escola desvinculada de la societat. s per aix que dedicar aquesta ltima part de la pon ncia a parlar de les di cultats i les possibilitats que ens presenta l'entorn escolar en relaci amb la llengua.

La llengua catalana ha de ser la llengua vehicular des de l'escola bressol ns a la universitat. Aix ha quedat pal s en el rep s normatiu que s'ha fet. Per la nostra llengua no pot quedar redu da a una mat ria m s del curr culum, a un tret de nitori d'escola i al marge de la societat. No pot ser que s'identi qui el catal com "la llengua de l'escola" i que a fora se n'utilitzi una altra. Parlem, doncs, de la necessitat urgent d'estimular l's social del catal entre els infants i els adolescents per tal que la vegin com alguna cosa m s que una llengua acad mica, allunyada del m n del lleure i les relacions personals. Relacionar el catal nom s amb l'escola promou la percepci que el catal s nom s la llengua d'una part del pa s i no del conjunt de la ciutadania.

D'un temps en , sembla ser que l's social del catal ha anat retrocedint. Aix se n'estan fent ress aquests dies diversos mitjans de comunicaci i, en aquesta l nia, diverses organitzacions del pa s s'han unit per impulsar una campanya per "renovar i enfortir el comprom s amb el catal dels sectors i els agents m s vinculats a la joventut". La Plataforma per la Llengua i el Sindicat d'Ensenyament, en la seva campanya "No t'excusis", clamen que "tots els qui ens hi relacionem en el dia a dia [a casa, a l'escola, en el temps lliure...] som importants en la transmissi de la consci ncia ling stica: som els seus referents".

Cal doncs que, a banda que el personal docent exerceixi de model ling stic, ho facin tamb els entrenadors esportius, els monitors de menjador i els caps i monitors de lleure. s aix com els nostres infants veuran que el catal s tamb una llengua de socialitzaci i de passar-s'ho b . No ens podem descuidar, per , les fam lies, que malgrat la seva llengua o les seves lleng es familiars, cal que facin prendre consci ncia ling stica als seus lls. Si els nostres infants veuen com els adults canviem de llengua a la m s m nima, ells tamb ho faran. I no ens podem oblidar tampoc de qui t responsabilitats a m s altes inst ncies: el Departament d'Educaci , que hauria d'invertir en els recursos necessaris per tal que el catal sigui la veritable llengua de cohesi i s social; i la Generalitat de Catalunya, que hauria d'enfortir l'espai comunicatiu catal amb una programaci atractiva, especialment per als infants i el jovent, que potenci referents culturals que s'expressin en llengua catalana. En aquest sentit, el ling ista David Crystal apuntava ja una s rie de condicions que indicarien si una llengua pot cr ixer i sobreviure en el mon actual:

- si pot escriure's;
- si t una pres ncia forta en el sistema d'educaci ;

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

El primer punt el complim a bastament i del segon punt n'hem estat parlant ja, tenint en compte no nom s el paper de l'escola, sin tamb el paper d'altres entitats de formaci i de lleure en el foment del coneixement i l's del catal entre infants, adolescents i joves.

Amb el tercer punt veiem com comen a a trontollar la posici de la nostra llengua. La manca de continguts d'oci i entreteniment en catal [videojocs, plataformes, aplicacions, televisi , cinema9] explica que els infants quedin sense referents en la seva llengua i que canvi n de llengua, perqu el castell , o l'angl s, s la llengua que els proporciona tot el material que necessiten. Cal acostumar els nostres infants a veure continguts d'aquest tipus en catal , perqu aix n'atrauria d'altres que voldrien fer el mateix. L'àmbit dels nous continguts s molt important perqu si no n'hi ha en catal pot fer que els infants sentin que s una llengua aliena a ells, i llavors passa que la llengua que utilitzen s el castell . El catal queda desemparat en aquest nou context si no tenim una estrat gia perqu els parlants se sentin part d'una comunitat cultural o si la llengua no aporta valor afegit m s enll dels bene cis del consum immediat. Cal apostar, de manera individual per tamb , i sobretot, des de la pol tica i les institucions, per enfortir la llengua en aquells espais en qu s'hi juga el prestigi, en qu s'hi juga l's dels parlants i en qu s'hi juga el sentiment de pertinen a a una comunitat. I aix nom s es pot aconseguir si es creen continguts culturals en catal que tinguin ambici de competir a escala mundial.

Pel que fa al quart punt, la tecnologia, el mateix Crystal ens diu que «una llengua en perill progressar si els seus parlants poden fer servir la tecnologia sense haver de canviar de llengua». El catal s l'única llengua sense estat que gaudeix d'un ampli reconeixement pel que fa als usos tecnol gics, i ns i tot supera lleng es o cials d'estats. Malgrat tot, els problemes persisteixen i n'apareixen de nous. Si una eina es tradueix a m s de vint lleng es, hi ha moltes possibilitats de veure el catal a la llista. El catal s present a les interf cies: webs com Google, Facebook o Youtube ofereixen el contingut en catal ; aplicacions de missatgeria instant nia com WhatsApp o Telegram poden ser con gurades en catal . Per poques xarxes socials permeten la con guraci en catal i no s parlat pels assistents de veu del mercat. Si ens xem en l's concret de la llengua a la xarxa, aquest difereix molt segons la tem tica. El catal s present en diferents marques de telefonia m bil, per poca gent con gura el seu dispositiu m bil en catal . Ara b , el catal s completament absent a les plataformes globals d'oci com Net ix, HBO o Apple .

El catal s avui on s perqu s una llengua europea amb ñï milions de parlants, activa tecnol gicament, perqu la seva capital s Barcelona [ciutat global] i per l'esfor dels parlants, que ha estat intens, constant i encertat. Per aix ocupa una posici superior a la que li correspondria demogr cament parlant. Per tant, i segons Vicent Partal, si no abaixem la gu rdia el catal pot tenir un paper com a llengua global tot i continuar sent una llengua demogr cament menor i potser pol ticament minoritzada.

I permeteu-me que afegeixi un cinqu punt, de collita pr pia, del qual ja n'he parlat al llarg de la pon ncia: la fam lia. Cal refor ar el sentiment de pertinen a dels parlants a la

llengua i a la cultura que aquesta t al darrere: la llengua aporta alguna cosa m s que el bene ci del consum immediat. La llengua s n emocions i subjectivitat. Qu signi ca adoptar una llengua que no s la teva habitual i quines conseq ncies comporta aquest fet per als individus i per a les societats– Des de lÉscola ho vetllem mpliament, per cal el suport de les institucions i les administracions.

3. Conclusió

El pa s que va veure n ixer el model de conjunci lÉny ñAfló era substancialment diferent de lÉctual pel que fa a la composici de la seva poblaci . Els canvis socials derivats de la globalitzaci , la mobilitat i la digitalitzaci han transformat les maneres de governar, dÉnsenyar, de treballar, i la manera com la gent apr n i viu les lleng es. LÉscola p blica catalana ha fet grans esfor os per adaptar-se a aquests canvis.

LÉscola s la facilitadora del marc que ha de permetre lÉssoliment de la compet ncia comunicativa amb el catal com a llengua dÉs a lÉscola i com a llengua vehicular de lÉnsenyament. De fet, les normatives aix ho estipulen. Per ..., qui controla que realment sigui aix – El projecte ling stic concreta el tractament i lÉs de les lleng es als centres dÉacord amb la normativa. s un document prescriptiu que caldria tenir ben present. Per tant, pel que fa a lÉs del catal i al model de llengua que sÉnsenya no hi hauria dÉhaver volta de full.

Calen actuacions del Departament dÉEducaci en defensa de la llengua i de la immersi , ja que les actuals s n insu cients i ine caces. Cal que rea rmin que la llengua vehicular dels centres s el catal , amb tot el que comporta, tal com hem vist que estableix la LEC. Ara que la Llei Cela [LOMLOE] havia eliminat la refer ncia al castell com a llengua vehicular, el TSJC valida la petici del òüN en castell i el òüN en catal m nim. Al2leguen que lÉs del castell a gran part de les escoles catalanes s residual, quan aqu avui estem debatent tot just el contrari.

La compet ncia ling stica del professorat inclou el domini de la llengua, en tant que ser model ling stic dels alumnes, i la capacitat dÉmplementar metodologies i estrat gies did ctiques que afavoreixin bones actituds ling stiques alhora que propici n el domini del codi i el tractament de la compet ncia cultural.

El pluriling isme actual fa replantejar el com, per no el qu dels programes dÉmmersi ling stica: innovaci did ctica, atenci a la diversitat, disseny universal de lÉprenentatge. s molt important tenir present el context socioling stic i sociocultural de lÉlumnat i fer un tractament del pluriling isme com una riquesa a les escoles.

Amb el tractament integrat de les lleng es el desenvolupament de la compet ncia comunicativa no nom s s un afer de lÉrea de llengua. Totes les rees en s n responsables, i per tant sÉpta per lÉprenentatge de llengua i contingut, o la construcci de coneixement a trav s de la llengua. En lleng es estrangeres es tenen clars els bene cis de la implementaci de programes dÉprenentatge integrat de continguts i lleng es estrangeres [AICLE]. Per qu no amb el catal –

A educaci infantil cal apro tar totes les situacions en qu lÉs del llenguatge pren sentit i si cal crear-ne amb lÉjuda de diferents recursos, agrupaments i suports externs. El mateix

val per a prim ria, amb l'afegit de la re exi sobre la llengua i la incorporaci gradual del funcionament del codi. Per tant, la compet ncia comunicativa i les seves subcompet ncies nom s les poden adquirir els aprenents a trav s d'una experi ncia rica en converses successives, diverses i variades, que serviran perqu interioritzin una s rie d'estrat gies verbals, no verbals i comportamentals, que s n habituals en l'entorn social de cada individu i que, en certa manera, regulen la interacci social amb la resta d'individus del mateix grup social.

Aprendre una llengua no s nom s apropiar-se d'un sistema de signes, sin tamb dels signi cats culturals que aquests transmeten i de la manera com els seus parlants entenen o interpreten la realitat. Per tant, a l'escola caldria partir de la idea que aprendre lleng es s, abans que una altra cosa, aprendre a comunicar-se amb altres persones, a tenir contacte amb realitats diverses i a assumir la pr pia expressi com a modalitat fonamental d'obertura als altres. En termes generals, els usos i l'aprenentatge de les lleng es [catal , castell i, amb poques excepcions, les lleng es addicionals] s'han plantejat com una q esti exclusivament d'habilitats i de compet ncies. S'ha tendit a deixar de banda all que fa refer ncia a com les lleng es s'inscriuen en la vida de les persones i articulen el sentit de pertinen a a la societat; una q esti que t a veure no nom s amb el catal i el castell , sin tamb amb les altres lleng es.

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

La llengua s una manera de veure i d'entendre el m n i un espai de llibertat que cal preservar. L'activisme quotidi per evitar les imposicions del castell i per evitar la substituci ling stica passa per no canviar de llengua, per insistir en la import ncia de poder fer servir el catal a tot arreu, per crear plataformes que ho afavoreixin9 , i un llarg etc tera del qual tots i totes en som responsables, i no nom s l'escola.

» » »

D: -’qx -qxoàx-u ’0xqoå:’0s-xp sàoà s-’s-9o, s-0åsq1-ro/xòåx-q/:-xoàs-à o0s-qx à rsàoàx-0su/x0o0àxàoå2x0o x0o0àrsàoà s-u1oàqo0o o-o

Mª Purificación Pinto Fernández

A) Modelatges a l’ensenyament secundari

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

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

En aquest sentit, la integritat de la llengua est compresa per la legitimitat de la seva forma i la dignitat que mostra a trav s de la inviolabilitat [no pas inalterabilitat, ja que la llengua viva evoluciona i canvia al llarg del temps, a trav s de les varietats diacr niques o hist riques].

Com a segon tret primordial pel qual s’ha de vetllar des de l’ensenyament, trobem la vitalitat de la llengua, i aquesta ve donada pel seu s natural i per la seva funcionalitat. Els parlants han de trobar en la llengua una eina de comunicaci til i resolutiva i, alhora, establir-hi un lligam afectiu, emocional i d’identi caci que els la faci sentir i prendre com un element essencial de la pr pia vida i del propi patrimoni hist ric, personal, social i cultural.

En conseq ncia, el benestar de la llengua dep n de dos factors paral·lels i ineludibles, que s n la integritat i la vitalitat. I tots dos eixos s n essencials i es retroalimenten de manera absolutament positiva i proporcionalment directa l’un respecte de l’altre.

Si la vitalitat es desent n de la integritat i la negligeix , a la llarga, la p rdua de la pr pia legitimitat i dignitat ling stiques generaria una situaci de p rdua d’import ncia, d’estatus i d’identitat, que posaria en perill el futur i la mateixa vitalitat de la llengua. s per aquest motiu que no es poden deslligar l’una de l’altra.

Queda clar, doncs, que la vitalitat mai no ha de desentendre's de la integritat, i que qualsevol pas o aven que realitzi la primera ha de tenir com a objectiu paral·lel la consolidaci de la segona. En el cas que no mantingu ssim aquesta sincronitzaci necess ria en tots dos eixos) vitalitat i integritat) , podr em considerar dos plantejaments sobre la desaparici de la llengua:

MOLTA VITALITAT I POCA INTEGRITAT: llengua molt parlada que, a poc a poc, es va difuminant i perd la seva pr pia identitat i, doncs, s'esvaeix i mor. Desaparici ling stica per desintegraci i esva ment.

MOLTA INTEGRITAT I POCA VITALITAT: llengua molt ben parlada, per amb un nombre de parlants redu t que, de mica en mica, encara va reduint-se m s, ns que acaba totalment extingida, quan mor el seu darrer parlant. Desaparici ling stica per defunci .

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

Si enllacem aquesta dissertaci amb el context de l's adequat de la llengua catalana a l'escola, en tota la seva comunitat educativa, es dedueix que la doc ncia ha d'estar prove da de dues compet ncies fonamentals:

o à D: - sx5s, s - 0(sàà or s) 1o0r sàoà s - u1o

Tot el personal docent del centre i, per extensi , tota la resta del personal no docent hauria de tenir un coneixement ple i s lid de la llengua catalana, que hauria de fer pal s en els seus usos, no tan sols habituals, sin constants de la llengua vehicular a l'mbit acad - mic. Un mbit al qual l'alumnat assisteix per tal d'adquirir coneixements que l'enriqueixen personalment i acad micament, i tamb per promocionar i potenciar les seves capacitats cognitives i personals.

v

La vessant de la integritat ve promoguda pels bons modelatges ling stics. S n modelatges ling stics que fan un s adequat, ntegre i leg tim de la llengua en tot moment i que, en conseq ncia, mantenen totes les pautes normatives convenients i adients en els registres formals; tamb mostren un s uid i viu de la llengua, desent s sovint d'aspectes normatius, en els registres no formals. s molt important que, a m s, el modelatge ling stic mantingui una gesti ling stica sostenible i que no abandoni pas la llengua, ja que si ho fa el bene ci del seu modelatge decau rotundament. No hem d'oblidar que, de la mateixa manera que la vitalitat de la llengua ha de vetllar per la integritat d'aquesta [tal com s'ha dit], tamb la integritat de la llengua ha de vetllar per la vitalitat.

No cal dir que un gran nombre de docents no s n pas catalanoparlants d'origen, i en molts casos tampoc no s n pas adoptants, motiu pel qual el coneixement del proc s d'adopci de la llengua s fonamental i vital per tal que aquest important sector pugui exercir, de manera homog nia i amb el mateix nivell d'empoderament que poden tenir els docents catalanoparlants d'origen, la difusi i la divulgaci del coneixement adequat de la llengua catalana.

o aL pxU àx- u ’0xq’å: ’0s- xp s’à) 1sà0: /u1s- àps- s’0o/à0 àqo0o ààs- àt: , s- 0s- à or: (qx

H bits i actituds positives per tal com s n solid ries, inclusives, legitimadores, integradores i assertives, que mantenen uns usos ling stics sostenibles fonamentats en el no-abandonament de la llengua i, en canvi, s en el fet de compartir-la.

Aquests h bits i actituds, com veurem m s endavant, s n cabdals en el modelatge dÉna gesti ling stica sostenible i, des dÉaquesta vessant actitudinal, all que es treballa i es lidera s la vitalitat de la llengua.

v

La vessant de la vitalitat s promoguda, en una situaci socioling stica com ara la que actualment presenta la llengua catalana, per bons modelatges de gesti ling stica sostenible, la qual vetlla perqu cap de les lleng es que convergeixen en el pluriling isme dÉn parlant no interfereixi mai en la vitalitat ling stica de cap de les altres, i ho fa bo i fent s de la llengua comuna *fàcwxq: j à : oàqj , j x. os) àrj àmyr o- s à- ymj -wûrj à- y- . oxsl sws. j . àrsxq - . srjn àno- à n : xà o, , s. y, sàmyx mo. àsàrj àmyx. sx: . j . àr s- . , srjn àj -wl àrj àm v: , j àno- ùà o, , s. y, s* en els mbits socials o generals i, de les altres lleng es, en els mbits privats o concrets. Com que aquesta gesti ling stica, no pas complexa, per s rigorosa i coherent, es materialitza i sÉevidencia molt m s en un parlant adoptant de la llengua comuna que no pas en un parlant dÉorigen de la llengua comuna [ja que el primer ha de discernir molt m s entre els seus mbits ling stics dÉs que no pas el segon], queda clar que els exemples m s rendibles de gesti ling stica sostenible per tal de fer model i divulgaci dÉaquesta conducta ling stica s n els dels parlants adoptants de la llengua comuna en el si dÉuna societat multiling e.

s evident, doncs, el gran poder [positiu, assertiu i solidari] que tenen aquests modelatges de gesti ling stica, i, tanmateix, la nostra societat, pel fet de no parar atenci en la gran import ncia del proc s dÉadopci ling stica, encara est molt lluny, no tan sols dÉacceptar, sin tamb de considerar el corresponent bene ci del benestar que aporten els parlants adoptants en pro de la llengua i de la cohesi social del nostre pa s.

Per tot plegat, s important que el professorat no catalanoparlant dÉorigen pugui disposar de tots els recursos que necessita per tal de realitzar [si no ho ha fet] el proc s de la seva adopci de la llengua catalana. Tal proc s s tan bene ci s per a ells mateixos com per a la millora de la situaci del catal a secund ria, i per aquest motiu sÉhauria de considerar una tasca dÉextrema utilitat i urg ncia.

Alhora, els docents catalanoparlants dÉorigen, si fan costat a les necessitats dels parlants en proc s dÉadopci de la llengua, f cilment assoleixen una facultat for a m s elevada de legitimar, dÉincentivar, dÉincloure i de catalitzar lÉadopci ling stica que un parlant adoptant.

En conclusi , des dels centres educatius, cal vetllar per la divulgaci del coneixement ple, divers i normatiu de la llengua [integritat]. I per tal que aquest coneixement arreli a trav s dÉun s real i productiu, sÉha de fer des dÉunes actituds positives, inclusives, i des dÉuns h bits sostenibles que vetllin tamb per la vitalitat de la llengua, els quals s impossible que esdevinguin generals sense el coneixement i la promoci de lÉadopci de la llengua entre gran part de la doc ncia. Potser la mancan a dÉaquest coneixement ha estat una de les causes del frac s de la immersi ling stica i, per tant, cal parar esment en el fet que, a lÉescola, la llengua no tan sols sÉha de parlar, sin que tamb sÉha de defensar. LÉadopci de la llengua

i el comprom s vers el benestar d'aquesta atorguen, tant als docents parlants adoptants com als d'origen, estrat gies i recursos per exercir de manera molt m s e ca aquesta defensa.

L'adopci de la llengua, que s la culminaci de la immersi ling stica, no compta amb el modelatge corresponent per part dels docents, ja que aquests no s n, en una mplia majoria de professorat no catalanoparlant d'origen, parlants adoptants de la llengua.

Aix doncs, en bene ci de la vitalitat de la llengua, tamb caldria que exist s un tercer modelatge, com ara el de l'adopci de la llengua.

A.3) Consciència lingüística que sincronitza vitalitat i integritat

Al professorat, per tal de liderar de manera sincr nica la vessant de la vitalitat i la de la integritat de la llengua, all que primer li cal s tenir consci ncia ling stica. Ara b , de les dues tipologies que s'exposen a continuaci , nicament la primera resultar realment til i productiva:

3.1) Una consci ncia ling stica inclusiva i sostenible s til i productiva quan s'adequa a la situaci que planteja la nova realitat, i t com a trets principals:

) Vetllar pel benestar dels nous parlants.

) Tenir consci ncia ling stica global basada en el principi de la sostenibilitat ling stica i la defensa de la diversitat ling stica.

) sser conscient del doble modelatge i de l'ordre que entre si els relaciona i els mant : el modelatge d'usos ling stics o de gesti ling stica sostenible, i el modelatge ling stic, gramatical i normatiu.

) Plantejar-se com un recurs molt e ca per tal de desenvolupar aquesta consci ncia ling stica INCLUSIVA el fet de considerar i de valorar la COMPET NCIA PASSIVA de les persones que encara no parlen la llengua, per que l'entenen i, doncs, tamb l'estimulen i en fomenten la creaci .

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

) Ajuda a compartir la llengua i a no abandonar-la pas. *fb sàmyx; âtrj àmjx; sj íàzo, àxyà vj l j xnyxj*

) Assessora, ajuda i acompanya [amb normativa i d'altres recursos] el nou parlant i en reconeix la legitimat.

) Admet el modelatge de gesti ling stica sostenible del nou parlant. *fla o-zonj âox. xàsà j m: j àoxàmyx-o xmj àmj ; j x. àovàpo. à : oàr sàr j à xj àq, j xà : j x. s. j . àmoàmj. j vj xyzj , vj x. -à : oàxyàzynoxà ; s: , oà xsmj wox. àoxàmj. j v*

) Estimula i catalitza el proc s d'adopci de la llengua.

) No recorre a la condescend ncia per tal d'abandonar la llengua, sin que con a en les capacitats i les aptituds de l'interlocutor per aprendre-la i, doncs, la hi comparteix.

En conseq ncia, mostra la voluntat de col2laborar en lÉenriquiment cognitiu i la projecci personal i social de lÉinterlocutor, lÉalumne, etc.

3.2) No s pas til ni productiva una consci ncia ling stica amb sobreprotecci , possessiva i, duta a lÉextrem, excloent, sovint basada en els estrictes lligams personals i‘o ancestrals amb la llengua. Els seus trets s n:

) No t en compte la compet ncia passiva de lÉinterlocutor.

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

) Corregeix amb actitud dÉavaluaci i de valoraci , no demostra amb actituds la legitimitat del nou parlant i, doncs, no la hi transmet, i tampoc no nÉacull la varietat i la diversitat que el nou parlant aporta a la llengua.

) SÉestranya i‘o no accepta el modelatge de gesti ling stica del parlant adoptant, el qual discerneix sovint entre mbits privats i socials i, nom s en els darrers, fa s del catal . No reconeix ni acull el patrimoni cultural inicial del nou parlant.

) Tot i que lÉadopci s un dels principals processos per aconseguir el benestar de la llengua, no lÉestimula ni lÉanima.

) Convida, per imitaci dÉuna actitud protectora i impermeable vers la pr pia cultura catalana, que el nouvingut refermi els seus lligams amb la pr pia cultura dÉorigen, malgrat el possible coneixement que aquest pugui tenir del catal . *fLx.oq,j nxyx-à,o; o,-sl'w-*

) No fa expl cita la seva con an a en les aptituds cognitives de lÉinterlocutor.

) No fa gaire s de lÉempatia, per s de la *nyxno-nxn xnxj*; una actitud que estableix relaci de jerarquia.

b/:(:'0oàrx-0su/oqxàrs'àrx2s/':'àq:-qs(0s'às-às à,:rs o0usàx-u '0xqèr(srou uxqàà':'0s-xpsàrx-'àrsào1o

Si ens centrem en la consci ncia ling stica inclusiva i sostenible, i la relacionem amb tots dos tipus de modelatges en qu es concreta [model ling stic i model de gesti ling stica], i al seu torn els relacionem amb sengles dimensions necess riament sincr niques de la llengua [vitalitat i integritat] i, nalment, fem correspondre sengles rols ling stics dels docents [normativitzadors i normalitzadors], es pot fer una descripci completa i pr ctica dÉun modelatge productiu, til, positiu, assertiu i ling sticament sostenible per als docents de llengua catalana i de qualsevol altra mat ria a lÉensenyament secundari.

T:rs o0us'àx-u '0xq'èr(srou uxq'àà:'0s-xps'àrs'àr:qs-0'

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

LÉobjectiu dÉaquest modelatge s divulgar i promoure el coneixement del catal normatiu i lÉs adequat de la llengua. Com a caracter stiques, presenta les seg ents:

) s important per a la integritat de la llengua.

) Segueix la normativa i avalua des del rigor i lÉassertivitat.

) s conscient de les fases de l'adopci i de la sensibilitat amb qu ha d'exercir la correcci amb voluntat de compartir la gramaticalitat de la llengua, no pas de censurar-ne el mal s.

Des de la exibilitat, l'empatia i la comprensi de les di cultats. *fl Exàwj ns.: nâxyàzj -àxà yjàxy, wj.s; j*

) Actitud positiva modesta i consci ncia que el proc s d'aprenentatge de la llengua, per a la gran majoria de parlants, no s'acaba mai.

El professorat de llengua catalana ha de fer costat als models ling stics adoptants [o no adoptants] davant de qualsevol dubte ling stic.

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

L'objectiu d'aquest modelatge s divulgar i promoure uns h bits ling stics sostenibles de la llengua vehicular basats en el fet de no abandonar-la i s de compartir-la en els diversos contextos. Els seus trets s n:

) s important per a la vitalitat de la llengua.

) Atesa la situaci de manca de vitalitat del catal , s n interessants, fonamentals i m s e ca os els models de gesti ling stica que vehiculen els adoptants de la llengua.

) Mant els h bits ling stics sostenibles de no abandonar la llengua i s de compartir-la.

) Reconeix, considera i promou la compet ncia passiva de l'alumnat, la qual s un dels factors fonamentals de l'adopci ling stica. A m s, el fet de tenir-la present i no menystenir-la inhibeix l'h bit d'abandonar la llengua.

Tal com s'ha dit anteriorment, els parlants adoptants constitueixen els modelatges de gesti ling stica sostenible, motiu pel qual, d'aquest modelatge en deriva el seg ent.

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

El fet de treballar en aquest tercer modelatge seria una bona manera de potenciar i d'estimular l'adopci ling stica entre els docents. A m s, es pot arribar a la conclusi que divulgar, promoure i legitimar el proc s de l'adopci de la llengua ha esdevingut, atesa la situaci actual del catal a l'ensenyament secundari, una urg ncia ling stica.

Per tot plegat, abans d'apel2ar a la professionalitat del docent, cal parar atenci en la necessitat que aquest se senti legitimat com a parlant i transmissor de la llengua, s a dir, com a modelatge ling stic. Aquesta legitimitat hauria d'haver estat creada o s'hagu s hagut de trobar durant l'aprenentatge mateix de la llengua. Al cap d'uns anys, la professionalitat no s pas prou argument per dirimir una mancan a que s estructural i social, i que prov , en bona part, del mateix sistema de normalitzaci ling stica que ha tingut la llengua.

Seria positiu i interessant procurar que des de l'ensenyament del curr culum de totes les mat ries, i des de l'actitud pedag gica, ling stica i sostenible de la doc ncia, es tingu s com a objectiu treballar la vitalitat i la integritat de la llengua de la manera m s sincronitzada possible.

a p’s/2oqx: -’ò

? La gesti ling stica sostenible de les lleng es ha de tenir un plantejament totalment transversal i, pel que fa al catal i al castell , forma part d’una de les seves estructures comunes. Aquest contingut situa l’És de cadascuna d’aquestes lleng es en el si de la societat catalana com a llengua sostenible i solid ria [un exemple, el castell] davant de l’És normalitzat de la llengua comuna del territori [el catal].

) Per tal que aquesta loso a d’educaci en la sostenibilitat ling stica sigui realment productiva, coherent i adequada, cal treballar el valor de la diversitat ling stica del nostre m n des de l’ nici de l’escolaritzaci i des de les diverses rees) talment un valor transversal) , i d’una manera igual a com s’ i educa en el valor de la sostenibilitat del medi ambient. En aquest cas, el criteri seria el de considerar la diversitat ling stica com un dels eixos inclosos dins del respecte i la sostenibilitat del patrimoni hum .

B) Model de llengua a l’ensenyament secundari

Els dos papers que juga la llengua a l’ensenyament secundari s n: la llengua com a objecte d’ensenyament per tal de fer-la perdurable i mantenir-la ntegra, i la llengua com a vehicle de transmissi de coneixement perqu ens ajuda a projectar els nostres alumnes a trav s de les seves capacitats, el seu potencial i la millora dels seus recursos personals, cognitius i ling stics.

Cal ensenyar la llengua de manera s lida i atendre tots dos papers i funcions per tal de fer-la perdurable; per no pas nicament per a aix , sin tamb per projectar els nostres alumnes, tal com s’ha dit anteriorment.

Per tot plegat, el model de llengua que s’ha de fer servir a l’escola ha de vetllar per la culturitzaci i la bona compet ncia ling stica de l’alumnat.

Malgrat la cr tica situaci que presenten els modelatges ling stics i d’És dels docents pel fet que l’adopci ling stica, com a proc s leg tim de vinculaci amb el catal , encara no s prou conegut ni est prou divulgat, a hores d’ara s’arrossega una q esti tan urgent i important com la seg ent:

p àç àç ç ò ? ? à ç ç ? A) àç àç ç ò ? ’? ç ’ ? ç ç ? ç

Davant d’una pregunta tan contundent i clara, la claredat i la contund ncia en la resposta no s n pas una opci . El model de llengua que des de l’escola s’ha d’ensenyar, ara i sempre, s la llengua formal, at s que s l’escola i l’ mbit acad mic els qui compten amb l’espai i el temps per poder-ho fer. Pel que fa als recursos necessaris per vehicular aquest model, s evident que encara se n’han de millorar, i si no ho fem, condemnem la llengua a la seva desaparici per esva ment i manca d’identitat, coher ncia i legitimitat en la seva estructura i forma.

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

F à, : r s àr sà s- u1oàt: /, o àoà s-’s- 9o, s- 0à’ sq1- r o/xàay1’ 0x àqoqx àxào2o- 0o0us’

à Les raons que ajuden a consolidar i xar un model ling stic formal del catal dins de les

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

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

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

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

l **Do- o ò**a l'aula, s'hi utilitzen tant l'escrit com l'oral; per tant, tots dos canals han de ser propers entre si, i l'oral també s'exibilitat i capacitat d'aproximar-se a l'escrit que no pas a l'enrevessat. Aix doncs, en ser el canal escrit el que guia i orienta el canal oral, els registres formals seran en bona mesura els que més es faran servir dins de l'aula.

m **Soàx- 0s- qx: - o x0o0ò**la intencionalitat, atès el requisit de professionalització de la docència, ha de ser sempre objectiva, dins de l'aula i arreu del centre, perquè ens permet de mantenir delimitat i definit l'espai que requereix la distància del grau de formalitat, tal com s'explicarà a continuació.

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

*n d***H/o1àrsàt: /, o x0o0ò**és la distància [no pas llunyania] que mantenen entre si els dos rols que exerceixen l'emissor i el receptor en un determinat acte comunicatiu.

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

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

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

mica, li puguin marcar el cam de la seva pr pia i lliure evoluci , com a persona i com a professional.

En aquest sentit, la normativa, amb tota la seva contund ncia, disciplina i formalitat, permet mantenir ben prove da de recursos cognitius, funcionals i, ns i tot, emocionals, aquella dist ncia necess ria, pertinent i pro tosa que genera l'espai des del qual el docent pot desenvolupar, exercir i ajudar l'alumne des de l'epicentre de la seva m s acurada professionalitat.

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

Al cap i a la , fer s d'un model ling stic culte i formal, acompanyat d'una actitud ling stica positiva, sostenible i inclusiva, evidencia que el professorat con a que l'alumnat en far s algun dia i, bo i creient en les seves capacitats cognitives, considera que s capa d'adquirir-lo i li ho demostra a trav s del seu s habitual i coherent, amb la qual cosa tamb l'incentiva i el motiva. En de nitiva, hi comparteix un nivell culte de la llengua per tal que algun dia, en el futur, pugui desenvolupar-se com a bon professional i persona ben culturitzada.

No cal dir que sovint, o molt sovint, el nivell de promoci personal i, ns i tot, de credibilitat d'una persona dep n en molt bona part del seu nivell de coneixement i s d'una llengua culta i funcional; altrament dit, de la seva bona compet ncia ling stica ajudada i refor ada, si pot ser, per una bona compet ncia comunicativa.

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

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

La documentaci i les publicacions de la normativa s n un recurs que ajuda a solucionar les inseguretats i els dubtes ling stics que es tenen durant el proc s d'aprenentatge, millora i perfeccionament del coneixement de la llengua.

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

Per aquest motiu, des de la doc ncia, tota aquesta documentaci i material ha d'estar ben a l'abast i ben a prop de la nostra praxi pedag gica i ling stica di ria; l'hem de fer servir i l'hem de divulgar i donar a con ixer per tal que en facin s, no tan sols durant l'etapa acad - mica, sin tamb en totes les situacions personals i professionals del seu futur. Pel que fa al corpus de material normatiu: diccionaris, normes ortogr ques, gram tica i d'altres manuals de normativa, cal remarcar la gran import ncia que tenen en el proc s d'aprenentatge i d'apropament cap a la llengua.

Q? ? ? ç é àç ? ? ? ç ?à? ? ç ? ç' ç' ò ' çà?ò ò ' éç ç ç ? ?''ç) ç ? ? ' '? à 'ç

El fet de tenir ben a l'abast el suport de tota aquesta documentaci , a m s, refor a, com-

plementa i consolida el coneixement de la llengua per part del professorat que, sempre i en tots els casos, agraeix l'assessorament ling stic constant. Val a dir que en el cas del professorat que encara es troba en proc s d'adopci o de consolidaci del coneixement de la llengua ja adoptada, requereix i agraeix encara m s aquest suport, ja que el necessita per perfeccionar el coneixement i l'assoliment del domini de la llengua que li requereix la feina de docent.

El fet que l'alumnat percebi que el professorat t dubtes i inseguretats i que els sotmet a consulta no ha de ser pas considerat com una mancan a d'aquests professionals. Al contrari, el proc s de consulta dels manuals per part del professorat ha de ser ent s com un exemple interessant i productiu en la tasca docent, ja que a m s de donar-los a con ixer la documentaci en si i el m tode de la seva consulta, s'est mostrant un criteri de rigor avalat per la normativa i, alhora, un exemple d'aprenentatge honest i democr tic de la llengua amb el qual, de ben segur, l'alumnat s'hi podr identi car.

Resulta desencoratjador o, si m s no, poc estimulant per a un alumne ser testimoni [i prou] dels amplis i estesos coneixements del seu professorat sense con ixer-ne els procediments o els processos desenvolupats per al seu aprenentatge i domini, ja que el fet de mostrar el cam que cal rec rrer per a la consecuci del contingut impulsa molt m s a fer-ne el trajecte.

A m s a m s, aquest procediment de consulta de tots aquests manuals de manera oberta i propera a l'alumnat, tal com s'ha apuntat anteriorment, ajuda que l'alumne els conegui, els senti m s propers i que, de manera aut noma, arribi a fer-ne un s adequat i freq ent a trav s del qual garanteixi i'o mantingui el seu nivell de culturitzaci de la llengua comuna.

Per concloure, es recomana el m tode de ling stica comparada entre els alumnes castellanoparlants d'origen per tal que puguin situar de millor manera i en relaci amb la seva primera llengua algunes de les normes que es plantegen com a continguts diferents entre les gram tiques de tots dos codis ling stics. Un exemple, el tenim en la l gica de l's normatiu dels pronoms febles, els pronoms relatius, la conjugaci verbal, l'ortogra a, i d'altres casos que, en general, es tracten d'estructures comunes semblants en sengles lleng es i que agraeixen sser explicades des de la perspectiva de la comparativa que remarca els trets m s diferencials per tal de poder-los aprendre i utilitzar de manera adequada.

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

S n activitats que tenen com a nalitat potenciar la bona adequaci de la llengua i la consci ncia de la seva unitat. A m s, intenten posar a l'abast dels alumnes els diversos registres i les diverses varietats dialectals de la llengua. Pretenen assolir l's de m s varietats ling stiques que enriqueixin l'adequaci a trav s dels usos ling stics que des del centre es puguin treballar. *fGj w, sj ànoà, j , so.j . -ànoà, oqs-. , o-ànywàj , j àj ànoj rs à àrwpywox. àn wl s. -àxà : à -: . sws. ' sxàw-àns; o, -o-à, j , so.j . -ànoàj àxwxq: j éàxonx: , o-âj ns; s.j . -àv ns : o-ân, j wj . s. ' j nsyx-âj rs ns. -â wyx wq-âàw -snjâo-zy, . -â oj . , oànw —snâ, nsyâo. nà .*

La variaci preexistent acull les noves variacions o matisos que provenen dels parlants adoptants o dels nous usuaris de contextos ling stics. En aquest sentit, la nova *G,j w . snj* de l'IEC presenta un car cter obert, modern, inclusiu i plural perqu para atenci constant en la varietat ling stica i, especialment, en la geogr ca i funcional. Aix , l'adopci i l'apre-

nentatge incipient de la llengua, com a processos, es veuen estimulats per la visi plural, mplia i oberta que presenta la nova *G,j w .srji* del òï ñTkde lÉEC.

Tal com sÉha comentat anteriorment, el coneixement de les varietats de la llengua acull la pr pia varietat del nou parlant o del parlant que adopta la llengua i sÉi sent molt m s legitimat, ja que observa que la llengua en la qual sÉintegra des de la seva pr pia tipologia de parlant adoptant s una llengua que ja cont dÉltres diversitats i, doncs, que no es tracta pas dÉna llengua amb una fesomia homog nia ni tancada, sin que s heterog nia, diversa i rica. Per a un parlant dÉdopci o en vies de culturitzaci de la llengua, sempre s m s f cil sentir-se integrat, legitimat i adm s dins dÉn codi plural i obert que no pas dins dÉn codi ling stic uniforme, restringit i tancat.

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

G: - 0xqoòel concepte de parla s molt poder s, ja que la *zj,yjà* s exclusiva, nica, individual. Permet compatibilitzar la norma amb la idiosincr sia fon tica del parlant i, especialment, quan es tracta dÉn parlant adoptant.

Dona seguretat en ajudar a posar en pr ctica la compet ncia passiva de la llengua i a guanyar-la. Aquesta actitud, inclusiva i oberta, activa, dona seguretat, autolegitima el futur parlant i li fomenta les ganes dÉadoptar la llengua.

L x'0 /xoàrsàoà s-u1oòmostra la traject ria vital de la llengua, permet con ixer com s un proc s de naixement i de desaparici dÉna llengua.

Dona a con ixer la gran contribuci de la llengua catalana al conjunt de les lleng es rom niques.

Permet situar exemples de digl ssia en la traject ria vital del catal i fa re exionar lÉalumnat sobre lÉimportant paper que juga en el futur benestar de la llengua, cosa que el legitima i tamb lÉestimula en lÉadopci del catal .

Dona dades reals perqu aprenguin a relativitzar la import ncia que sovint sÉatorga a les lleng es en funci del nombre total de parlants.

i o/xs0o0'àrxo0 (x)1s'ààus:u/ à)1s'òpermeten apreciar la unitat de la llengua, i tamb la seva pluralitat. Enriqueixen el coneixement de la llengua per part dels alumnes. La varietat preexistent de la llengua empara i acull la diversitat que aporta el nou parlant.

i o/xs0o0'àrxot 'x)1s'à à/sux'0/s'àx-u '0xq'òtots els registres s n rgans vitals de la llengua, i la manca dÉs dÉalguns dÉaquests registres per part dels parlants, com ara el col2oquial, mostra un nivell de salut de cient del coneixement de la llengua.

Des de lÉestudi dels registres ling stics es pot re exionar, i molt, sobre la necessitat que els joves facin servir els registres informals de manera habitual per tal que puguin assolir un coneixement i un s plens i satisfactoris de la llengua catalana.

LÉs habitual de la llengua es presenta com la soluci que aconsegueix millorar la u desa en tots els registres de la llengua.

ex-0o5xàà-:/, o0x2oòsÉi remarquen i sÉi depuren els usos no normatius que sovint es

fan als registres formals, i que s n comuns en totes les tipologies de parlants, no tan sols en els d'adopci . Democratitza el coneixement normatiu de la llengua i mostra que la norma s pedag gica i ens conv a tots els parlants per tal d'esmenar els mals usos morfol gics i sint ctics que sovint fem.

Vetllar per la integritat normativa de la llengua s necessari i important, per no conv fer-ho en detriment del seu s. La normativitzaci pedag gica i la normalitzaci responsable i empoderada es retroalimenten, i sovint la segona empeny i consolida la primera.

e: qx: x- u '0xqoò con ixer nous conceptes que descriguin la situaci socioling stica actual i que ajudin a fer una diagnosi propera, til i resolutiva, s necessari en la nostra societat, ja que l's i la normalitzaci d'aquests conceptes genera avinentesa entre les diverses tipologies de parlants de la llengua catalana i hi in ueix. s convenient que una socioling stica tan funcional i til com aquesta sigui treballada des de les aules de l'ESO i el batxillerat, ja que d'aquesta manera les noves generacions tindran a l'abast els recursos i els raonaments necessaris per tal de poder assolir uns usos ling stics sostenibles a mig i llarg termini.

Alguns dels recursos assenyalats anteriorment els constitueixen conceptes com ara: adopci de la llengua, abandonament de la llengua, compartir la llengua, gesti ling stica, parlant d'adopci , parlant d'origen, compet ncia passiva, llengua comuna, h bits ling stics sostenibles, etc.

» » »

’àxà) 1o x0o0àr sàoà s-u1oà qo0o o-oàoàs’ à1-x2s/’x0o0’

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

A Catalunya no hi ha hagut mai un model de pol tica ling stica universit ria per a tot el sistema universitari catal . Sense model no hi ha nord, no hi pot haver una direcci ben de nida. El Govern i l’Administraci mai no han volgut assumir aquesta responsabilitat i sempre han apel2at a una mal entesa autonomia universit ria per rentar-se’n les mans i deixar que les universitats facin el que bonament puguin i que cada nou equip rectoral decideixi el rumb que han de tenir les pol tiques ling stiques. Aquesta deixadesa de funcions de quaranta anys [des del ñaflï] ha estat un greu error i n’estem patint les conseq ncies. Fem-nos, per exemple, quatre preguntes sobre els grans eixos de la pol tica ling stica universit ria. S n les universitats les que han de desplegar i interpretar l’article óü de l’Estatut d’Autonomia de Catalunya [EAC] quan diu que ‘el catal s’ha d’utilitzar normalment com a llengua vehicular i d’aprenentatge en l’ensenyament universitari’. S n les universitats les que han de decidir si en la valoraci o cial dels curr culums s’ha de tenir en compte [i de quina manera] la recerca feta en llengua catalana– S n les universitats les que han de decidir si el seu professorat ha de ser competent des d’un punt de vista ling stic– S n les universitats les que han de xar el model de multiling isme universitari– I una m s: s n les universitats les que han d’essentar les bases per a un model integral de pol tica ling stica– Les respostes a aquestes preguntes no les podem deixar nicament en mans de les universitats, com s’ha fet ns ara. No podem estar immersos en un context ling stic ca tic, no podem deixar el model de pol tica ling stica universit ria en mans dels rectors de torn, no podem deixar la garantia dels drets ling stics dels estudiants a l’atzar de la gesti universit ria, no podem pensar que la llengua catalana se’n sortir en un marc de desregulaci o, en el millor dels casos, d’escassa regulaci de cada universitat. Si volem que la llengua catalana sigui una llengua de prestigi universitari necessitem un model de pol tica ling stica integral per al sistema universitari catal . I aquest ha de ser un model estrictament pol tic, liderat pel Govern de Catalunya, aprovat per una majoria parlament ria, acordat amb les universitats del sistema universitari catal , i de llarga mirada. Ens cal un Pacte Nacional per la Llengua,

no en tinc cap dubte; per tamb ens cal un altre Pacte Nacional de Pol tiques Ling stiques Universit ries.

La llengua catalana, llengua pr pia de les universitats, segons el que estableixen els estatuts de totes les universitats p bliques catalanes, ha de tenir una posici s lida en el marc d'un sistema universitari internacionalitzat i ha de tenir una pres ncia desacomplexada en l'àmbit cient c i en la formaci superior. En un context de manca d'un Estat propi, la universitat s pe a clau per a la promoci i la incorporaci de la llengua pr pia del pa s a tots els mbits del coneixement. Aquesta responsabilitat social universit ria s'ha de fer amb el m xim de consens pol tic, acad mic i cultural; per , sobretot, s'ha de fer en el marc d'uns principis generals de pol tica ling stica.

La pres ncia del catal a la universitat es va incrementar exponencialment durant la segona meitat dels anys setanta i la primera dels vuitanta. La voluntat pol tica de normalitzar la llengua catalana i el comprom s dels rectors per aconseguir-ho va generar una forta empenta inicial que va permetre l'entrada del catal , sobretot, a l'administraci i a la doc ncia universit ries. El catal va esdevenir la llengua pr pia i tamb o cial, juntament amb el castell , de les institucions universit ries, i el treball encomiable dels serveis de llengua catalana va contribuir a donar a la llengua pr pia del pa s el prestigi que es mereixia. Durant molts anys les universitats han basat la pol tica ling stica en aquella in rcia inicial, i avui podem dir que el catal s la llengua priorit ria de l'administraci i de la projecci p blica i institucional de les universitats catalanes, i que el catal s llengua predominant en la doc ncia dels graus i en la comunicaci escrita entre l'alumnat i el professorat. Per contra, el catal t una pres ncia molt marginal com a llengua de publicaci cient ca i quasi nul·la com a llengua de la recerca que mereix una acreditaci o cial. En canvi, la llengua pr pia del pa s est molt m s present quan es fa transfer ncia de coneixement a la societat. I pel que fa a l'acreditaci d'un coneixement adequat del catal entre el professorat, l'alumnat i el personal t cnic i d'administraci , encara no s'ha arribat a assolir el m nim ideal, la qual cosa limita la garantia dels drets ling stics dels alumnes i limita tamb la qualitat ling stica del catal quan es fa servir aquesta llengua.

No hi ha gaire normativa que reguli la pol tica ling stica universit ria, i la poca que hi ha no s'ha desplegat prou i, en molts casos, no s'aplica. L'Estatut d'Autonomia de Catalunya del òï ï T, la Llei de pol tica ling stica [LPL] del ñAAfl, la Llei d'Universitats de Catalunya [LUC] del òï ï ó s n exemples de normativa que fan refer ncia a la pol tica ling stica universit ria i que no ha estat desplegada com convindria. Els estatuts i els reglaments d'usos ling stics de les universitats s n exemples de normatives que massa sovint no es respecten ni s'apliquen. Encara no sabem quines implicacions t que el catal sigui la llengua pr pia de totes les universitats p bliques catalanes. Tampoc sabem qu signi ca que el catal s'hagi d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari. I encara m s greu: no sabem com satisfer el dret de tots els alumnes universitaris a rebre l'ensenyament en catal . I tot aix no ho sap el Govern de Catalunya i no ho saben els governs de les universitats. La Llei d'Universitats de Catalunya xa com un dels objectius del sistema universitari catal Òla incorporaci de la llengua catalana a tots els mbits del coneixement i la contribuci al proc s de normalitzaci de l's cient c del catal Ú[article ó.*n*], aix com l'adopci de mesures pertinents per garantir l's de la llengua catalana en tots els mbits de les activitats docents, no docents i de recerca. El m s calent s a l'ig era.

La Generalitat, en exercici de les seves compet ncies en mat ria de llengua i d'universitats [articles ñúó i ñfiò EAC], ha de xar els objectius i el model de pol tica ling stica aplicable a Catalunya, i la Comissi de Pol tica Ling stica del Consell Interuniversitari de Catalunya ha de ser el f rum per treballar-ho i acordar-ho amb les universitats. Hi ha quatre grans pilars de les pol tiques ling stiques universit ries que convindria abordar amb la m xima urg ncia: el catal com a llengua de doc ncia, el catal com a llengua de recerca, el catal com a llengua de capacitaci ling stica i el catal com a llengua pr pia en un context multiling e.

El català, llengua de docència

Despr s de m s de quinze anys des de l'aprovaci de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya del òï ï Th encara desconeixem com s'ha de concretar el dret dels alumnes universitaris a rebre l'ensenyament en catal i el fet que el catal s'hagi d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge a les universitats [article óü.ñ EAC]. Cap majoria parlament ria ni cap govern ha intentat desplegar aquest article de l'Estatut ni xar un model que vagi en aquesta doble direcci que xa l'article óü.ñ. O b no ho han volgut fer per una interpretaci , com deia, malintencionada del principi d'autonomia universit ria i desentendre's aix d'aquesta responsabilitat pol tica, o b no han gosat fer-ho per considerar que l'ensenyament superior s massa superior per estar subjecte a la voluntat pol tica d'una majoria parlament ria i governamental. D'altra banda, tamb cal admetre que els equips rectorals que s'han anat succeint en aquests darrers tres lustres no han mogut ni un dit per saber com s'ha d'aplicar el que estableix l'únic precepte estatutari que fa refer ncia expl cita als drets ling stics en l'àmbit de l'ensenyament universitari. Qu vol dir que els alumnes universitaris tenen dret a rebre l'ensenyament en catal – Qu vol dir que el catal s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge a les universitats– No s si s n preguntes f cils de respondre, per s n fonamentals per xar les bases de la pol tica ling stica universit ria, i haur em de ser capa os de respondre-les. I les respostes haurien de tenir efectes a tot el sistema universitari catal .

Tenir dret a rebre l'ensenyament universitari en catal vol dir que els alumnes tenen dret a rebre la doc ncia dels graus ntegrament en catal – Que de l'actual oferta que hi ha a Catalunya de üúü graus no arribin a una vintena, per ser generosos, els que es poden fer ntegrament en catal , satisf aquest dret– A la UB, dels poc m s de fiï graus que hi ha, els que s'imparteixen ntegrament en catal es podem comptar amb els dits d'una m , i quasi tots s n logies o ling stiques. Sobre aquesta quasi nul·la pres ncia de graus a Catalunya que es poden cursar ntegrament en catal es van pronunciar els rectors actuals en un acord extraordinari del óï de juny del òï òñ. Efectivament, tots els rectors membres de l'Associaci Catalana d'Universitats P bliques [ACUP], tots vuit, van signar un comprom s [Comprom s contra la crisi educativa] que deia textualment: «Garantir que, en el marc de l'ACUP, tots els estudis de grau es puguin cursar ntegrament en catal , a excepci dels graus interuniversitaris establerts amb universitats de fora del marc de l'ACUP o que, per la seva naturalesa, siguin cursats ntegrament en una altra llengua estrangera». Sense cap dubte, s un comprom s ins lit i hist ric. D'una banda, ens ajuda a concretar el dret

dels alumnes universitaris a rebre l'ensenyament en catal reconegut en l'article óü.ñ de l'EAC: que tots els graus universitaris es puguin rebre ntegrament en catal . D'altra banda, empeny rectors i equips rectorals a identi car els graus que encara no es poden cursar en catal i a corregir aquesta situaci . I, de retruc, interpel·la el Govern de Catalunya i, m s concretament, les conselleries que tenen compet ncies en mat ria d'universitats i de llengua, a fer tot el que estigui al seu abast per garantir els drets dels alumnes a rebre l'ensenyament universitari en catal .

Quan l'article óü.ñ de l'Estatut ens diu que el catal s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge a les universitats, un cop garantit els drets dels alumnes a rebre l'ensenyament universitari en catal , vol dir que ja estem satisfets amb l'actual üún d'assignatures que s'imparteixen en catal a les universitats p bliques– I si de les assignatures passem a les hores impartides, haur em de saber si l'actual fïn d'hores impartides en catal [respecte del total d'hores amb idioma informat] ja s n su cients. Des del departament responsable de la pol tica universit ria no s'ha dit mai quin s el percentatge ideal per poder parlar del catal com a llengua vehicular. En canvi, els rectors de l'ACUP, en l'esmentat comprom s contra la crisi educativa del óï de juny del òï òñ, es van comprometre a garantir "un m nim del fïn en catal de la doc ncia de cada grau". Un cop m s, en aquest acord ins lit els rectors de les universitats p bliques catalanes fan un pas endavant en la de nici del catal com a "llengua vehicular i d'aprenentatge". I, sobretot, ens ajuden a interpretar l'ambig itat de l'adverbi *xy, wj ywox.*. Per a tots ells, *xy, wj ywox.* vol dir un m nim [repeteixo, un m nim] del fïn de doc ncia en catal , en la llengua pr pia de les universitats. Aqu tamb cal un pronunciament dels departaments responsables de pol tiques universit ries i de pol tiques ling stiques, perqu aquesta de nici i aquesta interpretaci no poden quedar nom s en mans dels rectors, sin que han de ser una decisi pol tica adoptada pel Govern i que sigui d'aplicaci a tot el sistema universitari catal .

I els m sters– Tamb estan inclosos en l'article óü de l'EAC– Tamb formen part d'aquell ensenyament universitari que els alumnes tenen dret a rebre en catal – Tamb s n aprenentatge universitari on s'ha d'utilitzar *xy, wj ywox.* el catal com a llengua vehicular– Aqu hi ha un silenci eixordador, perqu sembla que hem topat amb el producte estrella i d'abast mundial de l'educaci superior, i ja sabem que quan parlem de superioritat i d'internacionalitzaci no hi ha lloc per a una llengua minoritzada. No obstant aix , els rectors tamb aspiren a un fïn de la doc ncia en catal en els m sters, sempre que, aix s , es garanteixi "un equilibri raonable entre el catal i els altres idiomes". Per tant, aqu hem d'esperar que passem de l'actual desequilibri a un *o : sol, sàj yxj l wo*, i per fer-ho hem de demostrar que la captaci d'alumnat for s compatible amb la preservaci de la doc ncia en catal . No estic parlant d'utopies ni de miracles, sin de feina ben programada, ben organitzada i, sobretot, de moltes ganes de fer-ho compatible.

Per ara per ara, la principal ta que tenen les universitats i la conselleria en l'àmbit de la doc ncia s garantir all que s'ha anomenat *.,j x-zj, xmj às à-oq:, o.j.àtsxq -sm*, que vol dir assegurar que s'anunci la llengua en qu es far la doc ncia [sigui quina sigui] i que es respecti la llengua anunciada. En una reuni de rectors de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya [CIC], de óï d'abril del òï òñ, es va acordar garantir "el coneixement previ [abans de matricular-se] per part de l'alumnat de la llengua en qu s'imparteix la doc ncia en les assignatures del pla d'estudis que vol cursar". I que "la llengua indicada en els plans i guies docents

dels estudis o cialsÚes mantingui i no se supediti a conting ncies personals. A m s, els rectors es van comprometre que ÒÉestudiant que consideri que sÉan vulnerat els seus drets ling stics, per un canvi en la llengua de doc ncia o per qualsevol altre motiu, ha de fer arribar la seva queixa a la seva universitat mitjan ant la b stia o el canal de comunicaci correspondentÚEs tracta dÉmes mesures que, despr s de vint anys que es van comen ar a adoptar, encara avui hem de recon ixer que no sÉan est s ni sÉapliquen com caldria, i ns i tot el s ndic de Greuges de Catalunya ha demanat a les universitats que respectin aquest dret que tenen els estudiants.

El català, llengua de recerca

Sempre que parlo del catal com a llengua de recerca em ve al cap aquella desafortunada entrevista que la revista *Tj,s-àQj.màva* fer al president del Govern espanyol Adolfo Su rez el òüdÉctubre de ñAfiThQuan li van preguntar si hi hauria ensenyament en basc o en catal , diuen que va respondre: ÒLa seva pregunta, perdoni que lÉi digui, s una ximpleria. Trobi primer un professor que pugui ensenyar qu mica nuclear en basc o en catal . Siguem seriosos...ÚEl rebuig que va generar aquella entrevista va ser extraordinari, i lÉInstitut dÉEstudis Catalans, mnium Cultural, lÉAssemblea de Catalunya, les universitats i molts docents el van titllar dÉignorant. Avui sabem que es pot fer doc ncia en catal sobre qualsevol disciplina cient ca. Per estic conven ut que alguns [no dir molts] dels que llavors es van posar les mans al cap davant dÉaquelles infaustes declaracions del president Su rez o alguns [no dir molts] acad mics que avui tamb les desquali carien amb un absolut menyspreu, si els pregunt ssim si es pot fer recerca dÉalt nivell en catal , respondrien: ÒLa seva pregunta, perdoni que lÉi digui, s una ximpleria. Siguem seriososÚ

Qualsevol professor universitari admet que avui no s possible tenir una traject ria investigadora universit ria o cialment reconeguda escrita en llengua catalana, i a molts, curiosament, ja els sembla b o es resignen que sigui aix . En gaireb totes les disciplines cient - ques s impossible fer recerca en catal i aconseguir recursos econ mics per fer-ne, obtenir trams dÉinvestigaci [sexennis] o acreditacions per ocupar determinades places docents [ni tan sols per a les places que et permeten iniciar la carrera docent]. Ara per ara podem a rmar que el catal s una llengua amb un s i un prestigi investigador quasi nul a les universitats.

Ni lÉAgencia Nacional de Evaluaci n de la Calidad y Acreditaci n [ANECA] espanyola, que s lÉg ncia o cial dÉun Estat constitucionalment pluriling e, ni lÉAg ncia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya [AQU] catalana, i aix s molt m s greu, reconeixen la recerca feta en catal a lÉhora de valorar els curr culums universitaris. I jo em pregunto: el Govern de Catalunya no hauria de vetllar per fer del catal una llengua de recerca universit ria– No sÉhauria de replantejar el model de valoraci o cial de la recerca que adopta lÉAQU– Per qu lÉg ncia o cial catalana ha decidit que la llengua catalana no pot ser llengua de recerca de qualitat universit ria– Per qu el Govern de Catalunya i lÉAQU no fomenten ni potencien la recerca feta en la llengua pr pia del pa s– Aquestes s n preguntes que el fet de formular-les ja ens hauria de generar una gran preocupaci i estupefacci , perqu sembla obvi que si el Govern de Catalunya no promou la recerca feta en catal , no ho far cap altre govern del m n. I sense recerca o cialment reconeguda, el catal no podr ser mai una llengua de prestigi universitari.

Tothom sap que l'actual sistema d'avaluaci de la recerca a trav s de les anomenades *, o; s-. o-àn swzj mo*, no exempt de dures cr tiques, nom s t en compte la llengua anglesa en quasi totes les disciplines universit ries i, per tant, impossibilita la pres ncia del catal com a llengua de recerca reconeguda. Per aix no hauria de signi car resignar-se a no fer res ni hauria de servir per justi car l'actual immobilisme dels responsables d'avaluar la recerca universit ria a Catalunya. Conv buscar vies per evitar la marginaci del catal en l'alta investigaci , conv establir sistemes de valoraci de la bona recerca feta en la llengua pr pia del pa s, conv que es valorin les investigacions excel·lents escrites i publicades en catal , i que serveixin per obtenir acreditacions per ocupar places contractuals, nan ament, trams de recerca, guardons o altes quali cacions cient ques.

S'ha de fomentar, sense complexos, la investigaci feta en catal , la creaci de revistes cient ques de qualitat en catal , la divulgaci de la recerca en catal , les tesis redactades en catal , etc. El Govern catal s qui ha de liderar aquest canvi, i les universitats catalanes [i les universitats de la Xarxa Vives] tamb han de fer tot all que estigui al seu abast per potenciar la recerca feta en llengua catalana: tesis doctorals, revistes cient ques... I tamb hi pot fer molt l'Institut d'Estudis Catalans, com a entitat centen ria que promou la recerca feta en catal , o altres entitats acad miques, socials i culturals. Aconseguir revertir l'actual model d'avaluaci de la recerca i recon ixer o cialment la recerca de qualitat feta en catal s fonamental per fer del catal una llengua de prestigi universitari i per enriquir la terminologia m s especialitzada en la llengua pr pia del pa s. I aix s'ha de fer sense menystenir altres lleng es que tamb han de ser lleng es de recerca, perqu costa d'entendre que la qualitat de la recerca depengui de la llengua en la qual es fa aquesta recerca i perqu la llengua no hauria de ser mai un obstacle per fer bones investigacions. S'ha d'anar cap a un model global de comunicaci cient ca multiling e i, a Catalunya, cap a un model que potenci la llengua catalana com a llengua de recerca universit ria.

El català, llengua de capacitació lingüística

La Llei de pol tica ling stica [LPL] del gener del ñAAfl [aviat far òú anys], a l'article òú.ó diu que «el professorat dels centres d'ensenyament universitari de Catalunya ha de con ixer su cientment les dues lleng es o cials, d'acord amb les exig ncies de la seva tasca docent». La Llei d'universitats de Catalunya [LUC] del febrer del òï ï ó [aviat far ñA anys], a l'article Thú, diu que «el professorat universitari, llevat del visitant i de casos an legs, ha de con ixer su cientment les dues lleng es o cials, d'acord amb les exig ncies de llurs tasques acad miques. El Govern, d'acord amb la normativa vigent i mitjan ant el Consell Interuniversitari de Catalunya, ha de garantir que en els processos de selecci , d'acc s i d'avaluaci es concreti el dit coneixement su cient». Malgrat que el conseller que va presentar la Llei d'universitats de Catalunya, el Sr. Mas Colell, mai va ser partidari d'incloure-hi aquest article, la pressi de les universitats i d'alguns partits pol tics va possibilitar-ne la redacci (que, per cert, en el proc s de tramitaci parlament ria no va esmenar cap partit [ni el Partit Popular, que en aquell moment era la tercera for a del Parlament de Catalunya]. Malauradament, des de llavors ns avui cap responsable pol tic d'universitats ha estat capa de fer aplicar aquests articles, i tampoc el Decret ñòfl' òï ñï , de ñú de setembre, sobre l'acredita-

ci del coneixement ling stic del professorat de les universitats del sistema universitari de Catalunya, la qual cosa demostra, un cop m s, l'Ésc s inter s per la llengua pr pia del pa s i per la garantia dels drets ling stics de l'alumnat.

Perqu jo em pregunto, com podem garantir els drets ling stics dels nostres estudiants amb professorat que no s competent ling sticament–Com podem assegurar el dret a rebre l'Énsenyament en catal [art. óü.ñ EAC] i el dret de tria ling stica de l'alumnat [art. òò.ñ LPL i art. óü.ó EAC] sense garantir la capacitaci ling stica del professorat universitari– Per qu no s'Éstableix com a requisit per arribar a ser professor universitari d'Éna universitat catalana la necessitat d'Écreditar el coneixement de les lleng es o cials de les universitats, tal com demanen els articles òú.ó de la LPL i Thú de la LUC– s demanar molt garantir que els professors de les universitats catalanes siguin competents en llengua catalana, i que puguin corregir treballs i ex mens escrits en catal o respondre preguntes fetes en catal –

El coneixement de les lleng es o cials s'Éha de con gurar, d'Écord amb la normativa, com un requisit en el proc s de selecci per tal de garantir efectivament els drets ling s- tics. L'Écreditaci diferida, en canvi, no permet garantir els drets ling stics dels estudiants. L'Émbit d'Éplicaci de l'Éxig ncia del coneixement de la llengua catalana s'Éha d'Éstendre al professorat de totes les universitats integrades en el sistema universitari de Catalunya, p bliques i privades. El requisit s'Éha d'Éxigir tant al professorat funcionari com al contractat, d'Écord amb el criteri d'Édentitat de drets i deures del professorat permanent [art. úó.ò LUC]. El professorat associat, molt nombr s avui, tamb ha de con ixer les lleng es o cials en el moment de la seva contractaci i abans de comen ar a fer classes. Nom s s'Éhan d'Éxcloure del requisit ling stic els professors visitants i, com a casos an legs, els professors em rits i els professors que desenvolupin una activitat acad mica honor ria. I nom s en casos molt i molt excepcionals es pot optar per una acreditaci diferida, que en cap cas s'Éhauria de diferir m s d'Én any. Finalment, el nivell que s'Éhauria d'Écreditar s el de su ci ncia [Cñ], d'Écord amb les exig ncies de les tasques docents del professorat, i fer-ho a trav s d'Éna prova o ci- alment homologada. Aquests criteris s'Éhaurien d'Éplicar a totes les universitats del sistema universitari catal i acordar-ho en el Consell Interuniversitari de Catalunya, tal com esta- bleix l'Ærticle Thú de la LUC. En cap cas deixar-ho en mans de les universitats, perqu ja fa molts anys que sabem les conseq ncies negatives de fer-ho aix .

L'Éctual Conselleria de Recerca i Universitats hauria de redre ar l'Éncompliment de la normativa i el desori que tenim ara, i ho hauria de fer aviat i amb determinaci . Curiosa- ment, en aquest aspecte els responsables pol tics sempre han anat massa amb peus de plom o amb una actitud molt poruga. Penseu que despr s d'Éprovar l'Ærticle Thú de la LUC del òï ï ó, i abans del seu desplegament pel decret del òï ñï , set anys i mig despr s, hi va haver un Ò'nforme sobre la garantia del coneixement su cient de la llengua catalana del professorat universitari en els processos de selecci , acc s i avaluaci Ú, aprovat per la Comissi de Pol - tica Ling stica del Consell Interuniversitari de Catalunya de ñThde setembre del òï ï ú; una Moci parlament ria óü' VII [pr via interpel2aci parlament ria] sobre el coneixement de la llengua catalana pel professorat universitari, aprovada per unanimitat pel Ple del Parla- ment de Catalunya el ñï de febrer del òï ï ü [BOPC de ñú.ï ò.òï ï ü], que instava el Govern a aprovar la normativa de desplegament de l'Ærticle Thú de la LUC, i tamb els recursos econ - mics i humans su cients per garantir que, en els processos de selecci , acc s i avaluaci del professorat, es concreti el coneixement su cient de la llengua catalana; un Acord de la sessi

plen ria de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya de òThdÉbril del òï ï ü, pel qual sÉaprovava lÉÒnforme previ del Consell Interuniversitari de Catalunya sobre el desplegament de lÉarticle ThúÚ un ÒInforme favorable al projecte de Decret sobre lÉacreditaci del coneixement del catal en els processos de selecci del professorat de les universitats integrades en el sistema universitari de CatalunyaÚ em s per la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya, de ñï de juny del òï ï ü, i un ÒAcord sobre lÉacreditaci del coneixement ling stic en els processos de selecci i dÉacc s del professorat de les universitats del sistema universitari de CatalunyaÚ aprovat per la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya dÉñn de juny del òï ï fl. Finalment, cal dir que la tramitaci del Decret de desplegament del òï ñï va passar tota mena de perip cies procedimentals i de retallades pol tiques per part del PSC, partit de la coalici de govern de lÉpoca.

Quines lleng es sÉan dÉacreditar–Tant lÉarticle òú.ó de lÀLPL del ñAAfl com lÉarticle Thú de la LUC del òï ï ó fan refer ncia al coneixement pel professorat de Òles dues lleng es o cialsÚ Posteriorment, com sabem, lÉEstatut del òï ï Thdiu que el catal i el castell s n lleng es o cials a Catalunya [art. Thò EAC] i que la llengua occitana, denominada *j,jx* - a lÉAran, tamb ho s [art. Thü]. Atenent a la literalitat de lÉarticle Thú de la LUC, es pot considerar, sense contravenir lÉEstatut, que lÉarticle Thú LUC no inclou la llengua occitana en el mandat dÉacreditaci ling stica del professorat. No obstant aix , cal tenir present que lÉ cialitat de lÉoccit t efectes en lÉmbit universitari, com ara un dret dÉs de lÉoccit pels estudiants universitaris, que les institucions universit ries han dÉemparar. Per tant, el coneixement de la llengua occitana es podria considerar un m rit espec c a valorar en els concursos de selecci i acc s del professorat. Pel que fa a lÉexig ncia dÉacreditar el coneixement del castell , les universitats lÉhaurien de preveure per als candidats que no tenen la nacionalitat espanyola, at s que per als ciutadans espanyols regeix de manera expressa el deure de coneixement del castell de lÉarticle ó.ñ de la CE i sÉacredita ordin riament per mitj de la titulaci o cial que resulta dels diferents nivells de lÉeducaci obligat ria.

M s enll de la necess ria acreditaci ling stica del professorat universitari, cal tenir molt presents dues q estions sobre la tria de la llengua per a la doc ncia del professorat [art. óü.ü EAC]. En primer lloc, cal aclarir, perqu hi ha massa confusi sobre aix , que el dret ling stic del professorat i la tria de la llengua de doc ncia no tenen cap connexi amb la llibertat de c tedra [art. òï .ñ.*m* CE], orientada a protegir la llibertat o les conviccions ideol giques del docent en relaci amb la mat ria que explica, com a garantia de la llibertat de lÉnsenyament en un context de pluralisme del sistema educatiu [STC ü‘ ñAfiñ]. Els professors de lÉnsenyament no universitari tamb tenen reconeguda, segons la jurisprud ncia constitucional, la llibertat de c tedra i, en canvi, no poden triar la llengua de doc ncia. Dit en altres paraules, la llibertat de c tedra no atorga als professors universitaris una capacitat dÉautoorganitzar ntegrament la seva tasca docent, al marge dels criteris organitzatius i procedimentals xats pels rgans universitaris competents [SSTC òñfi‘ ñAAò i ñ Thi‘ òï ï ü], entre els quals hi ha els relatius als usos ling stics.

En segon lloc, malgrat que lÉarticle óü.ü de lÉEAC reconeix simult niament que Òel professorat i lÉalumnat dels centres universitaris tenen dret a expressar-se, oralment i per escrit, en la llengua o cial que elegeixinÚ el fonament i lÉabast del dret de tria ling stica del professorat i de lÉalumnat s n molt diferents. La posici dels alumnes s la dÉusuaris del servei educatiu, mentre que el reconeixement del dret de tria ling stica del professorat uni-

versitari, com a personal que presta el servei p blic de l'educaci superior, ha de ser objecte d'una interpretaci restrictiva. Per tant, s un dret que es pot limitar en atenci a la garantia d'altres principis legals o estatutaris que regeixen l's de les lleng es a les universitats. Per exemple, pot ser limitat per les compet ncies ordenadores de la doc ncia dels rgans universitaris, que els permet establir mesures d'organitzaci i distribuci de la doc ncia segons criteris de naturalesa ling stica. I quan l'article óü.ñ de l'EAC ens diu que "el catal s'ha d'utilitzar normalment com a llengua vehicular i d'aprenentatge en l'ensenyament universitari", aix implica que s'han d'adoptar mesures organitzatives adequades per fer-ho efectiu i, en conseq ncia, limitar l'opci ling stica del professorat.

En resum, el contingut de la llibertat de tria ling stica no s el mateix quan es refereix als professors o als alumnes, en virtut de la diferent posici d'ambd s col·lectius dins la universitat: els primers com a empleats que presten un servei p blic i els segons com a usuaris del servei educatiu. Les decisions dels rgans universitaris poden condicionar la llibertat de tria del professorat i regular els usos ling stics d'acord amb altres principis o interessos tamb protegits per l'ordenament. I aquest raonament, en conseq ncia, s coherent amb exigir la capacitaci ling stica al professorat universitari, que, segons l'article Thú de la LUC, "ha de con ixer su cientment les dues lleng es o cials, d'acord amb les exig ncies de llurs tasques acad miques".

El català, llengua pròpia en un context multilingüe

Les universitats, com s l gic, estan immerses en un context multiling e o pluriling e. La creixent globalitzaci d'aquests primers decennis del segle ha comportat un increment espectacular de les relacions internacionals de les universitats i de la pres ncia de la llengua anglesa com a llengua franca acad mica. La internacionalitzaci de les nostres universitats s'ha valorat molt positivament, i tenir un entorn acad mic d'abast mundial s una font d'enriquiment per als membres de la comunitat universit ria. De fet, les universitats catalanes volen ser font d'atracci per a estudiants, professors i investigadors, i aquest afany d'internacionalitzaci de les nostres universitats t , com s l gic, un impacte en les pol tiques ling stiques universit ries.

Nom s esbossar algunes idees, per sabem que encara ens queda molta feina per de nir i concretar qu volem dir quan parlem gen ricament de multiling isme a les universitats catalanes. Hi ha dues coses que tenim clares: la inde nici actual de les pol tiques multiling es universit ries i la necessitat d'homogene tzar-les i que totes les universitats establim un marc multiling e que garanteixi una bona posici de la llengua pr pia del pa s. El multiling isme ha de fer compatible la preemin ncia del catal , com a llengua pr pia del sistema universitari de Catalunya, amb una poliglotitzaci efectiva que ajudi a captar talents i recursos externs i que faci m s s lida la formaci dels nostres estudiants. Maximitzem els bene cis del multiling isme universitari i fem que les universitats cre n veritables entorns multiling es que afavoreixin aquest poliglotisme. Per minimitzem tamb els efectes nocius que pot comportar el multiling isme i assegurem que el catal tingui a les universitats una posici s lida i estable per garantir la funci de cohesi social de la instituci i per assegurar que la societat catalana tingui acc s a tots els mbits del saber en la seva llengua pr pia.

Avui gaireb tots els discursos sobre pol tica ling stica universit ria a Catalunya plantegen el multiling isme com a objectiu. No obstant aix , el terme *w: vsvxq s-woà* s encara molt vague. No sabem a quantes lleng es fa refer ncia. Catal , castell i angl s, o m s lleng es– No sabem de nir qui ha de ser multiling e: el professorat, l'alumnat, el personal t cnic i d'administraci . Tots plegats– I nom s en angl s– Som multiling es si acollim alumnes i professors que parlen diverses lleng es, per despr s nom s acabem parlant en angl s– Som multiling es si fem doc ncia en diverses lleng es– Dues, tres, m s– Som multiling es si afavorim l'aprenentatge de diverses lleng es– Dues, tres, m s– Som multiling es si els investigadors publiquem en diverses lleng es– En nom s una, en angl s– Cada cop m s, els pa sos del nostre entorn constaten que sota el r tol de la *sx.o, xj mxyxj v. ' j mx* de les universitats hi ha, paradoxalment, una reducci del multiling isme i el predomini d'una nica llengua franca hegem nica: l'angl s.

Dos apunts nals sobre la internacionalitzaci i el multiling isme. El primer s que la internacionalitzaci i el multiling isme universitaris no s n incompatibles amb potenciar la llengua catalana a les universitats. Els que diuen al contrari, o b s n ignorants o b van amb mala fe, i, certament, d'uns i altres n'hi ha uns quants. Les universitats ja hem demostrat que la pres ncia de professorat i d'alumnat procedent de l'estranger s compatible amb una s lida pres ncia del catal en tots els mbits de l'activitat universit ria. I aix no s'aconsegueix per art de m gia, sin per art dels nostres serveis ling stics i d'una bona acollida ling stica. Totes les universitats haurien de tenir un bon pla d'acollida ling stica, i el Departament de Recerca i Universitats hauria d'exigir-ho i de nan ar-ho. Aqu tamb es pot parlar de seguretat ling stica, perqu la societat catalana i les comunitats universit ries han de tenir la garantia que el desplegament del multiling isme no es faci a costa de l'arraconament del catal ; s a dir, s'han de crear les condicions de seguretat per a una bona posici del catal en l'mbit universitari.

El segon s que el multiling isme no s'ha de convertir en un recurs per amagar la incapacitat de les institucions pol tiques i de les universit ries per fer del catal una llengua universit ria de prestigi. Estiguem alerta, perqu la manca de plani caci en aquest mbit sempre va en detriment de les lleng es m s febles, com el catal . I aqu tampoc s'hi val all de l'autonomia universit ria i que tothom faci el que vulgui, perqu , com deia, coneixem prou b les conseq ncies d'un campi qui pugui ling stic.

Crec que la Llei d'universitats de Catalunya ens indica molt b el que estic dient. En el pre mbul de la Llei es constata la necessitat de la internacionalitzaci del sistema universitari catal , per s'adverteix que Òla internacionalitzaci i la mobilitat han de ser compatibles amb el manteniment de la pres ncia de les caracter stiques culturals de Catalunya a la universitat i, en particular, de la llengua pr pia, que s tamb la llengua pr pia de les universitats catalanesÚ I l'article Thi d'aquesta mateixa Llei diu que el Govern, mitjan ant el Consell Interuniversitari de Catalunya, Òha de procurar que l'acc s i la incorporaci de nous membres a la comunitat universit ria no alteri els usos ling stics docents normals i el proc s de normalitzaci ling stica de les universitatsÚ I l'apartat seg ent, el sis , d'aquest mateix article Tha afegeix que el Govern i les universitats Òhan d'establir programes de foment del coneixement de terceres lleng es que puguin incloure tant l's d'aquestes lleng es en les activitats acad miques de la universitat com l'oferta d'assignatures espec ques de cada titulaci Ú

Els actors, un motiu d'esperança

Tota acci pol tica dep n, en molt bona mesura, de les persones que estan al capdavant de les institucions. Les pol tiques ling stiques universit ries no en s n una excepci , i tamb depenen de determinats actors pol tics, acad mics, culturals i socials. Nom s els esmentar telegr cament per fer dues coses: primer, per fer notar que estem en un moment clau, en un context idoni, en una conjuntura ptima per impulsar bones pol tiques ling stiques per al sistema universitari catal ; i segon, per apel2lar al seu comprom s i a la seva responsabilitat.

Comen ar pel Departament de Recerca i Universitats. Tenim conselleria pr pia, la de Recerca i Universitats; tenim consellera compromesa, la Dra. Gemma Geis; espero que tinguem pressupost per impulsar pol tiques ling stiques. Tenim alts c rrecs conscients que cal fer canvis i que cal fer-los aviat, des de la directora general d'Universitats, la Dra. Vict ria Girona, ns al director general de Recerca, el Dr. Joan G mez Pallar s. Tenim una nova direcci general, la d'Impacte Territorial i Social del Coneixement, que t la funci de formular i coordinar les pol tiques ling stiques en l'àmbit de les universitats i de la recerca, i el titular de la qual, el Sr. Xavier Quinquill , s conscient de la import ncia d'aquesta tasca que t encomanada. I continuem tenint l'Oficina de Pol tica Ling stica, del Gabinet T cnic, que sempre ha estat clau en l'impuls de les pol tiques ling stiques i que ha ajudat a potenciar la pres ncia de la llengua catalana en contextos de poc comprom s per part dels pol tics de torn. I en l'àmbit de l'Administraci catalana tamb voldria destacar la Secretaria de Pol tica Ling stica, que dep n del Departament de Cultura, el titular de la qual, el Dr. Xavier Vila, coneix perfectament les pol tiques ling stiques universit ries i s una garantia de fermesa i comprom s.

Tamb tenim una fornada de rectors que ens permet ser optimistes. Despr s d'un per ode negre, amb rectors de grans universitats amb una nul2la sensibilitat ling stica, ara tenim uns rectors compromesos en l'impuls de pol tiques ling stiques i a fer del catal llengua de prestigi universitari. I com a mostra, el bot de l'acord de òï d'abril del òï òñ sobre transpar ncia i seguretat ling stiques en el marc de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya, i, sobretot, l'acord de l'Associaci Catalana d'Universitats P bliques del òï de juny del òï òñ contra la crisi educativa, que he destacat abans.

Tamb tinc moltes esperances en la Comissi de Pol tica Ling stica del Consell Interuniversitari de Catalunya. La nova fornada de rectors, que tamb va acompanyada per una altra de vicerectors, ha de permetre obrir una nova etapa per fer d'una vegada efectives les compet ncies que t encomanades aquesta comissi , com ara proposar les l nies en mat ria ling stica i vetllar per la coordinaci dels models de gesti del multiling isme; proposar mesures per a l'est mul del coneixement i l'ús del catal i de foment de l'aprenentatge entre tots els membres de la comunitat universit ria; proposar mesures que garanteixin que en els processos de selecci , d'acc s i d'avaluaci es concreti el coneixement su cient per part del professorat de les dues lleng es o cials; procurar que l'acc s i la incorporaci de nous membres a la comunitat universit ria no alteri els usos ling stics docents normals i el proc s de normalitzaci ling stica de les universitats, o proposar mesures per promoure el coneixement d'idiomes estrangers entre la comunitat universit ria. Totes s n funcions que tenen a veure amb els pilars de la pol tica ling stica universit ria, i el secretari del CIC, el Sr. Josep Ribas, no nom s n'és conscient, sin que tamb reconeix la necessitat de fer un canvi de rumb en les pol tiques ling stiques del sistema universitari catal .

Tamb s un bon moment per tenir l'acompanyament i el suport de la Xarxa Vives, associaci creada a l'octubre del ñAAú que fomenta les relacions entre les institucions universit - ries de Catalunya, el Pa s Valenci , les Illes Balears, la Catalunya Nord, Andorra i Sardenya per tal de potenciar, entre altres aspectes vinculats a l'activitat universit ria, la utilitzaci , la normalitzaci i la unitat de la llengua pr pia. La Xarxa Vives, que est formada per òò universitats que juntes representen un col2lectiu superior a les üüï .ï ï ï persones [uns üï ï .ï ï ï estudiants, uns úï .ï ï ï professors i uns ñï .ï ï ï membres del personal d'administraci i serveis], sempre ha estat un bon f rum per treballar projectes, documents i recursos ling stics. I quan la conjuntura pol tica de Catalunya, de les Illes Balears i del Pa s Valenci s ptima i acompanya, com passa ara, la Xarxa Vives t m s vida.

Tamb hi ha diverses institucions i entitats que s n fonamentals per a les pol tiques ling stiques universit ries i per fer del catal una llengua de prestigi universitari. En destacar dues que s n molt rellevants. En primer lloc, l'Institut d'Estudis Catalans, instituci acad mica centen ria que t com a nalitat Òtenir cura de l'estudi de la llengua catalana, establir-ne la normativa i vetllar perqu el proc s de normalitzaci d'aquesta llengua sigui coherent arreu del seu mbit ling sticÚi tamb Òcontribuir a la plani caci , la coordinaci , la realitzaci i la difusi de la recerca, en les diferents rees de la ci ncia i la tecnologiaÚLa necessitat que tenim de fer m s recerca en catal s un objectiu que compartim amb l'IEC, i tinc plena con an a que la nova presidenta, la Dra. Maria Teresa Cabr , far tot el que t al seu abast per implementar els canvis necessaris per fer-ho realitat.

Tamb vull destacar l'Institut Ramon Llull, organisme p blic que t l'objectiu de promoure a l'exterior els estudis de llengua i cultura catalanes en l'àmbit acad mic. En els seus vint anys de vida, l'Institut ha establert acords amb universitats de l'exterior per tal de promoure-hi la doc ncia d'estudis catalans, i coordina m s de cent quaranta centres amb pres ncia d'estudis catalans a tot el m n i els ofereix suport. Aquesta xarxa s vital per a l'acollida ling stica del nostre alumnat i s una garantia que el nou director, el Sr. Pere Almeda, en sigui conscient i estigui disposat a estr nyer encara m s les relacions amb les universitats.

Tamb s molt positiu poder comptar amb mnium Cultural, amb la Plataforma per la Llengua i amb tota mena d'entitats que tenen com a objectiu la defensa i la promoci de la llengua catalana.

I em deixo per al nal els serveis ling stics de les universitats, els veritables art fexs de les pol tiques ling stiques universit ries. Tamb soc molt optimista amb els serveis ling stics de les nostres universitats, i ho soc perqu la seva feina ha estat fonamental per a la normalitzaci ling stica del catal i per a la gesti de pol tiques multiling es a les universitats catalanes. Amb els anys, les universitats han anat formant serveis ling stics amb grans professionals de la formaci , la dinamitzaci i l'assessorament ling stic, i avui s impossible concebre l'impuls de pol tiques ling stiques universit ries sense l'exist ncia dels serveis ling stics. Els serveis ling stics s n plenament conscients que la llengua catalana, la pr pia de les universitats, encara s lluny d'estar plenament normalitzada en l'àmbit universitari i que encara hi ha molta feina per fer. I la faran, perqu no han fallat mai, ni amb equips rectorals sense cap tipus de sensibilitat ling stica. Ara parlava de la import ncia de les persones, i voldria fer un reconeixement p blic a una persona que ha dedicat tota la seva vida professional a l'impuls de pol tiques ling stiques. Em refereixo a la Sra. Conxa Planas, cap dels Serveis Ling stics de la UB, que, despr s de m s de quaranta anys de dedicaci i

vocaci de servei per la llengua a la universitat, molt aviat acabar la seva vida professional activa. La Conxa Planas ha estat pal de paller de la pol tica ling stica de la UB dels darrers decennis, per tamb ha estat pal de paller de les pol tiques ling stiques de les universitats del sistema universitari catal i de la Xarxa Vives d'Universitats. Voldria fer un sincer agraïment institucional, col·lectiu i molt personal, perqu em surt de molt endins, a la Conxa Planas per tants anys de professionalitat, responsabilitat institucional, dedicaci , generositat i comprom s per la llengua catalana i les pol tiques ling stiques universit ries.

Aquest context i aquestes persones que estan al capdavant de les institucions i les entitats esmentades em fan ser optimista. Ara fa vint anys vaig comen ar una etapa de gesti de quasi vuit anys, del òï ï ñ al òï ï fl, com a vicerector encarregat, entre altres coses, de la pol tica ling stica de la UB, amb tres rectors diferents. I ara fa quasi vuit mesos que estic amb l'Équip del rector Joan Gu rdia, com a vicerector de Relacions Institucionals, Comunicaci i Pol tica Ling stica. Per tant, com a vicerector he viscut tota mena de vicissituds, d'entorns acad mics i de conjuntures pol tiques, i estic conven ut que estem en el millor dels escenaris que he viscut. Hi ha molta feina, s'ha de fer i la farem. Tenim grans reptes en mat ria de pol tica ling stica universit ria, tenim una responsabilitat molt gran i, sobretot, tenim un comprom s molt noble.

Som-hi!

» » »

“Compromís de la universitat amb la llengua catalana: reptes i oportunitats”

8

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

Octubre del 2023

Dipòsit legal: B 18238-2023

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

“Compromís de la universitat amb la llengua catalana: reptes i oportunitats”

Barcelona, 3 i 4 de novembre del 2022

Càtedra Pompeu Fabra upf.

ÍNDEX

Presentació del rector
Oriol Amat i Salas 5

Presentació de la doctora del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge i directora de la Càtedra Pompeu Fabra
Rosa Estopà Bagot 7

La convivencia del euskera y el inglés en el ámbito universitario vasco: logros y retos
David Lasagabaster Herrarte 9

Reforçar l'ús del català en la recerca sense perdre competitivitat: és possible?
M. Teresa Cabré Castellví 23

L'anglificazione dell'università in Europa è evitabile? Analisi e proposte per una università plurilingue
Michele Gazzola 29

Entre la internacionalització i la responsabilitat lingüística. La gestió de les llengües a la universitat: un estudi pilot entre la Universitat de Göteborg i la Universitat Pompeu Fabra
Vicent Climent-Ferrando, Lídia Torrecillas, Virgínia Anguera i Núria Giraldós 43

TAULA RODONA

"Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?"
Presentació i moderació: **Ona Domènech Bagaria** 59

Actuacions de política lingüística a la UPC
Imma Ribas Vila 61

Aportació de la UAB en matèria de política lingüística
Màrius Martínez Muñoz 65

La política lingüística a la URV
José Antonio Moreno Villanueva 67

La llengua catalana i la docència a la Universitat Pompeu Fabra: on érem, on som i cap a on anem
Mireia Trenchs Parera 71

Em plau presentar-vos l'edició de les actes de la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra que, en aquesta ocasió, ha tractat el compromís de la universitat amb la llengua catalana, una qüestió de gran actualitat i rellevància.

La UPF és una universitat altament compromesa amb la llengua i la cultura catalanes; de fet, la creació d'aquesta mateixa càtedra l'any 2013 va ser una manera de visualitzar un compromís que, durant aquest mandat, hem tractat de reforçar i d'ampliar. En aquest sentit, la creació de la figura de la comissionada de Política Lingüística, amb la bona feina de la Dra. Mireia Trenchs, ha suposat un punt d'inflexió en aquesta tasca: la UPF s'ha adherit al Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana i hem impulsat el Pla d'Actuacions específiques per als anys 2022 i 2023, amb accions concretes que ja s'estan implementant, com el premi a la millor tesi en llengua catalana i, properament, als millors treballs de fi de grau i de màster fets en català. També hem incrementat l'oferta de cursos en català subvencionats per a la nostra comunitat universitària, fet que ha afavorit que el curs passat gairebé 350 professors acreditessin coneixements suficients de català per a la docència; així com un increment progressiu –potser no tant com voldríem, però en tot cas a l'alça– del percentatge d'assignatures impartides en català, segons dades del primer trimestre d'aquest curs.

Som una universitat catalana amb la mirada internacional. La conferència inaugural d'aquestes jornades, "La convivencia del euskera y el inglés en el ámbito universitario vasco: logros y retos", a càrrec de David Lasagabaster, professor de la Universitat del País Basc (UPV/EHU), ens va recordar com n'és d'important i d'imprescindible la convivència a qualsevol institució universitària entre la llengua pròpia i la resta de llengües emprades per l'Acadèmia. En aquest sentit, crec que la millor manera de donar a conèixer al món la particularitat del nostre territori, de la nostra llengua i de la nostra cultura és obrir les portes a aquest coneixement i reconeixement mutu.

Agraïm una vegada més als promotors i organitzadors de la Càtedra el fet de centrar aquesta vuitena jornada en una qüestió cabdal per a les universitats catalanes. Hem de continuar treballant de valent, intensament i millorant la visualització i l'ús del català a les nostres institucions, i, sense cap dubte, iniciatives com la present ens ajudaran a assolir aquest objectiu.

Oriol Amat i Salas
Rector de la UPF

El procés d'internacionalització de la universitat catalana reobre constantment el debat de quin és i quin hauria de ser l'ús real del català a les universitats, tant en la docència com en la recerca i en la gestió. La presència simultània de diverses llengües i cultures en un mateix territori i l'impuls del coneixement de llengües per a la comunicació en contextos internacionals s'han d'interpretar com un bé ecològic i una riquesa cultural. Però també pot ser el detonant de conflictes d'interessos i, sobretot, de jerarquitzacions lingüístiques –sovint, determinades per factors econòmics i/o polítics– i, a la llarga, de pèrdues i d'abandonament de parcel·les estratègiques d'ús per part de les llengües en una posició més feble.

Certes polítiques lingüístiques impulsades per centres d'ensenyament superior afavoreixen la primacia de l'anglès com a llengua franca en totes les situacions. El cert és que el pas de societats monolingües a societats plurilingües requereix una gestió molt atenta per tal que no en surtin perjudicades algunes llengües –especialment les pròpies d'un territori– i beneficiades unes altres. La universitat és un ecosistema molt complex, que té una importància vital per al futur d'una llengua, atès que actua com a lupa i mirall dels usos lingüístics cientificotècnics i especialitzats d'aquesta. Per això és totalment pertinent que ens preguntem i que revisem quines han de ser les llengües de les universitats catalanes, i quin és i quin podria ser l'espai de la llengua catalana a les nostres universitats; i, en definitiva, que fem explícit el grau de compromís de la comunitat universitària –estudiants, professors i personal administratiu– amb la llengua catalana.

Ara fa uns mesos que el Consell Interuniversitari de Catalunya remarcava que la llengua catalana té avui dia un ús majoritari en la docència universitària, tal com es desprèn de les estadístiques més recents, que mostren que en els darrers cinc anys hi ha hagut un increment del 18,6% en el nombre d'assignatures impartides en català a les set universitats públiques de Catalunya. No obstant això, cal analitzar les dades per nivells docents, perquè és obvi que no és el mateix la docència de grau que la de màster o la de doctorat; d'altra banda, també hi ha altres factors, com certes tradicions d'usos lingüístics en determinades àrees de coneixement, que fan més complexa la situació.

Recollint les preocupacions de diversos sectors, enguany el Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya, conjuntament amb les dotze universitats de Catalunya, ha engegat el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana, amb el qual es pre-

tén fer efectiu l'ús del català com a llengua pròpia de les universitats, garantir els drets lingüístics dels estudiants i dels professors i incrementar la docència en català, per tal que el català sigui la llengua majoritària en els graus finançats amb fons públics. També es vol augmentar l'ús del català en l'àmbit de la recerca per tal d'impulsar la divulgació científica en llengua catalana. En aquest marc, sorgeixen qüestions fonamentals, com ara: quins són realment els reptes de futur de les universitats catalanes en matèria de llengua? Quines són les estratègies per posar en pràctica aquest pla? Quines en són les principals dificultats a curt i llarg termini? Quin paper hi juguen la conscienciació i la formació dels professors? I la tecnologia, i la traducció?

La Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que duu per títol "Compromís de la universitat amb la llengua catalana: reptes i oportunitats", es proposa de continuar la reflexió iniciada en jornades anteriors de la Càtedra, i contribuir a l'aportació d'idees que permetin aprofundir en un tema de tanta actualitat i que genera tanta preocupació com és el de l'ús natural de la nostra llengua en totes les situacions comunicatives, incloses les situacions especialitzades que neixen a la universitat i que es projecten a tota la societat.

Diverses vegades en les jornades de la Càtedra Pompeu Fabra s'havia tractat el binomi llengua catalana-universitat. I és que el procés d'internacionalització de la universitat catalana reobre constantment el debat de quin és i quin hauria de ser l'ús real del català a la universitat, tant en recerca com en docència com en gestió; però sembla que les respostes no acaben de ser ni fàcils ni clares. Així, per recordar tres moments com a exemples: en la segona jornada, "El multilingüisme en blanc i negre", es va tractar aquest tema a les conferències magistrals tant de la Dra. Trenchs com del Dr. Vila. Així mateix en la cinquena jornada, "Impacte de la mundialització sobre les llengües", es va tractar el tema de la llengua a la universitat a la conferència de la Dra. Aritzeta. I també en la darrera, la setena, "Model de llengua, variació, ensenyament i realitat", a la magistral ponència del Dr. Matas.

Un motiu més per revisitar el tema, i qüestionar-se i debatre el rol present i futur de les llengües a les universitats catalanes. Les intervencions dels ponents en la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, que es recullen en aquest volum, són veus plurals que sumen i que, des d'aproximacions diverses, contextualment, generacionalment i també disciplinàriament, contribueixen, doncs, a la reflexió sobre el ***compromís de la universitat amb la llengua catalana***.

Rosa Estopà Bagot
Directora de la Càtedra Pompeu Fabra
i professora titular del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge (UPF)

La convivencia del euskera y el inglés en el ámbito universitario vasco: logros y retos

David Lasagabaster Herrarte
Catedràtic de Lingüística Aplicada
Professor de la Universitat del País Basc/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. Introducción

En la actualidad, el inglés se ha convertido en la lengua franca en muchas partes del planeta; pero esta tendencia es especialmente reseñable en el contexto europeo. No cabe duda de que la lengua inglesa se ha erigido en la lengua preponderante en múltiples y variados contextos, pero su impacto ha sido especialmente significativo en el ámbito educativo en general y el universitario en particular. En esta contribución analizaré cómo ha afectado esta situación al sistema universitario vasco, en el que, a la presencia del castellano y el euskera, se ha venido incorporando con fuerza durante los últimos años el inglés como lengua de instrucción. Para ello me centraré en el impacto que esta política lingüística multilingüe está teniendo en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), la única universidad pública y la de mayor tamaño de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV).

Tras una breve presentación del contexto sociolingüístico de la CAV, expondré cuál ha sido la evolución de la presencia de las tres lenguas vehiculares (euskera, castellano e inglés) tanto en el sistema preuniversitario como en la UPV/EHU, y cómo dicha presencia ha sido recibida por la comunidad universitaria. A continuación, examinaré los dos planes sobre los que se asienta la política lingüística de la UPV/EHU, así como en qué medida las creencias existentes con respecto a la coexistencia de las tres lenguas afectan a las prácticas lingüísticas que tienen lugar en la práctica diaria en el aula. Para finalizar, me centraré en los retos que tanto el euskera como el inglés deben afrontar en este contexto universitario en particular.

2. El contexto sociolingüístico vasco

Para que el lector tenga una imagen de cuál es el contexto sociolingüístico vasco en la actualidad, comenzaré por describir el mismo. Según la última encuesta sociolingüística,

realizada en el año 2016 (Gobierno Vasco, 2019), en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) un 34% de la población es bilingüe en euskera y castellano, un 19% entraría dentro de la clasificación de bilingües pasivos (no tienen problemas para entender el euskera, pero sí para hablarlo o escribirlo), mientras que un 47% de sus habitantes tiene un conocimiento del euskera rudimentario o simplemente inexistente. De este modo, algo más de 630.000 ciudadanos son bilingües, entre los cuales el 60% tiene el euskera como L1. Sin embargo, el porcentaje de población bilingüe es considerablemente más alto entre la franja de edad más joven que participó en el estudio; esto es, quienes tenían entre 16 y 24 años a la sazón. Entre estos, el porcentaje se eleva hasta el 71,4%, lo que contrasta con los datos obtenidos 25 años antes, ya que casi se triplica el porcentaje de la misma franja de edad en 1991, que ascendía al 25%. Sin duda, el factor que ha contribuido a este enorme crecimiento ha sido el sistema educativo, al que prestaré atención en la siguiente sección.

Pero antes parece conveniente contrastar el conocimiento del euskera existente con su uso en la vida diaria, para lo que haré referencia al estudio realizado por el clúster de sociolingüística (Soziolinguistika klusterra, 2021). En este estudio se analizaron más de 215.000 conversaciones en lugares públicos tales como tiendas, mercados, o estaciones de autobuses. En dichas conversaciones participaron más de 600.000 interlocutores, cuyas prácticas lingüísticas se examinaron por medio de la observación directa sin que las personas bajo observación se percataran de la presencia de los investigadores. Todas las conversaciones se clasificaron en un único idioma (el predominante) para asegurar la comparabilidad de los datos recogidos. El estudio mostró que había un claro efecto del factor edad, de manera que, entre los niños de 2 a 14 años, un 19,3% de las conversaciones tuvieron lugar en euskera, mientras que a partir de esta franja de edad los porcentajes bajaban gradualmente: el porcentaje era del 12,5% entre los jóvenes (15-24 años), del 11,5% entre los adultos (25-64 años) y, finalmente, de tan solo el 8,1% entre las personas de más edad (< 65 años). Así, las conversaciones en euskera representaron un 12,6% o un octavo del total de conversaciones observadas, lo que los autores del estudio tildan de "minoría notable".

Los autores destacan que se ha producido un vuelco de la pirámide de edad, en el sentido de que se ha pasado de una situación en la que la base de dicha pirámide la conformaba la población de más edad (como suele ser habitual en la mayoría de lenguas minorizadas europeas; véase por ejemplo el caso del friulano en Italia en Bier y Lasagabaster, 2022b) a una nueva en la que esta mayoría la forma la población más joven. Asimismo, se destaca que las mujeres hacen un mayor uso del euskera que los hombres y que son más activas en los eventos relacionados con la revitalización de la lengua. Por territorios, Gipuzkoa es donde más se habla, seguido por Bizkaia y en último lugar Araba. Las situaciones en las que se produce un uso más extendido del euskera son aquellas en las que participan niños o niñas junto con personas adultas.

Puesto que, como señalábamos anteriormente, el sistema educativo ha ejercido una influencia fundamental en el aumento de hablantes de euskera, en la siguiente sección describiremos brevemente su evolución durante los últimos años. Comenzaremos por el sistema preuniversitario.

3. El sistema educativo vasco preuniversitario

En la actualidad, existen tres modelos lingüísticos: el modelo A, el modelo B y el modelo D. La letra C no se utilizó en estas denominaciones porque no existe en el alfabeto vasco moderno y, puesto que las etiquetas debían servir para las dos lenguas cooficiales, se decidió omitir dicha letra. Estos tres modelos lingüísticos se pueden describir sucintamente del siguiente modo:

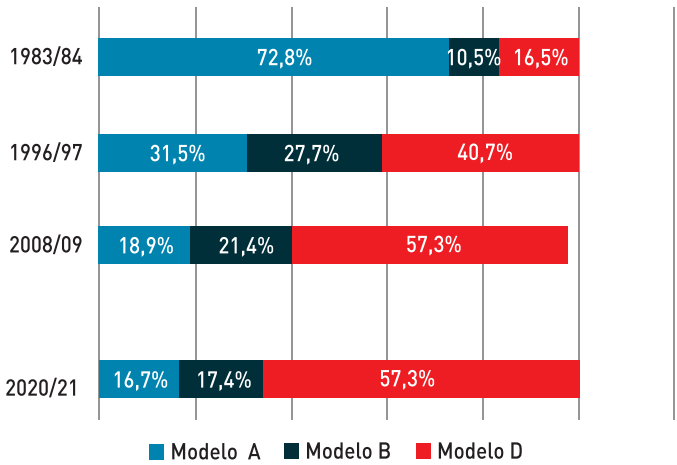
(i) Modelo A: este es un programa en el que todas las asignaturas se imparten en castellano, excepto la asignatura de Lengua Vasca y su Literatura, la cual cuenta con aproximadamente una hora diaria de clase.

(ii) Modelo B: se trata de un programa de inmersión temprana parcial en el que aproximadamente la mitad de las asignaturas se imparten en euskera y la otra mitad, en castellano. En cualquier caso, se ha de considerar que este modelo lingüístico es el más heterogéneo y que la proporción puede variar mucho de un centro a otro.

(iii) Modelo D: es un programa en el que todas las asignaturas se imparten en euskera, excepto la clase de Lengua Española y su Literatura (una hora diaria de clase aproximadamente). Cuando la L1 del alumnado es el euskera se trata de un programa de mantenimiento, mientras que para quienes tienen el castellano u otra lengua diferente del euskera como L1 se convierte en un programa de inmersión temprana total.

El siguiente gráfico recoge la evolución de los tres modelos desde su puesta en marcha en el año 1983.

Gráfico 1. Evolución de los tres modelos lingüísticos



Cuando los modelos se pusieron en marcha en el curso 1983/84, el modelo A era el más popular con diferencia y más de 7 de cada 10 familias se decantaban por el mismo, mientras que el modelo D tan solo contaba con un 16,5% del alumnado. Sin embargo, con el pasar de los años se produjo una caída constante en el número de matriculados en

el modelo A hasta el 16,7% en el curso 2020/21, al tiempo que el modelo D aumentaba su porcentaje hasta el 65,9%, pasando así a ser el más escogido por los progenitores. Por su parte, el modelo B se ha estabilizado en torno a un 17%-20%.

Cabe destacar que en la actualidad el Departamento de Educación del Gobierno Vasco está trabajando en un nuevo modelo plurilingüe en el que el euskera se convertirá en el eje del sistema educativo. En estos momentos todos los agentes involucrados están realizando sus aportaciones, ya que se pretende poner en marcha en el curso 2023/24, por lo que todavía se encuentra en proceso de definición.

El gran impacto de los modelos bilingües (B y, sobre todo, D) se ha podido constatar en un reciente estudio realizado por Bier y Lasagabaster (2022), en el que el grado de competencia lingüística del futuro profesorado durante el curso 2022 se comparó con los resultados obtenidos en una muestra similar 18 años antes, es decir, en 2004. Mientras que la competencia en castellano resultó ser alta o muy alta en ambas fechas (98,7% en 2004 y 97,8% en 2022), y por tanto sin diferencias, sí se observaron diferencias estadísticamente significativas en el caso del euskera, que pasó del 81% en 2004 al 95,2% en 2022.

Sin embargo, como veíamos en el caso de la población en general en la sección anterior, entre los jóvenes el uso del euskera no casa con el alto grado de conocimiento. El estudio coordinado por Uranga (2013) es digno de mención por la enorme muestra recogida, ya que en el mismo participaron más de 35.000 estudiantes de 4º de Educación Primaria (9-10 años) y de 2º de Educación Secundaria (13-14 años). Este estudio es significativo porque englobó al total de la población escolar de estos dos cursos en la CAV. Los autores compararon el uso que se hacía del euskera en clase y en el patio, y observaron que, por un lado, había grandes diferencias entre los modelos lingüísticos, y por otro, que el factor edad jugaba de nuevo un papel preponderante. Así, el uso que se hacía del euskera en el modelo A era residual y no alcanzaba el 1% ni en clase ni en el patio. En el modelo B en 4º de EP se pasaba del 32% en clase al 7% en el patio, pero los porcentajes eran aún menores en 2º de ESO, pasando del 8% en clase al 4% en el patio. Esta misma tendencia se observó en el modelo D, aunque con porcentajes de uso mayores: 79% en clase y 41% en el patio en 4º de EP, y 44% en clase y 29% en el patio en 2º de ESO. Nuevamente, a mayor edad, menor uso del euskera.

Los autores del estudio propusieron dos medidas para mejorar el conocimiento del euskera: por un lado, mejorar la competencia lingüística en el modelo B, ya que casi un tercio del alumnado no alcanzaba el B1 en EP ni el B2 en ESO. Por otro lado, recalcaron la necesidad de fomentar el uso del euskera también en el modelo D, para lo que se deberían impulsar contextos de uso significativos y reales, así como aumentar su uso entre referentes sociales (por ejemplo, entre deportistas debido a su influencia sobre los más jóvenes). En el estudio también se analizaron las actitudes lingüísticas y, como ocurriera con el uso, estas se veían negativamente afectadas por la edad, de manera que las actitudes negativas hacia el euskera aumentaban de un 12% en EP a un 19% en ESO, mientras que en el caso del castellano se estabilizaban en un porcentaje bajo en ambas etapas educativas: tan solo el 3% del alumnado mostraba actitudes desfavorables hacia la lengua mayoritaria.

Estos resultados nos llevan a considerar las reflexiones de Marí (2022: 160) en torno a la importancia indiscutible de los comportamientos lingüísticos personales, ya que la acción colectiva es el fruto de la suma de iniciativas personales, por lo que es muy impor-

tante que en la escuela se trabaje en la necesidad de que el alumnado sea consciente de su responsabilidad para con la lengua minorizada. El alumnado debe ser consciente de la incoherencia que supone no utilizar una lengua que se conoce y hacia la que, en la mayoría de los casos, se tienen actitudes favorables.

A la presencia de las dos lenguas cooficiales se ha sumado con mucha fuerza durante las dos últimas décadas el inglés. Desde las instituciones europeas se ha venido impulsando el multilingüismo, lo que ha traído consigo que en la actualidad el inglés se imparta desde 3º de EP. Pero son muchas las escuelas vascas que han decidido adelantar su introducción aún más, con lo que en muchos centros se imparte desde Educación Infantil. A pesar de que algunas voces discrepantes han denunciado que esta presencia cada vez mayor del inglés puede afectar negativamente al proceso de revitalización del euskera, la sociedad vasca en general se ha mostrado claramente favorable al multilingüismo que supone añadir el inglés a las dos lenguas cooficiales (Lasagabaster, 2017). Esta tendencia también se ha dejado notar en el ámbito universitario, nuestro próximo foco de atención.

4. El sistema universitario vasco: el caso de la UPV/EHU

En la CAV existen cuatro universidades, una pública (UPV/EHU) y tres privadas: la Universidad de Deusto (que cuenta con unos 10.000 estudiantes), la Universidad de Mondragón (con algo más de 5.000 estudiantes), y la recién creada EUNEIZ (con aproximadamente 200 estudiantes). Puesto que en la UPV/EHU cursan sus estudios más de 45.000 estudiantes, a los que se añaden más de 5.300 miembros del PDI y 1.700 del PAS, la universidad pública triplica en cifras a las tres privadas juntas.

La UPV/EHU es oficialmente bilingüe desde su fundación en 1980 y, de hecho, esto ya aparece remarcado en el primer artículo de sus estatutos, donde se lee lo siguiente: "Su actividad se dirigirá a satisfacer las necesidades de la sociedad vasca […] difundiendo en ella los conocimientos de la cultura y la ciencia universal, *prestando atención principal a la cultura y la lengua vasca*" [*el énfasis es nuestro*]. Es por ello que esta institución juega un papel fundamental en el proceso de normalización del euskera a través de las muchas actividades que en ella se desarrollan. A continuación, y tomando la definición de política lingüística propuesta por Spolsky (2004) como marco de referencia, la UPV/EHU nos servirá como ejemplo a la hora de analizar el impacto del multilingüismo en los tres componentes que propone este autor (planificación lingüística, creencias lingüísticas y prácticas lingüísticas y), así como su acogida entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad universitaria: PDI, PAS y alumnado.

Spolsky (2004) señala que la política lingüística de cualquier institución social como la universidad gravita sobre tres componentes principales: (i) La planificación lingüística: este componente se refiere a la formulación de una política lingüística explícita sobre el uso de las lenguas. En el caso de la universidad, engloba las decisiones que se toman en relación con el uso y la enseñanza de las lenguas. (ii) Las creencias o ideologías lingüísticas: tienen que ver con las creencias sobre las lenguas y su uso, incluyendo las actitudes lingüísticas del hablante. (iii) Las prácticas lingüísticas: se trata de las elecciones que hacen los miembros de la universidad a la hora de utilizar una u otra lengua en

situaciones académicas y en las relaciones personales en el contexto universitario. A continuación abordaremos cada uno de estos tres componentes y cómo aparecen reflejados en el caso de la UPV/EHU.

4.1. La planificación lingüística

La planificación lingüística de la UPV/EHU pivota sobre dos documentos, el *III Plan Director del Euskera 2018-2022* y el *Plan de Plurilingüismo*. Para la redacción del primero de ellos, en primer lugar se llevó a cabo un diagnóstico de cuál era la situación del euskera partiendo de la evaluación que se realizó en el *II Plan Director del Euskera* para el periodo 2013-2017. Entre las fortalezas detectadas, se podrían destacar las siguientes:

- El 97% de las asignaturas obligatorias se impartían en euskera.
- Un número elevado de estudiantes cursaba sus estudios en euskera.
- La UPV/EHU ocupaba una posición de liderazgo en el número de tesis doctorales defendidas en euskera.
- Había un número elevado de plazas de PDI que requerían conocimientos de euskera.
- La UPV/EHU lideraba la producción, transmisión y difusión del conocimiento en euskera.
- Se contaba con una amplia experiencia en la planificación, el desarrollo y uso de corpus lingüísticos.
- El euskera contaba con una significativa presencia en actividades culturales y de divulgación.
- Existía un excelente servicio de traducción e interpretación.

Sin embargo, también se detectaron una serie de debilidades a las que este III Plan debía prestar atención y tratar de subsanar. Entre estas destacaban las siguientes:

- Dificultad para aumentar la oferta de asignaturas optativas en euskera.
- Baja oferta en euskera en posgrado.
- Necesidad de mejorar la calidad del euskera en la docencia de algunas disciplinas.
- Alta temporalidad del PAS, lo que obstaculizaba el desarrollo de políticas efectivas.
- Uso reducido del euskera con respecto a su conocimiento.
- Escasa visibilidad de las revistas científicas en euskera.
- Difusión mejorable del trabajo realizado en el campo del corpus lingüístico.
- Presencia mejorable del euskera en algunas aplicaciones informáticas.

En el año 2020, coincidiendo con el fin de mandato del equipo rectoral que dirigía entonces la UPV/EHU, se llevó a cabo un balance del mandato que incluía información relevante en relación con el III Plan Director del Euskera. Así, se constató que el porcentaje de asignaturas obligatorias impartidas en euskera había aumentado hasta el 98%; que el 54% del alumnado de primer curso elegía el euskera como lengua de instrucción; que el

61% del PDI contaba con perfil bilingüe (en euskera y castellano); que 247 miembros del PDI habían participado en los programas de formación para impartir docencia en euskera; que de las 400 tesis doctorales que se habían defendido el último año, 64 de ellas (el 16%) estaban escritas en euskera. El 58% de estas 64 tesis eran además internacionales (se habían redactado y defendido parcialmente en inglés); que se habían publicado 500 artículos científicos en euskera, así como 300 libros de texto y 60 libros de materiales didácticos.

Por su parte, el Plan de Plurilingüismo se puso en marcha en 2005 con el objetivo de promover el uso de lenguas extranjeras como medio de instrucción. A pesar de que en un principio incluía asignaturas en inglés, francés y alemán, esta última lengua se suprimió enseguida de la oferta debido a la escasa matriculación; pocos centros preuniversitarios imparten esta lengua en la CAV y, además, la mayoría del alumnado que la pudo elegir en sus centros no contaba con la competencia lingüística suficiente para seguir una clase universitaria en alemán. El Plan de Plurilingüismo se puso en marcha con seis objetivos en mente: (i) dar continuidad a las experiencias de enseñanza en lenguas extranjeras puestas en marcha en la educación preuniversitaria; (ii) fomentar la movilidad en el Espacio Europeo de Educación Superior; (iii) impulsar las actividades (congresos, seminarios, charlas, cursos, etc.) en lenguas extranjeras de manera que estas se convirtiesen en lenguas de trabajo; (iv) potenciar la inserción laboral de los egresados; (v) aumentar y hacer más atractiva la oferta para el alumnado participante en programas de intercambio, y (vi) promover la internacionalización del profesorado.

El primer reto consistió en gestionar las acreditaciones del profesorado. Desde un inicio se estableció que el profesorado dispuesto a participar en el programa debía atesorar un nivel C1 del Marco Europeo de Referencia para las Lenguas; pero también se pusieron en marcha una serie de iniciativas con el objetivo de facilitar la incorporación al Plan de nuevo profesorado que pudiera estar interesado en sumarse al mismo. De este modo se diseñó un test (denominado TOPTULTE) de nivel C1 que se podía realizar en la misma UPV/EHU para comodidad de los interesados, al tiempo que se contemplaron tres casos en los que se procedía a la convalidación de este nivel si se cumplía con alguno de los siguientes supuestos: haber realizado el grado completo en inglés en una universidad extranjera, haber redactado y defendido la tesis en inglés, y haber impartido más de 100 horas de docencia en una universidad cuya lengua oficial fuese el inglés.

Asimismo, se pusieron en marcha otra serie de acciones encaminadas a impulsar la participación del profesorado en el Plan. Así, se organizaron cursos metodológicos gratuitos que, en la actualidad, ascienden a nueve y en los que se pretende ahondar en aquellas cuestiones que el profesorado encuentra más complejas, como el uso del lenguaje informal en clase, la mejora de la pronunciación y la interacción en el aula, el enriquecimiento de las habilidades de gestión de la tutorización online, o el uso de las nuevas tecnologías. A los cursos metodológicos se unen una serie de recursos lingüísticos que incluyen un foro virtual donde el profesorado puede conversar sobre los retos que se encuentran en el aula, recursos en internet (diccionarios de diferentes disciplinas, presentaciones, etc.), así como cursos de idiomas para quienes deseen fortalecer su competencia lingüística o para quienes ya han alcanzado un B2 y desean dar el salto al C1. También existe un sistema de corrección de guías docentes para aquellas asignaturas que se ofrecen por primera vez.

Otra medida ha consistido en desarrollar tanto en grado como en posgrado los denominados "English friendly courses", en los que la guía docente aparece también en inglés, y las tutorías, las tareas y los exámenes se pueden realizar en inglés. El objetivo es que aquel alumnado de programas de movilidad cuya baja competencia en castellano les cause inseguridad y consideren que no es suficiente para afrontar algunas tareas, puedan hacerlo en inglés mientras perfeccionan el conocimiento de la lengua mayoritaria.

En el documento de fin de mandato de 2020 al que aludíamos anteriormente, se destacaba entre los logros obtenidos, en relación con el Plan de Plurilingüismo, el incremento de un 26% de las asignaturas ofertadas en lenguas extranjeras en grado y máster. Sin embargo, de las 841 asignaturas ofertadas, 633 se impartían en inglés y el resto en francés, porcentajes que confirman la hegemonía de la lengua inglesa. El número de asignaturas ofertadas en el Plan de Plurilingüismo equivale al 5%-7% de la oferta total de la UPV/EHU. Otros datos de interés son los siguientes: en el curso 2020/21, 5.556 alumnos (el 13% del total) participaron en el Plan de Plurilingüismo; 21 de los másteres impartían docencia parcialmente o totalmente en inglés; había 1.330 docentes acreditados para dar clase en una lengua extranjera, y se había impulsado la Mención EMI (English-Medium Instruction), para cuya obtención el alumnado debe haber cursado al menos 30 créditos en la lengua extranjera. Aunque se ha impulsado el que las distintas facultades oferten al menos 30 créditos en lenguas extranjeras, la instauración del Plan varía dependiendo de los grados: la oferta es muy amplia en los grados de Economía, Química, Arquitectura o Historia, por ejemplo; pero es muy reducida o inexistente en los grados enmarcados dentro de las ciencias de la salud.

Pasamos ahora al segundo de los tres componentes anteriormente citados.

4.2. Las creencias/ideologías lingüísticas

Las creencias del profesorado han sido ampliamente estudiadas, y todas las investigaciones (e.g. Aguilar, 2015; Cots, 2013; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2011, 2014; Fortanet-Gómez, 2013) coinciden en apuntar que la actitud del profesorado hacia el uso de lenguas extranjeras, en concreto hacia el inglés, es favorable. El profesorado destaca que las universidades deben ofertar cursos en inglés, porque hoy día esta es sin duda la lengua franca en la academia y su no impartición acarrearía efectos negativos debido al papel fundamental que esta lengua desempeña en la transmisión del conocimiento.

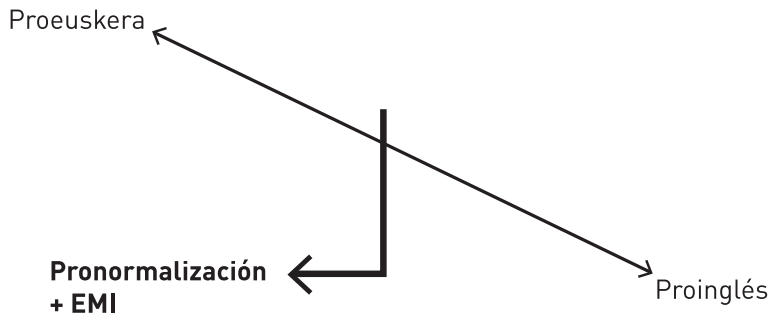
En el caso concreto de la UPV/EHU, se ha observado que tanto el PDI, como el PAS y el alumnado muestran actitudes positivas hacia los cursos EMI. Las razones que esgrime la comunidad universitaria a favor del uso del inglés como lengua extranjera son variadas: ayuda a mejorar la competencia lingüística del alumnado local y del profesorado, ya que se habitúan a utilizar el inglés como lengua de trabajo; funciona como un factor de atracción para el alumnado extranjero; contribuye a escalar posiciones en los rankings internacionales, y facilita la incorporación al mercado laboral, ya que el inglés se ha convertido en una condición *sine qua non* a la hora de optar a un creciente número de puestos de trabajo; entre otras razones.

No obstante, el alumnado, aunque también es partidario en su conjunto de la enseñanza en lenguas extranjeras, es menos entusiasta que el PDI y el PAS. El grupo que es más

reluctante está formado por aquellos que tienen el euskera como lengua materna, ya que consideran que el inglés puede afectar negativamente a la presencia del euskera y a su proceso de normalización (véase Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2013 y 2014). En cualquier caso, es importante recalcar que esta actitud es compartida por un número reducido del alumnado. Sin embargo, los tres estamentos universitarios coinciden en que la enseñanza en inglés no perjudica al aprendizaje de los contenidos de los cursos.

El posicionamiento de la comunidad universitaria de la UPV/EHU con respecto a la convivencia del euskera y el inglés en el currículo aparece sintetizada en la Figura 1. En los dos extremos actitudinales se enmarcan dos grupos no muy numerosos. Por un lado, quienes consideran que aún se deben hacer más esfuerzos en favor del euskera debido a su posición de lengua minorizada (los proeuskera) y, por otro lado, quienes estiman que se han dedicado excesivos medios al fomento del euskera y que ya es hora de dedicárselos al inglés (los proinglés). Sin embargo, la gran mayoría de la comunidad universitaria se sitúa en una posición intermedia y considera que las dos lenguas pueden y deben coexistir (los pronormalización + EMI o enseñanza en inglés).

Figura 1. Creencias lingüísticas de la comunidad universitaria de la UPV/EHU



Las siguientes tres citas por parte de un miembro del PAS y dos del PDI, y tomadas del estudio realizado por Doiz, Lasagabaster y Sierra (2014: 353), reflejan el sentir más generalizado:

> "Yo no creo que la presencia cada vez mayor del inglés tenga efectos negativos. El hablar más lenguas siempre será positivo para el euskera. La internacionalización no va en contra del euskera" (PAS número 33)

> "La coexistencia de las lenguas es un reto al que debemos hacer frente. Creo que la promoción del inglés debe ir de la mano de la promoción del euskera. El objetivo tiene que ser conseguir graduados que sean capaces de comunicarse en las tres lenguas y no solo en una, ya sea euskera o castellano, como ocurre a menudo hoy día" (PDI número 49)

> "Yo creo que es beneficioso a la hora de disminuir el antagonismo euskera/castellano. Con la llegada del inglés, la lengua de instrucción se puede convertir en una opción más que en un posicionamiento lingüístico a favor de una de las dos lenguas cooficiales" (PDI número 60)

En la siguiente sección analizaremos cómo se gestiona la coexistencia de las tres lenguas en las prácticas lingüísticas que tienen lugar en las aulas EMI.

4.3. Las prácticas lingüísticas

En un estudio basado en grupos de discusión (Doiz y Lasagabaster, 2017), el profesorado que impartía docencia en inglés apuntaba hacia una tendencia muy clara en cuanto al uso que hacían de las lenguas. Cuando se trataba del contexto del aula, la lengua que utilizaban casi en exclusividad era el inglés. El euskera o el castellano tan solo se utilizaban cuando se trataba de esclarecer cuestiones relativas al léxico de la especialidad. Los exámenes y las tareas se realizaban únicamente en inglés y la gran mayoría (y en muchos casos la totalidad) de los materiales también se presentaban en inglés. Sin embargo, fuera de clase, por ejemplo en las tutorías, casi todos los participantes utilizaba la L1 (ya fuera el euskera o el castellano) para la comunicación con el alumnado. Puesto que la UPV/EHU no tiene una política lingüística específica con respecto a la utilización de las distintas lenguas en clase (a diferencia de lo que ocurre en la UPF, por ejemplo), el profesorado es partidario de ceñirse a la lengua de instrucción y tiende a desechar el uso de las otras lenguas que forman parte del bagaje lingüístico de su alumnado. A pesar de que en su gran mayoría se trataba de profesorado multilingüe, se mostraban partidarios de una visión monolingüe en sus usos lingüísticos. Estas prácticas llaman la atención con respecto a las recogidas en otros contextos. En Dinamarca, por ejemplo, donde los estudios coinciden en apuntar que la competencia en inglés es significativamente mayor que en el Estado español, Haberland (2014) destaca que en aquellos cursos en los que "nominalmente" la enseñanza se debe desarrollar en inglés, el uso de la lengua local, el danés, es habitual e incluso desempeña un papel importante en las clases EMI.

El uso casi exclusivo del inglés entre el profesorado de la UPV/EHU se puede achacar a dos creencias ampliamente extendidas. En primer lugar, a la idea de que cuanto mayor sea la exposición a la lengua extranjera, mayor será la mejora lingüística entre el alumnado. Y en segundo lugar, a la influencia que han venido ejerciendo los programas de inmersión canadienses en la enseñanza preuniversitaria vasca. En el contexto canadiense se ha fomentado que las distintas lenguas se mantengan en compartimentos estanco, de manera que esta creencia ha calado en los niveles preuniversitarios y ha llegado también al ámbito universitario vasco (Doiz y Lasagabaster, 2017).

Puesto que el estudio anterior estaba basado en los comentarios del profesorado sobre sus prácticas lingüísticas, Serna-Bermejo y Lasagabaster (2022) se embarcaron en un estudio observacional para confirmar si lo que el profesorado pensaba que hacía en clase era lo que realmente sucedía en el aula. Con este objetivo en mente, dos profesores del grado de Economía fueron observados durante la impartición de una misma asignatura tanto en euskera como en castellano. Tras observar 39 horas de docencia y tras un exhaustivo análisis, los investigadores constataron que los dos profesores observados eran reacios a usar las otras lenguas en sus clases, independientemente de la lengua de instrucción, de manera que en sus clases en euskera se ceñían al euskera y en las clases en la lengua extranjera, al inglés. De hecho, se observaron episodios en los que el profesorado insistía en la importancia de que el alumnado utilizara un euskera "puro" y libre de *erderakadak*, es decir, libre de expresiones o términos que estuvieran "contaminados" por el castellano o una lengua extranjera. En este estudio también se sondeó la opinión del alumnado (más de 450 participantes) sobre el uso de las otras lenguas en sus clases, y las

actitudes desfavorables predominaron. La principal excepción que se contemplaba tenía que ver con aquellas situaciones en clase en las que la comunicación se veía interrumpida por algún tipo de barrera u obstáculo lingüístico.

Estos resultados no coinciden con los obtenidos por Muguruza, Cenoz y Gorter (2020) y la propia UPV/EHU. En este estudio los autores pusieron en práctica el denominado translenguaje pedagógico (*pedagogical translanguaging* en inglés), que consistió en que al comienzo del curso se explicó al alumnado que la profesora utilizaría únicamente el inglés, pero ellos podían elegir la lengua (euskera, castellano o inglés) en la que participar en clase y realizar las tareas y exámenes. Al final del curso se preguntó al alumnado sobre sus percepciones ante esta flexibilidad lingüística y estos mostraron actitudes positivas al tiempo que destacaban que su participación en clase fue mayor y los resultados de aprendizaje mejores que si sus usos lingüísticos se hubieran constreñido a una única lengua. Por tanto, los resultados parecen indicar que, mientras los estudiantes son reacios al translenguaje espontáneo (el analizado por Doiz y Lasagabaster, 2017), son partidarios del translenguaje pedagógico (el analizado por Muguruza, Cenoz y Gorter, 2020), que invita al alumnado a reflexionar sobre cómo utilizan su bagaje lingüístico.

Para finalizar con esta sección, podríamos destacar por tanto que los resultados positivos que se han observado en los estudios que han analizado el uso de prácticas de translenguaje o *translanguaging* en clase en niveles preuniversitarios (véase Lasagabaster y García, 2014) no han llegado al ámbito universitario, de manera que el profesorado sigue manteniendo una visión monolingüe en sus prácticas lingüísticas.

5. Conclusiones

La presencia de diferentes lenguas en el currículo genera tensiones lingüísticas que son inevitables, ya que desgraciadamente la arcadia lingüística no existe y, en todos los contextos donde conviven diferentes lenguas, se constatan dichas tensiones. Sin embargo, el proceso de internacionalización y el multilingüismo que conlleva no tiene por qué eclipsar a las lenguas minorizadas. En el caso de la UPV/EHU, existe una fuerte asociación entre euskera e identidad, al tiempo que su utilidad cuenta con la estima de todos los estamentos universitarios. Como apuntan Vila y Bretxa (2015), mientras que las instituciones políticas, sociales y académicas (entre las que ineluctablemente se encuentra la universidad) apoyen decididamente a las lenguas minorizadas, su coexistencia con las otras lenguas presentes en el contexto universitario será exitosa.

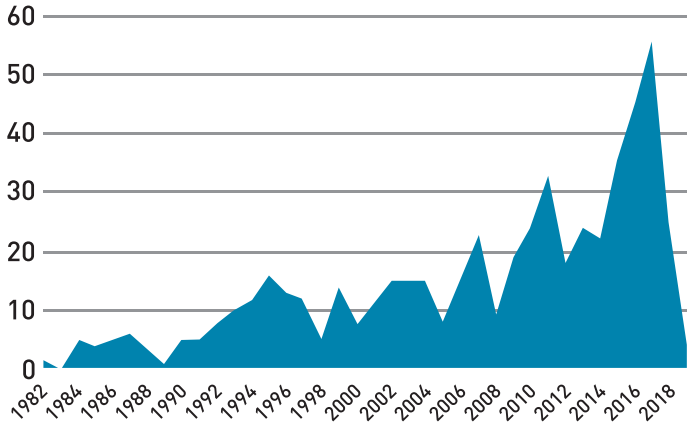
Aunque existen actitudes búnker (Baker, 1992), aquellas sostenidas por quienes consideran que las lenguas internacionales como el castellano y el inglés suponen un riesgo evidente para las lenguas minorizadas, los datos indican que esta percepción es errónea. Asimismo, el concepto de tolerabilidad propuesto por De Bres (2008) debería calar entre aquellos hablantes de castellano, la lengua mayoritaria, que muestran una actitud reluctante ante el euskera, de manera que lleguen a mostrar una actitud más positiva, comprensiva y edificante ante el euskera. En cualquier caso, estos dos extremos representan una minoría y la gran mayoría de la comunidad universitaria es partidaria del multilingüismo y no ve mayores problemas en la convivencia de las dos lenguas cooficiales y el inglés (y francés). De hecho, en la actualidad no existe un debate en la UPV/EHU sobre

esta cuestión, porque la mayoría de sus miembros es claramente favorable a la coexistencia armoniosa de las diferentes lenguas.

Para finalizar, se podrían destacar algunos de los retos que las universidades deben encarar. El primero es el fomento de un alumnado multilingüe con una actitud cosmopolita (Newman y Trenchs-Parera, 2015); es decir, con una actitud favorable al multilingüismo y a las diversas prácticas lingüísticas de las demás personas. Para ello, es importante que se asegure la sostenibilidad lingüística y que cada lengua mantenga sus funciones. Como apuntan Ament, Barón-Parés y Pérez-Vidal (2020), no es imprescindible que los programas EMI sean totales (todo el grado en inglés), ya que los beneficios lingüísticos de dichos programas también se han observado en experiencias parciales con algunas asignaturas impartidas en inglés.

En el caso concreto de la UPV/EHU, los retos que deben afrontarse incluyen, entre otros, el aumento del uso del euskera en la gestión ordinaria, una mayor presencia del euskera en posgrado, el incremento de la repercusión de la investigación realizada en euskera, así como una mayor presencia del euskera en tesis doctorales y en publicaciones. Con respecto a este último punto, cabe destacar el estudio realizado por Boillos y Bereziartua (2020). Estas investigadoras se centraron en un corpus de 31 revistas de ciencias sociales y humanidades publicadas en la CAV y la Comunidad Foral de Navarra entre los años 2010-19 y midieron la presencia del euskera. Los resultados revelaron que el uso del euskera es aún escaso y solo alcanzaba el 22,8% (856 artículos) de los artículos, por lo que las autoras concluyen que aún hay que hacer muchos esfuerzos para incrementar la presencia del euskera en las revistas de alto impacto. En cuanto al número de tesis doctorales, este ha aumentado significativamente durante los últimos años (a finales de 2021 el número total ascendía a 657 tesis); pero todavía queda mucho camino por recorrer hasta llegar a un porcentaje similar al de las publicadas en la lengua mayoritaria. Esta evolución se puede observar en el Gráfico 2, en el que se recogen las tesis escritas en euskera en la CAV, Navarra y Aquitania. Con esta iniciativa el Gobierno Vasco pretende poner a disposición de la comunidad científica el corpus de tesis elaboradas en euskera.

Gráfico 2. Evolución del número de tesis publicadas en euskera. (Fuente: Gobierno Vasco; https://www.euskadi.eus/introduccion-tesis-doctorales-euskera/web01-a3tesiak/es/)



En relación con el Plan de Plurilingüismo, los principales retos consisten en aumentar la oferta tanto en grado como en posgrado, incrementar la presencia del francés, y potenciar la formación plurilingüe online (incluyendo el euskera, el inglés y el francés).

Al analizar la situación lingüística de la UPV/EHU, y dependiendo de la persona que lleve a cabo dicho análisis, se puede ver la botella medio llena o medio vacía; pero, en mi opinión, la situación actual solo nos puede invitar a verla medio llena. Si bien es cierto que, como hemos visto, todavía hay retos que afrontar, no es menos cierto que la situación del euskera (y del inglés) en nuestra institución nunca ha sido mejor. Queda camino por recorrer, pero el firme está lo suficientemente bien asentado y marcado como para que se siga avanzando en la buena dirección.

Agradecimientos

Esta contribución se enmarca dentro de los proyectos de investigación PID2020-117882GB-I00 (Ministerio de Ciencia e Innovación) e IT1426-22 (Grupos Consolidados de Investigación del Gobierno Vasco).

* * *

Referencias

Aguilar, M. (2017). "Engineering lecturers' views on CLIL and EMI". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), pág. 722-735.

Ament, J., Barón-Parés, J. y Pérez-Vidal, C. (2020). "Exploring the relationship between motivations, emotions and pragmatic marker use in English-medium instruction learners". *Language Learning in Higher Education*, 10(2), pág. 469-489.

Bier, A. y Lasagabaster, D. (2022a) "What has changed over 18 years? Future teachers' language use and attitudes towards multilingualism in the Basque Autonomous Community". *Language and Education*, pág. 1-23.

– (2022b). "Language use and attitudes of prospective teachers: A comparison of the Basque and Friulian multilingual contexts". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, pág. 1-20.

Boillos, M. M. y Bereziartua, G. (2020). "Euskara eremu zientifikoan Giza eta gizarte zientziei buruzko aldizkarietako laburpenen azterketa kuantitatiboa (2010-2019)"["El euskera en el ámbito científico: estudio cuantitativo de los resúmenes de las revistas de humanidades y ciencias sociales (2010-2019)"]. *Fontes Linguae Vasconum (FLV)*, 129, pág. 141-177.

Cots, J. M. (2013). "Introducing English-medium instruction at the university of Lleida, Spain: Interventions, beliefs and practices". En: Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (eds.). *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters, pág. 106-127.

De Bres, J. (2008). "Planning for tolerability in New Zealand, Wales and Catalonia". *Current Issues in Language Planning*, 9, pág. 464-482.

Doiz, A. y Lasagabaster, D. (2017). "Teachers' beliefs about translanguaging practices". En: Mazak C. M. y Carroll K. S. (eds.). *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies*. Bristol, GB: Multilingual Matters, pág. 157-176.

Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2011). "Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction: the teachers' perspective". *World Englishes*, 30, pág. 345-359.

— (2013). "Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education". *Studies in Higher Education*, 38(9), pág. 1407-1421.

— (2014). "Language friction and multilingual policies at higher education: The stakeholders' view". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), pág. 345-360.

Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol, GB: Multilingual Matters.

Gobierno Vasco (2019). *VI encuesta sociolingüística 2016*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Haberland, H. (2014). "English from above and below, and from outside". En: Hultgren, A. K., Gregersen, F. y Thogersen J. (eds.). *English in Nordic Universities: Ideologies and Practices*. Amsterdam: John Benjamins, pág. 251-263.

Lasagabaster, D. (2017). "Language learning motivation and language attitudes in multilingual Spain from an international perspective". *Modern Language Journal*, 101, pág. 583-596.

— (2022). *English-medium instruction in higher education*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.

Lasagabaster, D. y García, O. (2014). "Translanguaging: towards a dynamic model of bilingualism at school / Translanguaging: hacia un modelo dinámico de bilingüismo en la escuela". *Cultura y Educación*, 26(3), pág. 557-572.

Marí, I. (2022). "Construir el futur de la llengua catalana. Un enfocament global". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 32, pág. 137-163.

Muguruza, B., Cenoz, J. y Gorter, D. (2020). "Implementing translanguaging pedagogies in an English medium instruction course". *International Journal of Multilingualism*, pág. 1-16.

Serna-Bermejo, I. y Lasagabaster, D. (2022). "Translanguaging in Basque and English: Practices and attitudes of university teachers and students". *International Journal of Multilingualism*, pág. 1-20.

Soziolinguistika klusterra (2021). *Hizkuntzen erabilaren neurketa* [Medición del uso de las lenguas en la calle]. Andoain: Soziolinguistika klusterra.

Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge, GB: Cambridge University Press.

Uranga, B. (ed.). (2013). *Ikasleak hiztun: 2011ko Arrue proiektua. Ikerketaren emaitza. Adituen iritzi-azalpenak*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.

Vila, F. X. y Bretxa, V. (eds.). (2015). *Language policy in higher education: The case of medium-sized languages*. Bristol, GB: Multilingual Matters.

Reforçar l'ús del català sense perdre competitivitat: és possible?

Maria Teresa Cabré Castellví
Catedràtica emèrita de la Universitat Pompeu Fabra
Presidenta de l'Institut d'Estudis Catalans

A questa intervenció se situa en un context sociopolític i sociolingüístic definit, en el qual, tot i que algunes idees poden generalitzar-se i servir en altres escenaris de reflexió sobre les llengües en la recerca, ha estat pensada per a la realitat catalana.

La Llei d'universitats del 2003 (Llei 1/2003, del 19 de febrer, d'universitats de Catalunya) afirma en el seu segon paràgraf que un dels objectius que es proposa és la incorporació de la llengua catalana a tots els àmbits del coneixement i la contribució al procés de normalització de l'ús científic, social i cultural del català.

Les idees que s'exposen a continuació van constituir la base de la nostra intervenció, centrada en la recerca, en la Jornada sobre la Llengua Catalana al Sistema Universitari i de Recerca, que, organitzada pel Departament de Recerca i Universitats, va tenir lloc a Barcelona el 28 de gener de 2022.

En aquesta jornada, hi van assistir la consellera de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya, que la va presidir; la consellera de Cultura; el secretari de Política Lingüística; el director general d'Impacte Territorial i Social del Coneixement; els rectors de les universitats catalanes; els directors de centres de recerca, i una bona representació de científics de l'àmbit català.

L'objectiu de la jornada era posar en marxa una reflexió col·lectiva per poder elaborar un pla d'enfortiment de la llengua catalana en els àmbits acadèmic i científic de les universitats. I en contrast amb les moltes dades que es van donar sobre la presència de la llengua catalana en la docència de grau, postgrau i doctorat, sobre la recerca només es van exposar algunes dades relatives a la presència del català a les tesis doctorals.

Aquest contrast diferenciat també s'evidenciava en els objectius del pla d'enfortiment que es volia engegar. Així, si es proposava "fer plenament efectiu l'ús del català com a llengua pròpia de les universitats de Catalunya i d'ús normal de les seves activitats", pel

que fa a la recerca només aspirava a *incrementar* l'ús del català en la recerca, la transferència del coneixement i la divulgació científica.

1. Objectius

En aquest text em proposo de donar la meva opinió sobre si l'ús del català en la recerca universitària es pot considerar suficient o si es podria anar més enllà, i quines són les barreres amb què topa la normalització plena de la llengua en la ciència.

És un fet reconegut que en matèria de recerca Catalunya ha fet passos espectaculars endavant, de manera que figura en les llistes de les universitats i centres que es consideren competitius. També és innegable que s'han pres mesures dràstiques que expliquen que hàgim arribat a aquesta millora. Però, per contra, les mesures que s'han pres o la universalització d'aquestes mesures no han tingut en compte les conseqüències que tenien per a la llengua i la cultura pròpies, i han produït allò que s'anomena *danys col·laterals*.

En efecte, s'ha prestat molta atenció als àmbits fortament internacionalitzats i als grups de recerca molt grans, especialment de ciències formals i experimentals, i tecnologia, en detriment de les àrees socials i humanes lligades inevitablement al territori (o d'interès immediat per al coneixement de la proximitat) i dels grups petits que també formaven part del teixit de recerca del país. Les decisions que s'han anat prenent, però, no pretenien pas enfonsar grups de recerca que no complien les condicions que es volien privilegiar, sinó que pretenien imposar criteris encaminats a aconseguir competitivitat internacional. Aquests criteris s'han presentat com a criteris objectius excloents i han creat uns patrons hegemònics.

2. El marc mental de la recerca i el paper de les llengües

En la nostra anàlisi, feta i viscuda al llarg de les darreres dècades, hem pogut observar que circulen afirmacions que no es posen en qüestió. Vegem-ne un parell d'exemples:

a) Sobre les *capacitats* de les llengües

Se sent sovint l'afirmació que les llengües no són iguals. En efecte, les llengües són diferents i quan les comparem entre si observem que entre algunes hi ha més coincidència que entre altres, si ens fixem en la seva estructura. Si en lloc de partir del criteri de la similitud estructural (el fet de pertànyer a grups pròxims) observem l'estatus que tenen els grups de llengües veiem que canvien: n'hi ha algunes que estan més consolidades que d'altres. Però ni les diferències estructurals ni les situacions diferents no posen en dubte que totes les llengües tinguin la mateixa "capacitat". Qualsevol llengua és "per definició" capaç d'expressar-ho tot; una altra cosa és que, per raons de condicions externes (i, doncs, de les necessitats que s'han de cobrir), les llengües hagin desenvolupat els mateixos recursos. Els recursos estan lligats a les necessitats i, si una llengua "no se la considera necessària" per expressar determinats temes o per usar-se en determinats registres, simplement no desenvolupa el sistema d'expressió per a aquesta *no necessitat*.

b) Sobre els *usos* de les llengües

Hi ha un fet que és inqüestionable: perquè una llengua desenvolupi recursos per a totes les situacions cal que s'utilitzi. I si es vol que una llengua serveixi per a totes les situacions, dit altrament, que sigui una llengua "completa", cal que disposi de recursos per a tots els temes i tots els registres, dels més alts als més informals, dels més prestigiosos als més vulgars.

Renunciar a l'ús d'una llengua en determinats registres és condemnar-la a no ser una llengua completa. I utilitzar *exclusivament* una altra llengua per a determinats registres és estendre la idea que la llengua pròpia no és capaç. I la capacitat no té res a veure amb el fet d'usar una llengua o una altra segons les circumstàncies per raons funcionals o d'eficiència comunicativa. La qüestió rau en l'adverbi *exclusivament*. Només usant una llengua en tots els àmbits donarem als parlants la seguretat que és una llengua completa.

A partir d'aquí, podem afirmar raonadament que, com alguns diuen, "no es fa ciència en català" o, fins i tot, "no es pot fer ciència en català"? Què té a veure *fer* o *poder fer* amb seleccionar una llengua o una altra per transmetre els coneixements en una situació o altra? Doncs no confonguem les coses: l'any 1973, l'aleshores president del Govern espanyol va afirmar que era ridícul i absurd plantejar-se que es pogués fer física nuclear en català, i va rebre com a resposta l'anomenat *Manifest de Prada*, en què un grup de científics donaven fe que, en aquell moment i en el marc de la Universitat Catalana d'Estiu, el professor Antoni Lloret, catedràtic de la Universitat de la Sorbona, estava impartint en català un curs de física nuclear als assistents.

Resumint la qüestió: si qualsevol llengua té la capacitat d'expressar-ho tot, i si perquè això sigui efectiu cal usar-la en totes les situacions, i si aquestes situacions són diverses i n'hi ha unes que són més prestigioses que d'altres… Per què no utilitzar el català en tots els àmbits de comunicació científica?

Les respostes que solen donar-se a aquesta pregunta són les següents:

- Perquè no és rendible.
- Perquè estic acostumat o acostumada a fer-ho en una altra llengua.
- Perquè no és apropiat de fer-ho en una llengua en unes situacions determinades.

Hi ha científics que afirmen que en català no expressen la ciència, sinó que només fan divulgació; però no es pot confondre la producció amb la transmissió, ni tampoc la capacitat amb la decisió. En la transmissió del coneixement científic se'ns obren diversos escenaris en cada un dels quals la selecció d'una llengua o altra respon a diferents criteris com la rendibilitat, l'eficàcia o l'adequació, però no a la capacitat. No usar, doncs, el català ni en la producció de la recerca ni en la transmissió dels seus resultats és una ***decisió*** que no té res a veure amb la capacitat.

3. Les *postveritats* o el discurs repetit

Els diccionaris descriuen la *postveritat* com la informació sobre qualsevol aspecte de la realitat en què és més important l'adequació a les predisposicions emocionals o ideacionals de l'emissor, el receptor o dels dos, que no pas la conformitat amb els fets comprovats empíricament.

En la meva opinió, en el panorama de la recerca s'han instal·lat idees que, a força de repetir-les sovint, es consideren "veritats" i, doncs, s'accepten acríticament. Vegem-ne alguns casos:

a) Ens hem adonat que establim inconscientment i automàticament una relació pretesament incontrovertible entre qualitat i llengua? Una publicació no és ni millor ni pitjor per la llengua en què està redactada. Per què, doncs, si aquesta afirmació és tan òbvia, en els organismes d'avaluació de la recerca es dona més valor a una publicació (o almenys es percep espontàniament com a millor o pitjor) pel fet d'estar redactada en una determinada llengua?

b) Ens hem adonat que la importància de l'impacte d'una publicació se sol mesurar en termes quantitatius? Té més impacte un article publicat en una revista de major impacte que no pas si està publicat en una revista de menor impacte? Sembla lògic suposar que com més internacional sigui una revista més possibles lectors tindran els textos que s'hi publiquin; però, què és més rellevant: "l'impacte en brut" o "l'impacte eficient" per fer avançar el coneixement? Qualitativament, una publicació té més impacte si arriba a aquells destinataris interessats en la matèria, que prenen el seu contingut com a base de partida per fer avançar el coneixement sobre un tema.

c) Ens hem adonat que estem valorant com a perfil per seguir un perfil estereotipat i homogeni al marge de l'àmbit de coneixement en què l'investigador o investigadora es mou? No hauríem de preveure diferents perfils "òptims" segons els àmbits d'especialització?

d) Ens hem adonat que confonem la llengua de la recerca amb la llengua de transmissió de la recerca?

e) Ens hem adonat que s'han establert mecanismes d'avaluació —que no nego en absolut que no siguin necessaris— basats en elements més formals que de contingut? La importància que s'ha donat a la facilitació de la gestió ha passat per damunt de les consideracions de contingut.

f) Ens hem adonat que no vol dir el mateix *objectiu que objectivable* aplicat als criteris que s'apliquen per avaluar la recerca? *Objectivable* fa referència a la garantia que tots els articles passen pel sedàs dels mateixos criteris, no que siguin "els millors criteris d'avaluació".

g) Ens hem adonat que fer currículum o tenir unes bones avaluacions no significa necessàriament que fem avançar el coneixement en un tema? Molts dels investigadors i investigadores d'avui pensen més a aconseguir un currículum que els faciliti accedir a promocions acadèmiques que no pas en el fet de contribuir al progrés del camp en què treballen.

h) Finalment, ens hem adonat que les decisions que s'han pres en matèria de recerca no han tingut en compte les conseqüències en la integritat emocional del conjunt de la comunitat investigadora, ni la importància del manteniment i la consideració de la llengua i la cultura del territori?

4. Conseqüències i *danys col·laterals*

Les conseqüències de moltes de les decisions que s'han pres amb el propòsit d'elevar el nivell i la competitivitat de la recerca catalana en conjunt podrien resumir-se en els punts següents:

- S'han abandonat temes de recerca en determinades línies, fonamentalment les que no tenien un interès o una projecció internacional immediata.
- S'han jerarquitzat els temes de recerca com si uns fossin de primera i uns altres de segona.
- S'han uniformat els criteris de transmissió dels resultats de la recerca.
- S'ha seleccionat acríticament una llengua anomenada, erròniament al nostre entendre, lingua franca per damunt d'unes altres, sense que aquesta selecció obeeixi al criteri d'adequació funcional.
- S'han jerarquitzat les llengües sense matisació en nom de la internacionalització de la recerca.

I a la llarga aquestes conseqüències perjudiquen la llengua pròpia almenys en els aspectes següents:

- No disposem de corpus textuals d'un nivell d'especialització alt en català.
- No produïm terminologia pròpia de referència (ni que sigui a través d'equivalents creats pels mateixos científics).
- Perdem dominis d'ús quan es tracta de dominis d'alta especialitat.

5. És possible remuntar la situació?

En aquesta nostra intervenció no volem desqualificar el fet de poder usar una o altra llengua segons ho requereixin les circumstàncies, i no neguem que en escenaris plurilingües una llengua d'abast internacional pot resultar més eficient; però no podem reduir tampoc l'ús de la llengua catalana a temes només territorials. Tampoc no ens proposem negar el valor que té l'avaluació dels projectes de recerca que es poden finançar, sinó suggerir algunes mesures que podrien ajudar a enfortir el català com a llengua de la ciència en tots els àmbits d'actuació (producció, debat, transmissió) i en tots els registres d'especialització (alt, mitjà i divulgatiu; oral i escrit):

5.1. Sobre el discurs repetit que acaba esdevenint una "veritat objectiva":

- És important que s'aclareixin bé els conceptes que es fan servir quan es parla de recerca, tant de la seva caracterització com de la seva avaluació, i això afecta especialment els gestors de recerca i els poders públics.
- És important que es diversifiquin els perfils d'investigació considerats òptims, d'acord amb les característiques rellevants en cada gran àmbit de recerca.
- És també imprescindible, en la realitat sociolingüística en què es troba el català, que els poders públics insisteixin en la necessitat de produir discurs científic en català en tots els nivells, tant a partir de la redacció de textos quan sigui adequat pel nivell que tenen, com de la versió en català de publicacions redactades originàriament en una llengua internacional.

I cal que els grans gestors de la recerca interioritzin tot això i que ho transmetin als directors de centres i als avaluadors.

5.2. Sobre la gestió de la recerca i la seva avaluació:

- Cal revisar els criteris d'avaluació dels currículums dels investigadors de cara a la seva promoció acadèmica, diversificant els criteris hegemònics uniformistes de les publicacions tenint en compte els criteris rellevants consensuats en cada àmbit d'investigació.
- Cal revisar el pes de les llengües en les activitats i en les publicacions, centrant la prioritització més en criteris d'adequació que no pas d'uniformitat i valorant positivament la inclusió del català en les activitats que s'organitzin. En aquest sentit, cal incentivar l'ús de tecnologies i sistemes d'interpretació que ho facilitin.

5.3. Sobre la temàtica dels projectes de recerca:

Tot i la tendència cap a temàtiques d'interès internacional, cal que els projectes relacionats amb la cultura i el territori es discriminin positivament, enfortint així l'interès dels temes de *catalanística*, en la nova accepció assumida per l'Institut d'Estudis Catalans.[1]

5.4. Sobre les publicacions periòdiques:

Cal treballar en una valoració més ajustada i equitativa de la valoració de les revistes, no penalitzant-les, ans al contrari, si utilitzen la llengua pròpia.

6. Com a conclusió

Si del que es tracta és de no perdre res del que s'ha aconseguit en la valoració internacional de la recerca catalana, però es vol potenciar el català en totes les activitats d'investigació, incloses les publicacions:

- Cal donar a entendre que el català és una llengua apta per expressar-ho tot i en tots els registres.
- Que volem que el català disposi de tots els recursos necessaris i els desenvolupi a través de l'ús normalitzat en totes les situacions.
- Que al costat dels temes d'interès per a la ciència en l'àmbit internacional en què cal participar, també ens interessa l'avançament de la recerca en temes propis i en aquells àmbits que incideixin en la millora de la nostra cultura i la nostra societat.
- Que pensem que el rigor, la seriositat i la sistematicitat no són patrimoni exclusiu dels temes d'interès internacional.

I per a això, necessàriament hem de capgirar els hàbits conceptuals adquirits que van en detriment de la llengua catalana.

* * *

[1] Usarem el terme *catalanística* no en el sentit restringit que defineix el *Diccionari de la llengua catalana* de l'IEC ("estudi científic de la llengua i la literatura catalanes"), sinó en el sentit ampli de "conjunt d'estudis de caràcter descriptiu o aplicat sobre qualsevol dels aspectes dels territoris de parla catalana incloses la llengua, la cultura, les ciències naturals, les ciències humanes, les ciències socials i les tecnologies, o bé que tinguin com a finalitat millorar les eines de treball per a la recerca centrada en l'àmbit catalanoparlant o contribuir a millorar l'estat de qualsevol de les circumstàncies d'aquests territoris".

La "anglificazione" dell'università in Europa è evitabile? Analisi e proposte per una università plurilingue

Michele Gazzola
Professor i investigador de la Facultat de Ciències Socials i Polítiques Aplicades de la Universitat de l'Ulster (Irlanda)

1. Introduzione

Dopo il lancio della "Strategia di Lisbona" nel 2000, l'Unione Europea (UE) ha promosso alcune riforme volte ad armonizzare la struttura dei programmi universitari e a incoraggiare la mobilità internazionale di studenti e ricercatori. La creazione di uno spazio comune europeo dell'insegnamento e della ricerca rende più facile per gli studenti e i ricercatori scegliere dove studiare e lavorare, e al tempo stesso può stimolare la concorrenza tra università, aumentando quindi la qualità delle attività di ricerca e insegnamento. Ma misurare la qualità dell'insegnamento e della ricerca non è un compito facile, perché si tratta di variabili complesse e multidimensionali. Dopo aver creato lo spazio comune europeo dell'insegnamento e della ricerca, la UE non è stata in grado di fornire rapidamente indicatori affidabili, validi e, soprattutto, condivisi, in grado non solo di fornire agli studenti le informazioni utili a fare delle scelte ponderate, ma anche di consentire un confronto metodologicamente valido tra le università europee. Questa lacuna è stata gradualmente colmata da indicatori e classifiche provenienti dal Regno Unito e dalla Cina. Le classifiche di QS e Times Higher Education (THE), in particolare, dominano oggi il mercato e godono di un'ampia visibilità grazie ai mezzi di comunicazione. Queste classifiche non scompariranno perché gli studenti e le loro famiglie hanno bisogno di informazioni sulla qualità delle università per orientare le loro scelte. Nel frattempo, le università europee hanno interiorizzato gli indicatori utilizzati nelle graduatorie internazionali delle università, spesso acriticamente, e hanno conseguentemente messo in atto diverse misure per migliorare la loro posizione in queste classifiche.

Questo articolo mostra che gli indicatori attualmente utilizzati nelle graduatorie QS e THE hanno creato una struttura di incentivi strutturali che di fatto promuovono o almeno accelerano la convergenza verso l'uso di un'unica lingua nell'insegnamento e nella ricerca, ovvero l'inglese. Questo fenomeno non è il risultato di un destino

ineluttabile, ma uno degli esiti degli incentivi costruiti nei sistemi di valutazione. L'articolo analizza criticamente alcune problematiche associate a questa tendenza, e offre una serie di suggerimenti per modificare gli indicatori utilizzati al fine di promuovere il multilinguismo nell'istruzione universitaria. Da questo punto di vista, la valutazione delle università tramite indicatori e le graduatorie che ne conseguono possono diventare strumenti di politica linguistica.

2. L'internazionalizzazione dell'istruzione terziaria

Nel corso degli ultimi venti anni, il tema dell'internazionalizzazione dell'istruzione superiore ha acquisito un'importanza crescente nel dibattito pubblico di molti paesi, e conseguentemente si è sviluppato un ricco dibatto accademico sugli aspetti di politica linguistica che accompagnano l'internazionalizzazione stessa. Il termine "internazionalizzazione", tuttavia, non è sempre definito in modo preciso. Esso va inteso come un insieme di processi volti ad incrementare il numero (o la percentuale) di studenti e docenti stranieri nelle università di un paese, a intensificare i programmi di collaborazione scientifica e didattica fra università, e a favorire la pubblicazione di opere scientifiche con autori residenti al di fuori dei confini nazionali.

Non si tratta certo di processi nuovi; la mobilità internazionale degli studenti e intellettuali in Europa (seppure su scala molto ridotta) era una realtà già nel medioevo (Verger 1991), e successivamente in epoca moderna. Ma il fenomeno ha acquisito un'accelerazione impressionante a partire dagli anni '90 del secolo scorso. Secondo i dati dell'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE 2021), il numero di studenti universitari che studiano in un paese diverso rispetto a quello di nascita è passato da 0,8 milioni nel 1975, a 1,7 milioni nel 1995 per poi salire a 5,6 milioni nel 2018. Dal 1998 al 2018 la crescita media si attesta al 4,8% annuo. Numerosi fattori contribuiscono a spiegare questo fenomeno, fra cui "le ambizioni personali e le aspirazioni a migliori prospettive occupazionali, la mancanza di istituti di istruzione superiore di alta qualità in patria, la capacità degli istituti di istruzione superiore all'estero di attrarre talenti e le politiche governative volte a incoraggiare la mobilità transfrontaliera per l'istruzione (Bhandari et al. 2018, citato in OCSE 2021).

L'azione dell'UE nell'ambito della promozione della mobilità internazionale degli studenti è degna di nota. Come già accennato nell'introduzione, nel marzo 2000, i capi di Stato e di governo degli Stati membri della UE vararono la cosiddetta "Strategia di Lisbona", un insieme di iniziative che avevano come obiettivo rendere l'UE "l'economia fondata basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo entro il 2010". Il termine "economia della conoscenza" si riferisce a un sistema economico in cui la tecnologia, la ricerca e i lavoratori altamente qualificati hanno un ruolo centrale nello sviluppo economico (Foray

1. In questo articolo tutte le citazioni da lingue diverse dall'italiano sono state tradotte dall'autore. Non è qui possibile fare un riassunto del dibattito in corso, rimando quindi il lettore ad alcuni contributi di rilievo pubblicati negli ultimi dieci anni, fra gli altri: Zanola (2023 di prossima pubblicazione); Wilkinson e Gabriels (2021); Pieters e Keersmaekers (2020); Berthoud e Gajo (2020) ; Conceição (2020) ; Le Lièvre *et al.* (2018); Hultgren *et al*. (2014); Vila Moreno e Bretxa (2014); Maraschio e De Martino (2012).

2009). Le università e i centri di ricerca hanno naturalmente un'importanza strategica in questo senso. La Strategia di Lisbona si sovrappose a un processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione terziaria, noto come "Processo di Bologna", iniziato nel 1999 in seguito ad un accordo fra 29 paesi europei (inclusi gli stati membri della UE). Il Processo di Bologna aveva come obiettivi realizzare uno spazio europeo dell'istruzione superiore tramite la promozione della mobilità degli studenti e del personale accademico, creare un'architettura omogenea dei programmi di istruzione superiore basata su tre cicli (laurea triennale, magistrale e dottorato) armonizzata tramite comuni "crediti formativi".

La realizzazione di un grande spazio continentale di istruzione superiore ha creato delle nuove e straordinarie opportunità di vita e di formazione per gli studenti. Il processo ha reso più semplice per le università "attirare cervelli" dall'estero, e quindi crescere, diventare più competitive a livello internazionale e, in prospettiva, contribuire allo sviluppo scientifico, tecnologico ed economico del paese. Per diversi paesi, inoltre, attirare studenti dall'estero è visto come utile a contrastare il calo demografico che ormai affligge molte nazioni. Infine, fattori economici (per esempio, la riduzione dei costi di trasporto) e tecnologici (ad esempio, l'uso di Internet e delle reti sociali digitali per mantenere i contatti a distanza) hanno fatto il resto, rendendo lo studio internazionale "sostanzialmente più conveniente e di più facile accesso rispetto al passato" (OCSE 2021).

3. Le graduatorie delle università

La qualità di un'università è una variabile complessa già difficile da definire, e a maggior ragione difficile da misurare. Essa però è certamente una variabile di cui gli studenti e le loro famiglie tengono conto quando si tratta di effettuare delle scelte importanti come un investimento pluriennale di tempo e risorse in istruzione. Dopo avere creato uno spazio europeo dell'istruzione terziaria, la UE non è stata in grado di definire, o almeno orientare, i meccanismi informativi necessari per il suo funzionamento. In altre parole, la UE si è limitata a creare una struttura comune di crediti formativi e di titoli di studio a livello europeo, senza affiancare ad essa degli strumenti utili a trasmettere le informazioni sulla qualità della università. Questo vuoto è stato progressivamente riempito da indicatori e classifiche provate provenienti dal Regno Unito e dalla Cina. Due classifiche britanniche, il "World University Ranking" di Quacquarelli Symonds (QS), il "World University Ranking" del Times Higher Education (THE), e la classifica cinese "Academic Ranking of World Universities" (ARWU), dominano ormai il mercato. La graduatoria ARWU esiste dal 2003 e fino al 2008 era curata dall'università Jiao Tong di Shanghai prima di passare ad un'organizzazione indipendente, la Shanghai Ranking Consultancy. Le classifiche THE e QS sono state create nel 2004, ma va ricordato che fino al 2010 erano un'unica graduatoria chiamata QS-THE.

Il tentativo della UE di stabilire un sistema continentale di confronto della qualità delle università europee è stato tardivo. Il sistema "U-Multirank Ranking", finanziato dalla Commissione europea, è stato pubblicato per la prima volta solo nel 2014. U-Multirank fornisce un sistema di criteri e indicatori che consentono agli utenti di confrontare le università tra loro (ad esempio due o tre) scegliendo alcuni parametri in base alle loro esigenze. Si tratta

di un sistema di confronto personalizzabile piuttosto che di una vera e propria classifica a punteggio. U-Multirank produce anche classifiche generali per materia (à la carte), ma senza attribuire punteggi alle università. A causa della sua complessità e della mancanza di una graduatoria chiara e univoca, esso è sostanzialmente ignorato dal pubblico. Al momento, i risultati delle graduatorie THE e la QS sono quelli più comunemente ripresi nei mezzi di comunicazione, e vale quindi la pena concentrarsi su di esse.

La graduatoria THE si basa su 13 indicatori divisi in cinque aree. La prima area è l'insegnamento e gli indicatori di quest'area rappresentano il 30% del punteggio complessivo. La seconda area è la ricerca, e anch'essa rappresenta il 30% del voto finale di un ateneo. La terza area prende in considerazione le citazioni di articoli scientifici in riviste recensite nella base bibliometrica Scopus (proprietà della casa editrice Elsevier), pubblicati da ricercatori in organico in una università (il peso anche qui è 30%). A noi però interessa la quarta area della graduatoria THE, cioè l'internazionalizzazione, la quale conta per il 7,5% del punteggio finale. Tre indicatori fanno parte di questa area: (a) Percentuale di studenti stranieri (peso 2,5%), (b) percentuale di personale internazionale (2,5%), (c) percentuale del totale delle pubblicazioni rilevanti di un'università con almeno un coautore internazionale (2,5%). La quinta area della graduatoria THE è il trasferimento tecnologico che conta per il 2,5% del punteggio finale.

La graduatoria QS è più semplice, e si compone di sei indicatori il cui rispettivo peso è riportato in parentesi, ovvero: (a) reputazione dell'università monitorata tramite questionari (40% del punteggio complessivo), (b) occupabilità dei suoi studenti (10%); (c) proporzione tra docenti e studenti (20%); (d) citazioni per ricercatore calcolate a partire dalla base dati Scopus (20%); (e) percentuale di docenti stranieri (5%); (f) percentuale di studenti stranieri (5%).

4. Effetti delle graduatorie THE e QS

Come si può notare, in entrambe le classifiche la percentuale di studenti e docenti stranieri è un indicatore quantitativo che influenza positivamente il punteggio globale di una università, e quindi la sua posizione nella graduatoria finale. In linea teorica, questi indicatori hanno un certo senso. Se una università è prestigiosa e offre programmi eccellenti, ci si può aspettare che essa attragga studenti e docenti dall'estero. Ma dal momento in cui i dirigenti di un'università interiorizzano e incorporano questo indicatore nelle loro decisioni, esso smette di essere uno strumento oggettivo e neutrale di misurazione e diventa uno strumento per orientare le scelte definendo i risultati. Questa mutazione è nota come "legge di Campbell", secondo la quale "quanto più un indicatore sociale quantitativo viene utilizzato per il processo decisionale sociale, tanto più sarà soggetto a pressioni di deterioramento e tanto più sarà in grado di distorcere e alterare i processi sociali che intende monitorare" (Campbell 1979). Detto in altre parole, dal momento in cui la percentuale di studenti stranieri è diventata un indicatore usato nelle classifiche più

[2] Si veda la nota metodologica "World University Rankings 2023 methodology | Times Higher Education (THE)" disponibile su https://www.timeshighereducation.com/sites/default/files/breaking_news_files/the_2023_world_university_rankings_methodology.pdf.

[3] https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings/methodology.

diffuse, cioè THE e QS, essa non è più un indicatore che riflette la qualità dell'università, ma un fine in sé, cioè un obiettivo che le università perseguono con vari mezzi per scalare le classifiche internazionali e guadagnare prestigio (Gazzola 2012).

Uno degli strumenti più comunemente usati dalle università per attirare studenti stranieri è stato quello di aumentare il numero di corsi di laurea insegnati interamente ed esclusivamente in lingua inglese in paesi non anglofoni, anche in paesi come la Spagna, la Germania o la Francia dove si parlano lingue con un'ampia diffusione internazionale. In un recente rapporto il British Council nota che "uno dei principali motori dell'internazionalizzazione è stata la crescente offerta di corsi insegnati in inglese. Una volta erano il punto di forza delle quattro grandi destinazioni di studio (Regno Unito, Stati Uniti, Australia e Canada), invece ora i corsi in inglese sono ampiamente disponibili in diversi luoghi dall'Europa all'Asia, Sud America e Africa" (British Council 2021). Tra il 2017 e il 2021, la crescita del numero di corsi di laurea in inglese è stata del 85% a livello di triennale (bachelor), e del 74% a livello di magistrale (master). Il 63% dei corsi di laurea in inglese in paesi non anglofoni è concentrato in Europa. È difficile invece trovare programmi non in inglese nei paesi anglofoni. È importante notare nella maggior parte dei casi lo scopo dei programmi insegnati interamente in inglese non è quello di attirare studenti anglofoni madrelingua da paesi di lingua inglese come l'Australia o gli Stati Uniti, ma studenti che parlano l'inglese come lingua seconda, facendo peraltro l'ipotesi (spesso molto ottimista) che questi studenti abbiamo un livello fluente di inglese.

La lingua di insegnamento e la lingua parlata nel paese ospite rivestono un ruolo importante nelle scelte di mobilità internazionale, anche se questi due fattori non hanno nessuna relazione con la qualità dell'istruzione. La mobilità internazionale è più facile tra Paesi o regioni con la stessa lingua, e infatti i dati suggeriscono che gli studenti internazionali tendono a scegliere Paesi che offrono un contesto simile a quello del loro Paese d'origine in termini culturali e linguistici (Hughes 2008). Ma anche l'insegnamento delle lingue straniere nelle scuole esercita un'influenza determinante nelle scelte di mobilità internazionale degli studenti. Infatti,

> i Paesi in cui l'istruzione è impartita in lingue molto diffuse (come il tedesco, l'inglese, lo spagnolo, il francese e il russo) hanno il più alto numero di studenti in mobilità internazionale, sia in termini assoluti che relativi. Il Giappone è un'eccezione […]. La popolarità di paesi prevalentemente anglofoni come Australia, Canada, Stati Uniti, Nuova Zelanda e Regno Unito si spiega in parte con il fatto che l'inglese è diventato gradualmente una lingua 'globale'. L'inglese è anche la lingua che gli studenti che desiderano studiare all'estero probabilmente hanno imparato nel loro paese d'origine e/o vogliono perfezionare attraverso l'immersione in un paese anglofono (OCSE 2014).

A livello globale, l'inglese è la lingua più diffusa nelle scuole come lingua straniera. La percentuale di paesi in cui l'inglese è insegnato in una scuola secondaria è aumentata dal 65% tra il 1970-89 al 78,5% tra il 1990-2005 (Cha and Ham 2011). Questo ha fatto

[4] Fonte British Council (2021). Il rapporto copre i programmi di laurea completi in inglese a livello di Bachelor e Master nei paesi non anglofoni. La principale fonte di dati è rappresentata dal database di Studyportals di oltre 207.000 programmi in inglese a livello globale in oltre 3.750 istituti di istruzione superiore (IIS).

[5] Nei confronti internazionali, infatti, la percentuale degli studenti anglofoni che studia all'estero è piuttosto bassa (vedi OCSE 2021, indicatore B6.2).

sì che l'inglese diventasse progressivamente la lingua con cui, in media, è più probabile che uno studente straniero abbia almeno una certa dimestichezza (su questo punto torneremo successivamente). Le politiche linguistiche scolastiche nel corso dei decenni hanno gradualmente preparato il terreno per un uso più massiccio dell'inglese all'università, diffondendo la conoscenza dell'inglese presso i non-nativi.

Le classifiche internazionali delle università QS e THE premiano la percentuale di studenti stranieri come indicatore di qualità di un ateneo, e questo fornisce alle università un forte incentivo ad aumentare il numero di corsi in inglese per attirare rapidamente nuovi studenti. Da due indagini condotte su circa 700 coordinatori di programmi universitari erogati esclusivamente in inglese in Europa continentale, infatti, emerge che il 75% dei responsabili giustifica la scelta di inaugurare corsi di laurea in questa lingua col bisogno di "dare risalto al proprio istituto in confronto agli altri istituti attivi nel paese" (Wächter e Maiworm 2014).

Uno degli esiti del micidiale combinato disposto del Processo di Bologna e della diffusione delle classifiche in Europa è stato la "anglificazione dell'istruzione superiore in Europa" (Wilkinson e Gabriels 2021), ovvero un processo in cui i corsi di laurea insegnati interamente in inglese non sono soltanto cresciuti, ma in diversi paesi e ambiti disciplinari hanno sostituito (e non integrato) i programmi esistenti in altre lingue (Salomone 2022).

Nel caso dei Paesi Bassi il fenomeno è particolarmente pronunciato. Poco più di vent'anni fa Geert Booij scriveva non è possibile descrivere la lingua olandese come una diglossia perché non c'è una stabile divisione dei ruoli fra inglese e olandese. La lingua principale d'insegnamento nelle università è l'olandese. Qualche anno fa, il ministro dell'istruzione olandese propose di insegnare una buona parte dei corsi in inglese invece che olandese e sollevò un coro di proteste nella società (Booij 2001).

La situazione oggi è completamente rovesciata. Un'indagine del quotidiano de *Volkskrant* svolta nel 2016 su 1'632 programmi universitari offerti dalle 13 università batave mostra che il 60% dell'offerta formativa era oramai in inglese; a livello master la percentuale era salita al 70% (Bouma 2016). Recentemente le università olandesi hanno richiesto al governo di dare loro la possibilità di limitare il numero di studenti stranieri che frequentano alcuni corsi in inglese perché l'affluenza è tale da mettere sotto eccessiva pressione le istituzioni.

Anche il caso italiano rivela in modo chiaro l'influenza delle graduatorie THE e QS sulle intenzioni di politica linguistica dei decisori pubblici. Il presidente dell'ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca), Antonio Felice Uricchio, e l'ex presidente dell'agenzia Paolo Miccoli, hanno scritto:

> Ci domandiamo cosa sia possibile fare per migliorare il posizionamento dei nostri atenei in questi ranking [ovvero il THE e QS], specialmente considerando il buon posizionamento del paese nella ricerca su scala internazionale. Si potrebbe ripetere –

6. Sull'influenza delle classifiche internazionali sulle scelte strategiche delle università, si veda anche Van Parijs (2009) e Weingart (2005).

7. Vedi https://www.timeshighereducation.com/news/overwhelmed-dutch-plead-limits-international-recruitment.

8 L'Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca (ANVUR) è un ente pubblico vigilato dal Ministero della Ricerca che "valuta la qualità dei processi, i risultati e i prodotti delle attività di gestione, formazione e ricerca, compreso il trasferimento tecnologico, del sistema dell'istruzione superiore e della ricerca nazionale. L'erogazione dei finanziamenti pubblici alle università e agli enti di ricerca dipende dalle valutazioni dell'Agenzia" https://www.mur.gov.it/it/aree-tematiche/ricerca/valutazione-della-ricerca/anvur.

> come in effetti si legge spesso – che servirebbero maggiori investimenti per ricerca e formazione superiore, e certo è anche il nostro auspicio. Ma questo da solo non basta. Un importante nodo spesso trascurato e non eccessivamente condizionato dagli investimenti è quello dell'internazionalizzazione, sempre molto valutata all'interno dei sistemi di ranking. Su questo terreno è possibile agire con maggiore energia: l'Italia, infatti, finisce per non brillare in questo parametro, e non solo per problemi legati alla lingua […] È infine necessario lavorare sulla costruzione di un numero più ampio e articolato di indicatori all'interno dei meccanismi di finanziamento del nostro sistema formativo, in modo tale da allineare maggiormente il finanziamento delle istituzioni alla competizione internazionale che si materializza nell'uso dei ranking. Tali indicatori, usati per determinare la quota premiale nei finanziamenti nazionali, dovrebbero essere più vicini ai parametri usati nei sistemi di ranking che abbiamo analizzato, e quindi accanto alla internazionalizzazione andrebbero inclusi il rapporto fra docenti e studenti e soprattutto il trasferimento tecnologico. In questo modo si promuoverebbe l'immagine del sistema universitario nazionale, come meriterebbe proprio alla luce della qualità della sua ricerca (Checchi *et al.* 2020).

Questa citazione dà ulteriore sostanza a quanto ho già scritto sopra. Gli indicatori di internazionalizzazione delle graduatorie THE e QS non sono più visti come indicatori oggettivi che riflettono una realtà indipendente dagli indicatori stessi, essi vengono ormai visti come obiettivi da perseguire dai decisori pubblici. Legare i finanziamenti dell'università al punteggio ottenuto nelle classifiche THE e QS, come suggeriscono i dirigenti dell'ANVUR, significa predisporre un potente sistema pubblico di incentivi economici all'anglificazione dell'università. Se gli atenei sanno che i risultati della valutazione e quindi il loro finanziamento dipendono da indicatori come la percentuale di studenti e docenti stranieri, non ci potrà sorprendere se essi accelereranno il processo di graduale marginalizzazione delle lingue nazionali nell'insegnamento e nella ricerca. Ad esempio, Hultgren e Wilkinson (2022) hanno mostrato che nei Paesi Bassi le riforme che hanno aumentato l'autonomia di gestione delle università e hanno introdotto nuovi strumenti di valutazione come gli indicatori di performance e di profilazione istituzionale, sono stati i principali motori della progressiva anglificazione dei corsi di laurea in quel paese.

5. Le problematiche dell'anglificazione dell'insegnamento

Non si è prestata sufficiente attenzione alle problematiche derivanti dell'anglificazione dei corsi di laurea. Una prima questione riguarda l'efficacia dell'apprendimento. Già nel 2011 la Conferenza dei Rettori delle università tedesche segnalava che l'insegnamento erogato in una lingua che non è quella del docente e degli studenti rischiava di fare abbassare la qualità della trasmissione del sapere (HRK 2011). Se le politiche di promozione dell'internazionalizzazione del corpo docente e degli studenti non prestano sufficiente attenzione alle *reali* competenze linguistiche degli studenti e dei docenti, non ci si può aspettare altro che uno scadimento generalizzato della qualità della trasmissione del sapere.

Alcuni studi sembrano suffragare questa tesi. Reithofer (2013) ha effettuato uno studio su un totale di 139 studenti universitari austriaci con buone competenze in inglese. Nell'esperimento gli studenti hanno seguito una lezione in inglese data da un docente

italiano con un alto livello di conoscenza di questa lingua. La comprensione del contenuto della lezione in inglese si è rivelata qualitativamente peggiore rispetto al livello di comprensione che gli studenti hanno dichiarato di avere quando la lezione è stata interpretata in tedesco da un interprete professionista. Insomma, si capisce meglio una lezione universitaria nella propria lingua madre, e si acquisisce quindi in modo più efficace il sapere che poi lo studente valorizzerà nel mercato nel lavoro.

Un esperimento condotto alla Libera università di Bolzano da Bernhofer e Tonin (2022) ha valutato l'impatto della lingua di insegnamento sui voti degli studenti. Gli autori hanno sfruttato il fatto che in quella università gli studenti di madrelingua prevalentemente italiana o tedesca, indipendentemente dalle loro scelte, devono imparare e sostenere esami in inglese, tedesco e italiano. I risultati mostrano che sostenere un esame in una seconda lingua comporta una perdita di punti di voto di circa il 9,5%. Un'elevata competenza nella lingua non materna attenua la perdita, ma non la elimina. Inoltre, anche il numero degli esami ripetuti aumenta.

Una seconda questione riguarda l'equità sociale, ovvero la ripartizione fra benefici (privati) e costi (pubblici). Nei paesi dell'Europa continentale le rette universitarie sono in generale molto più basse che nel Regno Unito o negli Stati Uniti (talvolta addirittura nulle), perché i costi della formazione sono coperti in larga parte dai governi nazionali o regionali (OCSE 2021), cioè dalle tasse di tutti i contribuenti. Si tratta di un investimento pubblico di cui beneficia anzitutto lo studente, nazionale o straniero. Ma affinché ne benefici anche la società, è necessario che chi completa la formazione resti a lavorare nel paese che lo ha accolto. Un rapporto dell'Istituto finlandese per la ricerca economica, infatti, mostra che per rendere conveniente l'investimento pubblico nell'istruzione degli studenti stranieri in Finlandia, gli studenti che si laureano dovrebbero rimanere a lavorare nel paese e pagare lì le tasse (Garam *et al.* 2014). La questione, quindi, non è soltanto "attirare cervelli" (vedi sezione 2 sopra), ma trattenerli nel tessuto produttivo locale dopo che hanno completato gli studi.

Studiare solo in inglese non pare essere il modo più efficace per raggiungere questo obiettivo. I dati olandesi mostrano che solo il 27% degli studenti in mobilità internazionale che hanno studiato in inglese nei Paesi Bassi rimane nel paese dopo la laurea, mentre il 70% di loro avrebbe voluto rimanervi (Governo olandese 2013). Una delle ragioni che scoraggiano gli studenti a rimanere è la carenza di competenze in olandese. Una situazione simile si registra in Germania. Uno studio di Priegnitz (2015b) su 302 studenti internazionali che avevano seguito corsi tenuti esclusivamente in inglese mostra che secondo il 76% degli intervistati dovrebbe essere obbligatorio per gli studenti seguire corsi di tedesco durante il periodo di studio in inglese. Il 62% era favorevole a programmi in cui i corsi sono tenuti sia in inglese che in tedesco come incentivo all'apprendimento della lingua locale. La mancanza di adeguate competenze in tedesco può rendere più difficile trovare un impiego nel mercato del lavoro in Germania e sfavorisce l'insediamento duraturo degli studenti internazionali nel tessuto produttivo locale. Infatti, solo il 34% degli intervistati è rimasto in Germania dopo la fine del programma (Priegnitz 2015a).

I risultati appena esposti sono rinforzati da un recente studio di Nocito (2021) sull'effetto dei corsi insegnati interamente in inglese sulle probabilità di espatrio degli studenti dopo la fine degli studi. Nocito mostra che il conseguimento di un master in inglese in

Italia aumenta la probabilità di un individuo di lavorare all'estero un anno dopo la laurea di 11,3 punti percentuali, ovvero quasi cinque volte la media del campione.

Infine, vi sono delle problematiche più generali che riguardano la vitalità delle lingue nazionali (Gazzola 2008). Se l'inglese occupasse gradualmente la maggior parte degli spazi di insegnamento superiore, sarebbe di fatto precluso ai locutori delle altre lingue avere accesso al sapere avanzato nella loro lingua materna nel loro stesso paese. Offrire corsi di laurea paralleli in due le lingue (inglese e lingua nazionale) non pare sostenibile nel lungo periodo, perché ciò rischia di creare inutili doppioni e aumentare i costi di gestione. Perché un'università dovrebbe continuare ad offrire corsi in lingua nazionale, se privilegiando l'inglese essa può mirare sia al mercato estero sia a quello interno? Un processo di tale tipo avrebbe delle conseguenze profonde sulla vitalità delle altre lingue di cultura. Gli studenti che oggi studiano solo in inglese fin dalla laurea triennale diventeranno i professori un domani senza mai avere avuto contatto con il registro tecnico-scientifico nella loro lingua materna.

6. Discussione e proposte

La tesi esposta in questo articolo è che una politica linguistica volta a preservare e promuovere la diversità linguistica nell'insegnamento superiore non può non affrontare la questione centrale degli incentivi. Questo articolo analizza in modo critico l'influenza delle graduatorie internazionali delle università maggiormente diffuse, il THE e il QS, mostrando che di fatto esse favoriscono la progressiva anglificazione dell'insegnamento superiore. Sebbene l'esistenza di corsi di laurea in una lingua diversa da quella (o quelle) ufficiale/i di un paese sia indubbiamente un elemento di arricchimento culturale da accogliere con favore, è anche vero che un'eccessiva presenza di questi corsi, se sono a discapito di quelli erogati nella lingua ufficiale, può essere criticabile da diversi punti di vista: l'efficacia della trasmissione del sapere, l'equità sociale e in generale la promozione e preservazione della diversità linguistica.

Non si tratta ovviamente di demonizzare le classifiche QS e THE, che peraltro sono private. Si tratta di prendere coscienza del fatto che per comprendere il fenomeno dell'anglificazione dell'università è necessario studiare la struttura degli incentivi che le università hanno dinnanzi a sé e che orienta le loro scelte. Vi è infatti una tensione tra gli obiettivi e gli incentivi della società e quelli delle istituzioni di istruzione superiore. La società nel suo complesso ("livello macro") ha certamente fra i suoi obiettivi quello preservare e promuovere l'uso della lingua nazionale (o regionale) come lingua di elaborazione e trasmissione del sapere (il che non implica ovviamente isolarsi a livello internazionale) e "trattenere i cervelli" dopo aver sostenuto i costi della loro formazione. Invece i singoli istituti di istruzione superiore come le università e centri di ricerca (cioè il livello "meso") hanno altri obiettivi, anzitutto acquisire fondi, pubblicare ricerca originale, e attirare studenti e docenti da altrove, migliorando quindi il proprio prestigio e la propria posizione nelle classifiche internazionali.

Per allentare questa tensione è necessario sviluppare delle politiche linguistiche dette "complesse" (Grin 2022). Grin spiega che il termine "complesso" qui non signifi-

ca "complicato"; esso si riferisce invece alla comprensione dei problemi derivanti dal disallineamento degli incentivi fra il livello macro e quello meso. La complessità deriva cioè dal fatto che gli incentivi e i vincoli cui sono sottoposti gli attori a livello macro e meso non sono allineati; al contrario, essi chiaramente divergono. È quindi necessario fare in modo che gli obiettivi della società e quelli delle università siano il più possibile convergenti, ma per fare questo è importante agire sugli incentivi delle università stesse in modo da allinearli con gli obiettivi sociali di promozione e protezione della diversità linguistica.

Ciò richiede diverse misure di politica linguistica, fra cui due sono particolarmente importanti. In primo luogo, è necessario superare le classifiche QS e THE, e sostituirle con una nuova classifica europea che includa degli indicatori volti a promuovere il multilinguismo nell'insegnamento e ricerca. Per esempio, all'indicatore "percentuale di studenti stranieri" si potrebbero affiancare altri indicatori come "percentuale di studenti stranieri che completano gli studi con un livello C1 nella lingua locale" e "percentuale di studenti nazionali che completano gli studi con un livello B2 in un'altra lingua", dove C1 e B2 corrispondono ai livelli del Quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue (QCER). Le università avrebbero quindi incentivi a usare più lingue nell'insegnamento per tutti, studenti nazionali o stranieri. Inoltre, si potrebbero includere indicatori bibliometrici calcolati per lingue diverse dall'inglese. Allo stato attuale, il sistema europeo U-Multirank, di cui si è detto nella sezione 2, non è adeguato e andrebbe probabilmente riformato.

Non basta però creare nuovi indicatori. È necessario un secondo tassello, ovvero collegare una quota sostanziale dei finanziamenti europei e nazionali alle università ai risultati dei nuovi indicatori, cioè alla nuova graduatoria europea. Infine, la promozione del plurilinguismo andrebbe inclusa come criterio trasversale di successo per progetti di ricerca nel programma Horizon Europe, come peraltro già avviene per la promozione della parità di genere.

L'Unione europea per ora non ha seguito questa strada, preferendo strumenti di politica linguistica più indiretti come il sostengo alla definizione di linee guida. Un esempio recente è il "EPICUR European Model Language Policy", sviluppato dalla European University Alliance con il supporto finanziario dell'UE. L'obiettivo principale del Modello di politica linguistica EPICUR è quello di

> fornire un quadro di riferimento per la gestione della diversità linguistica per gli istituti di istruzione superiore europei e le associazioni tra università europee, al fine di ispirare e sostenere tutte le istituzioni interessate a sviluppare una politica linguistica. In questo modo, EPICUR cerca di migliorare la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento e della ricerca, preservando l'uso delle lingue europee nazionali e regionali in un ambiente accademico.

Il modello EPICUR è certamente interessante, ma non va oltre suggerire un insieme di raccomandazioni ed esempi. Non è ancora diventato uno strumento di uso diffuso e la sua implementazione non è soggetta né a controlli né a ricompense. Senza un'azione più incisiva sulla definizione degli indicatori valutativi usati nelle classifiche, sui finan-

[9] Vedi https://epicur.education/epicur-european-model-language-policy/.

ziamenti e sugli incentivi strutturali a cui rispondono le università, è improbabile che la politica linguistica europea in materia di promozione del plurilinguismo nell'istruzione terziaria sia efficace.

Una recente novità interessante in materia di valutazione della ricerca e plurilinguismo proviene dal gruppo CoARA (Coalition for Advancing Research Assessment), che nel 2022 ha avviato un processo di elaborazione di un *Accordo sulla riforma della valutazione della ricerca*. Alla stesura della bozza dell'accordo hanno collaborato rappresentanti dell'Associazione delle Università Europee (EUA), di Science Europe, della Commissione europea e di altri enti pubblici. Fra le altre cose, la bozza dell'Accordo raccomanda che le attività di valutazione di ricerca non penalizzino i prodotti della ricerca a causa della lingua in cui sono scritti e divulgati. Il testo dell'Accordo potrebbe essere rafforzato con maggiori riferimenti alla necessità di promuovere il plurilinguismo nell'insegnamento, oltre che nel lavoro di ricerca, visto che il primo si nutre dei risultati del secondo.

* * *

Bibliografia

Bernhofer, Juliana e Tonin Mirco (2022) "The effect of the language of instruction on academic performance", *Labour Economics,* 78, pp. 102-218.

Berthoud, Anne-Claude e Laurent Gajo (2020) *The Multilingual Challenge for the Construction and Transmission of Scientific Knowledge*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.

Bhandari, Rajika, Chelsea Robles e Christine Farrugia (2018) *International higher education: shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives*, Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report, Global Education Monitoring Report. Paris: UNESCO.

Booij, Geert (2001) "English as the lingua franca of Europe: a Dutch perspective", *Lingua e Stile,* 36, pp. 351-361.

Bouma, Kaya (2016) "Meer dan de helft van de studies volledig in het Engels", *de Volkskrant,* https://www.dutchnews.nl/news/2016/08/english-takes-over-at-dutch-universities-just-40-of-courses-still-in-dutch/.

British Council (2021) *The changing landscape of English-taught programmes*. London: British Council.

Campbell, Donald T (1979) "Assessing the impact of planned social change", *Evaluation and Program Planning,* 2 (1), pp. 67–90.

Cha, Yun-Kyung e Seung-Hwan, Ham (2011) "Educating supranational citizens: The incorporation of English language education into curriculum policies", *American Journal of Education,* 117 (2), pp. 183-209.

[10] Si veda https://coara.eu/about/.

[11] Vedi https://coara.eu/agreement/the-agreement-full-text/.

Checchi, Daniele, Paolo Miccoli e Antonio Felice Uricchio (2020) "Atenei italiani in crescita nei ranking, ma non basta", *Lavoce.info*, 20/07/2020.

Conceição, Manuel Célio (2020) "Language policies and internationalization of Higher Education", *European Journal of Higher Education,* 10 (3), pp. 231-240.

Foray, Dominique (2009) *L'économie de la connaissance*. Paris: La decouverte.

Garam, Irma, Janne Jaalivaara, Isa Kuosmanen e Tuomo Suhonen (2014) *Esiselvitys ulkomaalaisten korkeakouluopiskelijoiden taloudellisista vaikutuksista*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus - VATT.

Gazzola, Michele (2008) "Internazionalizzazione dell'Università e nuove sfide per la lingua italiana", *La Crusca per Voi,* 36, pp. 3-8.

— (2012) "The linguistic implications of academic performance indicators: general trends and case study", *International Journal of the Sociology of Language,* 216, pp. 131-156.

Governo olandese (2013) "Bussemaker wants strong ties between international students and the Netherlands", https://www.government.nl/latest/news/2013/11/25/bussemaker-wants-strong-ties-between-international-students-and-the-netherlands.

Grin, François (2022) "Principles of integrated language policy", in Grin, François, László Marácz, e Nike K. Pokorn (a cura di) *Advances in Interdisciplinary Language Policy*, pp. 23-42. Amsterdam: John Benjamins.

HRK (2011) *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen*, Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011 in Berlin. Berlin: Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Hughes, Rebecca (2008) "Internationalisation of higher education and language policy: Questions of quality and equity", *Higher Education Management and Policy,* 20 (1), pp. 1-18.

Hultgren, Anna Kristina, Frans Gregersen e Jacob Thøgersen (a cura di) (2014) *English in Nordic Universities. Ideologies and practices*. Amsterdam: John Benjamins.

Hultgren, Anna Kristina e Robert Wilkinson (2022) "New understandings of the rise of English as a medium of instruction in higher education: the role of key performance indicators and institutional profiling", *International Journal of the Sociology of Language,* (277), pp. 47-59.

Le Lièvre, Françoise, Mathilde Anquetil, Lisbeth Verstraete-Hansen, Christiane Fäcke e Martine Derivry (a cura di) (2018) *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur - Languages and cultures in the internationalization of higher education*. Bern/Berlin: Peter Lang.

Maraschio, Nicoletta e Domenico De Martino (a cura di) (2012) *Fuori l'italiano dall'università? Inglese, internazionalizzazione, politica linguistica*. Roma: Laterza.

Nocito, Samuel (2021) "The effect of a university degree in English on international labor mobility", *Labour Economics,* 68, pp. 101-943.

OCSE (2014) *Education at a Glance 2014*. Parigi: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

OCSE (2021) *Education at a Glance 2020*. Parigi: Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE).

Pieters, Danny e Thijs Keersmaekers (a cura di) (2020) *Internationalisation of Universities and the National Language*. Berlin: Peter Lang.

Priegnitz, Frauke (2015a) "Language policies in English-Medium programmes in Germany and Denmark and their long-term effects on graduates' bonds with the host country", in Fabricius, Anne H. e Bent Preisler (a cura di) *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education*, pp. 300-325. Berlin/New York: Springer.

— (2015b) *Zwischen englischsprachigem Studium und landessprachigem Umfeld. Internationale Absolventen deutscher und dänischer Hochschulen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Reithofer, Karin (2013) "Comparing modes of communication: The effect of English as a lingua franca vs. interpreting", *Interpreting* 15 (1), pp. 48-73.

Salomone, Rosemay (2022) *The Rise of English. Global Politics and the Power of Language*. Oxford: Oxford University Press.

Van Parijs, Philippe (2009) "European higher education under the spell of university rankings", *Ethical Perspectives,* 16 (2), pp. 189-206.

Verger, Jacques (1991) "La mobilité étudiante au Moyen Age", *Histoire de l'éducation,* 50, pp. 65-90.

Vila i Moreno, F. Xavier e Vanessa Bretxa (a cura di) (2014) *Language Policy in Higher Education. The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol: Multilingual Matters.

Wächter, Bernd e Friedhelm Maiworm (2014) *English-taught programmes in European higher education. The state of play in 2014*. Bonn: Lemmens.

Weingart, Peter (2005) "Impact of bibliometric upon the science system: Inadvertent consequences?", *Scientometrics,* 62 (1), pp. 117-131.

Wilkinson, Robert e René Gabriels (a cura di) (2021) *The Englishization of Higher Education in Europe*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Zanola, Maria Teresa (2023, di prossima pubblicazione) "Language Policy in Higher Education", in Gazzola, Michele, François Grin, Linda Cardinal e Kathleen Heugh (a cura di) *The Routledge Handook of Language Policy and Planning*. London: Routledge.

Entre la internacionalització i la responsabilitat lingüística

La gestió de les llengües a la universitat: un estudi pilot comparatiu entre la Universitat de Göteborg i la Universitat Pompeu Fabra

Vicent Climent-Ferrando
Professor del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la UPF
Càtedra UNESCO de Polítiques Lingüístiques per al Multilingüisme

Virgínia Anguera, Núria Giraldós i Lídia Torrecillas
Estudiants del grau en Llengües Aplicades de la UPF

Introducció

Aquest article té un objectiu doble: d'una banda, vol contribuir als debats metodològics i conceptuals sobre com mesurar els usos lingüístics a l'Espai Europeu d'Educació Superior i, de l'altra, fer una prova pilot a dues universitats –la Universitat de Göteborg i la UPF– a partir de la metodologia proposada.

La recerca presentada en aquest article es fa gràcies al projecte europeu EUTOPIA, finançat per la Comissió Europea, sota el programa Erasmus + Aliances Europees. Ha estat desenvolupat en col·laboració amb les tres estudiants de primer curs del grau en Llengües Aplicades de la UPF: Virgínia Anguera, Núria Giraldós i Lídia Torrecillas, concretament de l'assignatura de primer curs Llengües i Societat. Estudi de Cas, impartida pel professor Vicent Climent-Ferrando. El treball de camp a la Universitat de Göteborg ha estat possible gràcies a la beca EURSS EUTOPIA Undergraduate Research Support Scheme.

L'article es divideix en dues seccions: la primera conté els apunts conceptuals i metodològics necessaris, que tenen com a objectiu final fer una proposta sobre com mesurem els usos lingüístics a la Universitat. Tot seguint aquestes propostes, la segona secció presenta una comparació entre els usos lingüístics a la UPF i a la Universitat de Göteborg, tant de grau com de màster.

PRIMERA PART: COM MESUREM ELS USOS LINGÜÍSTICS A LA UNIVERSITAT? APUNTS CONCEPTUALS I METODOLÒGICS

Aquesta primera part té com a objectiu principal presentar breument les bases conceptuals i metodològiques sobre com mesurar els usos lingüístics a l'Espai Europeu d'Educació Superior. Representa un primer esborrany que servirà de punt de partida per analitzar la presència i l'ús real de les llengües a la universitat.

Segons això, el document està dividit en tres seccions:

1. Apunts conceptuals
2. Apunts metodològics
3. Proposta de treball

Així mateix, fem referència a diverses fonts primàries que ja han tractat la matèria i que ens poden ajudar a avançar en la nostra tasca:

1. Quant als apunts conceptuals, s'ha fet servir l'informe VADEMECUM sobre polítiques lingüístiques "Mobilitat i inclusió en una Europa multilingüe", elaborat per 70 investigadors europeus de 22 universitats europees sobre diversos conceptes relacionats amb la gestió del multilingüisme, incloent-hi els debats a l'ensenyament universitari.

2. Quant als apunts metodològics, s'han fet servir dos treballs de camp relacionats amb els usos lingüístics, que han ajudat a conèixer l'enfocament, les reflexions i les aproximacions metodològiques que ens seran útils de cara al nostre treball:

a) "Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes" (2011).

b) "Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari". Serveis Lingüístics Universitaris, 2009.

1. Apunts conceptuals. A què ens referim quan parlem del multilingüisme a l'educació superior?

En aquesta secció analitzarem els principals debats i els conceptes que actualment es fan servir, tant des d'un vessant teòric com, especialment, empíric, sobre l'ús creixent de l'anglès com a llengua vehicular al món acadèmic/universitari. Es farà una repassada succinta a aquests debats i s'exposaran les tendències acadèmiques actuals que tracten aquesta matèria. En definitiva, s'intentarà donar resposta a la pregunta: "A què ens referim quan parlem del multilingüisme a l'educació superior?".

2. Apunts metodològics. Els usos lingüístics a les nostres universitats. On érem i on som?

En aquest apartat analitzarem les reflexions ja fetes en els dos treballs anteriorment esmentats sobre els usos lingüístics a les universitats valencianes i els usos lingüístics entre els estudiants universitaris a Catalunya.

Més que els resultats en si, aquests dos treballs ens podem oferir informació útil sobre l'enfocament metodològic i el tractament de dades que voldrem fer al nostre treball.

3. Com procedirem amb el nostre treball? Una proposta

Aquest apartat farà una proposta tenint en compte tant els debats conceptuals i metodològics, com el nostre objectiu: analitzar "l'ús real de les llengües a la docència".

1. A què ens referim quan parlem del multilingüisme a l'educació superior? Apunts conceptuals

L'ús creixent de l'anglès a la universitat no és un fenomen exclusiu de la UPF, ni tan sols de les universitats catalanes. Llevat dels països anglòfons, la resta d'universitats del món veuen amb preocupació l'augment de l'anglès, i no només en l'àmbit de la recerca –àmbit ja molt "anglicitzat" des de fa temps–; sinó de la docència, un àmbit en què any rere any l'anglès pren més terreny.

L'*université française va-t-elle parler anglais*, es preguntaven molts mitjans de comunicació a França l'any 2013, davant l'augment de cursos de grau; però, sobretot, de màsters i doctorats en anglès a França. Una paradoxa per a un país que, amb una llengua hegemònica i tradicionalment minoritzadora, veu com la seva llengua perd pes progressiu en un àmbit d'ús com el de la docència. Igualment, les universitats que formen part de la Càtedra UNESCO de Polítiques Lingüístiques per al Multilingüisme, de la qual la UPF n'és membre, tenen com a línia d'acció prioritària l'anàlisi d'aquestes qüestions. En resum, els debats que ens plantegem en aquest grup de treball són debats compartits per totes les universitats arreu del món, llevat de les anglòfones.

Aquesta tendència comença a ser notable a partir de la darrera dècada del segle xx, durant la qual es posa també "de moda" la metodologia d'aprenentatge AICLE (aprenentatge integrat de continguts en llengües estrangeres). És a dir, aprendre una matèria a través d'una llengua estrangera (quasi sempre l'anglès).

Sovint, l'ús creixent de l'anglès al món acadèmic ha estat "disfressat" discursivament amb el terme *multilingüisme*. Tal com afirmen Vila i Bretxa (2015), la majoria de la recerca sobre multilingüisme fins a la primera dècada del segle xx posava l'anglès al centre dels debats acadèmics.

Sovint, s'ha utilitzat el terme *multilingüisme* com a sinònim de "més anglès a les aules". És veritat que l'anglès és la llengua més afavorida pels processos de globalització actuals, però és important –també de cara a la recerca d'aquest grup de treball– que aquests processos d'internacionalització/globalització afecten a totes les llengües.

Cal, per tant, que en els debats del multilingüisme a l'espai universitari –tant teòrics com empírics– no restringeixin la seva anàlisi a només conèixer si hi ha més o menys anglès ni tampoc només si hi ha més o menys català; sinó que adoptin un enfocament holístic sobre la presència i l'ús de les diferents llengües en un àmbit com és l'universitari.

Si volem fer una anàlisi sociolingüística acurada de la situació real de les llengües a la UPF, cal integrar el concepte d'***ecologia de les llengües*** (Haugen, 1972; Bastardas, 1996). És a dir, analitzar els espais que una llengua al·lòctona està ocupant en detriment d'una llengua autòctona, veure'n les causes i les conseqüències i arribar a un possible punt de ***sostenibilitat lingüística***. Des d'una anàlisi sociolingüística, cal fer aquesta radiografia perquè, posteriorment, les mesures institucionals vagin adreçades a trobar un punt d'equilibri òptim.

Els debats sobre el pes de les llengües a l'àmbit universitari varia en funció de la tipologia de llengües en joc. En aquest sentit, el quadre següent pot servir com a primera categorització de llengües: des de la inexistència dels debats als països anglòfons perquè l'anglès és l'única llengua present, fins a la inexistència dels debats perquè les llengües

pròpies són completament absents com a llengües acadèmiques. Entremig d'aquesta gradació, hi hauria el català, tal com es pot veure al quadre:

Tipologia de llengua	Usos lingüístics	Exemples	Debats sociolingüístics
Llengua franca acadèmica o llengua	Usada dins i fora del seu domini lingüístic tant en docència com en recerca i gestió	Anglès	Debats inexistents en les universitats anglòfones perquè és la llengua internacional i hegemònica per antonomàsia
Llengua acadèmica	*a*) Usos lingüístics complets: llengua vehicular en graus, màsters i doctorats i amb producció científica significativa	Alemany, francès, espanyol, portuguès	Debats recents sobre la creixent anglicització no només de la recerca sinó de la docència en els darrers anys
	b) Usos lingüístics parcials: llengua usada en un gran nombre de graus, tot i que en competència creixent amb una altra llengua	Danès, suec, finès, neerlandès, català	Es donen dos tipus de debats: *a*) Els debats en aquelles societats/estats oficialment monolingües (Dinamarca, Suècia, etc.); uns debats anomenats "via nòrdica" pel seu enfocament pragmàtic (més anglès per atreure més estudiants internacionals) *b*) Debats en societats oficialment bi-/multilingües com ara Finlàndia, **Catalunya**, Israel, Sud-àfrica, on han de gestionar diverses llengües oficials a banda de la llengua franca acadèmica
	c) Usos lingüístics febles: llengua usada de manera molt limitada perquè, per defecte, la llengua vehicular és una altra	Basc, gal·lès	Debats sobre el que s'anomena en sociolingüística *domain loss* ["pèrdua d'àmbit d'ús"]; és a dir, la desaparició progressiva de la llengua en l'àmbit de l'ensenyament superior
Llengua no acadèmica	No usada ni a la recerca ni a la docència	Majoria de llengües del món	

Font: adaptació de Vila, X. (2018). *Les llengües mitjanes com a llengües acadèmiques*

L'auge de l'anglès arreu del món com a llengua acadèmica no ens hauria de fer pensar que està assumint totes les funcions acadèmiques. No podem prendre la recerca i les publicacions –àmbit en què l'anglès ocupa un lloc cada cop més exclusiu– com a mesura única dels usos lingüístics de la universitat.

Un exemple concret ens pot ajudar a avançar conceptualment en els debats: l'anàlisi dels usos lingüístics del Parc Científic de Barcelona fet al 2015 va posar de manifest que les institucions amb personal multinacional constitueixen petits ecosistemes lingüístics en què es fan servir diferents llengües per a finalitats científiques i laborals diverses (Bretxa i Comajoan, 2016).

En aquest sentit, cal introduir el concepte de ***repertori lingüístic***, entès com els usos lingüístics que tenen lloc en una situació comunicativa concreta, tenint en compte les **competències lingüístiques** –actives o passives– de les persones involucrades. Una gestió adequada del multilingüisme ha de garantir una comunicació efectiva tenint en compte el repertori lingüístic existent en una situació comunicativa concreta.

Un concepte complementari al de repertori lingüístic és el de ***seguretat lingüística***,[1] utilitzat per diverses universitats catalanes, entès com el "caràcter vinculant de l'anunci de la llengua d'impartició tant per al docent com per a l'estudiant, sense la possibilitat de ser canviada fruit d'una negociació ni a petició d'un o diversos estudiants".[2] Seria bo, doncs, ampliar el concepte de seguretat lingüística amb les nocions de *repertori lingüístic*, això és, mentre que la llengua de docència ha de ser pública i vinculant, les llengües utilitzades per part dels alumnes poden ser aquelles que formin part del repertori lingüístic d'aquella situació comunicativa concreta.

El concepte de *repertori lingüístic* és el proposat pel Consorci Europeu de Recerca MIME (Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe) a la Comissió Europea com a solució a les tensions entre la promoció de la llengua pròpia amb la necessitat de mobilitat i llengües internacionals. El Consorci MIME ha estat format per 22 centres de recerca europeus, més de 70 investigadors d'11 disciplines que, durant 4 anys, hem analitzat els diferents aspectes del multilingüisme, incloent-hi l'educació superior, entre d'altres.[3]

2. Apunts metodològics. Els usos lingüístics a les nostres universitats. On érem i on som?

L'anàlisi dels usos lingüístics a les universitats ha estat tractat i estudiat des de diferents vessants. Les set universitats públiques catalanes comuniquen anualment a la Secretaria d'Universitats la llengua d'impartició de graus i de màsters. I aquestes dades són publicades per la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.[4]

Fins al 2019, la metodologia de recollida de dades emprada per tal de quantificar la presència de les diferents llengües a la docència dels estudis universitaris ha estat la de computar quina és la part de la docència total impartida que es fa en cada llengua (català,

---

1 Alguns autors parlen també de "transparència lingüística"; vegeu Pons Parera, E. (2015). "The position of Catalan in Higher Education". A: Vila, F. X., Bretxa, V. Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages (pàg. 153-180). Bristol, Regne Unit: Multilingual Matters.

2 Les llengües al grau en Humanitats de la UPF https://www.upf.edu/documents/3395976/112296376/llengues_grau_huma.pdf/12dc8499-4a44-492c-1511-a092462c7391 i "El PAM", un model lingüístic de referència https://www.upf.edu/documents/144518652/144525626/sis.pdf/888c0b9c-9a15-e28c-6cfc-1c2e94e1bbe3.

3 Vegeu el Vademecum MIME, A collection of 72 questions on Multilingualism. ítems 43 i 48. Disponible a: https://www.mime-project.org/.

4 Informes disponibles a: https://llengua.gencat.cat/ca/direccio_general_politica_linguistica/informe_de_politica_linguistica/.

castellà i altres llengües), a partir del còmput del nombre d'hores que imparteix el professorat en cadascuna.

Tot i que no sempre és factible, les universitats ofereixen la possibilitat de tenir grups en diferents llengües, de tal manera que una mateixa assignatura s'imparteix en diferents idiomes. Per aquest motiu, l'informe de Política Lingüística del 2019 (redactat durant el 2020) ha analitzat quantes assignatures és possible cursar en cadascun dels idiomes, i ha pres com a referència els grups de teoria. D'aquesta nova manera s'obté el total d'assignatures d'un grau o d'un màster que es poden cursar en català, en castellà o en una tercera llengua.

A banda d'aquestes dades, cal fer referència als dos projectes de recerca anteriorment esmentats, que han tractat la temàtica també des de diferents angles i que ens poden servir sobretot de cara a adoptar una metodologia per al nostre objecte d'estudi:

a) "Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes" (2011)

b) "Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari". Serveis Lingüístics Universitaris, 2009

a) "Els usos lingüístics a les universitats públiques valencianes" (2011)

Aquest estudi, publicat el 2011, té com a objectiu principal oferir una anàlisi aprofundida sobre usos i ideologies lingüístiques a les universitats públiques valencianes amb "l'objecte de prestar suport a les accions que tendeixen a normalitzar l'ús del valencià a la universitat, en cadascun dels seus estaments: el professorat, l'estudiantat i el personal d'administració i serveis. Amb la informació produïda, les universitats pretenen fonamentar de manera rigorosa les seues polítiques encaminades a reblanir i superar els entrebancs que a hores d'ara limiten al personal universitari i l'estudiantat en el que hauria de ser l'ús normal de la llengua pròpia".

Podem dir que l'objecte d'anàlisi és semblant al nostre, tot i que observem dues característiques que ens poden servir per a reflexionar sobre l'abast de la nostra recerca.

1. Quant a la mostra, presenta qüestionaris específics per als diferents tipus de membres de la comunitat universitària:
   - Qüestionaris específics per a cada un dels tres estaments (estudiants, PDI i PAS)
   - Més de 5.000 qüestionaris
   - 11 entrevistes obertes
   - 6 grups de discussió
2. Enfocament metodològic. Anàlisi des de totes les parts implicades en la docència, la recerca i la gestió universitàries. En aquest sentit, les preguntes formulades estan relacionades en tres grans àmbits:
   2.1. Competències en valencià per part del Sistema Universitari Públic Valencià (SUPV) (estudiants, PAS i PDI)
   2.2. Usos lingüístics fora i dins de la universitat del SUPV
   2.3. Actituds lingüístiques envers el valencià del SUPV

El tipus de preguntes que aquest estudi fa sobre cadascuna de les tres seccions anteriors ens pot ajudar a avançar en la metodologia del nostre treball. Fem-hi, doncs, una repassada:

2.1. Competències en valencià per part d'estudiants, PAS i PDI

- Llengua en què va aprendre a parlar la població universitària
- Estudis de valencià i població universitària
  · Competències lingüístiques en valencià en el Sistema Universitari Públic Valencià (SUPV)
  · Competència oral passiva de la població universitària
  · Competència oral activa en el SUPV
  · Competència escrita passiva de la població universitària
  · Competència escrita activa en el SUPV

2.2. Usos lingüístics dins de la universitat del SUPV

- Pràctiques lingüístiques a la universitat
  · Usos lingüístics en les relacions informals
  · Pràctiques lingüístiques en la docència
  · Usos lingüístics orals en la docència
  · Usos lingüístics escrits en la docència
  · Pràctiques lingüístiques en la investigació
  · Usos escrits administratius
  · Usos informàtics
  · L'anglès a la docència universitària valenciana

2.3. Actituds lingüístiques envers el valencià del SUPV

- Importància atorgada a les diverses llengües
- Actituds lingüístiques en el SUPV
  · Actituds lingüístiques envers el valencià del PDI del SUPV
  · Actituds lingüístiques envers el valencià del PAS del SUPV

La realitat sociolingüística al País Valencià és molt diferent a la catalana (no tothom ha estat escolaritzat/format en valencià; la llengua no ha estat un requeriment per a la funció pública i existeixen actituds lingüístiques hostils cap a la llengua). Això fa que moltes de les preguntes d'aquest treball no siguin adients per al nostre. En canvi, hi ha elements metodològics que ens poden ajudar a reflexionar en diverses direccions:

1. L'anàlisi holística dels diferents estaments Aquest treball té en compte els diferents "partprenents" a la universitat, i no només els estudiants.
2. El mateix treball considera necessari anar més enllà de la tècnica de recollida de dades de l'enquesta. I ho argumenta de la manera següent:

"[*L'enquesta*] Es tracta d'una eina d'observació indirecta, un instrument que recull les respostes de les persones; és a dir, que es fonamenta en allò que diuen els entrevistats. Si preguntem en una enquesta sobre els usos del valencià, el que obtenim és la percepció que té l'entrevistat sobre els seus usos; una informació diferent, per exemple, al recompte de les hores de classes impartides en valencià o dels llibres que s'editen en valencià. És a dir, les informacions de les enquestes són informacions que objectiven subjectivitats: no són informacions que objectiven objectes, sinó que objectiven les relacions dels subjectes amb els objectes. Són, per tant, instruments de mesurament d'actituds i d'opinions, que d'aquesta

manera es transformen en mesuraments de l'opinió pública. Hem de concloure, per tant, que **les enquestes no són instruments que puguin mesurar aspectes aliens a l'opinió, per molt públics que siguin: l'enquesta està més capacitada per mesurar l'adhesió a valors i finalitats que no a instruments i solucions tècniques**" [*La negreta és meua*]

Aquest dubte va sorgir a la segona de les reunions del grup de treball nostre. Concretament, s'hi va exposar que el que semblava que recolliríem seria només una valoració parcial (el que diuen els estudiants que està passant a l'aula). També va ser objecte de debat a la reunió sobre Avaldo, el 14 d'octubre.

3. El treball inclou també una part d'anàlisi ideològica/actituds lingüístiques sobre la percepció de la realitat lingüística i el que creuen que hauria de ser. Caldria plantejar si volem saber també què en pensen els estudiants, el PDI i el PAS al nostre estudi. Les actituds i les ideologies lingüístiques influeixen a l'hora de donar la nostra opinió sobre la percepció d'una realitat.

b) "Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari". Serveis Lingüístics Universitaris, 2009

Aquest estudi està enfocat exclusivament des de l'angle de l'estudiant. L'objectiu principal del treball és conèixer "els hàbits d'ús de la llengua, i la percepció, l'actitud i l'opinió sobre la situació lingüística de la universitat entre l'alumnat, i els motius que els generen".

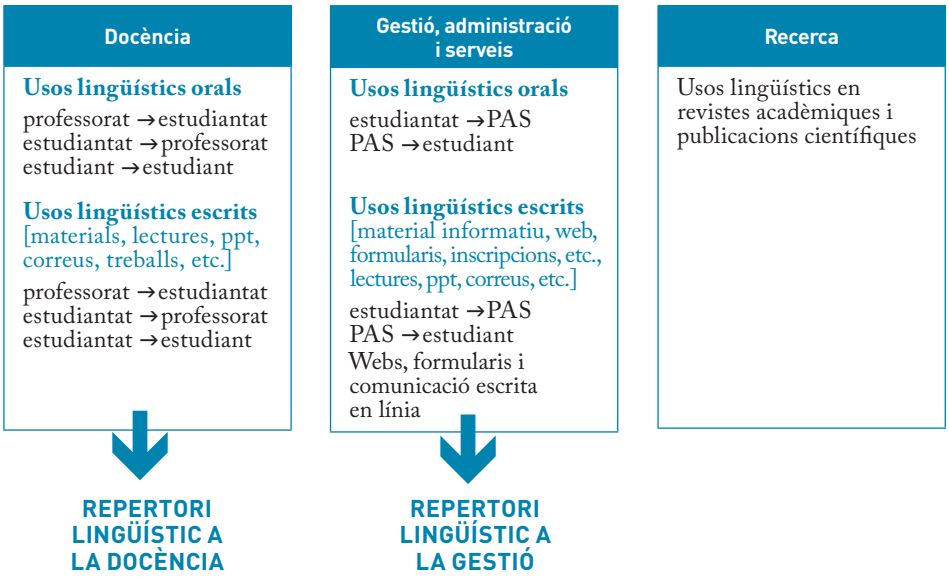
Objectius específics

- Usos i actituds lingüístics en l'àmbit institucional i acadèmic
- Expectatives i vivència lingüístiques en el context de la universitat
- Usos lingüístics en la docència
- Usos lingüístics en l'àmbit de la recerca (fase qualitativa)
- Usos lingüístics en l'administració i els serveis
- Actituds en relació amb els usos lingüístics en l'àmbit universitari
- Habilitats comunicatives i competència lingüística. Importància atorgada a les llengües a l'hora de trobar feina a Catalunya
- Usos interpersonals en àmbits no universitaris
- Demandes a les universitats (fase qualitativa)

Tot i no ser l'angle de la nostra recerca, ens pot servir per saber si volem també incloure-hi qüestions relacionades amb les percepcions, les actituds o les demandes dels estudiants envers el català i les altres llengües presents al sistema universitari.

3. Com procedirem amb el nostre treball? Una proposta de treball

Amb els conceptes i els treballs de recerca exposats anteriorment, fem aquesta proposta de treball inicial. El mapa següent conceptualitza tots els elements presents en l'anàlisi dels usos lingüístics a la universitat. És, per tant, un mapa "de màxims"; és a dir, si es volen analitzar els usos lingüístics a tots els estaments i àmbits universitaris.



Font: elaboració pròpia

Si l'objectiu més immediat nostre és analitzar els **usos lingüístics a la docència**, proposem l'anàlisi només de la primera columna del quadre, la columna relacionada amb la docència. Si, en canvi, volem mesurar els diferents usos lingüístics, farem servir els diferents elements de les columnes. La segona part d'aquest treball aplicarà aquesta metodologia per mesurar els usos lingüístics a la Universitat de Göteborg i a la UPF.

SEGONA PART. UNA ANÀLISI EMPÍRICA: ELS USOS LINGÜÍSTICS A GRAUS I A MÀSTERS DE LA UNIVERSITAT DE GÖTEBORG I A LA UPF

Prova pilot feta per les estudiants

Un cop presentada la part teòrica ens centrarem en la pràctica, en la qual vam dur a terme una anàlisi basada en la metodologia ja esmentada a dues universitats diferents: la Universitat de Göteborg (Suècia) i la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona (Espanya). D'entre totes les opcions que se'ns van presentar, vam escollir Suècia perquè vam trobar similituds entre les llengües locals —tant el català com el suec tenen un nombre comparable de parlants (9,1 i 10 milions, respectivament)— i perquè les creences populars afirmen que a Escandinàvia hi ha un nivell molt alt d'anglès i que, en canvi, el nivell a Espanya és inferior que a la resta d'Europa.

A partir d'aquesta petita recerca inicial, vam voler descobrir la magnitud de la diferència entre els dos països, i la nostra hipòtesi inicial va ser la següent: "A l'educació universitària hi ha una presència de l'anglès molt major a Suècia que a Catalunya".

En la realització d'aquest treball, el nostre objectiu principal va ser determinar si aquestes dues universitats s'estan encaminant cap a esdevenir majoritàriament anglòfones (en un context d'internacionalització) o si, en canvi, intenten preservar les llengües locals que es parlen en les seves respectives àrees. Així doncs, amb aquest projecte volíem intentar determinar si les llengües locals d'aquestes institucions (el suec i el català, respectivament) estan en perill en l'àmbit de l'ensenyament superior.

Les motivacions que ens van dur a la realització del projecte van ser: guanyar experiència en el món de la recerca acadèmica i coneixements en un àmbit del nostre interès, ja que els nostres estudis estan directament relacionats amb la lingüística, el repertori lingüístic i la seva anàlisi.

Com ja s'ha mencionat, la primera universitat objecte del nostre estudi va ser la Universitat de Göteborg (GU), situada a Suècia. Per tal de poder conèixer el seu context, ens vam desplaçar a la ciutat i vam visitar les diferents facultats que hi estan repartides. A grans trets, és una institució amb una gran quantitat de graus i de màsters repartits en edificis per tota la ciutat. Degut a les limitacions amb què ens vam trobar, les facultats de grau analitzades van ser les següents: Facultat d'Humanitats, Acadèmia Sahlgrenska (equivalent a medicina), Escola de Negocis, Economia i Dret, Facultat de Ciències Socials, Facultat d'Educació, Facultat de Ciència i Facultat de TIC. Quant a màsters, vam analitzar les ja mencionades, a excepció de la Facultat d'Educació.

Un punt que cal destacar sobre la GU és el públic a qui està dirigida. Diversos professors que vam entrevistar van remarcar que és una universitat orientada cap a una població majoritàriament sueca. Si bé és cert que als estudis de màster hi ha més internacionalització, l'alumnat de grau tendeix a ser d'un àmbit local.

Així mateix, l'altra universitat que vam analitzar va ser la Universitat Pompeu Fabra (UPF). Aquesta institució, a diferència de la primera, està situada en una societat bilingüe, ja que a Barcelona hi conviuen dues llengües: el català i el castellà. A més, és una universitat coneguda, entre d'altres, pel seu alt nombre d'estudiants internacionals i l'objectiu de consolidar la seva expansió internacional per esdevenir una universitat de referència a Europa, tal com afirma el Servei de Relacions Internacionals (2015).

A Barcelona, en canvi, vam tenir la possibilitat d'analitzar graus de totes les facultats (Facultat de Traducció i Ciències del Llenguatge, Facultat d'Economia i Empresa, Facultat de Dret, Facultat de Ciències Polítiques i Socials, Facultat d'Humanitats, Escola d'Enginyeria, Facultat de Comunicació i Facultat de Ciències de la Salut i de la Vida). Obtenir aquesta mostra, ens va permetre recollir unes dades que intenten ser representatives dels usos de la llengua a la universitat com a conjunt. Respecte als màsters, ens vam trobar amb més obstacles a l'hora d'obtenir les dades. Així doncs, les facultats de les quals vam poder recollir dades són les següents: Humanitats i Història, Dret, Traducció i Ciències del Llenguatge, Medicina i Ciències de la Vida, Ciències Polítiques i Socials, Ciències Econòmiques i Empresarials, Tecnologies de la Informació i les Comunicacions i Comunicació.

A l'hora de recollir informació ens vam trobar amb algunes dificultats, perquè inicialment la nostra idea era assistir al màxim nombre de classes possibles, i en arribar a Suècia vam haver de contactar amb el professor o professora que impartia cada assignatura perquè ens concedís permís per fer-ho. Aquest petit impediment va originar que el procés d'anàlisi i recol·lecció de dades s'endarrerís. Per aquest motiu vam decidir dur a

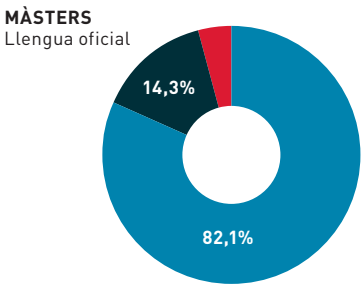
terme algunes entrevistes amb membres del professorat, que ens van servir per complementar la informació que teníem i per contrastar dades. A la UPF, però, no vam tenir cap problema pel que fa a l'assistència a les classes. Tot i que el temps que teníem era molt limitat, igual que a Suècia, vam intentar anar al màxim nombre de classes de diferents facultats i graus.

El mètode seguit per analitzar els usos lingüístics ha estat sempre el mateix. La nostra intenció ha estat en tot moment recollir dades de tots els àmbits, no només de l'ús oral que es feia de la llengua, sinó també de l'escrit. Entràvem a les classes per escoltar l'idioma en què s'impartia aquella assignatura i ho anotàvem en una taula a partir d'un model que se'ns va proporcionar. De la mateixa manera preníem notes de l'idioma en què el professor o professora proporcionava el material de suport als estudiants, de la llengua en què els estudiants prenien els apunts, de la que feien servir per parlar entre ells i amb el professor, etc.

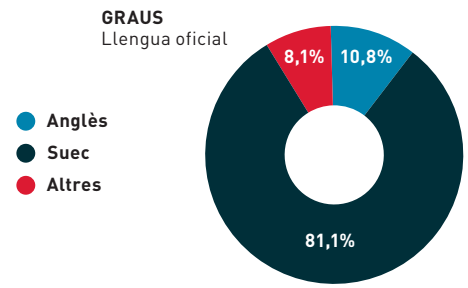
Les dades es van recollir i agrupar segons les assignatures que s'imparteixen i el nivell a què corresponen (tant si és grau com màster). Tanmateix, cal subratllar que ens hem centrat en les dades obtingudes dels graus, que són a més a més de les que hem pogut recollir més informació. En una subanàlisi més detallada, vam decidir agrupar les dades per facultats perquè crèiem que així quedava una imatge més clara i es podia fer una comparació més significativa i contrastiva. Això no obstant, l'oferta de graus i, indirectament, d'assignatures, no és la mateixa a totes dues universitats, ja que, per exemple, a la Universitat de Göteborg s'oferia la possibilitat de cursar graus com magisteri o música, mentre que a la UPF no s'ofereixen; però sí que hi ha la possibilitat d'estudiar Comunicació Audiovisual, cosa que no és possible a la Universitat de Göteborg.

Les llengües a la Universitat de Göteborg

Centrant-nos a fer una descripció més analítica, hi ha una notable diferència entre els idiomes que s'ofereixen en el marc dels graus i en els màsters. Per començar, a la Universitat de Göteborg és important tenir present que hi ha un bilingüisme en joc entre el suec i l'anglès. L'anglès és la *lingua franca* més estesa arreu del món i que s'utilitza cada cop més en gairebé qualsevol àmbit professional, i el suec és la llengua oficial del país. Els gràfics següents presenten les dades obtingudes de les observacions:



Gràfic 1. Llengua oficial dels màsters a la GU



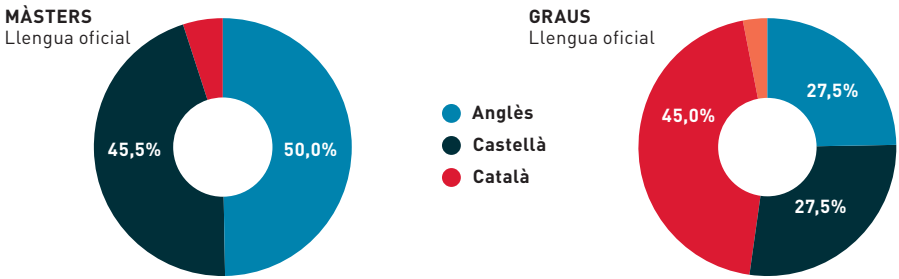
Gràfic 2. Llengua oficial dels graus a la GU

Per a la nostra sorpresa, la presència del suec al grau és gairebé total. En més d'un 80% de les assignatures que hem analitzat, la llengua oficial d'impartició és el suec, i la presència de l'anglès és mínima, amb tan sols un 10,8%. Segons que s'esmenta a la política lingüística de la universitat, les classes, com a mínim al grau, s'han d'impartir majoritàriament en suec. Tal com van explicar-nos alguns professors en les entrevistes, això es deu principalment al fet que haver estudiat i haver-se graduat de l'escola en suec era un requisit per a accedir a un grau universitari a Suècia. La universitat està molt lligada al sistema educatiu escolar i a les seves tradicions. I, com que la majoria dels estudiants universitaris eren de la zona de Göteborg i del voltant, si deixessin d'oferir els graus en suec, també deixarien de tenir tants estudiants locals. Així i tot, també cal remarcar que tot variava una mica depenent de la carrera i de l'assignatura, perquè graus com Història, Pedagogia o Medicina, com que estaven molt lligats al mateix país, havien de ser en suec.

Les llengües a la UPF

Pel que fa a la política lingüística de la UPF, s'estableix que el català és la llengua pròpia d'ús preferent; però, alhora, els estudiants tenen el dret d'utilitzar tant el català com el castellà i l'anglès, oralment i per escrit, en totes les activitats acadèmiques, llevat de les que, d'acord amb el pla docent corresponent i les instruccions de la Facultat, tinguin un perfil lingüístic determinat.

En el cas dels graus a la UPF, veiem que el català representa un total d'un 45%, i que el castellà també hi juga un rol prou significatiu, amb gairebé un 30% del total, la qual cosa es deu a la coexistència d'ambdues llengües a Catalunya, i a la cooficialitat del castellà amb el català. Pel que fa al grau, l'anglès també té certa presència, si més no més notable que a la Universitat de Göteborg, ja que suposa un 25%. Els percentatges, per tant, queden bastant equitatius pel que fa a les tres llengües, tot i que el català sembla predominar. Això no vol dir, però, que sigui el cas de totes les facultats i carreres, ja que pot variar molt, depenent del grau. Els gràfics següents presenten les dades obtingudes de les observacions:



Abans de centrar-nos en els màsters, val la pena remarcar el fet que l'ensenyament universitari de Suècia, com el de molts altres països europeus, estableix que els estudis de grau duren un total de tres anys, extensibles a cinc perquè s'hi afegirien els dos de màster. A Catalunya, i en general a tot Espanya, els estudis de grau solen durar quatre anys (o més, si es tracta d'un doble grau o d'altres carreres com veterinària o medicina) i, a més a més, s'hi han de sumar els dos anys que sol durar el màster.

A causa de la globalització i la internacionalització que estem vivint, un cop s'acaben els estudis de grau, les universitats vetllen per preparar l'alumnat per al món laboral tenint en compte que cada cop més la gent marxa a un país estranger a treballar o els ofereixen feina en un lloc fora de casa. És per això que veiem un augment substancial en l'ús de l'anglès en els màsters. A la Universitat de Göteborg aquell anterior 10,8% passa a multiplicar-se gairebé per vuit, i el suec recula fins a un 14,3%. En el cas de la UPF, aproximadament la meitat dels màsters s'imparteixen en anglès; però també hi ha una gran tendència cap a l'ús del castellà, principalment perquè la nostra universitat acull molts estudiants sud-americans i també perquè és una llengua majoritària en comparació amb el català, que com bé vam poder observar cau un percentatge gairebé inapreciable.

Per tal de presentar la informació d'una manera més esquemàtica i comparativa, es mostren a continuació dues taules en què apareixen les dades observades en els graus a la Universitat Pompeu Fabra i a la de Göteborg, respectivament. El total de dades recollides ha estat de 39 classes a la UPF i 36 classes a la GU, en àmbits d'estudis molt diversos, ja que, com s'ha mencionat, vam intentar anar al màxim possible de facultats. Tot i que aquesta mostra és reduïda i significa un percentatge petit de totes les classes que s'ofereixen a les universitats, considerem que pot ser significatiu de les situacions que s'estan vivint a cada institució. Aquesta és, doncs, la part empírica del treball:

	Ús oral			Ús escrit		
	Professor - estudiant	**Estudiant - professor**	**Estudiant - estudiant**	**Material del professor**	**Ús de l'estudiant**	**Correspondència**
CAT	18	17	15	12	15	18
ES	11	7	3	12	10	12
ENG	9	8	0	9	9	8
CAT i ES	1	7	20	0	4	0
CAT i ENG	0	0	0	1	1	0
CAT, ES i ENG	0	0	1	3	0	1
ES i ENG	0	0	0	2	0	0

Taula 1. Dades recollides a la UPF

	Ús oral			Ús escrit		
	Professor - estudiant	**Estudiant - professor**	**Estudiant - estudiant**	**Material del professor**	**Ús de l'estudiant**	**Correspondència**
SVE	30	30	31	15	30	31
EN	5	6	1	9	6	2
SVE i EN	1	0	4	12	0	3

Taula 2. Dades recollides a la GU

Cal destacar la diferència entre usos orals i usos escrits. Així, es pot observar com l'ús del suec es redueix fins a la meitat en els materials del professorat (presentacions, informes, lectures…) i augmenta el de l'anglès. Això es deu al fet que, com que el suec és una llengua molt més minoritària que l'anglès, els professors poden trobar dificultats a l'hora de buscar llibres o estudis escrits en la seva llengua. Per consegüent, a la UPF s'observa un percentatge considerable de castellà respecte al material escrit pel mateix motiu que s'amplia l'anglès a Suècia. Així i tot, també veiem que no hi ha cap retrocés en l'ús del català en el material escrit, la qual cosa demostra part del compromís que la Universitat té amb la llengua.

Pel que fa al tema de la política lingüística, s'ha de remarcar que Suècia i Catalunya viuen realitats molt diferents. Si bé és cert que hem de tenir una visió de futur i el futur és la internacionalització, que ara per ara implica l'ús de l'anglès a les universitats, no hem de deixar enrere el nostre compromís amb el català. A Catalunya potser caldria millorar la política lingüística de la UPF redactant-la d'una manera més definida seguint el model de la Universitat de Göteborg, i continuar utilitzant, tal com s'està fent, el català quant a grau, com a mínim.

Després d'aquesta recerca i anàlisi dels resultats, hem pogut extreure conclusions molt interessants. Primer, cal remarcar que totes dues universitats tenen realitats lingüístiques molt diverses, i que això afecta la situació resultant: quant a grau, el suec es parla molt més a Suècia, que no pas el català a Catalunya. Una de les causes és l'exclusivitat del suec com a llengua oficial, mentre que el català i el castellà conviuen com a llengües oficials i, tot i que la UPF afirma que el català és la llengua predominant, hem vist que, en alguns graus i en alguns màsters, el castellà hi és força present. Segon, s'ha de tenir en compte el marc normatiu, és a dir, les polítiques lingüístiques de cada institució.

Per finalitzar, cal mencionar la necessitat del compromís de les universitats amb la llengua pròpia. És innegable que les universitats tenen un rol crucial en la salut d'una llengua; per tant, és molt necessari que continuem utilitzant les nostres llengües pròpies tant en la docència com en la recerca.

En aquesta línia, durant la realització del nostre treball hem pogut observar que la voluntat de totes dues universitats hi és, a través de normatives i de polítiques lingüístiques. Caldrà vetllar, doncs, perquè les llengües pròpies de les dues universitats públiques continuïn fent-se servir com a llengües plenament funcionals en l'espai educatiu superior.

* * *

Bibliografia

Bastardas, A. (1996). *Ecologia de les llengües. Medi, contacte i dinàmica sociolingüística*. Barcelona: Proa.

Bretxa, V. *et. al*. "Is Science really English Monoglot? Language practices at a University Research Park in Barcelona", *Language Problems and Language Planning*, 40(1), pàg. 47-68.

Castelló, R. *et. al*. *Els usos lingüístics a les universitats valencianes*. València: Publicacions de la Universitat de València.

D. A. (2011). *Usos, actituds i identitats lingüístics entre l'estudiantat universitari*. València: Universitat de València/Serveis Lingüístics Universitaris.

— (2018). *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe*. Consorci Europeu de Recerca MIME.

Haugen, E. (1972). *The Ecology of Languages. Essays by Einar Haugen*. Standford: Stanford University Press.

Pons Parera, E. (2015). "The position of Catalan in Higher Education". A: Vila, F. X.; Bretxa, V. *Language Policy in Higher Education: The Case of Medium-Sized Languages*. Bristol, Regne Unit: Multilingual Matters, pàg. 153-180.

Vila, F. X.; Bretxa, V. (2013). *The analysis of Medium-Sized Language Communities: Prospects and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.

Wyse, D. R. A. (febrer del 2010). *The Routledge International Handbook of English, Language and Literacy*. Taylor & Francis.

TAULA RODONA

Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?

Presentació i moderació
Ona Domènech Bagaria
Professora de la Universitat Oberta de Catalunya

El divendres 4 de novembre del 2022, la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra es va cloure amb la taula rodona titulada "Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?", que vaig moderar jo mateixa, i en la qual van participar com a ponents Imma Ribas, vicerectora de Qualitat i Política Lingüística de la Universitat Politècnica de Catalunya; Màrius Martínez, vicerector de Relacions Internacionals de la Universitat Autònoma de Barcelona; José Antonio Moreno, comissionat de Política Lingüística i Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili, i Mireia Trenchs, comissionada de Política Lingüística de la Universitat Pompeu Fabra.

Aquell mateix matí i la tarda del dia anterior, vam tenir l'ocasió d'escoltar ponències molt interessants, que ens van oferir visions, perspectives, reflexions i iniciatives diverses sobre la situació i la gestió del multilingüisme a diferents universitats (Universitat del País Basc, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de l'Ulster). I en arribar a la darrera part de la Jornada, la taula rodona ens va permetre conèixer més de prop la situació actual de la llengua catalana en la docència universitària. Això va ser possible perquè vam comptar amb quatre ponents d'excepció, que coneixien de prop el tema que ens ocupava, atès que exercien càrrecs responsables de la gestió de l'ús de les llengües en diverses universitats catalanes.

Amb l'objectiu de poder disposar, un cop escoltades les exposicions, d'una llarga estona per debatre i intercanviar idees amb el públic assistent, les intervencions dels ponents van ser breus. I a fi de donar resposta al títol de la taula rodona, vam demanar-los que, amb les seves aportacions, miressin de respondre les dues preguntes següents:

1. Quina és la situació actual de la llengua catalana en la docència a la vostra universitat? Quina evolució ha tingut en els darrers anys?

2. Quines mesures es duen a terme a la vostra universitat per garantir el compromís de la docència en llengua catalana?

En aquest sentit, convenia tenir en compte el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari i de Recerca de Catalunya, aprovat al maig i publicat al juny del 2022, que establia els drets dels estudiants sobre l'ús del català en el sistema universitari.

Per tant, d'una banda, pretenïem que cada ponent ens oferís un breu panorama de la situació actual del català com a llengua de docència a la seva universitat, que alhora ens permetés veure'n l'evolució en els darrers anys. I de l'altra, que ens digués quines accions s'hi duien a terme per donar compliment als objectius fixats a l'esmentat Pla d'Enfortiment.

Tant les intervencions dels ponents –algunes de les quals podeu llegir a continuació– com el debat posterior que es va generar van contribuir a aportar i a intercanviar idees sobre un tema tan actual i que genera tanta preocupació com és el de l'ús de la llengua catalana en la docència universitària.

* * *

Actuacions de política lingüística a la UPC

Imma Ribas Vila
Vicerectora de Qualitat i Política Lingüística de la UPC

Al llarg dels anys, la UPC ha aprovat diferents acords sobre política lingüística. El 1977, el Claustre universitari aprova el primer acord sobre el català; el 1988, el Pla de Normalització Lingüística; el 1997, el Consell de Govern aprova el Pla de Qualitat Lingüística (Panglòs); el 2010, el Pla de Llengües UPC 2010-2020 (acord CG 12/2010) i, darrerament, el Marc del Pla de Llengües 2022-2025 (acord CG/2022/02/33), que té dotze objectius organitzats en quatre àmbits: coneixement, ús, acollida i interculturalitat, i qualitat. Aquests objectius estan alineats amb el Pla Estratègic de la UPC 2022-2025 i amb el Pla d'Enfortiment del Català en el Sistema Universitari i de Recerca (2022).

En l'àmbit del *coneixement*, un dels objectius és garantir el coneixement suficient de català i l'acreditació del nivell dels diferents col·lectius, d'acord amb el marc legal. En aquest sentit, s'ha aprovat una nova normativa d'acreditació de coneixement de català del professorat de la UPC que desplega el Decret sobre l'acreditació del coneixement lingüístic del professorat de les universitats del sistema universitari de Catalunya (2010) i actualitza la normativa anterior de la UPC (2011). Aquesta nova normativa preveu les exempcions temporals per a l'acreditació, tal com demana el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari, que amplia i concreta, i reforça la formació gratuïta adreçada al PDI com a via per assegurar que el professorat que no disposa d'un certificat acreditatiu assoleix el nivell de suficiència de català (C1).

En l'àmbit de l'*ús*, un dels objectius és potenciar l'ús del català en els diferents àmbits i, en particular, en el de la docència. D'acord amb els indicadors lingüístics de què es disposa, la UPC manté el 70%, de mitjana, d'ús del català en els graus des del curs 2013-2014. Dels 121 graus actuals, el 24% estan per sota del 80% de docència en català i el 76% tenen com a mínim el 80% en català. Tot i que és una dada força bona, compartim el compromís recollit en l'acord de la Junta del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) de març del 2021 i en l'acord de l'Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP), en què es proposa que el 80% dels graus s'imparteixin en català.

En canvi, en els màsters, per la seva vocació més internacional, l'oferta d'hores de docència en castellà i anglès és superior que en els graus. La figura 1*a* mostra el percen-

tatge d'hores de docència disponible en català, castellà i anglès en els graus, i la figura 1*b*, en els màsters.

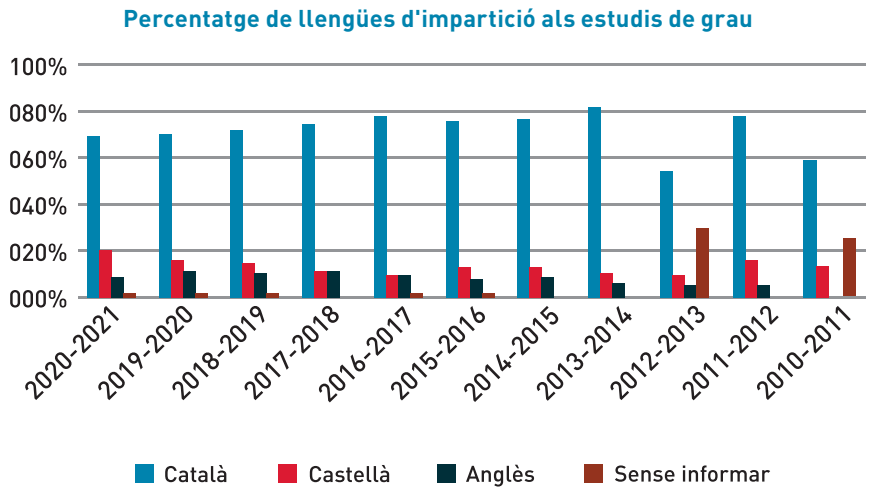


Figura 1*a*. % d'hores de docència, per llengua, en els graus

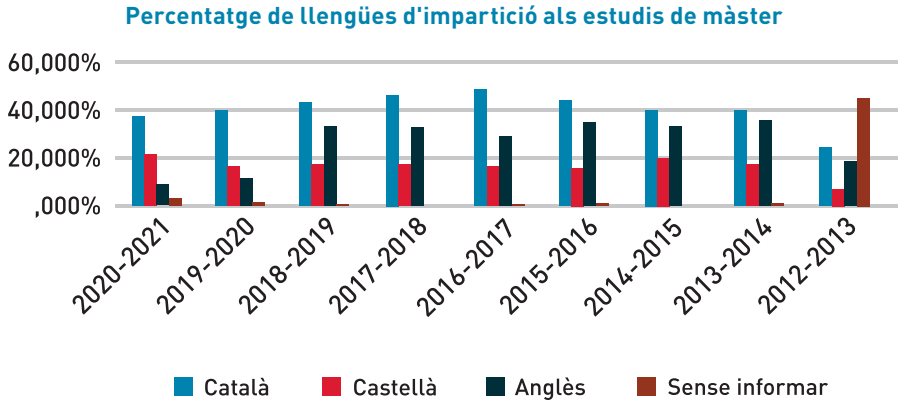


Figura 1*b*. % d'hores de docència, per llengua, en els màsters

El segon objectiu d'aquest mateix àmbit és garantir els principis de transparència i seguretat lingüístiques en l'ús de les llengües en la docència i els drets lingüístics dels membres de la comunitat. En aquest sentit, la UPC ha aprovat el Protocol d'ús de les llengües a l'aula (CG 2022/02/32), que inclou els drets lingüístics i els compromisos de l'estudiant i el professorat, i estableix els principis de transparència i seguretat lingüístiques. D'acord amb aquest protocol, la UPC es compromet a informar els estudiants

de la llengua d'impartició de la docència dels diferents grups classe abans del període de matriculació. El professorat es compromet a informar de la llengua que utilitzarà de manera predominant per impartir l'assignatura i a mantenir-la durant tot el període docent. En cas que hi hagi canvis de darrera hora en el professorat assignat que impliquin un canvi de la llengua d'impartició, el centre ha de donar-hi el vistiplau i ha de fer pública la llengua en què s'impartirà. D'altra banda, l'estudiant es compromet a respectar la llengua d'impartició de l'assignatura que s'ha fixat i a no demanar el canvi de llengua per al grup classe. Per tant, la informació sobre la llengua en què s'impartirà la classe és un compromís que dona seguretat lingüística tant als estudiants que s'hi matriculen com al professorat que la imparteix. S'entén que la llengua de la docència de què s'informa és la llengua en què el professorat imparteix majoritàriament la classe tant oralment com per escrit (incloent-hi els exàmens i les proves d'avaluació) i que és independent de la bibliografia de l'assignatura, que pot ser en diferents llengües.

Així doncs, per garantir els drets lingüístics s'ha posat en marxa una bústia mitjançant la qual els membres de la UPC poden tramitar una queixa, de manera totalment anònima, per posar de manifest un greuge lingüístic. Fins ara, s'han rebut 55 queixes durant el curs 2021-2022 i 14 queixes, fins ara, el curs 2022-2023 (per canvi de llengua només 4). També s'han fet campanyes de sensibilització conjuntament amb el Consell de l'Estudiantat.

A més, perquè el material docent estigui disponible en la llengua d'impartició que s'anuncia a la guia docent de l'assignatura i als horaris dels grups, la UPC ofereix dos cops l'any, a tot el professorat, la revisió i la traducció de material docent d'assignatures impartides en anglès o en català en els graus i els màsters universitaris de la UPC: guies docents, apunts de classe, problemes, pràctiques i, especialment, exàmens.

En l'àmbit de l'acollida i la interculturalitat, s'està treballant conjuntament amb el Vicerectorat de Política Internacional per universalitzar els programes d'acollida lingüística i cultural dels estudiants i d'altres col·lectius internacionals. També es treballa per estendre el programa de mentories que fomenta la interacció entre els estudiants locals i els internacionals que fan una estada acadèmica a la UPC. En aquest programa s'organitzen intercanvis lingüístics, sortides culturals, visites guiades i accions de suport acadèmic i de familiarització amb l'entorn.

Finalment, en l'àmbit de la qualitat, es té com a objectiu acordar els serveis i els circuits per assegurar la qualitat de les comunicacions multilingües i donar suport als membres de la comunitat. Per fer-ho, es posen a l'abast dels membres de la comunitat UPC els criteris del llibre d'estil lingüístic de la UPC i els recursos multilingües de suport; s'elabora terminologia multilingüe de les àrees de coneixement de la UPC, i es contribueix a la producció i la difusió de la terminologia tècnica i científica en català.

* * *

Aportació de la UAB en matèria de política lingüística

Màrius Martínez Muñoz
Vicerector de Relacions Internacionals de la UAB*

TaI com va expressar Pompeu Fabra, en la seva intervenció a la Setmana d'Estudis Catalans, el 13 d'abril de 1947: "Cal no abandonar mai ni la tasca ni l'esperança".

A la UAB, el català es considera la llengua pròpia, conjuntament amb el castellà com a llengua cooficial, en un marc de gestió del multilingüisme entès com a tret d'identitat i de riquesa de la Universitat.

Som plenament conscients de la problemàtica derivada de la minva en l'ús social del català, en clar retrocés i amb interferències de tota mena. També assenyalem les dificultats derivades d'interessos extralingüístics de naturalesa pseudopolítica. La UAB ha estat escenari per a les representacions de la suposada tensió que, en realitat, respon als interessos extralingüístics esmentats.

L'ús de les llengües a la UAB: amb les dades disponibles a octubre del 2022, al grau, l'ús del català és del 74% (anglès 10,84%); al màster, del 25% (castellà 48%, anglès 27%); la resta de llengües tenen percentatges residuals. Sembla que la fotografia presenta una certa estabilitat si es compara amb la d'anys anteriors.

Cal tenir en compte l'impacte de l'alumnat Erasmus, d'aquell que prové de Llatinoamèrica, i, particularment, una part important del que prové de la Xina. Les normes estan encara massa disperses, no existeix una normativa lingüística *ad hoc* –i la que existeix, en alguns casos no té eficàcia jurídica.

La UAB va aprovar el Pla de Llengües 2021-2025 –amb actuacions anuals proposades, aprovades i avaluades per una comissió delegada del Consell de Govern: la Comissió de Relacions Internacionals i de Política Lingüística.

A partir del 9 de novembre del 2022, el rector ha nomenat una nova comissionada per a la política lingüística, encarregada de tot el cartipàs a la UAB a partir d'aquella data.

---

* Responsable de política lingüística a la UAB del juny del 2016 a l'octubre del 2022

Els eixos d'actuació fins al novembre del 2022 han estat:

• Institucional i de gestió (gestió de les queixes o dels suggeriments recollits a través del canal **OPINA**, que és el procediment integrat al sistema intern de garantia de qualitat per gestionar i atendre les propostes o queixes de tota la comunitat. També s'ha desenvolupat una política de correcció de materials institucionals.

• Docència (s'ofereixen cursos gratuïts de català per a PDI, 100% als nivells inicials, com també la preparació d'exàmens i de la certificació homologada per al PDI).

• Recerca i transferència: l'acció principal ha estat el suport al PAS.

• Mobilitat i acollida (s'ofereixen cursos gratuïts de català a tot l'alumnat que arriba a la UAB provinent de tercers països, i també s'organitza i s'ofereix el voluntariat lingüístic).

• Altres accions: acreditació de llengua a les places + concursos, concessions, contractes + aprovació dins la normativa acadèmica que les guies docents de totes les assignatures de grau i de màster perquè estiguin disponibles en format trilingüe + la necessitat d'informar i de no modificar la llengua de docència amb caràcter de contracte.

Enguany, s'ha organitzat una campanya institucional —"No em toquis la llengua", lema escollit pels estudiants, i una campanya al campus (amb domassos, xapes, adhesius, calcomanies..)— + la difusió i l'animació per utilitzar el canal OPINA en relació amb la qüestió lingüística.

Finalment, a la UAB considerem important que la protecció de la llengua tingui presència a tots els àmbits (concessions, contractes...), que la informació sobre la qüestió lingüística sigui clara, veraç i que es lliuri a temps. Per fer-ho, cal combinar l'exigència i la incentivació. I és que la formació i una estratègia institucional clara són factors clau per continuar treballant.

* * *

La política lingüística a la URV

José Antonio Moreno Villanueva
Comissionat de Política Lingüística i Publicacions de la Universitat Rovira i Virgili

La taula rodona de la Vuitena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, sota el títol "Compromís de la docència universitària amb la llengua catalana: on érem, on som i cap a on anem?", coincideix en el temps amb l'elaboració del Pla de Política Lingüística de la Universitat Rovira i Virgili (URV) per al 2023-2026, que s'alinea amb el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari i de Recerca de Catalunya (PEC), aprovat el juny del 2022. Per aquesta raó, les reflexions que s'han compartit en el decurs d'aquests dos dies resulten de gran utilitat per redactar-lo.[1]

Si s'atenen els indicadors disponibles, la presència del català com a llengua de docència a la Universitat Rovira i Virgili s'ha mantingut prou estable durant els darrers anys, tot i que s'observa un lleuger retrocés a favor tant del castellà com de les terceres llengües. Així, d'acord amb l'Informe de política lingüística 2019 (2022), el 73,6% de les assignatures de grau i de màster s'hi imparteixen en català,[2] una xifra que situa la URV com la universitat pública amb un percentatge més alt de classes en català. Cal tenir presents, però, dos elements molt rellevants: d'una banda, la situació als estudis de grau i de màster és ben diferent; de l'altra, per obtenir aquests percentatges es pren com a referència la llengua informada a les guies docents, de manera que les xifres s'han d'interpretar amb prevenció.

Pel que fa als estudis de grau, segons el document *Un marc sociolingüístic igualitari per a la llengua catalana* (2022: 60), elaborat en el marc del Pacte Nacional per la Llengua, el percen-

[1] El Pla de Política Lingüística de la URV per al 2023-2026 va ser aprovat pel Consell de Govern de la URV el 23 de febrer del 2023. Se'n pot consultar i descarregar el text íntegre a l'adreça següent: https://www.llengues.urv.cat/ca/usos/pla-de-politica-linguistica/.

[2] Segons aquest mateix informe, que pren com a referència les dades del curs 2018-2019, s'imparteixen en castellà un 12,4% de les assignatures de grau i de màster, i un 14% en d'altres llengües. Després de celebrar les jornades es va publicar l'Informe de política lingüística 2020 (2023), que, amb dades del curs 2019-2020, situa el percentatge d'assignatures en català en el 71,8%, gairebé dos punts per sota de l'any anterior (vegeu la pàg. 31).

tatge d'assignatures impartides en català a la URV se situa en el 84,5% (s'hi imparteixen en castellà el 9,8%, i en d'altres llengües, un 5,7%); en canvi, als estudis de màster, la docència en llengua catalana es redueix al 44,8% (en castellà, 23,7%; en d'altres llengües, 31,5%), sempre d'acord amb les dades extretes de les guies docents. Tanmateix, altres indicadors qüestionen els percentatges anteriors; així, les enquestes administrades l'any 2015 situaven el català com a llengua de docència a l'entorn del 65% de les assignatures de grau, per davant del castellà (30%) i altres llengües (5%). Quant als màsters, el curs 2019-2020 declaraven, de mitjana, un 21,6% de docència en català, davant d'un 42,7% en castellà i d'un 35,6% en anglès.[3]

El ball de xifres posa de manifest la necessitat de comptar amb indicadors més fiables i complets, amb dades desagregades per facultats i estudis, per tal d'obtenir una imatge més precisa i fidel de la realitat. Hi ha prou elements sobre la taula per pensar que les dades disponibles no són prou exactes i que, segurament, amaguen un retrocés en l'ús del català a les aules universitàries. Entre aquests elements destaca el fet que, per diferents motius, la llengua anunciada a les guies docents no es correspon sempre amb la que es fa servir efectivament a l'aula. En aquest sentit, és conegut que la presència d'estudiants Erasmus o internacionals, o d'estudiants procedents de fora del domini lingüístic català, va acompanyada sovint d'un canvi de la llengua informada. La situació s'agreuja als estudis de màster, sobretot als que no són habilitadors, els quals s'imparteixen majoritàriament o íntegrament en castellà o en anglès com a conseqüència de la creixent internacionalització dels programes (Amèrica Llatina és ja un mercat molt important) i de l'aposta per la formació virtual, mitjançant classes síncrones o asíncrones, que reforcen la tendència anterior. En tot cas, és important no perdre de vista que l'atracció d'estudiants internacionals i la virtualització de la docència, alhora, han estat decisius per a la viabilitat d'alguns estudis de màster i de postgrau.

Aquests elements es fan evidents a les queixes lingüístiques que s'adrecen a la Comissió de Política Lingüística de la URV mitjançant la bústia habilitada a l'espai web de Llengües URV.[4] Les queixes es van incrementar substancialment el curs 2021-2022 (se'n van gestionar 37, davant de les 10 del curs anterior), i una part important estan relacionades amb el canvi de llengua anunciada a la guia de l'assignatura. Ara bé, com va quedar palès als Cafès de Llengües que es van dur a terme com a part del procés participatiu per recollir reflexions i propostes per al nou Pla de Política Lingüística, les queixes rebudes a la bústia de la Comissió són només la punta de l'iceberg.

En efecte, els Cafès, que van recórrer els diferents campus i seus de la Universitat (val a dir que una de les singularitats de la URV és la distribució arreu del territori), van permetre constatar que el canvi de llengua s'està donant amb força freqüència i que, fins i tot, s'assumeix amb naturalitat. Quan es preguntava tant al professorat com als estudiants per les raons d'aquest canvi, feien referència a la necessitat d'acollir i de facilitar la integració dels estudiants nouvinguts, d'ajudar-los a seguir les classes, o, senzillament, a l'educació i el sentit comú. En definitiva, no s'interpretava com un problema, sinó com quelcom normal.

---

[3] Dades extretes de: https://www.llengues.urv.cat/ca/usos/llengues-docencia/.
[4] https://www.llengues.urv.cat/ca/consultes-usos/.

Tanmateix, hi ha estudiants que reclamen el seu dret a rebre les classes en català; i professors que, per poder gestionar adequadament aquestes situacions, demanen eines per fer-hi front. De fet, és una petició que sovint arriba a la Comissió de Política Lingüística també des d'altres àmbits o unitats de la URV. En definitiva, cal que ens expliquem més i millor per fer entendre que ens hi juguem molt. En aquest sentit, els Cafès de Llengües, com també les reunions que mantenim amb alumnes, professors i responsables de titulació quan es planteja una queixa lingüística, esdevenen espais —uns més informals, uns altres més formals— per explicar i fer arribar a la comunitat universitària les línies estratègiques i els acords en matèria de política lingüística.

Per aquesta raó, enguany hem dut a terme dues actuacions que tindran continuïtat els propers cursos i que volen contribuir a garantir el compromís amb la docència en llengua catalana, una adreçada específicament als estudiants i una altra al professorat. La primera ha estat una campanya de comunicació sobre els drets lingüístics dels estudiants consistent en la difusió, mitjançant les xarxes socials, de cinc vídeos protagonitzats per dos influenciadors que han estat estudiants de la URV. Tres d'aquests vídeos que fan referència als drets de transparència i de seguretat lingüística, al dret a rebre cursos en català dels estudiants nouvinguts i al caràcter del català com a llengua pròpia, d'ús normal i acadèmica a la Universitat.

La segona actuació ha estat la posada en marxa d'un pla pilot per tal que el professorat validi, mitjançant una aplicació (i-Llengua), la llengua en què imparteix cadascuna de les assignatures. D'aquesta manera es pretén resoldre dues febleses del sistema que es fa servir actualment per recollir aquesta informació: d'una banda, no permet distingir entre diferents grups quan una assignatura és impartida per més d'un professor o professora, la qual cosa fa que la llengua anunciada sigui per defecte el català (malgrat que un d'ells ho faci en una altra llengua), o bé català i castellà, sense saber quin percentatge correspon a cadascuna; d'altra banda, s'ha constatat que, malgrat que s'hi insisteix quan arriba el moment d'actualitzar les guies docents per al nou curs, la casella corresponent a la llengua d'impartició no sempre es revisa de manera adequada. En conseqüència, sovint el sistema recull erròniament que una determinada assignatura s'imparteix en català, perquè és la llengua que hi surt per defecte.

En definitiva, l'i-Llengua, que es pretén implantar plenament el curs 2023-2024, ha de permetre obtenir una fotografia més ajustada de la situació real del català a la docència de grau i de màster, que és justament el que necessitem per implementar mesures més eficaces. En aquest sentit, un dels objectius que recull el Pla de Política Lingüística de la URV per al 2023-2026 és millorar l'obtenció de dades per generar indicadors més precisos i fiables, en particular els acordats en el marc de la Xarxa Vives; però també d'altres de més específics. Disposar d'aquests indicadors sobre usos lingüístics ens ha de servir per dissenyar un pla específic d'increment de la docència realista, perquè ens permetrà identificar aquells àmbits en els quals es pot i ens cal avançar, encara que sigui fent petits passos, per tal d'enfortir el català com a llengua de docència als ensenyaments universitaris.

D'alguna manera, el PEC, en la seva voluntat d'enfortir el català al sistema universitari de Catalunya, contribueix a reforçar algunes accions que ja es duien a terme en bona part de les universitats catalanes, així com a aprofundir-hi. Pel que fa a la URV, a banda

de la bústia de queixes lingüístiques, que funciona des de ja fa alguns anys, en voldria destacar: *a)* l'acollida lingüística i cultural dels estudiants procedents de fora del domini lingüístic català, la qual cosa inclou els estudiants estrangers, però també els que procedeixen de la resta de l'Estat, i que es reforçarà el proper curs per tal d'estendre-la al personal investigador internacional; *b)* l'acreditació del català per part del professorat permanent (i no permanent) per garantir el coneixement de la llengua pròpia i incrementar la docència en català, que s'acompanyarà del desplegament d'una normativa per aplicar el Decret 128/2010, que ha de posar fi al que es pot qualificar de desgavell administratiu, i *c)* la millora de la capacitació lingüística en la formació dels mestres d'educació infantil i primària i del professorat de secundària i batxillerat, en la qual la Comissió de Política Lingüística està treballant, conjuntament amb la Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia, mitjançant l'elaboració d'un pla específic.

Aquestes són només algunes de les actuacions que es preveuen al Pla de Política Lingüística de la URV per al 2023-2026, que s'ha marcat, com a objectiu prioritari, impulsar una política lingüística transversal, que impliqui tota la comunitat universitària. No hi cap mena de dubte que la planificació, les normatives i el marc legal són absolutament necessaris perquè el català avanci a tots els espais de la Universitat; també en l'àmbit de la docència. Ara bé, per tal que siguin realment eficaços, han de ser coneguts i assumits pel conjunt de la comunitat universitària. La política lingüística universitària ha de ser coneguda i compartida, ha de ser transversal, per tal que els diferents agents l'apliquin al seu àmbit d'actuació, d'acord amb la seva responsabilitat, i es tingui present, per tant, als diferents espais de decisió. Al cap i a la fi, totes les polítiques universitàries tenen implicacions lingüístiques.

Els Cafès de Llengües, les reunions mantingudes per gestionar les queixes lingüístiques o les consultes sobre usos lingüístics que reben la Comissió de Política Lingüística i el Servei Lingüístic i de Publicacions de la URV ens permeten constatar que la política lingüística és encara poc coneguda pel conjunt de la comunitat universitària. Hi ha una dificultat evident per fer-la arribar als diferents col·lectius i, de manera particular, als nostres estudiants. Hem de trobar, doncs, les vies per aconseguir que passi de dalt a baix, raó per la qual, per desplegar el nou pla, hem previst la participació d'agents de diferents instàncies de la Universitat. Alhora, però, ens cal fer molta pedagogia, per tal de millorar la conscienciació i les actituds lingüístiques, per tal de reforçar els hàbits lingüístics favorables al català entre tots els col·lectius, per tal de reflexionar sobre els usos i els comportaments personals en relació amb la llengua. Al capdavall, són les persones les qui finalment fan possible la política lingüística.

* * *

La llengua catalana i la docència a la Universitat Pompeu Fabra: on érem, on som i cap a on anem

Mireia Trenchs Parera
Comissionada de Política Lingüística de la UPF (setembre del 2021-març del 2023)

Introducció: un nou equip de govern, la diagnosi d'un equip de resposta ràpida i un pla d'actuacions

A l'inici del seu mandat, l'any 2021, el rector Oriol Amat, de la Universitat Pompeu Fabra (UPF), va fer efectiu el compromís pres en el seu programa electoral d'incloure en les directrius de govern diverses actuacions clau relatives a l'àmbit de política lingüística, en concret: (1) recuperar un càrrec específic que vetllés per la política lingüística a la UPF, (2) incrementar els grups amb docència en català, (3) implementar més mesures per garantir la seguretat lingüística, i (4) dedicar a les llengües en la docència un dels primers equips de resposta ràpida (ERR), que diagnosticarien i tractarien problemàtiques urgents de la Universitat. En aquest sentit, vaig tenir l'honor de fer-me càrrec del Comissionat de Política Lingüística el setembre del 2021 i, en qualitat de comissionada, vaig posar en marxa aquest ERR específic. En la seva primera reunió, la tardor del 2021, l'ERR reconeixia l'existent preocupació social respecte als usos socials de la llengua catalana i la tensió entre l'ús del català a la docència universitària i l'obertura de les universitats a la internacionalització, tant pel que fa a estudiants internacionals de procedències lingüístiques diverses com a la captació internacional de professorat. Quant a la UPF, l'ERR es va proposar fer una diagnosi específica de la situació, el resultat de la qual tots els integrants de l'equip intuíem.

Les dades analitzades en la primera sessió de l'ERR, que presentem en la secció "On érem i on som", indicaven, de manera general, que:

(1) L'índex de docència impartida en català a la UPF era més baix que en d'altres universitats catalanes; però la docència en castellà als graus era similar a la d'altres universitats. En canvi, el percentatge de docència en anglès, tant als graus com als màsters, era molt més elevat a la nostra universitat.

(2) Hi havia percentatges molt desiguals de docència en català entre els graus de la UPF.

(3) Malgrat que les normatives internes anaven dirigides a mantenir els principis de transparència i seguretat lingüístiques, cada any es produïen incidències amb les llengües; tot i que molt poques en relació amb la quantitat de grups de docència.

(4) Calia donar un nou impuls a la informació que es donava en relació amb els usos lingüístics acadèmics i a normatives lingüístiques, incloent-hi els conceptes de transparència i de seguretat lingüístiques recollits en el pioner Pla d'Acció pel Multilingüisme de la UPF (PAM, 2007). Aquest Pla, el va impulsar la llavors vicerectora Carmen Pérez Vidal; però, després de més d'una dècada i mitja d'implantació, calia tornar-lo a visibilitzar d'una manera efectiva.

L'ERR va proposar diverses accions per redreçar les febleses detectades, i el seu informe final de l'1 de desembre del 2021 va constituir la base principal del Pla d'Actuacions per al 2022 i el 2023 en relació amb l'ús del català a la UPF,[1] presentat al Consell de Govern, la Comissió de Política Lingüística i la Comissió Acadèmica del Consell Social i fet públic al portal Les llengües a la UPF.[2] Aquest document, de tipus operatiu i de síntesi, no exhaustiu, també incloïa actuacions previstes als acords de Claustre d'1 de desembre del 2021 (vegeu-ne una mostra més endavant).

La presentació i la publicació d'aquest Pla d'Actuacions va coincidir en el temps amb sessions de la Comissió de Política Lingüística del Consell Interuniversitari de Catalunya i de grups de treball dins la mateixa comissió, constituïts per vicerectors de les universitats catalanes.[3] A la UPF ens va plaure veure com actuacions que havíem previst en el Pla també quedaven recollides en el que seria el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el Sistema Universitari i de Recerca de Catalunya, signat pel rector Amat, en el marc del Consell Interuniversitari de Catalunya (juny del 2022).

On érem i on som en relació amb les llengües i la docència: una fotografia diagnòstica del present amb la perspectiva de la trajectòria històrica recent

Per tal de permetre l'esmentada diagnosi de la situació actual, l'ERR va utilitzar les dades relatives a les llengües d'impartició de la docència a la UPF que, en aquest apartat, es presenten de manera gràfica i sintètica i segons els criteris de còmput del Departament d'Universitats i Recerca. En primer lloc, es presenten les dades de l'oferta de grau i en segon lloc, les de màster. Per donar-ne una perspectiva històrica, s'hi fa constar informació consolidada relativa a les llengües d'impartició des del curs 2016-2017 fins al curs 2021-2022 i la previsió de percentatges d'hores de docència segons la llengua del PDI informada del curs 2022-2023; els gràfics relatius a la docència del primer trimestre reflecteixen informació consolidada. I la informació relativa al curs 2022-2023 perquè és el resultat de les mesures que van implementar els deganats per complir una de les mesures de l'Informe de Política Lingüística.[4]

---

1 El lector podrà trobar el Pla complet a la pàgina web https://www.upf.edu/web/llengues/politica-linguistica

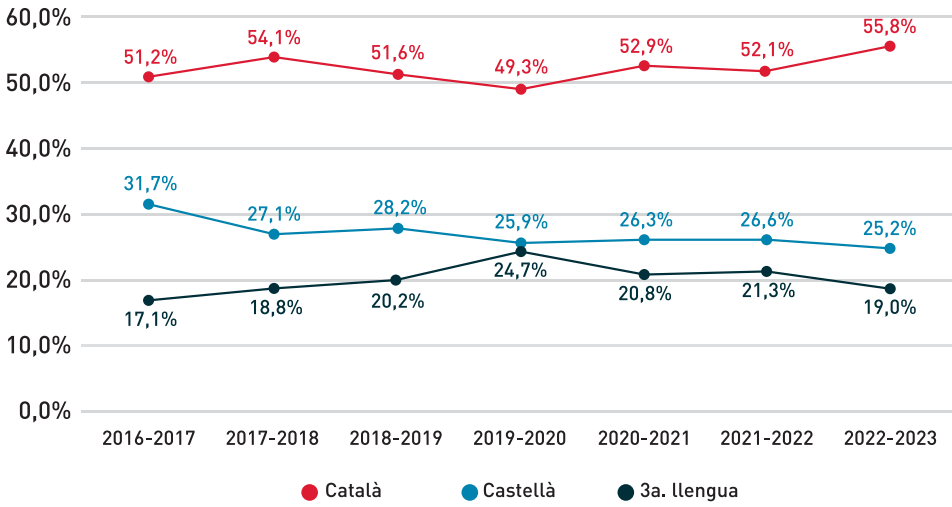
2 https://www.upf.edu/web/llengues.

3 Aquestes reunions eren convocades regularment pel Sr. Xavier Quinquillà, llavors director general d'Impacte Territorial i Social del Coneixement del Departament de Recerca i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

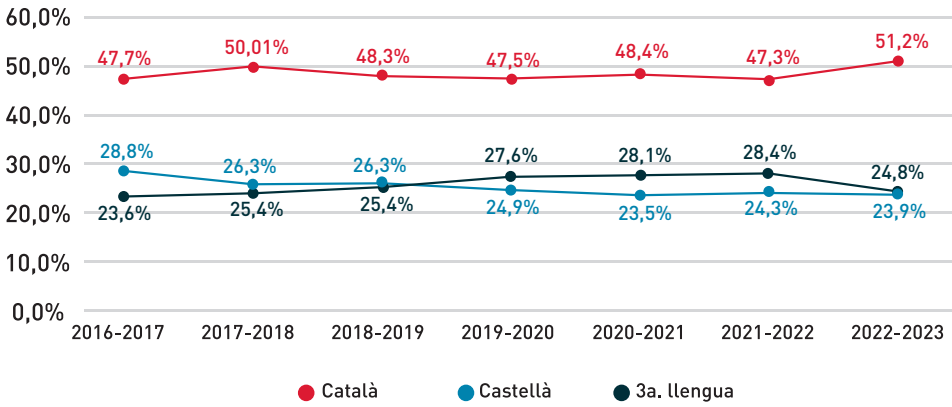
4 Vegeu l'Informe sobre mesures per incrementar la docència en català en els graus de la UPF de 25 de març del 2021 (https://www.upf.edu/web/llengues/politica-linguistica > Secció "Memòries i informes").

a. Llengües de docència en assignatures de grau

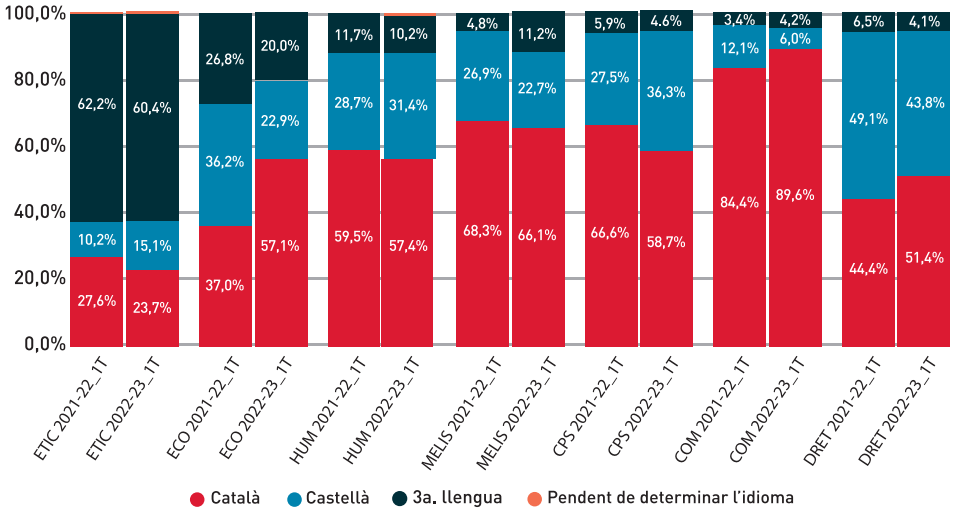
Gràfic 1. Hores de docència impartides als graus segons la llengua del PDI informada (%) (cursos: del 2016-2017 al 2022-2023) (excepte els graus impartits exclusivament en anglès, interdisciplinaris i els de l'UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge)



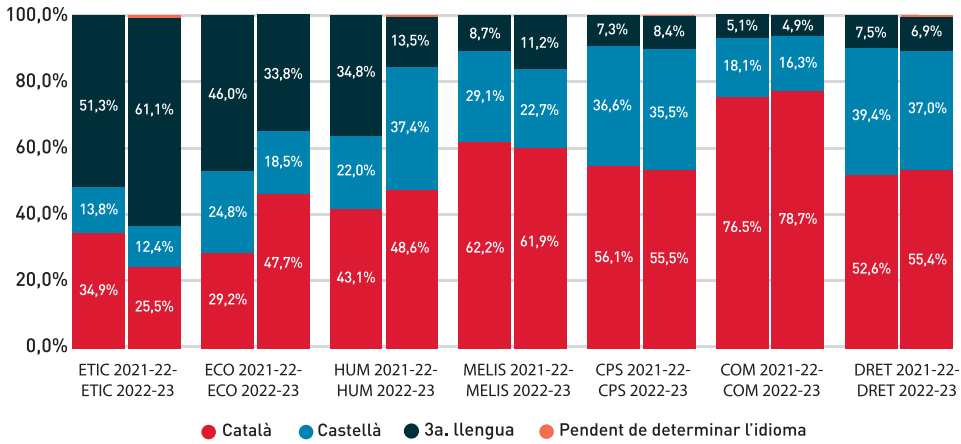
Gràfic 2. Hores de docència impartides als graus segons la llengua del PDI informada (%) (cursos: del 2016-2017 al 2022-2023)



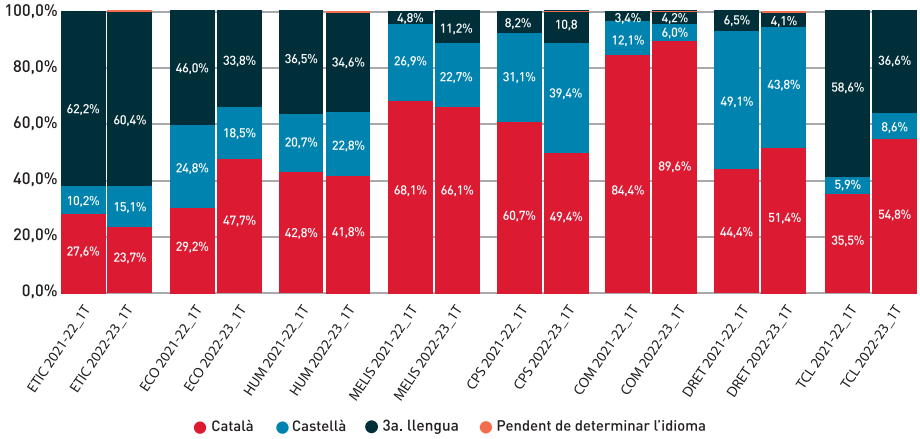
Gràfic 3. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus el primer trimestre del curs per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023) (excepte els graus impartits exclusivament en anglès, els interdisciplinaris i els de l'UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge)



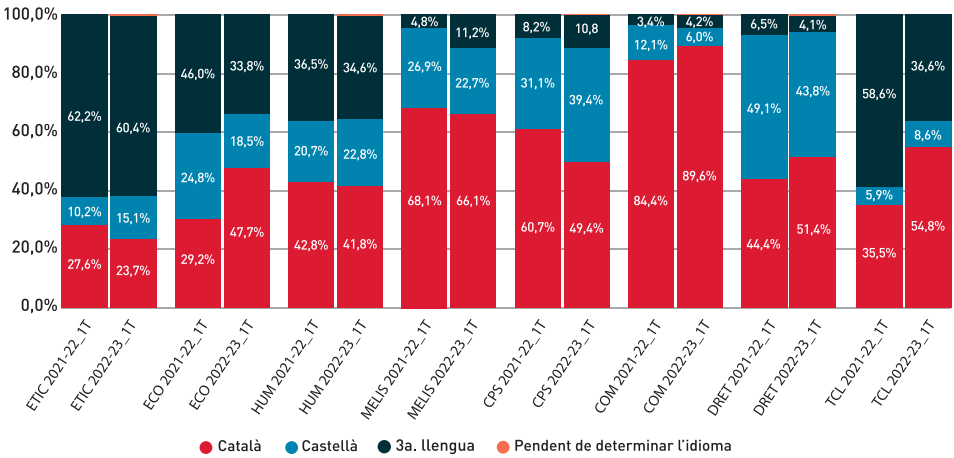
Gràfic 4. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023) (excepte els graus impartits exclusivament en anglès, els interdisciplinaris i els de l'UCA de Traducció i Ciències del Llenguatge)



Gràfic 5. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus el primer trimestre del curs per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023). Inclou tots els graus de tots els àmbits

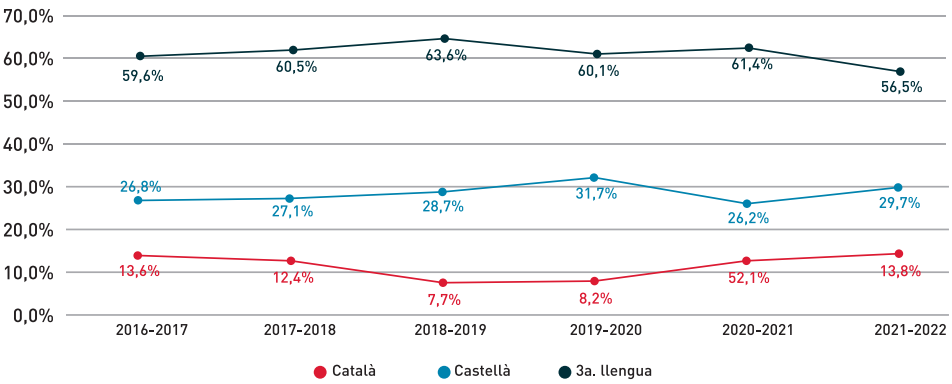


Gràfic 6. Llengua en la qual s'ofereix la docència als graus per centres (cursos: 2021-2022 i 2022-2023)

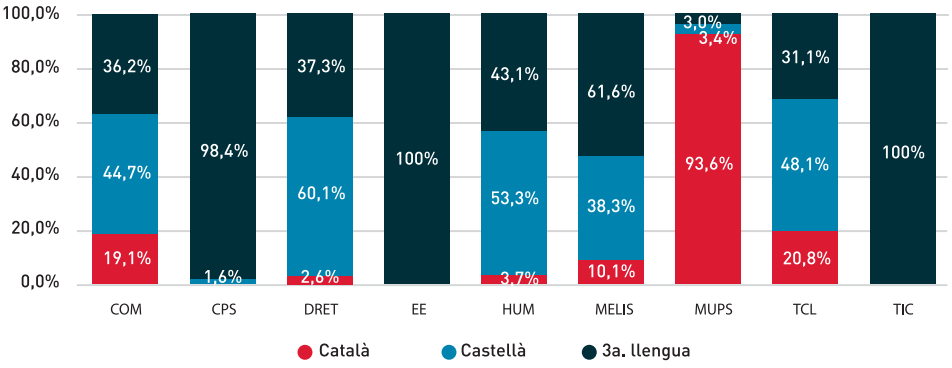


b. Llengües de docència en assignatures de màster

Gràfic 7. Hores de docència impartides als màsters segons la llengua del PDI informada (%) (cursos: del 2016-2017 al 2021-2022)

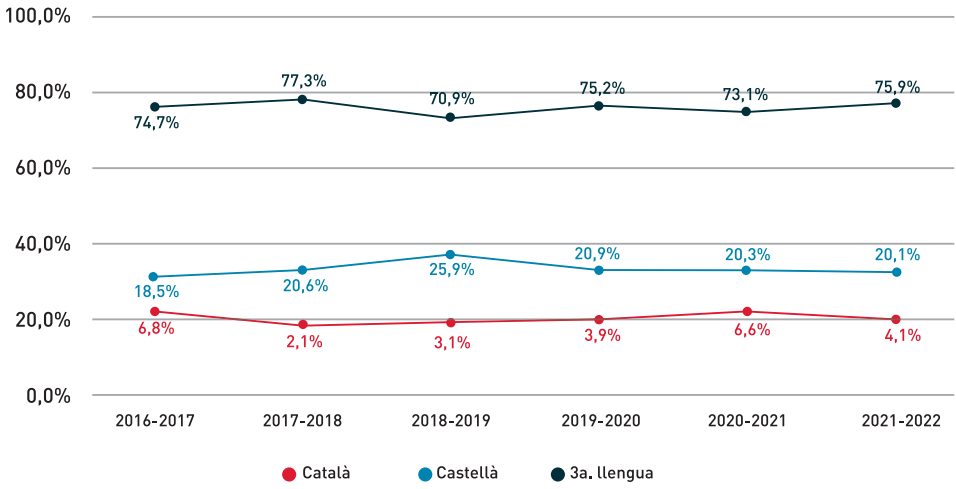


Gràfic 8.Llengua en la qual s'ofereix la docència als màsters per centres (curs 2021-2022)

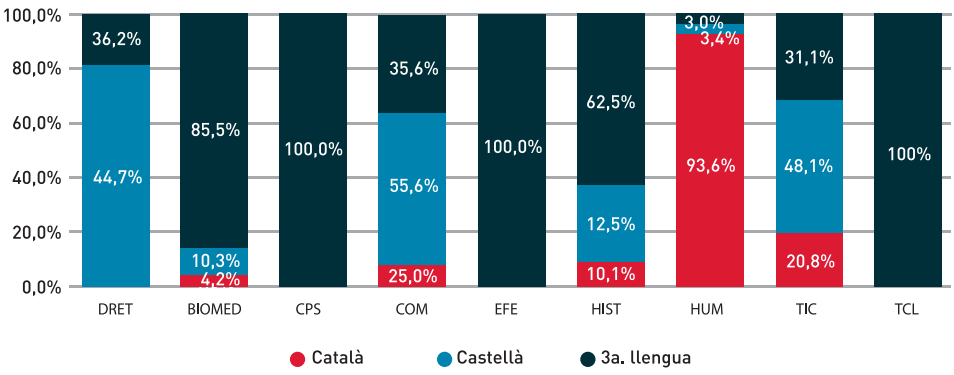


c. Llengües de les tesis doctorals

Gràfic 9. Tesis segons la llengua de redacció (cursos: del 2016-2017 al 2021-2022)



Gràfic 10. Tesis segons l'idioma de redacció per al Programa de Doctorat (curs 2021-2022)



Cap a on anem i el compromís amb la llengua catalana: el Pla d'Actuacions per al 2022 i el 2023 en relació amb l'ús del català

A la UPF, el repte era fer compatible la promoció del català com a llengua científica, de prestigi i d'ús acadèmic amb el multilingüisme institucional i el plurilingüisme individual (i.e. ús i domini de les tres llengües) dels membres de la seva comunitat impulsats per: (1) l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), (2) la internacionalització consolidada i creixent de la UPF a tots nivells, i (3) els principis de política lingüística que regeixen la UPF des dels seus inicis, el 1990 i, especialment, des de la formalització del PAM el 2007, encara el referent principal per a tota la comunitat. El Pla d'Actuacions és exhaustiu i són moltes les actuacions que s'han planificat, moltes ja realitzades. Tanmateix, aquí esmentarem només alguns dels seus objectius principals i, en relació amb cadascun, actuacions previstes, o ja realitzades presentades de manera sintètica.

OBJECTIU	ACTUACIÓ
Incrementar acreditacions de suficiència lingüística del personal docent i investigador (PDI)	Campanya informativa interna contínua sobre el requisit d'acreditació. Resultat: 662 membres del PDI acrediten el nivell entre setembre del 2022 i febrer del 2023.
Prestigiar el català científic i acadèmic	El disseny de la convocatòria del Premi a la Millor Tesi Doctoral en català (dues modalitats: (1) íntegrament en català i (2) parcialment en català). Premi convocat el setembre del 2022 i concedit el desembre del 2022.[5]
Millorar la informació que reben estudiants i PDI (locals i internacionals) en relació amb la política lingüística i els principis de transparència i seguretat lingüístiques	S'ha inclòs informació a: Guia d'acollida d'estudiants internacionals[6] Pàgina web de benvinguda per a estudiants internacionals amb informació textual i audiovisual nova[7] Setmana de La Benvinguda per a estudiants de primer[8] Curs de formació inicial en docència per al PDI[9]
Obrir més canals de comunicació d'incidències/queixes relacionades amb la llengua de la docència	Es milloren els continguts i es facilita l'accessibilitat del portal web Les llengües a la UPF. S'obre un nou CAU a la intranet per comunicar queixes. S'informa millor sobre com es poden comunicar incidències/queixes i quin protocol se segueix.[10] Es crea la Línia Ètica de la UPF,[11] la qual pot acollir comunicacions anònimes respecte a les llengües.

[5] https://www.upf.edu/web/phd-school/award-for-the-best-doctoral-thesis-written-in-catalan-at-upf.
[6] https://www.upf.edu/web/incoming/welcome-to-upf.
[7] https://www.upf.edu/web/llengues/benvinguts-estudiants-internacionals.
[8] https://www.upf.edu/web/labenvinguda.
[9] https://www.upf.edu/web/clik/formacio-inicial.
[10] https://www.upf.edu/web/llengues/seguretat-linguistica-i-incidencies.
[11] https://www.upf.edu/web/transparencia/linia-etica.+9

Incrementar la transparència institucional relativa a política de llengües i realitat lingüística a la UPF	S'incrementa la informació disponible al portal web Les llengües a la UPF (p.ex. informes propis, o externs [i.e. Plataforma per la Llengua], o informes enviats a la Conselleria d'Universitats i Recerca).[12]
Promocionar la millora de les competències lingüístiques	S'augmenta l'oferta de cursos de català gratuïts o les subvencionats fins al C2 i de proves d'acreditació.[13]
Valorar i visibilitzar els esforços dels estudiants locals i estrangers per millorar les seves competències	S'expedirà un nou certificat lingüístic (curs 2022-2023).
Promoure l'ús del català per part dels estudiants i el PDI de fora de Catalunya	Es crearà una figura de "referent lingüístic" a la UPF. Es concediran incentius acadèmics positius perquè es faci servir el català.
Per àmbits i graus, detectar dèficits de docència en català i dissenyar i implementar les accions més adients per assegurar i incentivar docència en català, tant percentualment com en termes de qualitat	Cada deganat fa una anàlisi de diagnosi i de proposta d'accions adients en l'àmbit acadèmic (febrer-maig del 2022). Canvis implementats i amb resultats positius ja a l'oferta docent 2022-2023 (vegeu els gràfics anteriors).

Paraules finals

El disseny, la planificació i la implementació de les actuacions resumides en la secció anterior ha comportat la coordinació, des del Comissionat de Política Lingüística, d'una multiplicitat d'agents: vicerectorats (i.e. Internacionalització, Ordenació Acadèmica, Professorat i Comunitat Universitària); serveis de la UPF (i.e. secretaries de centre, Servei de Gestió Acadèmica, Servei de PDI, Unitat de Comunicació i Projecció Institucionals, Gabinet Lingüístic, Relacions Internacionals, Idiomes UPF de la Fundació UPF), i totes les direccions acadèmiques de departament i de centre. Sense la seva col·laboració, complicitat i professionalitat, aquestes actuacions i les altres que es puguin implementar no serien possibles. Tot i l'aparent simplicitat dels objectius, la complexitat de la política lingüística a l'ensenyament superior és cada vegada més evident: la diversitat dels agents implicats en la política lingüística d'una universitat, més enllà dels serveis lingüístics, ho demostra. Els esforços esmerçats són molts quan una política ha de conjuminar les necessitats d'una comunitat universitària diversa i d'una societat lingüísticament complexa com la nostra. Tanmateix, aquests esforços donen fruits ja sigui, com hem vist, en forma d'acreditacions de suficiència lingüística, o d'augments modestos; però esperem augments del percentatge de docència en català als graus. També, que donin com a fruit que tots els membres d'aquesta comunitat diversa esdevinguin més conscients del fet que el català a la Universitat és un bé preuat que cal que sigui custodiat, valorat, impulsat i conreat per tots.

[12] https://www.upf.edu/web/llengues/politica-linguistica.
[13] https://www.upf.edu/web/idiomesupf.

“Afavorim la comprensióde la llengua catalana entre els estudiants internacionals: estratègies i recursos”

9

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

Novembre del 2024

Dipòsit legal: B-15538-2024

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

“Afavorim la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals: estratègies i recursos”

Barcelona, 9 i 10 de novembre del 2023

Càtedra *Pompeu Fabra* upf.

ÍNDEX

Presentació de la rectora
Laia de Nadal Clanchet 7

Presentació de la doctora del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge i directora de la Càtedra Pompeu Fabra
Rosa Estopà Bagot 9

L'hospitalitat, un repte que transcendeix la política universitària
Josep Capdeferro Pla 11

Mitti attorno al multilinguismo
Rita Franceschini 33

La confiança lingüística i la participació a l'aula dels estudiants internacionals
Alba Pérez Xaus 45

TAULA RODONA
"Afavorim la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals: estratègies i recursos"

Presentació i moderació: **Teresa Monllau Jacques** 53

L'acollida lingüística i cultural a la universitat
Marta de Blas Abante 55

Estratègies i experiències per fomentar l'ús de la llengua catalana entre els estudiants internacionals a la Universitat Pompeu Fabra (UPF)
María Naranjo Pita 61

L'estratègia de la Universitat de València
Carles Plasencia Vilanova 67

Estratègies i experiències per fomentar l'ús de la llengua catalana entre els estudiants internacionals
Maria Casals Casanovas 73

La Xarxa Llull i els lectorats de català a l'exterior
Martí Freixas Cardona 83

L'acollida lingüística a la Universitat de Girona
Andreu Pulido Bazaga 89

Em plau presentar-vos l'edició de les actes de la Novena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, en aquesta ocasió dedicada a la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals.

Vull agrair a tots els participants el debat enriquidor que s'ha generat al voltant d'un tema que, com a universitat altament internacional, ens afecta especialment. L'any passat vam rebre 2.415 estudiants de 50 països diferents; un 35% dels nostres estudiants de màster i el 55% dels doctorands són internacionals, igual que un de cada quatre professors. En altres paraules, la diversitat lingüística i cultural es respira al nostre campus. I encara que aquesta diversitat és extremament positiva per al creixement personal i acadèmic de la nostra comunitat universitària, no és menys cert que també pot generar conflictes a l'aula sobre, per exemple, quina ha de ser la llengua de la docència.

A la conferència inaugural, "L'hospitalitat, un repte que transcendeix la política universitària", el professor Josep Capdeferro repassa quina ha estat l'estratègia d'internacionalització de la nostra Universitat durant els darrers anys i presenta exemples de bones pràctiques dins de l'aula.

Efectivament, des de fa alguns cursos, la UPF ha fet una clara aposta per promoure i millorar l'acollida cultural i lingüística dels estudiants i del professorat estranger amb activitats, cursos i programes específics, com el MOOC de català per aprendre nocions bàsiques de la llengua abans d'arribar a Catalunya; el Catalan Landing Program, un programa d'acollida cultural i lingüística per als estudiants internacionals o l'UPF Diploma in Catalan Language and Cultural Studies (CATStudies), una titulació pròpia per acreditar els coneixements de llengua i cultura catalanes dels estudiants internacionals, pionera al sistema universitari públic de Catalunya. Més enllà d'això, el programa de parelles lingüístiques, amb més de 300 participants el curs passat, o el programa d'activitats i visites culturals per Catalunya, són iniciatives que contribueixen a mostrar la realitat del nostre país a una comunitat internacional, que quan torni a casa seva podrà parlar dels catalans, de les nostres tradicions, llengua i cultura.

Certament, com hem palesat durant la Jornada, la internacionalització de la universitat catalana genera dubtes constants sobre l'ús del català en recerca, docència i gestió. Trobar un equilibri entre la projecció internacional i la salvaguarda de la identitat lingüística és tot un repte; però vull pensar que el camí que hem engegat a la UPF ens farà avançar en la bona direcció.

Laia de Nadal
Rectora de la UPF

La universitat és el lloc ideal per a l'intercanvi de coneixement, de pràctiques, de vivències. Per això, més que mai en el segle xxi, els estudiants, els professors i el personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis es mouen per les universitats d'arreu del món: hi fan estades de recerca; hi intercanvien experiències; hi segueixen cursos trimestrals, semestrals i, fins i tot, els estudis complets. A més, diverses institucions promouen programes de mobilitat, com ara el programa de la Unió Europea Erasmus+; però també d'altres com el programa SICUE, que permet fer intercanvis entre les universitats de l'estat espanyol, i també s'ofereixen diferents beques i ajuts que faciliten l'acollida d'estudiants i d'investigadors d'arreu del món.

Tot això comporta que la universitat sigui una amalgama de persones, de cultures i, conseqüentment, també de llengües. En el segle xxi el multilingüisme ha esdevingut normal a la universitat. Així, en un mateix espai acadèmic la llengua catalana conviu amb les llengües dels diversos estudiants o investigadors internacionals. En aquesta amalgama, però, el català resta ben sovint silenciat, de manera que hi ha el risc que renunciem a parlar la llengua pròpia de Catalunya i de la nostra universitat i que els estudiants internacionals, per raons molt diverses —també per raons actitudinals o de comoditat—, renunciïn a aprendre català i decideixin fer servir el castellà o l'anglès com a llengua comuna per a l'intercanvi del saber a la universitat, tant a les classes com en la recerca i als laboratoris; però també al bar, a la biblioteca i als passadissos. I aquest fet porta a un monolingüisme globalitzat en l'espai universitari i a una pèrdua de l'ús de la llengua pròpia del territori en el context acadèmic.

Sense voler en cap cas renunciar a la riquesa que la pluralitat i el mestissatge cultural de la comunitat universitària actual suposen, creiem que aquesta internacionalització no ha d'implicar la simplificació lingüística ni el silenciament de la llengua de la comunitat universitària d'acollida. O dit més directament: no hauríem de deixar de parlar, d'ensenyar ni d'utilitzar la nostra llengua en l'espai universitari. Partint d'aquestes premisses, ens preguntem: quines solucions tenim?

Per una banda, per a determinats grups de llengües la intercomprensió pot ser una bona sortida. Així, entre llengües pròximes que pertanyen a una mateixa família lingüística, hi pot haver intercomprensió entre parlants que usen cadascun la seva primera llengua (per exemple, entre un parlant de txec i un parlant d'eslovac; entre un professor català i un estudiant italià, o entre un estudiant andalús i un estudiant català); la intercomprensió, però, també pot produir-se a partir d'una segona llengua que faci de pont (per exemple, un professor catalanoparlant que faci una conferència en castellà per a un públic brasiler). La intercomprensió va ser, a partir de la dècada de 1980, l'objectiu de programes europeus pioners, com ara Lingua, Intercommunicabilité Romane, EuRom4, EuroCom o Galatea. La possibilitat d'intercomprensió entre llengües d'una mateixa família lingüística és inherent a la proximitat estructural, però perquè sigui possible cal activar-la i educar una certa consciència lingüística.

Però, per altra banda, què passa quan els estudiants internacionals parlen llengües estructuralment molt llunyanes a la llengua catalana, com ara el xinès, el turc, el rus, el finès o fins i tot el mateix anglès? I en aquests contextos el català se'l sent ben poc i, per tant, hem de renunciar a la llengua catalana? O cal, per contra, trobar estratègies i crear recursos perquè almenys puguem promocionar la comprensió passiva de la llengua catalana a la universitat?

La Novena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra es va proposar abordar aquest tema: la gestió de les llengües en el marc de la comunitat internacional de les universitats catalanes per tal de treballar actituds lingüístiques, promoure estratègies i compartir experiències, recursos i materials que hagin permès o que puguin permetre comprendre la llengua catalana, per tal que no s'hagi de deixar d'impartir una classe en català pel fet que els estudiants internacionals no l'entenguin o pensin que no l'entenen.

En aquestes actes de la Novena Jornada, primer hi trobareu el text de la conferència inaugural del Dr. Josep Capdeferro, professor de la Facultat de Dret i delegat de Mobilitat Internacional de la Universitat Pompeu Fabra, "L'hospitalitat, un repte que transcendeix la política universitària". Seguidament, hi podeu llegir la conferència de la Dra. Rita Franceschini, de la Universitat Lliure de Bozen-Bolzano, una de les veus expertes europees en aquest àmbit, sobre "Els mites a l'entorn del multilingüisme". A continuació reproduïm la ponència "La confiança lingüística i la participació a l'aula dels estudiants internacionals", d'Alba Pérez Xaus, psicòloga especialitzada en l'ensenyament de català per a adults i professora col·laboradora de la UOC en el màster en Formació del Professorat. Per acabar, hi trobareu les intervencions de la taula rodona —Estratègies i experiències per fomentar l'ús de la llengua catalana en els estudiants internacionals—, que va tancar la Jornada.

Va ser una taula moderada per la Dra. Teresa Monllau, professora del Departament d'Economia de la UPF, en què van intervenir ponents de diverses universitats: Marta de Blas, cap del Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat Politècnica de Catalunya; María Naranjo, directora d'Idiomes UPF; Carles Plasencia, tècnic de la Secció de Dinamització del Servei de Llengües i Política Lingüística de la Universitat de València; Maria Casals, coordinadora del Pla d'Acollida de Llengua i Cultura Catalana de la Universitat de Barcelona; Martí Freixas, aleshores lector de català a la Universitat de Leipzig, i Andreu Pulido, cap del Servei de Llengües Modernes de la Universitat de Girona.

Totes les contribucions d'aquesta Novena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra que es recullen en aquest volum de ben segur que permeten continuar avançant en aquesta línia de reflexió a l'entorn de l'ús de la nostra llengua a la universitat. Molt bona lectura!

Rosa Estopà Bagot
Directora de la Càtedra Pompeu Fabra
i professora titular del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge (UPF)

L'hospitalitat, un repte que transcendeix la política universitària

Josep Capdeferro
Professor de la Facultat de Dret de la Universitat Pompeu Fabra

Multilingüisme

Enceto aquestes pàgines dient que transcendeix les meves capacitats el repte d'oferir davant d'un públic expert en temes de llengua i sociolingüística la conferència inaugural de la Novena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, dedicada a estratègies i recursos per afavorir la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals.

Ho faig en la meva condició de delegat de la rectora Laia de Nadal per a la Mobilitat Internacional i, alhora, com a docent i investigador en Història del Dret amb una activitat fortament arrelada als territoris de parla catalana.

La recerca que tinc la fortuna de fer és fascinant. Freqüento arxius de tota mena —comarcals, eclesiàstics, generals, locals, notarials o patrimonials— arreu de Catalunya en cerca de dades inèdites o poc explorades, preferentment sobre els segles XVI, XVII i XVIII. Escolto les veus d'individus de diferent condició tal com les han recollit capítols matrimonials, llibres sagramentals, deliberacions municipals o processos judicials o administratius, i les contrasto amb al·legacions, sentències o textos de literatura jurídica d'advocats, jutges i savis en dret, majoritàriament escrits en llatí —els territoris de la Corona d'Aragó participaven de ple en la tradició jurídica dels drets romà i canònic—. Això em permet explicar als juristes del present i del futur coses com ara: com era el pluralisme jurídic de les societats tradicionals, on convivien fonts del dret molt diferents; la pugna d'algunes comunitats com la catalana per garantir l'Observança del Dret —que les autoritats haguessin de respectar les normes—; el mosaic de jurisdiccions i justícies que existien abans de l'Estat liberal —són microscopis que permeten observar amb gran fiabilitat les vides dels avantpassats—; l'experiència com a *mestra* i promotora de canvis —les societats històriques eren essencialment més empíriques que les actuals—; darrerament, també, com reaccionaven les comunitats davant d'epidèmies o com es preservava l'ordre en hospitals —la meva dèria per l'hospitalitat té moltes facetes.

Sempre que puc, dono als treballs d'història jurídica un enfocament útil als estudiosos de la llengua i cultura catalanes. Així, el 2007 vaig reflexionar sobre el dret i/o la llengua com a vehicles d'identitat en diferents moments de la història de Catalunya[1]. El 2012, a més de precisar molts aspectes de la vida i la praxi professional de Joan Pere Fontanella, pare del literat Francesc Fontanella Garraver (1622-1681), vaig publicar un epistolari factici de més de dues-centes quaranta cartes escrites per l'advocat a diversos municipis que l'havien aconductat[2]; el 2017, a partir d'aquest epistolari, vaig construir un estudi de pragmàtica de la llengua al segle XVII, tot enllaçant termes i expressions genuïnes amb la forma com un jurista afrontava els plets i les negociacions complexes[3]. Un altre advocat amb una forta dimensió cultural al qual vaig prestar atenció és Jeroni Pujades, que no ha passat a la història precisament per les seves aportacions en dret, sinó com a cronista i dietarista[4]. Fruit de la meva dedicació als processos davant tota mena de jurisdiccions, el 2019 vaig coordinar un monogràfic a la revista *Scripta*: *Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna* dedicat als estudis d'història cultural i social que es poden abordar a partir de dits processos[5]; finalment, el 2023, també a *Scripta*, en un número d'homenatge al savi Albert Rossich, he presentat i intentat categoritzar un nombre considerable de malnoms localitzats —sorprenentment?— en uns registres judicials d'alt prestigi: les sentències en què el canceller de Catalunya atribuïa a jurisdiccions eclesiàstiques o seculars la cognició de causes limítrofes, concretament relatives a criminals que havien cercat refugi en un lloc emparat per la immunitat eclesiàstica[6].

Seguint les recomanacions de la UPF, sistemàticament procuro aportar a la docència resultats obtinguts de la recerca més recent, pròpia o de tercers. També sistemàticament, tot i el valor i la metodologia intrínsecs de l'assignatura Història del Dret que dona nom a la meva àrea de coneixement, admeto sense embuts el caràcter propedèutic que té actualment als plans d'estudis i la seva utilitat perquè l'estudiantat desenvolupi destreses i competències. Entre les competències transversals del grau en Dret, a Història del Dret posem èmfasi en l'expressió tant escrita com oral, imprescindibles per reeixir com a jurista. És arran d'aquesta preocupació pel cultiu de la llengua i del meu compromís amb el país i la seva cultura que represento la Facultat de Dret a la Comissió de Política Lingüística de la UPF i soc membre de Consell Assessor de la Càtedra Pompeu Fabra.

Durant vint anys, he maldat perquè la defensa de la catalanitat no fos incompatible amb una internacionalització puntera de l'estudiantat del meu centre. He promogut molt activament aquesta internacionalització com a coordinador de Mobilitat de la Facultat de Dret —oficialment, des del 2004 fins al 2018, però ja des d'abans i també alguns períodes després— i com a coordinador del programa especial o "doble grau" en Dret que la UPF imparteix amb el King's College de Londres i com a responsable dels programes de mobi-

1 J. Capdeferro, "Derecho, lengua e identidad", a D. A. *La vida de las lenguas en nuestra sociedad. Posibilidades de futuro*, Pamplona/Iruña, Ayuntamiento/Udala, 2007, p. 59-83.

2 J. Capdeferro, *Ciència i experiència. El jurista Fontanella (1575-1649) i les seves cartes*, Barcelona, Fundació Noguera, 2012.

3 J. Capdeferro, "De l'oral a l'escrit: locucions de l'epistolari d'un gran jurista del segle XVII", a *Revista de Llengua i Dret*, n. 67 (2017), p. 201-219.

4 J. Capdeferro, "Jeroni Pujades: cronista i literat per evadir-se d'una praxi del dret poc estimulant?", a *Butlletí de la Reial Acadèmia de Bones Lletres de Barcelona*, n. 53 (2011-2012), p. 351-378.

5 J. Capdeferro, "Basat en fets reals: processos i (in)cultura", a *Scripta: Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna*, vol. 13 (2019), p. 81-86.

6 J. Capdeferro, "Malnoms graciosos de criminals desgraciats entre les sentències de contenció del canceller de Catalunya (segles XVI-XVII)", a *Scripta: Revista Internacional de Literatura i Cultura Medieval i Moderna*, vol. 21 (2023), p. 161-178.

litat amb les universitats d'Oxford i Cambridge —des del 2018 fins al maig del 2024—. Ara, des d'una posició més eminent, tinc l'ocasió d'intentar que siguin conciliables els mateixos dos objectius, aparentment antitètics.

El meu és un perfil avesat als equilibris i la diplomàcia. Amb la mà dreta he promogut activament més assignatures en anglès al grau en Dret —jo mateix participo en la docència de cursos com History of Catalan Law (!) o Gender and the Law—, mentre que amb la mà esquerra he estat procurant que totes les àrees de la Facultat preservessin i potenciessin espais docents en català. En un terreny propici als conflictes com el lingüístic, per tarannà i per convicció he preferit vies de compromís per sobre de solucions que resultessin altament satisfactòries per a una de les parts, però gens per a l'altra[7]. Per deformació professional, busco la mirada a llarg termini, tant pel que fa a causes com a efectes de qualsevol política o mesura.

Reitero que no soc expert en llengua ni en sociolingüística, sinó que vinc de la trinxera de les aules i dels despatxos de gestió —tenen en comú que cal entrar-hi armat amb bons arguments i tenacitat—. Una part de les reflexions que exposaré són fruit de les meves experiències, idees i dèries; una altra part són compartides amb la vicerectora d'Internacionalització, Helena Ramalhinho, i el seu equip, que té com un dels eixos del seu programa la internacionalització a casa —antany anomenada internacionalització passiva [*sic*]—. La internacionalització a casa té dues vessants complementàries: primerament, que l'estudiantat universitari que no vulgui o no pugui marxar a l'estranger tingui possibilitats de gaudir d'una experiència internacional dins la seva pròpia *alma mater*; segonament, que tot l'estudiantat, tant el que fa una estada fora com el que no, conegui la dimensió autènticament internacional —àdhuc global— del coneixement i les societats humanes.

L'hospitalitat, una institució jurídica reglada des de l'Antiguitat

Més enllà de la noció popular d'hospitalitat, permeteu-me dedicar unes ratlles a la institució jurídica, de la qual vaig sentir a parlar per primer cop quan estudiava precisament Història del Dret a principis de la dècada de 1990. Al temari tradicional de l'assignatura a les universitats espanyoles, l'hospitalitat s'explicava en relació amb l'arribada i l'assentament al sud de la Gàl·lia i a la península Ibèrica d'alguns pobles germànics, particularment els visigots, quan les estructures de l'Imperi Romà d'Occident estaven trontollant —s'ensorraria a finals del segle v—. L'hospitalitat es materialitzava en regles romanes de repartiment de terres que havien beneficiat nous pobladors vinguts del nord i l'est, en un context de moviments demogràfics a gran escala —amb el temps aprendríem que molts altres pobles de l'Antiguitat també regulaven l'hospitalitat i la contextualitzaríem en marcs conceptuals d'alteritat[8].

---

7 El projecte de recerca del qual soc un dels investigadors principals entre 2021 i 2024 duu com a acrònim *pacificatio* i es titula "Conflictos singulares para juzgar, arbitrar o concordar (siglos XII-XX)".

8 Claire Fauchon-Claudon & Marie-Adeline le Guennec (dir.), *Hospitalité et régulation de l'altérité dans l'Antiquité méditerranéenne*, Bordeaux, Ausonius Éd., 2022.

La comunitat científica havia debatut llargament sobre l'aplicació d'aquelles regles: Quins percentatges de terra s'havien assignat als nous pobladors? De manera similar en espais urbans i rurals? De quina forma elegien els seus lots de terres els habitants preexistents i els nous? Els repartiments, com havien incidit en la toponímia?, etc.

El debat, del qual els estudiants reteníem els conceptes bàsics i algunes anècdotes sobre l'ordre —també controvertit— en què els uns i els altres triaven els lots respectius, tenia una forta càrrega ideològica que als manuals quedava relativament neutralitzada. I és que part de la historiografia jurídica des de final del segle XIX havia esmerçat molts esforços en la valoració de l'*elemento germánico en el derecho español*, en un interès per exaltar els elements de singularització gòtics —de matriu col·lectiva— respecte de l'herència jurídica romana —basada en ciutadans que interactuaven lliurement a títol individual—[9]. Al final d'un procés d'aproximació lent i complicat, malgrat les reticències mútues, resultava que un percentatge molt escàs però socialment preeminent de població nouvinguda —principalment visigòtica, que per la pressió dels francs havien desplaçat la capital de Tolosa a Toledo—, havia acabat integrant-se entre la massa de gal·lo-romans o hispano-romans.

El tracte que la disciplina —parlo en termes genèrics, òbviament— dispensava a l'ocupació de la península Ibèrica per part de pobladors musulmans a partir del 711 era ben diferent. No hauria estat possible sense traïcions[10], s'havia vehiculat a través de capitulacions o de pactes asimètrics, els practicants del cristianisme o el judaisme serien respectats com a pobles del Llibre —no en va, compartien bona part dels textos sagrats amb l'islam— sempre que paguessin com a dhimmís o tributaris, i aquesta tolerància havia anat derivant perillosament cap a processos de conversió i mestissatges. La guerra en nom de la religió eclipsava qualsevol noció d'hospitalitat, com també passava als segles —i als temes— posteriors, amb la represa cristiana de territoris aleshores anomenada acríticament Reconquesta[11] i la conseqüent repoblació, afavorida per cartes de població i franquesa a l'alta edat mitjana i a principis de la baixa edat mitjana[12], que serien la llavor de molts furs municipals. Aquestes cartes havien estat instruments de colonització que servien d'estímul als desplaçaments de població cristiana cap al sud —també aquí, se citaven debats historiogràfics sobre si havien perviscut col·lectius musulmans o la substitució demogràfica havia estat completa.

En definitiva, vist amb perspectiva, l'estudiant de Dret aprenia que l'hospitalitat, més enllà d'una cortesia social, era una institució reglada en processos de contacte entre contingents humans relativament assimilables. En fenòmens que implicaven contactes o moviments de poblacions reprovats, per conveniència o perquè era ineludible, també

9 L'autor i l'obra de referència és Eduardo de Hinojosa, *El elemento germánico en el derecho español*, ed. esp. de 1915, reed. a Madrid, Dykinson, 2019.

10 A més de cristians en pugna pel poder, se citaven freqüentment les comunitats jueves, sovint obviant que prèviament havien estat objecte de normes durament antisemites..

11 Carlos de Ayala, "Reconquista y *restitutio*", en David Porrinas (coord.), ¡Reconquista! ¿Reconquista? ~~Reconquista~~, Madrid, Desperta Ferro Ed., 2024, p. 1-26.

12 Josep M. Font i Rius, *Cartas de población y franquicia de Cataluña*, 2 vol., Madrid-Barcelona, CSIC, 1969-1983...

s'establien règims de drets i deures, tant per als "de casa" com per als forans. Darrere d'això, l'estudiant amb una certa consciència social anava copsant que els "de casa" eren fruit d'un mestissatge que s'havia anat produint durant segles i seria absurda, il·legítima i vana qualsevol pretensió d'aturar-lo.

El context actual: una superposició de fluxos poblacionals massius

Ja hem consumit gairebé un quart del segle XXI i no estem segurs d'entendre cap a on ens porta, ni en termes nacionals ni globals. A Barcelona, a Catalunya i a la resta dels Països Catalans, com arreu d'Europa i en molts altres llocs del món, estem experimentant simultàniament —aquí rau una novetat— fluxos poblacionals massius en almenys tres àmbits superposats: el turisme, les estades —curtes, mitjanes o llargues— d'estudi o treball —els cèlebres "expats", els nòmades digitals, etc.— i les migracions, amb tots els accents entre la necessitat i la desesperació —per falta d'oportunitats econòmiques, per drames bèl·lics o humanitaris, per discriminacions o, cada cop més, fugint d'un clima no apte per a la vida i la salut.

No cal dir que aquest triple flux cumulatiu complica enormement l'acollida —estadi previ a l'hospitalitat—, sobretot quan els recursos escassegen. Això no només succeeix en l'àmbit públic, per un increment de pressió sobre els mitjans assistencials, educatius, sanitaris, de seguretat, etc.; ans també en el privat: la crisi d'allotjament assequible en règim de lloguer, no només a les grans capitals, comporta una emergència habitacional, sobretot per a segments menys afavorits de poblacions locals.

En clau menys tangible, però no menys conflictiva, l'acollida té un impacte immediat en termes d'identitat i de cultura. Aquest impacte esdevé particularment agut en territoris on hi ha llengües minoritzades com el català[13] —encara que tingui suport institucional dins d'alguns territoris on té estatus de llengua pròpia i/o oficial, en el marc estatal, europeu i mundial està clarament en procés de minorització, i en l'ús social visiblement també[14]—. En aquest sentit, cal un reconeixement explícit a uns professionals directament implicats en tasques d'acollida amb menor visibilitat que la d'educadors, metges o serveis socials: els que presten serveis de suport lingüístic.

Tot seguit, enfoco l'atenció cap als fluxos d'estudiantat internacional, que donen sentit a la Novena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra. En un primer moment, em centro en circumstàncies específiques de la universitat homònima, per l'excepcionalitat dels seus paràmetres d'internacionalització en el sistema universitari dels territoris de parla catalana. Els apartats posteriors tindran un abast més ampli.

---

13 Magí Camps, "La doble insularitat de la llengua catalana. La cultura pot dinamitzar una llengua minoritària o minoritzada?", a Jordi Quer i Quim Rubio (coord.), *El català al segle XXI: un espai de trobada [Nadala 2018]*, Barcelona, Fundació Carulla, 2018, p. 70-79. Magí Camps, "Llengua mitjana minoritzada", a *La Vanguardia*, 30.05.2022.

14 Malauradament, l'any 2023 no s'ha fet l'enquesta quinquennal sobre ús social del català entre la ciutadania de Catalunya, que hauria continuat la sèrie 2003-2008-2013-2018 —o no se n'han publicat els resultats? https://www.idescat.cat/tema/cultu <darrera consulta: 22.04.2024>.

La internacionalització, a l'ADN de la UPF

La internacionalització com a objectiu de política universitària

Durant el primer mandat del rector Jaume Casals, la UPF va elaborar un Pla Estratègic per al període 2015-2025. El va dirigir Jacint Jordana, catedràtic del Departament de Ciències Polítiques i Socials[15]. Des de la seva presentació, el Pla incidia en la internacionalització de forma superlativa: "La Universitat Pompeu Fabra va néixer amb la vocació d'esdevenir una universitat capdavantera, a partir d'una identitat pròpia basada en una docència de qualitat, la proximitat als estudiants, la màxima internacionalització i una rotunda orientació cap a la recerca i la innovació". L'objectiu de potenciar encara més aquest vessant obert al món era ben palpable —"El nou escenari ens empeny a enfortir encara més la internacionalització"— i havia de ser compatible amb altres objectius no menys ambiciosos i rellevants, entre els quals "potenciar la interdisciplinarietat i la transversalitat" i "actualitzar els patrons d'aprenentatge dins i fora de les aules".

En la presentació d'estratègies de docència, d'una banda es consagrava la necessitat de "consolidar un model educatiu propi" que es concretava en sis punts, dels quals subratllo el quart i el sisè: [4] "Posant èmfasi en les competències comunicatives com a característica transversal dels estudiants, vinculada a l'exercici del pensament crític i reflexiu i a la capacitat per narrar un projecte personal o professional, oralment i escrit en les llengües de treball de la Universitat. Cal que tots els plans d'estudis incorporin assignatures i metodologies que fomentin aquestes competències"; [6] "Implicant els estudiants en activitats de compromís i en projectes socials integrats en la metodologia docent i en el procés d'aprenentatge, i promovent que tots els graduats hagin realitzat activitats de voluntariat i de responsabilitat social durant els anys de formació a la UPF".

D'altra banda, s'estipulava la conveniència de "donar resposta a una demanda de formació exigent i canviant", que es concretava en set punts, dels quals destaco el primer, el quart, el cinquè i el sisè: [1] "Amb titulacions innovadores i de qualitat que puguin tenir interès tant per als estudiants locals com per als d'altres països, i esforçant-nos per millorar-les contínuament perquè ofereixin la millor formació possible"; [4] "Atraient estudiants extracomunitaris fent un esforç especial per promocionar els programes de grau a aquests estudiants, per integrar-los plenament en l'oferta docent existent i per fomentar la mobilitat i l'enriquiment de l'entorn"; [5] "Augmentant l'oferta d'ensenyaments de postgrau per atreure un nombre més elevat d'estudiants, nacionals i internacionals, i millorant el perfil d'especialització, el component professional i la reputació acadèmica dels programes de màster"; [6] "Internacionalitzant les aules amb mesures com la introducció de nous continguts en les matèries, el foment tant del domini oral i escrit de les tres llengües de la Universitat com de l'aprenentatge d'altres llengües estrangeres a més de l'anglès, el foment de la diversitat lingüística i cultural en tots els espais de formació".

---

[15] Vaig tenir ocasió de participar en la reflexió col·lectiva, dins del Grup de Treball Recerca, Innovació i Creació, dirigit per Josep M. Antó Boquer.

Quan pràcticament s'ha esgotat el període de referència, ja es pot valorar el compliment del que en el Pla Estratègic es presentaven com "algunes mesures d'èxit" —n'hi havia set, d'entre les quals cito la segona, la cinquena i la tercera, per ordre de satisfacció (una satisfacció, sigui dit de passada, que mai no ha estat total)—: [2] "Assolir un percentatge de graduats de grau que participin en programes de mobilitat internacional (Erasmus, etc.) superior al 40% per al 2020 (30% en el curs 2014-2015)"; [5] "Oferir, per al 2020, graus innovadors i internacionalitzadors (com a mínim un) en tots els àmbits de coneixement de la Universitat, incloent-hi dobles graus o graus conjunts amb universitats estrangeres"; [3] "Augmentar fins a un 10% del total de noves matriculacions, per al 2020, les corresponents a estudiants estrangers que venen a cursar el grau complet en cada cohort (6% en el curs 2015-2016)". Cal dir que el darrer indicador no era assolible sense uns canvis normatius i unes polítiques valentes a l'àmbit supraunivesitari.

Entre els anys 2018 i 2021 —amb el permís de la pandèmia de la covid-19—; per tant, durant el segon mandat del rector Jaume Casals, amb Isabel Valverde com a responsable del Vicerectorat per a la Direcció de Projectes per a la Internacionalització, es va elaborar un Pla Estratègic d'Internacionalització de la UPF[16]. Aquesta aposta en un àmbit tan concret només s'explica per la prioritat màxima que al Pla Estratègic general de la Universitat s'havia donat a l'àmbit que ens ocupa.

Vegem un parell de principis a l'inici de la reflexió d'aquest pla sectorial —el tercer i el quart d'un total de quatre—: [3] "Fins fa relativament poc temps, les universitats podien considerar que la internacionalització era una preocupació auxiliar, que es podria abordar gairebé com a reflexió secundària. La internacionalització és ara, en canvi, al centre del projecte institucional. Aquesta translació des de la perifèria fins al centre també requereix un esforç de lideratge coherent amb una visió integral i per una actuació alineada, que sumi."; [4] "Finalment, la internacionalització és ara un motor per al desenvolupament de la Universitat: no només com a font de recursos financers addicionals, sinó fonamentalment com una brúixola que ajuda a definir accions, que guia la presa de decisions i que és una eina essencial de creació de capital simbòlic i reputacional".

D'entre els objectius pel que fa a estudiants, el primer perseguia "desenvolupar la internacionalització a casa"; el segon, "captar i retenir estudiants internacionals amb talent"; el tercer, "assegurar la diversitat dels estudiants per garantir una experiència internacional i intercultural als campus" i, si aquests s'assolien, es podia aspirar a un quart, "fomentar i consolidar una experiència de mobilitat sortint d'alta qualitat".

Tot plegat —sempre dins del Pla Estratègic d'Internacionalització— hauria de redundar a mantenir la Universitat en posicions destacades dels rànquings; sense aquest valor reputacional, seria difícil mantenir la UPF al cim del sistema universitari català i espanyol i ben situada al panorama europeu i mundial.

---

16 També vaig tenir ocasió de participar-hi, amb major incidència, com a membre de la Comissió de Relacions Internacionals de la UPF —el tema em tocava de més a prop.

És ben sabuda la naturalesa programàtica i inspiracional dels plans estratègics. Nogensmenys, convé tenir-los presents a l'hora de modelar la realitat. Si més no, han d'actuar com a full de ruta cada cop que s'arriba a una cruïlla i costa prendre decisions. Fins aquí ens hem mogut en l'àmbit de la política universitària. Un àmbit que, a les portes del segon quart de segle XXI, ha de promoure activament l'hospitalitat envers l'estudiantat estranger —no només l'acollida—; dita hospitalitat, per ser efectiva, convé que sigui veritable, s'ha d'estendre per capil·laritat a tots i cadascun dels membres de la institució.

De les paraules als fets

Les xifres recents d'internacionalització de grau a la UPF, amb el permís de la pandèmia

Heus aquí les dades dels fluxos de mobilitat entrant i sortint d'estudiants de grau als centres de la UPF per als darrers sis cursos acadèmics dels quals tenim dades definitives[17]. Deixem fora de l'anàlisi el personal investigador i docent; el personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis, i l'estudiantat de tercer cicle, que també són cabdals en un escenari reeixit d'internacionalització —amb la conseqüent demanda d'acollida i, encara millor, d'hospitalitat.

Es tracta de dades agregades que ni distingeixen entre graus d'un mateix centre —la mobilitat de grau en dret és molt superior a la dels graus en relacions laborals o criminologia i polítiques de prevenció, per exemple— ni informen sobre la durada trimestral, semestral o anual de les estades. Hom observarà que, des del curs 2020-2021, les dades del doble grau en Dret i en Economia o ADE, on algun any l'índex de sortida ha ratllat el 75%, s'imputen al centre en el marc del qual es gaudeix la mobilitat —Dret durant el quart curs i/o Economia o ADE durant el sisè—. El curs acadèmic més fortament afectat per la covid-19 es marca de color vermell, si bé en alguns centres la pandèmia encara va tenir un cert impacte en la mobilitat del curs següent.

	CURS 2022-23		CURS 2021-22		CURS 2020-21		CURS 2019-20		CURS 2018-19		CURS 2017-18	
FACULTATS	IN	OUT	IN	OUT	IN	OUT	IN	OUT	IN	OUT	IN	OUT
Economia	309	349	308	355	112	175	292	328	269	310	272	306
Dret	164	186	164	155	65	86	144	103	148	117	135	113
Traducció	114	141	112	154	44	20	86	184	107	175	120	173
Humanitats	95	136	88	106	27	41	91	129	60	109	40	45
Comunicació	89	127	81	106	40	25	83	89	76	104	98	75
Polítiques	88	98	73	65	26	38	64	72	49	69	48	70
Enginyeries	46	47	38	46	13	26	18	46	25	39	27	30
Salut	43	38	28	56	10	12	20	25	18	48	16	49
FCEE & Dret								59		67		64
TOTAL	**948**	**1122**	**878**	**1043**	**337**	**423**	**784**	**1035**	**752**	**1038**	**756**	

17 https://www.upf.edu/web/2022-2023/taules <darrera consulta: 14.05.2024>.

Amb excepcions, es constata un major flux d'estudiantat en mobilitat sortint que no pas entrant. Així es reflecteix en mètriques externes objectives: el rànquing QS per a Europa del 2024 situa la UPF en cinquena posició pel que fa a mobilitat sortint i en setzena posició pel que fa a mobilitat entrant[18].

Amb les dades a mà, que permeten identificar continuïtats i tendències de fons, escau subratllar dues característiques de les mobilitats de l'estudiantat de grau, tant si és entrant com sortint: d'una banda, l'estudiantat sol nodrir-se d'informació acadèmica, pràctica i reputacional que es transmet d'una promoció a la següent; d'altra banda, si les experiències són satisfactòries, l'estudiantat esdevé fàcilment candidat a programes de tercer cicle al centre universitari de destinació. Per tant, acollir-lo no sols amb diligència, ans també amb calidesa, més enllà d'un deure, és una inversió amb retorn assegurat.

La internacionalització, un objectiu sovint assolit a compte de voluntarisme

Els índexs esplèndids d'internacionalització de l'estudiantat de grau de la UPF suara referits, que són fruit d'un creixement sostingut al llarg de molts anys, resulten especialment meritoris si es té en compte que el desplegament de mitjans ha estat durablement molt limitat. El Pla Estratègic d'Internacionalització (2021) ho va reconèixer sense embuts:

> [fins ara, la internacionalització ha estat una] preocupació auxiliar, que es podria abordar gairebé com a reflexió secundària" […] [Ara] "és, en canvi, al centre del projecte institucional.

La pandèmia de la covid-19 va donar temps per repensar i reconfigurar circuits —va ser un dels seus efectes positius—, però l'allau de dossiers que es va desencadenar després va obligar a posposar les grans reflexions i solucions.

Així, la institució es continua beneficiant del voluntarisme de molts actors que permeten tirar endavant precàriament polítiques prou fermes de mobilitat —dissortadament, passa el mateix en altres universitats—. Heus aquí sis cares entre moltes d'aquest voluntarisme polièdric: *a)* personal docent i investigador teixint xarxes de convenis amb més o menys traça en funció de coneixences i/o interessos personals; *b)* uns coordinadors acadèmics de mobilitat amb massa pes i responsabilitat sobre les espatlles, però poc pes en la presa de decisions en l'àmbit deganal o departamental; *c)* unes oficines centrals de relacions internacionals i/o mobilitat insuficientment dotades malgrat l'increment exponencial tant de convenis i d'estudiantat com de la importància estructural de la internacionalització; *d)* més enllà de les oficines esmentades, escàs personal tècnic, de gestió i d'administració i serveis amb un domini suficient de l'anglès que permetés ampliar, ni que fos ocasionalment,

[18] https://www.topuniversities.com/world-university-rankings <darrera consulta: 14.05.2024>.

el radi de personal corresponsable en mobilitat —el coneixement de llengües estrangeres rarament ha estat un requisit en els concursos de provisió i promoció de places—; *e)* professorat sense incentius, ni econòmics ni alternatius, per acollir, de vegades massivament, estudiantat en mobilitat d'entrada; *f)* pel que fa a l'estudiantat regular, escassos individus i grupuscles conscienciats enmig d'àmplies capes de companys aliens —tot i que subjectes i conformes— a decisions adoptades en clau d'internacionalització. Els dos darrers aspectes connecten amb el pròxim subapartat.

L'acollida de l'estudiantat entrant, el repte més complex

De tots els engranatges de la mobilitat de grau, hi ha un ampli consens que el major repte per a les universitats és l'acollida de l'estudiantat entrant. Això succeeix en tres dimensions complementàries: l'acadèmica, la social i la logística. Pel que fa a la primera, és molt comú l'haver percebut millor les oportunitats d'enviar estudiantat en mobilitat que la responsabilitat de rebre'n, i això se sol reflectir en una adaptació insuficient —o en una inadaptació— de l'oferta docent[19]. En relació amb la segona dimensió, és de doldre la dificultat que sol patir l'estudiantat entrant per integrar-se en la comunitat d'estudiants regulars, sobretot en estades de fins a un trimestre o un quadrimestre —popularment anomenat "semestre"—; amb poques excepcions, dues comunitats segregades coexisteixen en paral·lel a les aules i les oportunitats d'integració, si es produeixen, acostumen a arribar massa tard. Pel que fa a logística, si abans era difícil trobar residències o pisos compartits per a l'estudiantat de fora, especialment d'estades breus, els darrers anys ha esdevingut pràcticament impossible, almenys a preus assumibles i en llocs ben connectats —i no només en grans ciutats assetjades pel turisme de massa com Barcelona.

La comunitat de la universitat d'acollida hauria de tenir més present que estem parlant d'estrangers de vint o vint-i-pocs anys, sovint fragilitzats per les estructures familiars i el sistema educatiu, que es desplacen lluny del seu entorn amb el repte d'incorporar-se a una ciutat, un allotjament i un sistema universitari desconeguts, i probablement des de la seva arribada han de fer front a males experiències[20] com sentir-se estafats en el procés de lloguer —alguns s'hi tornaran a sentir quan es parli de la devolució de les fiances—, quan han confiat en un oportunista que es feia passar per taxista o quan han demanat un cafè —els italians— o una peça de brioxeria —els francesos— en un espai de venda i "degustació" de "pa". Així, trobar la deguda hospitalitat acadèmica i social dins dels murs de la universitat pot ser balsàmic, reparador.

I aquí és on entra en joc la llengua —fins ara pràcticament no l'hem mencionada—: es corre el risc de confondre l'acollida amb un monocultiu de l'anglès en l'àmbit de la docència i la sociabilitat interuniversitària —com ja passa amb la recerca, en moltes especialitats científiques—.

---

19 Deixem de banda els desajustaments demogràfics entre les assignatures que reben estudiantat entrant i les que deixen de ser cursades per estudiantat sortint, la qual cosa requeriria correccions en termes d'oferta i dedicació docent.

20 Jeevan Khanal & Uttam Gaulee, "Challenges of International Students from Pre-Departure to Post-Study: A Literature Review", a *Journal of International Students* vol. 9, n. 2, mar.-abr. 2019, p. 560 i s. constitueix un recull molt útil d'articles i evidències per a contextos previs, coetanis i posteriors a les experiències en mobilitat internacional.

Això no sols és empobridor per a tots els agents implicats en el procés educatiu, sinó que pot suscitar un rebuig social i polític legítim, sobretot en territoris que sufraguen bona part del sistema universitari amb impostos cobrats als ciutadans. És un rebuig així el que acaba d'empènyer el govern dels Països Baixos a promoure un projecte de llei per posar un límit tant a l'estudiantat estranger com a la docència en anglès a les seves aules universitàries[21]. Semblantment, l'any 2021 el Govern de Dinamarca havia reduït programes universitaris en anglès que atreien estudiantat forà que absorbia ajuts socials sense integrar-se lingüísticament al país[22].

Per dissenyar un encaix acadèmic adequat a l'estudiantat entrant, i cenyint-nos a l'aspecte lingüístic, la universitat receptora no pot obviar variables estructurals com les següents: llengua o llengües de procedència —com a mínim distingint entre les romàniques, les d'altres famílies lingüístiques indoeuropees i llengües més remotes—; grau de familiaritat i/o domini de l'anglès i/o castellà; en funció del context polítco-lingüístic d'origen, predisposició i/o animadversió envers llengües no hegemòniques. També de forma estructural, l'estratègia de la universitat receptora no pot ser igual si les estades de l'estudiantat entrant són de fins a tres, quatre, cinc, sis o nou mesos[23].

Tot i que tingui un nombre limitat de beneficiaris, cal celebrar el programa de preacollida lingüística en català per assolir un nivell A1 que l'Institut Ramon Llull ha implementat i està estenent —la primavera del 2024 cobreix 21 universitats i un curs en línia—, adreçat a estudiants de fora del domini lingüístic que estudiaran en una universitat dels Països Catalans durant el curs acadèmic 2024-2025[24].

21 https://nltimes.nl/2024/05/14/dutch-govt-submits-law-limit-international-students-parliamentary-approval<consulta: 14.05.2024>.
22 https://ufm.dk/en/newsroom/press-releases/2021/a-new-political-agreement-limits-su-spending-on-foreign-students-from-the-eu <darrera consulta: 14.05.2024>.
23 Les estades internacionals semestrals o anuals són empíricament considerades més fructíferes per a l'estudiantat. Cintia Denise Granja & Fabiana Visentin, "International Student Mobility and Academic Performance: Does Timing Matter?", a *Research in Higher Education* vol. 65 (2024), p. 322-353.
24 https://recercaiuniversitats.gencat.cat/ca/03_ambits_dactuacio/llengues/catala/estudia-catala-abans-arribar/universitat-origen/ <darrera consulta: 22.04.2024>

Tant si han gaudit d'una preacollida lingüística com si no —com passa amb la majoria—, què es fa acadèmicament amb l'estudiantat entrant quan arriba als campus de la UPF? Vull destacar dos canals complementaris d'iniciatives: adaptació del règim general de política lingüística i/o adaptació de l'oferta docent.

Adaptació del règim general de política lingüística

Per evitar escenes com les de l'estudiant francès que al film l'*Auberge espagnol* se sorprenia que la docència en una aula universitària barcelonina fos en català, la UPF va aprovar el Pla d'Acció pel Multilingüisme (2007-2013, 1a. edició)[25], dissenyat el 2007 per la vicerectora de Promoció Lingüística, Carmen Pérez Vidal, durant el rectorat de José Juan Moreso, amb l'objectiu de superar la normativa "Regulació i foment de l'ús del català a la UPF" de l'any 2000 i obrir un escenari pioner on es definirien tres llengües de treball a la UPF (català, castellà i anglès) en igualtat d'oficialitat i drets d'ús —almenys en un pla teòric—, sense que la llengua de docència proposada en cada aula exclogués l'ús de les altres dues. Literalment, es buscava "dotar l'anglès de l'estatus de 'llengua de treball'" a la UPF, amb implicacions tant en docència (classes, bibliografia, exàmens, selecció de personal d'administració i serveis i personal docent i investigador, etc.) com en recerca i gestió; tanmateix, no assoliria el reconeixement de llengua oficial —per normativa, no podia ser-ho.

El Pla d'Acció pel Multilingüisme preveia potenciar la seguretat lingüística en benefici tant de l'estudiantat com del professorat. La llengua de les activitats acadèmiques s'hauria de publicar amb antelació i seria vinculant per a tothom; ni un canvi de docent ni cap "negociació" amb estudiants podia suposar canvi de llengua; si no se sabia qui impartiria una assignatura, el departament corresponent prendria la decisió i la docència s'hi hauria d'adaptar. El Pla, popularment anomenat PAM, comportava la implementació d'un protocol de gestió del multilingüisme a l'aula per garantir la convivència i la interacció de llengües; entre altres objectius, buscava "evitar que la internacionalització es faci sempre en detriment de la presència de la llengua catalana a les aules" i "evitar o reduir a la mínima expressió qualsevol conflicte a les aules per motius lingüístics". Almenys sobre el paper, havia de facilitar la presència d'un major estudiantat i professorat estranger i alhora potenciar la internacionalització a casa, que fa quinze anys era una noció molt menys desenvolupada que avui. Per tant, suposava una política d'avenç cap a un trilingüisme efectiu català-castellà-anglès. Al meu modest parer, si una universitat es podia permetre apostar per un model com aquest era la UPF, pel perfil tant del seu equip docent com del seu estudiantat; el PAM, almenys nominalment, va sedar conflictes lingüístics que haurien pogut fer força soroll; a la pràctica, hauria pogut conduir a una desprotecció i minorització del català davant dues llengües de major ímpetu i "prestigi" internacional. A la pràctica i potser paradoxalment es va materialitzar en una gran injecció de diners per formar el personal docent i investigador de la UPF perquè impartís docència en anglès. La UPF ha deixat de fer èmfasi i renovar oficialment el PAM per motius de política acadèmica

[25] Vegeu-ne l'enllaç dins de https://www.upf.edu/web/llengues/politica-linguistica <darrera consulta: 22.04.2024>

que no escau valorar aquí. Una percepció estesa és que, indistintament de si és vigent, la comunitat acadèmica actual el considera entès, assolit i consolidat. Altres universitats han promogut models similars, la qual cosa corrobora que fou ben percebut.

Durant el deganat de Josep Ferrer Riba, a la Facultat de Dret de la UPF, de la qual jo era coordinador de mobilitat, el PAM es va acollir molt favorablement. Millor dit, per prevenir conflictes dins l'aula, es va promoure una versió reforçada del PAM en què, més enllà de la imprescindible seguretat lingüística, es buscaria la coherència lingüística. Aquesta suposava vetllar perquè coincidissin, almenys parcialment, la llengua de docència als grups teòrics i als seminaris pràctics: almenys dos dels quatre subgrups de pràctiques de cada assignatura obligatòria s'haurien d'impartir en la mateixa llengua que la teoria —no havia estat sempre el cas—. Addicionalment, es va intentar promoure la cohesió lingüística, que demanava al professorat un rol proactiu perquè, en ares de la comunitat d'aprenentatge, la llengua de docència escollida, fos quina fos, no perdés el rol vehicular; amb estratègies toves o líquides d'intervenció, es demanava a l'equip docent traduir o resumir preguntes o presentacions formulades per l'estudiantat en altres llengües; aquest darrer aspecte no va ser gaire reeixit.

El que quedava fora de l'abast de les polítiques del Rectorat o el Deganat, és clar, era la realitat lingüística als passadissos del campus. Malauradament, durant alguns anys, per manca d'hospitalitat, de consciència d'estar en una universitat fortament internacionalitzada o de sentit estratègic, l'estudiantat regular va donar repetidament poques oportunitats a la integració de l'estudiantat provinent de la Universitat d'Oxford, amb la qual la UPF havia signat un conveni d'intercanvi l'any 2007. Així, un 2 de febrer del 2017 va arribar a tres bústies de correu electrònic un missatge lacònic com els que només els britànics saben escriure, dient: "Please find attached a letter from Professor...".

Crec que no traeixo cap lleialtat institucional ni personal si transcric part de la carta, escrita en un to exquisit, per un professor que havia reiterat una admiració profunda per la llengua i la cultura catalanes i, simplement, hauria volgut que fossin un plus, però no pas un obstacle a la sociabilitat quotidiana dels seus estudiants:

> "The (Catalan) language issue has figured in the students' concerns from the beginning of our exchange. I remember that we raised it as early as 2011, and that you have acted to ensure that the Oxford students receive their teaching in Spanish. The issue has not gone away, though—and in recent years it appears to have become a much more significant problem for the students outside the classroom, in social contexts, in which of course you cannot provide a solution. […] Because of the language issue, our students are not obtaining as good an experience as they ought to have during a year abroad in Spain. We have therefore decided that we should take steps to establish a new exchange partner within Spain for our undergraduate exchange."

La reacció a una crisi majúscula com aquesta va ser proporcionada: la implementació d'una tutorització i un acompanyament *ad hoc* per als estudiants d'aquesta i altres universitats amb les quals la Facultat de Dret volgués mantenir convenis d'alt valor estratègic. Òbviament, però, les solucions no podien dependre d'un coordinador, sinó que havien de ser àmpliament compartides.

Experiències d'adaptació a l'oferta docent en un centre

Pel que fa a adaptacions a l'oferta docent per acollir l'estudiantat entrant, crec que és eloqüent l'evolució de les pràctiques implementades al grau en Dret dins la Facultat homònima de la UPF entre finals de la dècada del 2000 i ben entrada l'actual dècada del 2020. Fins i tot en els desencerts, és una evolució de la qual es poden extreure molts aprenentatges, principalment en centres on s'imparteixen ciències humanes i socials on l'anglès no és la llengua vehicular de la docència. Com a premissa, cal dir que l'esmentat grau en Dret té tres grups de docència teòrica —cadascun d'ells subdividit en quatre subgrups de pràctiques—, als quals la majoria d'assignatures afegeixen un altre grup —amb quatre subgrups— per al doble grau en Dret i Economia o Administració i Direcció d'Empreses. Això dona força joc —i provoca complexitat— en la programació docent.

Moltes mesures d'adaptació d'oferta docent es van iniciar durant el mandat deganal de Josep Ferrer (2006-2010), que va pilotar la transició cap als plans d'estudis de l'Espai Europeu d'Educació Superior —la seva convicció i encert en favor de la internacionalització el va conduir al Vicerectorat de Relacions Internacionals (2010-2017)—. D'entrada, vam haver de concebre una estratègia bifront de política lingüística en favor de la mobilitat: la Universitat d'Oxford requeria per al seu estudiantat cursos íntegrament en castellà i no els permetia seguir-ne en anglès; ben diferentment, altres convenis amb universitats de primer ordre de països anglosaxons o del nord d'Europa —Cornell, UCLA, Maastricht, UCD (University College Dublin), entre altres— només perviurien si garantíem una docència solvent en anglès. Cap universitat sòcia no s'interessava en absolut per l'oferta docent en català, tot i que alguns interlocutors, en missatges privats, demostraven conèixer la realitat bilingüe de Barcelona i hi veien potencial formatiu per al seu estudiantat, sempre sobre una base de voluntarietat.

Així, a la Facultat de Dret vam començar a fer equilibris per partida doble: amb una mà, calia procurar que l'oferta docent en català i castellà es distribuís estratègicament tenint en compte la disponibilitat del PDI, els horaris i la necessitat d'evitar coincidències d'assignatures de diferents cursos, tota vegada que l'estudiant de mobilitat entrant no està cenyit a les restriccions del pla d'estudis. Aquesta artesania va suposar un esforç enorme de manera sostinguda en el temps. Amb l'altra mà, esqueia implementar —sovint improvisar— oferta docent en anglès, millor dit en EMI —*English Medium Instruction*—, també per satisfer l'objectiu marcat al pla d'estudis que qualsevol graduat en Dret de la Facultat rebés com a mínim quinze crèdits en anglès —*Legal English* i deu crèdits més—. *Legal English* no havia de ser merament un curs obligatori d'anglès jurídic, sinó amb nocions bàsiques de *common law* —d'aquí que anys després passés a titular-se *Introduction to Common Law*— . Pel que fa als altres crèdits en anglès, inicialment es va posar el focus en assignatures

de formació bàsica i obligatòries. Cal lloar la generositat de l'àrea de dret civil, que va proposar en anglès com a mínim un grup de Fonaments del Dret Privat i de l'Empresa i de Contractes —en ambdós casos, amb participació de l'àrea de dret mercantil—; Propietat i Drets Reals, Dret de Danys i Dret de Família. Hi havia una complexitat afegida, i és que per normativa acadèmica, el pla docent i els continguts de les assignatures havien de ser comuns, a més que l'estudiantat no podia no rebre els continguts del dret positiu propi del seu pla d'estudis —català o espanyol, en proporcions variables en funció de cada branca del dret civil—. Altres àrees que es van comprometre i que van oferir un grup d'assignatures de formació bàsica o obligatòries en anglès van ser dret constitucional, amb Drets i Llibertats Fonamentals, o Dret del Treball i la Seguretat Social, amb Dret Col·lectiu del Treball. Més comprensiblement, atesos els seus continguts i metodologia, van fer un pas endavant Dret Internacional Públic i Filosofia del Dret, també amb un grup respectivament.

En paral·lel i progressivament, en l'àmbit de les assignatures optatives, l'oferta en anglès es va ampliar amb un dels tres grups de Redacció Jurídica i Documental (*Legal Drafting and Writing*) —els altres dos s'impartien en català i castellà respectivament—; Justícia i Drets Individuals, impartida per filòsofs del dret; Història del Dret Contemporani (dictadures i justícia transicional), i després Història del Dret Català, impartides per historiadors del dret, o Fiscalitat Europea i Internacional, a càrrec de l'àrea de dret financer i tributari.

Arran de l'alerta dels docents implicats en mobilitat internacional per l'increment sostingut d'estudiantat entrant, i després de constatar la insuficiència i la rigidesa de l'oferta tradicional d'assignatures optatives, la degana, Anna Caballé, per al curs 2018-2019, va promoure l'activació de tres assignatures optatives noves en anglès: Dret i Noves Tecnologies, Protecció Internacional de Drets Humans, i Gènere i Dret. Atès l'èxit de públic —millor dit, degut a la pressió popular—, des del curs 2019-2020 les dites tres assignatures, juntament amb Justícia i Drets Individuals, es van duplicar de manera que encara ara s'imparteixen en dos trimestres diferents. Totes quatre són assignatures transversals, amb una mirada molt innovadora que transcendeix el dret positiu català i/o espanyol. Pel que fa a Gènere i Dret, va suposar una gran novetat en l'escenari acadèmic de l'Estat; d'estructura tripartida —amb continguts d'història i cultura jurídica, dret civil i dret penal— va ser i continua sent una eina imprescindible per dotar els futurs juristes d'una mínima perspectiva de gènere. No és casual que els seus tres creadors i docents, encara avui, Esther Farnós, Raquel Montaner i jo[26], haguem participat activament en la gestió de la mobilitat internacional de la Facultat de Dret —Farnós va ser coordinadora "incoming" fins al 2018 i Montaner ho és actualment.

Assignatures optatives com les esmentades —que cal ampliar imperativament mentre no hi hagi solucions millors, tant si s'imparteixen en un sol trimestre com si es dupliquen— han permès desmantellar, a partir del 2020, la docència en anglès d'assignatures obligatòries que comprometen més l'aprenentatge de dret positiu per part de l'estudiantat regular. Per aquest ordre, s'han desactivat els grups en anglès de les assignatures Fonaments del Dret Privat i de l'Empresa; Contractes, Propietat i Drets Reals, i Dret de Família. Per al curs

[26] Josep Capdeferro, Esther Farnós i Raquel Montaner, "Gender and the Law: a test-bed for providing law students with a broad gender perspective", *Revista CIDUI*, n. 5 (2021).

2024-2025, romanen amb un grup programat en anglès —cito per ordre d'aparició al pla d'estudis— Drets i Llibertats Fonamentals, Dret Internacional Públic, Dret de Danys, Dret Col·lectiu del Treball i Filosofia del Dret. Heus aquí alguns problemes greus que planen sobre aquesta oferta docent jurídica en anglès: algunes de les optatives, fins i tot les duplicades, estan subjectes a una forta pressió demogràfica d'estudiantat tant regular com entrant —a les obligatòries la sobrepressió la fa l'estudiant entrant, perquè l'estudiantat regular no pot no cursar-les—; inconcebiblement, bona part d'aquest estudiantat entrant té com a llengua materna alguna llengua romànica diferent del català; la pressió s'agreuja per a l'estudiantat entrant de convenis d'altres estudis de la UPF; fàcilment, es formen "guetos" i l'estudiantat entrant no es mescla amb la comunitat d'estudiants regulars; inevitablement, la docència en llengües no natives sovint suposa una pèrdua de nivell o precisió pel que fa a continguts, que en força casos queda compensat per un aprenentatge més competencial i una major obertura de mires[27]; finalment —però no menys important—, el professorat no rep cap incentiu per aquesta docència, sempre s'ha computat cada hora de classe o seminari en anglès igual que si hagués estat impartida en català o castellà —un àmbit més del voluntarisme evocat més amunt—. Molts dels factors esmentats són especialment crítics i han de suscitar reaccions. Em permeto aportar a la reflexió col·lectiva algunes bones pràctiques i una proposta.

Sis bones pràctiques i una proposta en clau d'hospitalitat acadèmica, en català

A totes les universitats s'estan executant un munt d'iniciatives per conciliar la internacionalització i el foment de la llengua catalana, per part d'agents diversos amb finalitats complementàries. Un dels objectius d'aquesta Novena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra és posar-les al mapa. Només dins la UPF, a partir d'una iniciativa del Comissionat de Política Lingüística, està resultant revelador detectar què i com aporta l'Idiomes UPF, el Servei de Relacions Internacionals i l'Oficina de Mobilitat i Acollida, l'Erasmus Student Network o altres associacions d'estudiants, el servei de Voluntariat Lingüístic i força centres i docents de manera particular. És a títol particular que, tot seguit, comparteixo sis bones pràctiques, i una proposta com a membre de l'equip d'internacionalització.

Bones pràctiques cap a la consecució de comunitats acadèmiques interculturals i hospitalàries

Resumeixo algunes actuacions que he experimentat en primera persona i que, degudament interrelacionades, han permès teixir una xarxa que fes sentir els estudiants de fora una mica com a casa, a títol acadèmic i personal. Dit altrament, han elevat l'acollida al graó superior

[27] Hi ha opinions contraposades en la matèria. Una referència ineludible des de la UPF: Jennifer R. Ament & Carmen Pérez Vidal, "Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: a study on economics undergraduates at a Catalan University", a *Higher learning research communications*, vol. 5, n. 1 (2015), p. 47-68.

de l'hospitalitat. Van ser improvisades com a mecanismes per trencar el gel, per vèncer resistències entre comunitats que no interactuaven, i han arrelat amb un fort component d'innovació docent. Si han funcionat amb persones arribades a Barcelona sense cap noció ni interès pel català, poden ser d'una eficàcia gegant amb estudiants més inspirats o preparats. Crec que totes s'han de poder replicar sense dificultat, almenys en aules de ciències humanes i socials i a la UPF —tant de bo també en altres àmbits.

Començo amb sis bones pràctiques en aules amb docència en *English Medium Instruction*.

A. Dins l'aula, fomentar equips mixtos per desenvolupar activitats acadèmiques i continguts amb algun component internacional

Una bona manera d'estimular la integració de l'estudiantat entrant a les aules és proposar que qualsevulla activitat no individual es faci en equips mixtos, de manera que quedin el millor repartits possibles els contingents d'estudiants regulars i forans. Una forma de vèncer la resistència de l'estudiantat regular és premiar la incorporació d'algun contingut amb algun component internacional o comparatista. Per exemple, a l'assignatura Gènere i Dret, una de les activitats demana la cerca i la presentació pública d'obres d'art fins al segle XIX on es representin masculinitats fràgils o feminitats empoderades, o vincles no convencionals entre dos homes o dues dones; el fet de comptar dins l'equip amb estudiants estrangers que coneguin altres xarxes de museus multiplica les probabilitats d'èxit.

B. Introduir i reivindicar continguts científics vinculats a Barcelona i Catalunya; pronunciar paraules en català i recrear-s'hi; explicitar dubtes de traducció

Més sovint del que pensem, és factible introduir pessics de cultura i llengua catalanes en assignatures impartides en anglès —o en castellà—. Entre els molts exemples que poden il·lustrar les limitacions jurídiques que patien les dones a l'edat moderna o els efectes del proteccionisme en economies preliberals, n'hi ha que van tenir lloc en els territoris de parla catalana i han de poder ser incorporats a la docència sense que la qualitat se'n ressenteixi gens. Això dona l'ocasió de mencionar públicament i naturalitzar paraules en català, mostrar com es pronuncien o comentar-ne alguna curiositat —un cas paradigmàtic és la Casa de les Egipcíaques de Barcelona (segles XV-XIX), on les dones acusades d'adulteri podien ser internades perquè es "reformessin"—[28]. És possible que de vegades al docent, al fil del seu discurs, no li vingui immediatament al cap una paraula en llengua anglesa. Tal situació, lluny de ser un problema, és una oportunitat per dir: "si estigués fent la classe en català diria 'penyora', que en castellà es diu 'prenda', ve de 'pignus', 'pignoris' i comporta tals efectes, quin és l'equivalent en anglès?". Això obre la porta a un petit anecdotari sobre paraules genuïnes en diferents llengües i ajuda a forjar comunitat dins l'aula.

---

[28] Josep Capdeferro & Jaume Ribalta, *Banyuts catalans: l'adulteri i la Casa de les Egipcíaques a la Barcelona moderna*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, 2014.

C. Connectar continguts docents amb informació pràctica i consells sobre Barcelona i/o Catalunya

L'estudiantat entrant s'ha trasplantat a Barcelona i la viu com un escenari festiu farcit de llocs comuns indicats en webs i xarxes socials. Així, dins l'aula, tot compartint continguts amb pinzellades —ben científiques— barcelonines o catalanes, el docent té l'oportunitat d'obrir finestres a un millor coneixement de "l'escenari", si escau connectant-lo amb llocs d'interès no científic. Per exemple, en una classe d'història contemporània les Rambles poden ser presentades com un seguit d'espais antigament conventuals que van ser objecte de desamortització a mitjan segle XIX i actualment són equipaments o espais públics, i es pot mencionar que al Palau de la Virreina hi ha exposicions de fotografia contemporània o bé al carrer Petritxol hi ha xocolateries on berenen barcelonins tan arrelats com Manuel Valls.

D. Aprofitar pauses, inicis o finals de classe per compartir píndoles culturals

Sense necessitat de connexió amb el contingut de l'assignatura, bona part de l'estudiantat —no només entrant, sinó també regular— sol agrair comentaris i recomanacions dels docents sobre exposicions, espectacles o lectures. Que existeix un programa "under 35" al Liceu, que els diumenges al matí es venen llibres usats i s'intercanvien cromos al mercat de Sant Antoni o que es pot deambular gratuïtament pel jaciment urbà del Born ajuda tothom a conèixer Barcelona, sentir-s'hi com a casa i tenir bona predisposició envers la seva cultura. Si les recomanacions s'acompanyen d'adreces de fleques, gelateries, orxateries o pastisseries, l'efecte es multiplica, i els quilos de l'estudiantat també.

E. Dedicar uns minuts a comentaris públics de text en català

Per preservar l'interès de l'estudiantat regular envers una assignatura en anglès com Història del Dret Català, ha tingut èxit la praxi de dedicar els darrers dotze o quinze minuts de cada sessió de noranta a comentar textos jurídics històrics en català o comentar novetats bibliogràfiques; l'estudiantat estranger menys implicat considera que la seva classe ha acabat i té permís per sortir de l'aula; ara bé, qui té una mica més de motivació s'hi queda, amb resultats acadèmics i d'integració remarcables. Una versió millorada d'aquesta praxi consisteix a dur l'estudiantat que ho desitgi, del país o de fora, a visitar un arxiu històric, si escau amb l'opció de fer un treball a partir d'algun document inèdit, degudament contextualitzat.

A continuació, deixo enrere l'aula —en anglès o altres llengües— per comentar una bona pràctica amb èxit per desenvolupar al marge de l'ensenyament reglat. Busca difondre les virtuts del català com a eina d'intercomprensió en relació amb altres llengües romàniques[29].

---

[29] Esteve Clua, "La intercomprensió: una eina per potenciar el plurilingüisme", a *Articles: Revista de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, n. 81 (2019), p. 7-12.

Com a alternativa a l'imperi exclusiu de l'anglès com a *lingua franca* acadèmica (LFA) i en línia amb l'objectiu que els ciutadans de la UE coneguin almenys dues llengües a més de la pròpia —se sobreentén, l'anglès i una altra[30]—, fomentar la intercomprensió lingüística —la comprensió de diverses llengües d'una mateixa família— té un munt de virtuts[31], especialment entre estudiants en l'àmbit de la comunicació[32]. En tal sentit, el català pot aprofitar la seva posició relativament central entre les llengües romàniques.

Per vèncer l'escassa predisposició envers una sociabilitat en català als passadissos de la universitat —un objectiu molt més humil, i alhora ambiciós, que l'aprenentatge de la llengua—, ha estat molt útil celebrar anualment, a principi de curs, unes sessions amb estudiantat d'universitats britàniques com Oxford o el King's College de Londres sobre contigüitats i contrastos entre català, castellà, francès i italià (ocasionalment, portuguès), basades en vocabulari quotidià: verbs regulars i irregulars, adjectius, substantius, etc. A través d'una comparació entre els dies de la setmana, els mesos, les estacions, els aliments o les parts del cos, incidint en casuística com "dar un beso" / "fer un petó", observant diftongs, consonants que es perden, es doblen o es canvien, etc., l'estudiantat detecta que tenir una predisposició positiva envers el català durant l'any acadèmic li pot reportar beneficis en l'aprenentatge d'altres llengües més útils —aquesta és la seva perspectiva, no ens enganyem.

Idealment, a cada facultat s'hauria de poder oferir una sessió d'aquestes característiques basada en vocabulari especialitzat, tot incidint en etimologia i introduint l'estudiant entrant en les subtilitats de cada especialitat —el marmessor de dret successori català té uns perfils jurídics diferents que l'*albacea* de dret castellà, per exemple.

Bones pràctiques com les sis relatades donen uns fruits contrastats, però universitats com la UPF i les de la resta de la Catalanofonia, amb professorat avesat a utilitzar bibliografia internacional en recerca i a rebre un estudiantat amb inquietuds, poden aspirar a experiències més estructurades. Si escau, en xarxa amb altres universitats de les respectives aliances europees amb llengües minoritàries o minoritzades.

L'hospitalitat acadèmica de l'estudiant entrant, un mandat i una oportunitat

Millorar l'oferta docent per a l'estudiantat de mobilitat entrant d'una manera que resulti molt satisfactòria tant acadèmicament com en termes d'integració social és un repte imminent. En un marc d'ensenyament superior cada cop més competitiu, les bones universitats només

30 Comunicació "Strengthening European Identity through Education and Culture" de la Comissió Europea al Parlament, el Consell, el Comitè Econòmic i Social i el Comitè de les Regions a Göteborg (Suècia) el 17.11.2017. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN <darrera consulta: 22.04.2024>

31 La sensibilitat envers la intercomprensió lingüística com a pont cap a la interculturalitat és l'eix de l'aliança europea d'universitats properes a fronteres i muntanyes UNITA (Universitas Montium), aprovada l'any 2020.

32 Centres universitaris com la Høgskulen i Volda a Noruega, que destaca en estudis en Comunicació, practiquen la intercomprensió activa a l'aula entre estudiants que tenen com a llengua materna diferents parles nòrdiques —d'entrada, parlants de bokmål i nynorsk, i també suecs i finesos de llengua sueca, danesos, feroesos i islandesos.

mantindran convenis que garanteixin al seu estudiantat experiències òptimes. La UPF i altres universitats de territoris de parla catalana tenim el potencial per oferir propostes genuïnes on la llengua i els continguts propis, lluny de ser un obstacle, esdevinguin un atractiu.

De la mateixa manera que s'utilitza la mobilitat sortint per multiplicar les especialitzacions potencials de l'estudiantat propi, cal ajustar l'oferta docent domèstica per acollir l'estudiantat entrant d'una manera que doni ple sentit a l'experiència de mobilitat per a tota la comunitat universitària i no desnaturalitzi l'ecosistema acadèmic d'origen. No és només un mandat dels plans estratègics comentats amunt, sinó una oportunitat estratègica davant l'horitzó de crisi demogràfica als graus universitaris. Sobre això, pot ser útil la proposta següent.

English track' d'algunes assignatures: la idea d'un bomber que ha apagat molts incendis

La proposta, que està en fase de maduració i debat, fins ara ha estat experimentada de forma ocasional i informal. El seu objectiu és que alguns centres de la UPF proposin un catàleg limitat —estable, però flexible— d'assignatures impartides en català, amb possibilitat per a l'estudiant entrant de seguir-ne l'avaluació contínua mitjançant un *English track*. Heu-ne aquí una primera concreció en quatre aspectes fonamentals: oficialització; compromís entre la docència regular i unes adaptacions *ad hoc*; sinergies entre l'estudiantat entrant i el local; avaluació.

Pel que fa l'oficialització, convindria que el pla docent i el pla d'aprenentatge de les assignatures amb *English track* en reconeguessin i pautessin les activitats, a efectes de cobertura jurídica i verificació acadèmica. A les webs de cada centre, a les seccions per a estudiants internacionals, tals assignatures com a mínim haurien de tenir la visibilitat de la docència impartida íntegrament en anglès o en castellà.

Respecte del compromís entre la regularitat i les adaptacions, l'estudiantat entrant tindria l'obligació d'assistir a les classes teòriques regulars en català; durant el trimestre, el cos docent li proveiria materials i activitats d'avaluació contínua en llengua anglesa, diferents —però equiparables— als administrats a l'estudiantat local; els temes per tractar podrien ser similars als oficials, però amb una visió comparatista o internacional; se celebraria un nombre limitat de seminaris o tutories *ad hoc* als quals només hauria d'assistir l'estudiant en règim *English track*.

Sobre les sinergies, atesa la forta connexió temàtica entre els seminaris *English track* i l'assignatura matriu, alguns continguts i/o presentacions fets als seminaris o tutories *English track* haurien de ser compartits amb l'estudiantat regular, preferentment a l'aula, durant la docència teòrica —subsidiàriament, a l'aula virtual—; potestativament, el docent podria establir altres activitats o treballs compartits entre l'estudiantat entrant i el regular; aquest darrer, de fet, podria participar en les activititats del subgrup *English track* de forma complementària al seu propi subgrup de seminaris amb un plus en l'avaluació.

En relació amb l'avaluació, l'avaluació contínua de l'estudiant entrant s'efectuaria en el marc dels seminaris o tutories *English track*; l'examen o treball final de l'assignatura comprovaria que s'han connectat degudament continguts, debats i materials d'*English track* amb els de la docència teòrica regular —és a dir, que també hi ha hagut un aprofitament satisfactori de les classes en català—; l'estudiantat entrant aconseguiria els crèdits de l'assignatura matriu amb el mateix codi que l'estudiantat regular; *English track* no hauria de tenir cap reflex a les actes ni als expedients acadèmics.

Fins aquí el que *English track* hauria de comportar. La càrrega de treball global mai no hauria de ser inferior a la de l'estudiantat regular —al revés, el volum de lectures que l'estudiantat entrant hauria de fer autònomament per als seminaris o tutories *ad hoc* compensaria la seva passivitat relativa durant la docència regular.

Una bona implementació del programa només hauria de comportar beneficis: per a la universitat i els centres, una acollida millor i genuïna de l'estudiantat entrant —que reportaria més i millors oportunitats per a l'estudiantat sortint—; per a l'estudiantat entrant, una oferta docent disponible més àmplia, atractiva i vinculada al pla d'estudis regular i una immersió a la llengua i la cultura pròpies de la comunitat d'acollida tot empetitint el risc acadèmic; per a l'estudiantat regular, a més de compartir la pròpia llengua i cultura, conèixer altres formes d'entendre problemes similars a l'estranger, amb el consegüent desenvolupament d'habilitats comparatistes i crítiques; per als docents, la possibilitat d'impartir docència en anglès i internacionalitzar la perspectiva docent sense comprometre el nucli dur de les assignatures; per a les assignatures, un enriquiment i internacionalització de continguts de manera dinàmica i innovadora —el *zoom out* inherent a *English track* redundaria en una lenta ampliació de la perspectiva docent i en un ensenyament més competencial—; de forma general, s'assoliria gradualment l'anhelada internacionalització del currículum, que ha de permetre més democràticament a tot l'estudiantat afrontar millor els reptes globals[33].

No cal dir que l'èxit en la implementació d'una experiència docent com *English track* pot dependre dels estímuls per al professorat i les àrees de coneixement. Per a alguns pot ser suficient l'obtenció d'un subgrup de seminaris addicional als existents —el que s'impartirà en anglès— i suport tècnic en la selecció i preparació de materials, a través d'unitats d'innovació docent. Aquest subgrup addicional deixaria de ser una mesura de gràcia i passaria a ser-ho de justícia —per raons demogràfiques— quan el model es consolidés i creixés el contingent d'estudiants internacionals inscrits.

Més enllà de l'hospitalitat reglada o fomentada

Les bones pràctiques o les propostes innovadores poden oferir un marc proactiu d'hospitalitat acadèmica, però només són una part de l'èxit en mobilitat entrant —precondició

[33] Pablo Beneitone, "Internacionalización del currículo: una respuesta democratizadora a las desigualdades resultantes de la movilidad académica elitista", a *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, vol. 34, n. 1 (2022), p. 422-444.

per preservar una mobilitat sortint òptima—. De la mateixa manera que els metges, mestres, policies o agents socials no poden tenir l'exclusiva de rebre i integrar la immigració; així com hotelers, restauradors i guies turístics no haurien de ser l'única experiència "local" del turisme, les institucions acadèmiques, els equips dirigents, els serveis d'internacionalització i acollida o el professorat motivat no poden ser els únics responsables d'aquest repte gegant que és l'acollida de l'estudiantat estranger a les aules universitàries. Convé que tot el PDI i el PTGAS, les associacions i l'estudiantat regular, fins i tot el d'intercanvi, assumeixi les seves quotes de responsabilitat. Això ha de ser per convicció amb la internacionalització de la mateixa universitat i del mateix currículum, que no constitueix un objectiu *per se*, sinó que és un mitjà per millorar l'educació superior i la recerca, en benefici de tota la societat[34].

Amb ajustaments innovadors —no calen grans transformacions—, desacomplexadament, es pot donar a la llengua i la cultura catalanes un rol més destacat en els processos d'aprenentatge de l'estudiantat entrant, sobretot —però no exclusivament— el que parla altres llengües romàniques. Cal que aquest estudiantat entrant se senti invitat a gaudir tant de l'idioma com de continguts de les comunitats que l'acullen, ni que sigui en càpsules o dosis parcials que no posin en risc l'èxit acadèmic de la seva estada. Si escau, amb l'ham de la intercomprensió lingüística. Els plans estratègics ens interpel·len, no podem deixar-los en paper mullat.

Si aconseguim fer caliu al voltant d'una llar de foc amb bona flama, a la UPF, a Barcelona, a Catalunya, arreu dels Països Catalans, els beneficis a llarg terme seran col·lectius —complicitats internacionals futures, millor posicionament al món de la cultura comuna— i també de política universitària —a partir d'estades de mobilitat molt reeixides, captació d'estudiantat qualificat per a màsters i doctorats.

* * *

[34] Francesc Xavier Grau, president d'AQU Catalunya, a "Internacionalització i qualitat" https://www.aqu.cat/ca/el-Butlleti/elButlleti-112/Internacionalitzacio-i-qualitat <darrera consulta: 22.04.2024>

Miti attorno al multilinguismo

Rita Franceschini
Directora de la Unitat d'Estudis de Llengües
de la Universitat Lliure de Bozen-Bolzano

Introduzione

Tutte le università —soprattutto quelle a vocazione internazionale— affrontano una grande sfida: come salvaguardare la (o le) lingua(-e) del luogo e conciliare tale prospettiva regionale con la predominanza di lingue ad ampia diffusione. Per quest'ultimo viene a mente l'inglese, ovviamente, ma anche altre lingue hanno una tradizione di produzione scientifica considerevole.

In molti contesti universitari assistiamo poi ad un'ulteriore complicazione quando —ad una situazione di partenza bi- o multilingue come quella catalana o quella di Bolzano, dove ho operato per lunghi anni in un'università trilingue— si associa un corpo studentesco di provenienza vieppiù internazionale che porta con sé non soltanto altre lingue, ma anche l'abitudine di usare l'inglese per le comunicazioni fra pari (su un'università trilingue: Franceschini 2013a, Franceschini/Veronesi 2014, Veronesi et al. 2013).

Se si vuole che l'internazionalizzazione non porti ad un appiattimento della diversità linguistica di una regione, ma la preservi, ci vogliono politiche linguistiche mirate, come quelle attuate dall'università Pompeu Fabra: in questo senso leggo le iniziative che sorgono non soltanto attorno alla cattedra dedicata all'insigne studioso, ed oggi ricoperta dalla prof. Rosa Estopa Bagot, attivissima e ingegnosa iniziatrice e scienziata, ma anche dalle varie iniziative e istituzioni dell'università stessa e di altre in Catalonia che promuovono la lingua catalana nel contesto internazionale includendovi gli studenti internazionali.

L'intento del mio contributo è di sostenere con argomenti scientifici lo sviluppo di una politica linguistica universitaria ampia che sappia coniugare in senso proattivo la salvaguardia della lingua regionale con un atteggiamento di apertura verso altre lingue di provenienza più vicina o distante.

Per fare ciò, vorrei partire *ab ovo* e sbaragliare il campo delle false credenze che accompagnano ancora le discussioni attorno al multilinguismo. Alcuni assunti sembreranno superati, altri serpeggiano ancora e sono difficili da eradicare.

Il contributo può essere usato anche come una sorta di test, per verificare a quanti miti si aderisce ancora. In ultima analisi il mio contributo contiene un grado di assurdità: ambisce a diventare superfluo, ad auto-eliminarsi, nel caso in cui si verificasse che nessuno crede più a nessuno dei seguenti miti. In tal caso il contributo avrebbe raggiunto la meta!

1. I miti secondo François Grosjean

Nell'elencare i miti, mi appoggio alla pagina, ancora molto istruttiva, del noto psicolinguista François Grosjean, consultabile sotto il link: https://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html.

Seguo qui di seguito per sommi capi i suoi ragionamenti (v. inoltre Grosjean 2008, 2010), che condivido ampiamente.

Scondo Grosjean il primo mito è il seguente:

1.1. Il bilinguismo è un fenomeno raro

Questo mito si basa sull'assunzione che il monolinguismo è il caso normale, per '*default*', dell'essere umano. Non è così, perché ca. la metà della popolazione mondiale usa quotidianamente più di una lingua (fra i calcoli più citati: Grosjean 2008). L'uso regolare di più di una lingua nella quotidianità è stata tale in tutti i periodi, in tutti i ceti e su tutti i continenti (Franceschini 2013b, Pavlenko 2023). Anzi: proprio il continente europeo non spicca a tale proposito. Forse per questo motivo la linguistica moderna —in origine sorta nel mondo occidentale per un lungo periodo ha prestato poca attenzione al fenomeno del bi- o multilinguismo che pur sempre avrebbe dovuto essere sotto gli occhi di tutti. La linguistica è nata studiando singole lingue —il che è senz'altro sensato— meno sensato è che ha elevato tale concezione come caso basico. La normalità è invece l'esperienza bi- o multilingue.

1.2. Un secondo mito è che una persona bilingue conosce le due lingue in modo uguale

In altre parole: si considera bilingue soltanto colui che conosce le due lingue in modo bilanciato. È una definizione molto restrittiva perché molto raramente un bilingue è totalmente bilanciato. Una definizione adeguata non può essere così stretta, perché non considererebbe la realtà come si presenta nella sua normalità. Con un concetto troppo restrittivo i bilingui sarebbero esseri molto rari, e tutto il resto dei parlanti risulterebbe come deficitario rispetto a questi presunti 'veri bilingui', perché non conoscerebbero le lingue in modo uguale.

1.3. I bilingui 'veri' che si riconoscono dal fatto che non hanno nessun accento nelle loro due lingue che padroneggiano allo stesso modo

In linea con il mito precedente anche quest'assunzione si basa su una concezione fondamentale di omogeneità e purezza. Nella maggioranza delle pratiche bilingui si 'sente' invece un accento, che può essere molto lieve o più riconoscibile. Il mantenimento di un accento —che è il caso prevalente— non è semplicemente un'incapacità dell'individuo o un effetto di maturità cerebrale, ma ha in sé una forte componente identitaria. Non è raro che si vuole essere —a volte inconsciamente— riconosciuti come appartenenti al gruppo di parlanti X o Y.

Anche da questo mito trapela la visione di un 'bilingue ideale', che nella realtà è raro.

1.4. Altrettanto idealizzato è il mito che accetta come veri bilingui solo coloro che hanno acquisito le loro lingue nella prima infanzia

Una tale concezione escluderebbe coloro che hanno acquisito altre lingue nel corso della vita e che le padroneggiano e le usano alla pari di coloro che le hanno acquisito lingue nella prima infanzia. Anche questo, a ben vedere, un assunto talmente restrittivo che farebbe dei bilingui un gruppo esiguo di persone cresciute a loro volta in famiglie e contesti di prima infanzia bilingui.

1.5. Motivo di ammirazione è a volte che i bilingui sono per così dire "traduttori nati'

Anche questo è un mito: i bilingui di solito usano le loro lingue in contesti e ambienti diversi, per parlare o scrivere di tematiche diverse, a seconda dell'esperienza fatta. Quindi non è raro che 'manchi' l'espressione nell'altra lingua, perché le lingue sono usate in contesti diversi (p.es. vocabolario culinario vs. vocabolario specialistico medico, fiabe vs. linguaggio amministrativo ecc.). Un bilingue non è omnisciente in due lingue e non sa tradurre necessariamente in modo 'naturale' soltanto perché bilingue —a meno che non abbia ricevuto una formazione specifica.

1.6. Un mito che persiste è che i bilingui praticano il code-switching per pura pigrizia

Una pratica molto diffusa fra bilingui è la commutazione di codice, il cosiddetto code-switching.

Un gran numero di studi (il *code-switching* è fra i fenomeni più studiati nel campo del bilinguismo) dimostrano però che la pratica segue funzioni ben precise (p.es. quando si riportano parole altrui, oppure quando si usa una denominazione per istituzioni tipiche in un paese, quasi intraducibili). Inoltre, coloro che praticano il *code-switching* —anche molto veloce e stretto all'interno di una frase— sono solitamente molto competenti in ambedue le lingue e sanno usarle anche separatamente, a seconda degli interlocutori o

delle situazioni. Il *code-switching* molto stretto è per lo più tacitamente bandito da situazioni formali (incluse quelle scolastiche) per via del prevalere di una mentalità basata sulla purezza linguistica, a cui questo uso ibrido mistilingue è altamente sospetto.

1.7. Un altro mito è che i bilingui sono contemporaneamente anche biculturali

Seppur sia vero che bilingui possono avere un accesso privilegiato a due culture e sentirsi biculturali, questo non è di per sé un automatismo: molti bilingui possono padroneggiare bene due lingue, ma non sentire di appartenere alla cultura di una di esse. Un bilingue catalano-inglese, p.es., non necessariamente si sentirà anglofono soltanto perché conosce bene l'inglese. E viceversa, ci si può sentire biculturale anche condividendo la stessa lingua: così, p.es. un anglofono britannico si può sentire estraniato dalla cultura vigente negli USA, pur parlando l'inglese.

1.8. I bilingui hanno una personalità doppia o scissa

Sembra oggi un assunto strano, ma in parte tale credenza circola ancora. Numerosi sono i racconti di bilingui che riferiscono di domande fatte loro con tale sfondo, di curiosità o persino di diffidenza. Era diffuso, p.es. durante la guerra, preoccuparsi della lealtà di bilingui. E fra pediatri e psicologi vi è ancora qualche residuo di tale assunzione di personalità 'abnorme' che un bilingue può avere. Sia ben chiaro: non vi sono studi seri che diano supporto a tale tesi. Che un bilingue si comporti in modo diverso di fronte a persone con cui interagisce in lingue diverse, ha più a che fare con l'adattamento all'interlocutore, e non con il fatto di padroneggiare due lingue.

1.9. Fa anche parte dei miti che i bilingui sappiano esprimere i loro sentimenti meglio nella lingua che hanno acquisito dai loro genitori

Come detto precedentemente: non lo si può dire in modo esclusivo, ma si deve differenziare. Coloro che sono cresciuti sin da piccoli in poi in modo bilingue, esprimeranno i loro sentimenti meglio in queste lingue, per altri non vale lo stesso, perché una buona parte delle persone bilingui acquisisce la seconda lingua più avanti nel corso della vita. E per quest'ultimi il quadro non è univoco: talvolta l'espressione emozionale si esterna più facilmente in una, talvolta nell'altra lingua, in dipendenza del contesto in cui tali emozioni sono state vissute. Il quadro è quindi molto più complesso.

1.10. Il bilinguismo rallenta lo sviluppo dell'acquisizione della lingua.

È un mito ancora molto radicato ma che nella ricerca non ha trovato conferme. Viene spesso usato come argomento per non introdurre una seconda lingua nelle scuole primarie o come deterrente per un'educazione bilingue in famiglia. E anche fra i dislessici, i bilingui non sono sovra-rappresentati.

1.11. Un mito che si sente a volte in ambiti scolastici e politici concerne la lingua parlata in famiglia: essa avrebbe un effetto negativo sull'acquisizione della lingua praticata a scuola, se non coincidente con quella parlata in famiglia

Tale assunzione sembra mirare a famiglie di migranti che non praticano la lingua ufficiale del luogo. A tale mito è insito un grande dilemma: non trasmettere la lingua d'origine ai figli? Che alternativa si pone? Parlare la lingua del luogo —magari mal padroneggiata— con i figli? Il danno di quest'ultima pratica sembra ovvia, ma il danno maggiore è che si pretende un'assimilazione forzata che rinnega le proprie radici. Essa rischia di dividere i figli dai genitori, con effetti a livello emotivo e identitario. Una lingua di base praticata nel contesto familiare è invece una base importante per lo sviluppo delle lingue da acquisire successivamente. Non è uno svantaggio.

1.12. Ampia diffusione ha avuto l'assunzione che i genitori che vogliono educare i loro figli in modo bilingue debbano applicare il modello 'one parent — one language'

La 'ricetta' sembra semplice, ma a ben vedere risulta artificiosa. Mettiamo il caso di due genitori che fra di loro parlano due lingue, comprendendo l'un l'altro, con i figli fingerebbero di parlare capire soltanto una? A lungo andare un modo così stringente non è sostenibile, ma viene facilmente smascherato dai bambini. Infatti, la regola *'one parent - one language'* non è di facile attuazione e sorvola sul fatto che vi sono molte altre possibilità che un bambino cresca in modo bilingue. Il bambino può acquisire una lingua fuori dal contesto familiare, a scuola, p.es., o con i compagi di gioco. Il fattore importante è che il bambino possa fare l'esperienza che ambedue le lingue siano necessarie per le sue esigenze. Nel caso di famiglie migranti, penso a coloro che usano in famiglia una lingua meno prestigiosa se confrontata alla lingua ufficiale usata a scuola — è importante sostenere tale lingua 'debole' in famiglia, anche se i genitori parlano anche la lingua dominante. Quindi, alla luce di quanto detto precedentemente, sarebbe più sensato non usare la formula *'one parent - one language'* ma di sostenere in famiglia la lingua sotto pressione, ossia la lingua minoritaria, per offrire al bambino sufficienti contesti d'uso necessari alla sua vita sociale.

1.13. Non è neppure vero —ed è un mito— che i bambini che crescono con due lingue mischieranno e confonderanno sempre le loro lingue

Quando i bambini crescono con due lingue fanno contemporaneamente l'esperienza che vi sono contesti in cui è appropriato parlare o una o l'altra lingua, e conosceranno situazioni in cui è possibile usare ambedue: interagendo con monolingui useranno una lingua, interagendo con altri bilingui che presentano la stessa combinazione passeranno forse da una lingua all'altra. Se il bambino sa che il genitore capisce anche l'altra lingua, è facile che usi espressioni delle due lingue. Questa non è incapacità di non mischiare, ma realismo comunicativo. Se il bambino si trova invece con persone —mettiamo i nonni che non parlano la lingua del luogo ma soltanto quella d'origine— saprà adeguarsi per non far collassare la conversazione. I bambini agiscono in modo contestuale,

e se si vuole che essi si esercitino in modalità monolingue, si devono creare situazioni naturali in cui l'uso di una lingua è necessaria, e non creare situazioni finte monolingui. Per il mantenimento di una lingua in situazione minoritaria questo punto è di cruciale importanza.

Vi sono ulteriori miti, oltre ai 13 elencati da F. Grosjean (e consultabile, appunto, sotto il link già riportato sopra: https://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html) che meritano una menzione e un brevissimo commento:

1.14. Uno di questi è che il bambino parlerà una lingua in modo più fluente se la acquisisce al più presto nella prima infanzia

Questo assunto nella sua perentorietà semplifica di molto la realtà e si può confutare facilmente. *In primis*, si dovrebbe poter escludere il contrario: una lingua acquisita più tardi non sarà mai padroneggiata in modo fluente. Quindi, ogni persona molto fluente in una seconda lingua non acquisita nella prima infanzia sarebbe un controesempio; e di questi controesempi ve ne sono, e non sono pochi. L'errore nella logica sta forse nel pensare di poter creare un parallelismo: se bambini piccoli acquisiscono un'ulteriore lingua in maniera ludica, senza sforzo, tale apparente facilità è preclusa in età più avanzata. Come già detto: con tale perentorietà la tesi non è sostenibile, seppur si debba ammettere che per quanto riguarda la pronuncia, un'acquisizione precoce dà più probabilità di mantenere un accento nativo (e può, ma non deve, valere anche per qualche aspetto morfologico, non però per la sintassi e il vocabolario).

1.15. Non è neppure vero, a ben vedere, che i bambini acquisiscono le lingue più velocemente degli adulti

I bambini, per sviluppare le basi di una o più lingue ci mettono più di cinque anni, anche perché il processo di acquisizione va di pari passo con lo sviluppo cognitivo in genere. Un adulto inizia con una capacità cognitiva già sviluppata, ci mette di solito meno tempo per acquisire le stesse basi di una nuova lingua.

1.16. Non si può però neppure dire che l'acquisizione precoce abbia solo un effetto momentaneo e non influisca sulle lingue acquisite più tardi

La sorta di 'allenamento' che un bambino può esperire nell'acquisire due lingue (o più) in modo precoce non sparisce ma getta le basi per l'esperienza con altre lingue, e in genere ne facilita l'acquisizione. Metaforicamente parlando, è come imparare un secondo strumento musicale: le basi sono gettate, non si deve p.es. ri-acquisire *ex novo* la lettura di uno spartito musicale, ma senz'altro le specificità del nuovo strumento.

1.17. Ciononostante, si deve constatare che non è vero che una lingua, una volta acquisita, non può essere più dimenticata.

Una volta acquisita, una lingua deve essere praticata, perché può ben essere dimenticata facilmente, anche in bambini. Nel cervello una lingua non è fissata come un pezzo di cemento, ma deve essere attivata con costanza per tenerla a disposizione. Per l'educazione bilingue è qui che risiede —come visto precedentemente (v. mito 12)— la grande sfida: creare contesti autentici e necessari in cui le lingue possono esser praticate regolarmente nella quotidianità.

1.18. Molti studi sono stati eseguiti sull'influsso reciproco di lingue

(v. 'cross-*linguistic influence*' (Jarvis/Pavlenko 2008)) che smentisce l'assunto che lo sviluppo linguistico sia unidirezionale, ossia che la prima lingua abbia un influsso sulla seconda lingua come fonte di errori (maggiormente visto come interferenza dannosa). Non si nega che quest'ultimi fenomeni esistano, ma sono rari in bambini bilingui e più frequenti in adulti che acquisiscono una seconda lingua. Ma in secondo luogo, l'influsso può essere anche inverso: la seconda lingua influisce sulla prima. Quindi, anche la prima lingua è aperta ad influssi, e non è fissa e immune ad influssi da altre lingue.

1.19. Un ramo di ricerche neurobiologiche e neurolinguistiche sembravano dimostrare che i bilingui hanno vantaggi cognitivi

Dopo una fase in cui furono pubblicati molti studi che dimostravano tali effetti, in tempi più recenti si sono sommati studi che non riuscivano —in diverse parti del mondo— a riprodurre gli stessi risultati. La questione rimane dibattuta, ed è probabile che si era tenuto poco conto dei fattori culturali e contestuali. Se ca. la metà della popolazione mondiale pratica il bilinguismo (v. sopra, mito 1), essa non può essere così omogenea come si era forse pensato. Sarebbe ora più utile non confrontare come si è spesso fatto in passato mono- vs. bilingui, ma di differenziare ulteriormente il variegato mondo dei bi- e multilingui, e di fare confronti fra diverse costellazioni di bi- e multilingui. (come p.es in Videsott et al. 2012, per una meta-analisi globale: v. Gunnerud et al. 2020).

Per ogni punto qui elencato vi sarebbe una serie sterminata di singoli studi che hanno approfondito e soprattutto differenziato in modo critico gli assunti non fondati. É impossibile elencare qui tutte le fonti, e quindi mi permetto di rinviare, per chi volesse approfondire la materia, a manuali quali Bhatia/ Ritchie 2014, Fernandez/Smith Cairns 2018/2020, De Houwer/Ortega 2019, scusandomi per le omissioni.

2. Che cos'è allora l'individuo bi- o multilingue?

Dopo la carrellata di miti e false credenze e assunzioni del capitolo precedente, viene da chiedersi come definire un individuo bilingue o multilingue.

In primo luogo va detto che il bilingue non è un essere eccezionale, né in positivo né in negativo. É un essere del tutto nella norma. Poco normale è semmai il fatto che per lungo tempo la linguistica ha considerato il bilinguismo e il multilinguismo come caso eccezionale. Non dovrebbe meravigliare troppo, perché la linguistica è nata da una concezione di filologia monolingue, *ab ovo* con una visuale ad orizzonte nazionale, che mette al centro lo studio di una singola lingua, ma non altrettanto meticolosamente lo studio dell'uso della lingua che includerebbe, giocoforza, anche l'uso di più lingue. La linguistica moderna è nata non soltanto monolingue, ma anche preponderantemente incentrata sulle regole e sulla ricerca dell'astrattezza e non sull'osservazione dell'uso, quotidiano, più variabile e diversificato. L'inclusione, ora, del bi- e multilinguismo rende la linguistica più complessa, ma anche più realistica.

In fondo, occupandosi di bi- e multilinguismo, ci si deve riproporre la domanda sulle caratteristiche del fenomeno lingua —intesa ora non come singola lingua, ma come capacità generica, e aperta all'uso di più lingue.

Lo studio del bi- e multilinguismo ci forza a mettere al centro quattro caratteristiche fondamentali della capacità di lingua, ossia che essa

1. è un fenomeno complesso interno, proprio degli individui, che si manifesta nel comportamento linguistico esterno, ossia nell'interazione parlata e scritta e non si preclude a sviluppare contemporaneamente o in successione temporanea più lingue;

2. è un sistema dinamico e composito che interagisce continuamente con le esperienze interne di un individuo e nel contempo con il mondo che lo circonda e con cui interagisce, anche in più lingue;

3. è un sistema che muta e si riorganizza in continuazione, cresce o regredisce, si differenzia nel corso della vita di un individuo, connette cose nuove con quanto già conosciuto; e lo fa anche attraverso più lingue;

4. La lingua ha un carattere selettivo, ancorato all'esperienza dell'uso e cresce lungo la 'zona prossimale di sviluppo' (termine coniato da Leo Vygotsky), e non sempre in modo lineare.

Una tale concezione della capacità linguistica tiene aperta la porta sia allo studio di una singola lingua —che mantiene la sua dignità— ma è fondamentalmente aperta allo studio di più lingue. E una visuale dinamica, basata sulla variabilità e alla capacità di riorganizzazione (Franceschini 2003).

Da tali premesse si giunge ad una definizione di multilinguismo —che include anche il bilinguismo— e che potrebbe essere formulata nel modo seguente:

> "Il termine *multilinguismo*, comunemente inteso come la facoltà di praticare più di una lingua regolarmente, non è un concetto statico, ma dinamico. Il multilinguismo si riferisce sia alla pratica sociale, istituzionale, discorsiva e individuale". (Franceschini 2011: 346, trad. dall'inglese R.F.).

3. Riassunto, conclusioni e prospettive

Secondo quanto detto, e basandosi sulla definizione appena data, si può dare un riassunto in quattro punti sintetici, utili ai fini pratici di promuovere il multilinguismo fra studenti di vario tipo (e qui mi baso anche sulle esperienze fatte nella suddetta Libera Università di Bolzano, appunto, con un profilo volutamente trilingue che si applica a tutti i frequentanti (mi permetto di rimandare di nuovo a Franceschini 2013a, Franceschini/Veronesi 2014, Veronesi et al. 2013).

1. Il cervello è ricettivo per qualsiasi lingua, e lungo tutto l'arco della vita. Quindi, non vi sono scuse per mettersi ad acquisire una lingua in età adulta, anche avanzata. Ed è sensato quindi proporre agli studenti universitari internazionali di approfittare dell'occasione di acquisire un'ulteriore lingua, soprattutto se essa è presente nel contesto quotidiano ed offre occasioni autentiche di interazione, come è il caso in Catalonia.

2. L'acquisizione precoce porta ad una pronuncia con meno accento, e —per alcuni fenomeni grammaticali morfologici (p.es. l'uso degli articoli)— con meno errori; non è così per la sintassi e il lessico. Anche se si acquisisce un'ulteriore lingua dopo l'infanzia, l'esito può essere ottimo, con —appunto— qualche possibile limite nella pronuncia.

3. L'esperienza di acquisire una lingua in età precoce porta ad essere più ricettivi per le lingue acquisite più tardi, come se vi fosse un 'allenamento' che funge da apripista generico; ciononostante le lingue possono 'sparire', perché non più praticate. La costanza è quindi importante per pianificare un percorso di educazione linguistica, anche quella universitaria.

4. Da quanto appenda detto si può dedurre che più lingue si conoscono, più si acquisisce abilità nel maneggiarle. Molti multilingui raccontano che acquisire una quarta, quinta lingua non era poi così difficile come per le seconde e terze (v. su 'biografie linguistiche' Franceschini 2022).

5. Vi sono ostacoli all'acquisizione: non lo si può negare. Non tutti diventano allo stesso modo abili in più lingue. Gli ostacoli non sono però genericamente a livello cerebrale (v. sopra). Gli ostacoli sono a ben vedere di natura sociale: atteggiamenti trasmessi, tradizione scolastica, politica linguistica etc. Questi fattori cosiddetti 'morbidi' sono di eminente importanza perché creano il contesto in cui il bambino e l'adulto si socializzano e formano quindi un quadro esperienziale primordiale.

Come spero di aver dimostrato abbiamo vari argomenti per promuovere una politica istituzionale universitaria volta ad integrare una lingua locale anche in studenti universitari provenienti da altri paesi:

In primo luogo abbiamo visto una serie di miti che si sono avverati essere falsi. In positivo possiamo invece dire che un bi- e multilingue avrà —grazie al suo bagaglio di esperienze— una capacità comunicativa più ampia che spazia su più lingue, da cui deriva che disporrà di un raggio di azione più ampio.

Infine: poiché persone multilingui portano con sé un bagaglio di esperienze linguistiche e culturali vaste, tale capacità può essere usata positivamente nella comunicazione, se debitamente sostenuta dalla società. L'università a tale proposito è una fucina di prim'ordine e un faro per altre cerchie.

* * *

Bibliografia

Bhatia, Tej K./ Ritchie, William C. (eds.) (2014), *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism*, (Blackwell Handbooks in Linguistics), Chichester u. a.: Wiley-Blackwell.

De Houwer, Annick/Ortega, Lourdes (eds.) (2019), *The Cambridge Handbook of Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Fernandez, Eva F./Smith Cairns, Helen (eds.) (2018/2020), *The Handbook of psycholinguistics*, Chichester u. a.: Wiley-Blackwell.

Franceschini, Rita (2003), "Per una linguistica potenziale: il sistema del parlante flessibile e il modello Centro-Periferia", in: Valentini, Ada/Molinelli, Piera/Cuzzolin, Pierluigi/Bernini, Giuliano (a cura di), *Ecolinguistica*, Roma: Bulzoni: 119-142.

— (2011), "Multilingualism and multi-competence: A Conceptual View", in: *The Modern Language Journal* 2011 (95/3): 344-355.

— (2013a), "CLIL universitario: una risposta europea per l'inclusione della diversità linguistica", in: Maurizio Gotti/Christoph Nickenig (a cura di), *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica*, 7th AICLU conference, Brixen-Bressanone, 7-9 July 2011, Bozen-Bolzano University Press, 17-40.

— (2013b), "History of Multilingualism", in: Carol A. Chapelle (gen. ed.): *The*

Encyclopedia of AppliedLinguistics, vol. 4: En-Ho, New York: Wiley-Blackwell, 2526-2534.

— (2022), "Language Biographies", in: *Sociolinguistica*, vol. 36/1-2: 69-83.

Franceschini, Rita/Veronesi, Daniela (2014), "Multilingual Universities: Policies and Practices", Stefania Baroncelli/Roberto Farneti/Ioan Horga/Sophie Vanhoonacker (eds.), *Teaching and Learning the European Union. Traditional and Innovative Methods*, Berlin: Springer: 55-72.

Grosjean, François (2008), *Studying Bilinguals*, Oxford: Oxford University Press.

— (2010), *Bilingual: Life and Reality*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press.

Gunnerud, Hilde Lowell/Ten Braak, Dieuwer/Reikerås, Elin Kirsti Lie/Donolato, Enrica/Melby-Lervåg, Monica (2020), "Is Bilingualism Related to a Cognitive Advantage in Children A Systematic Review and Meta-Analysis", in: *Psychological Bulletin* (146/12): 1059-1083.

Jarvis, Scott/Pavlenko, Aneta (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*, London: Taylor and Francis-Routledge.

Pavlenko, A. (ed.) (2023), *Multilingualism and History*, Cambridge: Cambridge Academic Press.

Veronesi, Daniela/Spreafico, Lorenzo/Varcasia, Cecilia/Vietti, Alessandro/Franceschini, Rita (2013), "Multilingual higher education between policies and practices", in: Berthoud, Anne-Claude/Grin, François/Lüdi, Georges (eds.), *Exploring the Dynamics of Multilingualism: the DYLAN project*, Amsterdam: Benjamins: 261-286.

Videsott, Gerda/Della Rosa, Pasquale Anthony/Wiater, Werner/Franceschini, Rita/Abutalebi, Jubin (2012), "How does linguistic competence enhance cognitive functions in children? A study in multilingual children with different linguistic competences", in: *Bilingualism: Language and Cognition*, 15/4: 884-895.

La confiança lingüística i la participació a l'aula dels estudiants internacionals

Alba Pérez Xaus
Professora de català i de francès a l'ESO,
professora del màster de Formació de Professorat
i de C2 de català a la UOC

Introducció: l'experiència a l'aula

L'experiència professional com a professora de francès com a llengua estrangera, com a professora d'aula d'acollida en un institut de Barcelona i també com a professora de català a la Universitat de Picardia Jules Verne, de França, permet, d'entrada, acostumar-se a fer classes amb alumnes que no entenen la llengua de docència. El primer dia de classe, els alumnes poden pensar que no arribaran a entendre mai la llengua i que el curs no anirà bé; però cal sempre transmetre molta calma i assegurar-los que a poc a poc ho aniran seguint tot millor. De fet, tenint en compte l'experiència, normalment al final de la primera classe ja acostumen a sentir-se una mica diferent, i molt més aviat del que s'imaginen ja són capaços de seguir les classes, amb més o menys dificultats. Encara que al principi els és difícil, la immersió en la llengua de docència acaba sent molt profitosa i enriquidora per a tothom, en tots els sentits.

Concretament, la universitat és un lloc d'intercanvi de coneixement i de multilingüisme que ens aporta un enriquiment cultural indiscutible, però que també provoca, d'altra banda, que el català acabi passant a un segon pla. Per això, és molt important que mirem de treballar entre tots sobre com podem fer que la llengua catalana sigui una llengua de prestigi, acadèmica, però també quotidiana a la universitat i que sigui una llengua d'ús normal. Tot això exigeix afavorir la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals, per afavorir-ne la intercomprensió mitjançant suports variats com imatges, gestos o sons i per fer-los sentir partícips d'aquesta llengua, que se sentin còmodes i sentin confiança i tranquil·litat a l'hora de comprendre-la i de fer-la servir; és a dir, que tinguin confiança lingüística en català.

Pel que fa als estudiants internacionals, però sobretot aquells que parlen llengües estructuralment molt llunyanes a la llengua catalana, ens preguntem, però com ho fem? Per començar, ens hem d'agafar al fet que la intercomprensió pot produir-se també a partir d'una segona llengua que faci de pont. Per tant, en els casos que coneguin una altra llengua de la mateixa família els serà molt més fàcil entendre el català. Després, com a docents, hem d'utilitzar tot d'estratègies i eines que tenim a l'abast per fer-ho possible.

Primer de tot, cal tenir en compte que la conjunció lingüística, és a dir, el fet de compartir el mateix espai d'aprenentatge independentment de les llengües que parli l'alumnat i, per altra banda, la immersió lingüística afavoreixen un model integrador que promou la cohesió social i la igualtat d'oportunitats (Pérez Xaus, Alba; Vila, F. Xavier, 2016) (Pérez Xaus, Alba, 2016).

Hi ha diverses propostes teòriques que miren d'explicar l'ús de les llengües en entorns plurilingües, i voldria destacar el model de la voluntat de comunicar proposat per MacIntyre (Pérez Xaus, Alba; Vila, F. Xavier, 2016). Aquest model originat en la recerca en segona llengua intenta explicar per què determinats parlants es llancen a usar una llengua mentre d'altres no ho fan. El model integra factors socials, psicològics, lingüístics i interaccionals. És cert que diferents estudis relacionen els coneixements, els usos i les actituds; però aquest en destaca la confiança lingüística com un factor que cal tenir en compte a l'hora d'explicar l'aprenentatge i l'ús de les llengües. La confiança lingüística intenta copsar el fet que abans de llançar-se a usar una llengua determinada en un context concret i per a una funció concreta, el parlant ha de sentir-se prou còmode fent aquella activitat en aquella llengua i no ha de notar un nivell excessiu d'ansietat. En aquest estudi, vam explorar la relació que hi ha entre l'autoconfiança lingüística en català i l'escolarització, i vam constatar que l'autoconfiança lingüística depèn, en primer lloc, de factors sociolingüístics estructurals, com ara la llengua d'identificació i la configuració sociolingüística i, d'altra banda, que l'ús de la llengua catalana com a llengua vehicular principal a l'escola facilita l'assoliment de millors nivells d'autoconfiança en català, especialment entre els grups que no tenen les condicions sociolingüístiques idònies per adquirir nivells alts d'autoconfiança lingüística en aquesta llengua. En aquests casos, l'ensenyament prioritàriament en català facilita que els seus nivells s'equiparin fins i tot als dels grups que sí que en tenen les condicions facilitadores, però que, en canvi, reben les classes en altres modalitats. Per això, el fet de fer les classes prioritàriament en català ja facilita l'autoconfiança lingüística en aquesta llengua.

Per una banda, per tal que els estudiants puguin expressar-se en català, cal que se sentin segurs i capacitats per fer-ho. Per l'altra, la immersió i l'ús freqüent de la llengua catalana és un factor clau per incrementar-ne la confiança. Els estudiants que se sentin més segurs de les seves habilitats lingüístiques, i que, per tant, tinguin més confiança lingüística, seran segurament més propensos a participar a l'aula. Així doncs, la confiança lingüística també és important per a l'ús efectiu de la llengua.

Pel que fa al context acadèmic, els estudiants internacionals poden tenir dificultats per participar a l'aula si no se senten còmodes amb la llengua; però, alhora, també poden tenir dificultats per desenvolupar aquesta confiança lingüística si no tenen l'oportunitat de practicar la llengua de manera regular.

L'enfocament comunicatiu per tasques

Per aconseguir millorar tot això, per una banda i en aquest cas pensant en un objectiu més aviat lingüístic, cal adoptar un enfocament comunicatiu per tasques. Aquest enfocament promourà l'ús de tasques finals, a través de centres d'interès, que proporcionarà una oportunitat a l'alumnat per practicar i utilitzar la llengua en contextos reals. Cal no perdre de vista l'objectiu de cada assignatura, però es pot tenir en compte pel que fa a la creació de situacions en les quals els estudiants hagin de fer servir la llengua per aconseguir un objectiu concret, a través de tasques que els motivin a participar, a col·laborar, a interaccionar i a reflexionar com a part del procés de socioconstrucció de coneixements i per reforçar la seva confiança en l'ús de la llengua catalana.

Els rols a l'aula

Amb tot això, els professors tenen un paper clau en l'estimulació de la participació i, per tant, de la confiança en la llengua: cal crear un clima de confiança i un entorn d'aprenentatge inclusiu i acollidor, on es valori l'esforç i on els errors siguin considerats com a oportunitats d'aprenentatge.

D'altra banda, l'alumnat és un actor clau en el seu procés d'aprenentatge, i la participació activa és fonamental per al seu desenvolupament. Serà mitjançant la interacció i la comunicació amb els altres, que els estudiants podran millorar la seva comprensió oral, adquirir vocabulari i practicar les estructures lingüístiques en un context autèntic universitari.

Pel que fa al rol de l'estudiant:

- **Participant actiu:** l'estudiant ha de ser un participant actiu i ser el protagonista del seu propi aprenentatge. Ha de prendre la iniciativa per participar activament en les activitats comunicatives, expressant-se en català sempre que pugui i interactuant amb els altres estudiants.

- **Comunicador:** l'estudiant ha de ser comunicador i treballar per desenvolupar les seves habilitats comunicatives. Ha d'aprofitar les oportunitats que se li ofereixen per expressar-se, escoltar, i per comprendre els altres en diferents situacions.

- **Autònom:** l'estudiant ha de ser autònom i assumir la responsabilitat del seu aprenentatge tant pel que fa als objectius lingüístics com als acadèmics. Ha de ser capaç de fixar-se objectius, buscar recursos i practicar fora de l'aula per millorar en els seus coneixements de la llengua. Per tant, se li han d'oferir els recursos de què disposa la universitat i els que s'ofereixen a la ciutat: el Servei de Llengües, intercanvis lingüístics i sortides culturals.

- **Col·laborador:** l'estudiant ha de ser col·laborador i capaç de treballar en equip, cooperar amb els altres i compartir coneixements i idees. La interacció amb els companys en activitats grupals enriqueix l'aprenentatge i permet un intercanvi lingüístic més ric.

Quant al rol del docent:

- **Facilitador:** el professor ha d'actuar com a facilitador de l'aprenentatge, ha de crear un entorn propici per a la comunicació. Ha de dissenyar activitats comunicatives interessants, proporcionar-los recursos, eines i suports.

- **Model lingüístic:** el professor ha de ser un bon model de l'ús de la llengua catalana. Ha de demostrar una fluïdesa i precisió adequades en la seva pròpia expressió i ajudar els estudiants a adquirir i millorar les seves habilitats lingüístiques. Per tant, la immersió lingüística en català a l'aula és essencial, amb tot el suport que calgui. Si el professor parla en català i veuen que el català és una llengua útil i d'ús normal a la universitat també estaran més motivats per aprendre'l.

- **Orientador:** el professor ha de proporcionar orientació i suport als alumnes en el seu aprenentatge. Ha de donar-los feedback constructiu, corregir errors de manera constructiva i assumir que tot això forma part del procés d'aprenentatge i oferir-los estratègies per millorar. També els pot suggerir recursos addicionals i activitats complementàries tant per aprofundir en el coneixement de la llengua com per aprofundir en la matèria concreta.

- **Observador:** el professor ha de seguir de prop la participació i el progrés dels estudiants al llarg de les activitats. Ha de ser atent a les necessitats individuals i adaptar les dinàmiques de classe segons sigui necessari per fomentar la participació.

Què pot fer el docent concretament perquè els estudiants participin i se sentin còmodes?

- **Fomentar un entorn segur i respectuós:** el docent ha de crear un ambient en el qual els estudiants se sentin còmodes per expressar les seves opinions i participar activament. És important establir normes de respecte mutu i garantir que totes les veus siguin escoltades i valorades. Establir una relació de confiança amb els estudiants. Si els estudiants senten que els entenen, que els docents estan disposats a escoltar-los i que els donen suport, és més probable que es mostrin més disposats a participar activament.

- **Donar suport i retroalimentació constructiva:** és essencial que el docent doni suport als estudiants, els animi i els elogiï per les seves contribucions. Valorar i reforçar la participació dels estudiants de manera positiva. Fer comentaris elogiosos quan participin i animar-los a continuar fent-ho. Això els farà sentir valorats i incentivats a continuar contribuint a la classe. Cal

celebrar i premiar els esforços de participació. Tot això ajudarà a crear una atmosfera positiva i encoratjarà els estudiants a seguir participant. A més, proporcionar una retroalimentació constructiva sobre les seves idees i treballs pot ajudar-los a millorar i a sentir-se més confiats a l'hora de participar.

- **Utilitzar la pausa reflexiva:** després de fer una pregunta, cal esperar uns segons abans d'esperar una resposta. Aquesta pausa pot donar temps als estudiants per processar la pregunta i animar-los a respondre.

- **Establir un diàleg obert:** fomentar un diàleg obert amb els estudiants; escoltar les seves inquietuds, opinions i idees i mostrar interès per les seves perspectives, i fomentar la discussió constructiva a l'aula és essencial.

- **Implementar tècniques de participació anònima:** cal utilitzar eines com a targetes de resposta o aplicacions de votació en temps real perquè els estudiants puguin donar les seves respostes de manera anònima per tal d'ajudar els estudiants més tímids a participar sense por al judici dels altres.

- **Fomentar la participació escrita:** es pot demanar als estudiants que escriguin les seves respostes en un paper o en un dispositiu electrònic. D'aquesta manera, els donarà temps per pensar i elaborar les seves respostes i potenciar la seva participació.

- **Buscar el suport dels companys:** els estudiants poden compartir primer les seves respostes o idees amb els companys abans de compartir-les amb tota la classe.

- **Establir petites tasques de grup:** com a docents, podem dividir els estudiants en grups més petits i assignar tasques o problemes que requereixin la col·laboració entre ells. En un entorn més petit, poden sentir-se més còmodes per parlar i compartir les seves idees.

- **Proporcionar models d'estructures lingüístiques:** servirà per eliminar barreres i fomentar una comunicació més fluida i efectiva, amb unes estructures de model que en fomentaran l'ús i l'expressió en català.

- **Oferir suport individualitzat:** si, tot i això, hi ha algun estudiant en concret que no participa i que no se sent còmode a l'aula, el docent pot parlar amb ell en privat per comprendre'n els motius i veure si hi ha alguna cosa que pugui fer per ajudar-lo.

Metodologies per fer participar

Tot seguit, s'exposen una sèrie de metodologies que poden ser útils a l'hora de fer participar els estudiants:

- **Plantejament de reptes, raonament i planificació:** desafiar els estudiants a resoldre un problema o desafiament i aconseguir un objectiu concret. Per exemple, proposar als estudiants un repte, un enigma o un trencaclosques que hagin de resoldre a través de la deducció i la planificació d'estratègies i que, a través de diferents fonts d'informació, els estudiants hagin de relacionar els seus coneixements previs amb el nou contingut.

- **Organització flexible de l'aula:** crear diferents estacions o zones de treball a l'aula on els estudiants puguin dur a terme activitats diverses en funció de les necessitats. Es pot tenir una zona de treball en grup, una zona de treball individual i una zona de treball amb recursos visuals o interactius.

- **Ús de suports variats:** proporcionar als estudiants suports variats com imatges, gestos, sons que els ajudin a comprendre les indicacions del professorat i utilitzar materials visuals com ara pòsters, mapes o infografies. També es poden utilitzar recursos auditius com enregistraments de converses o pòdcasts, amb subtítols per exemple. A més, es poden incorporar recursos digitals per millorar l'aprenentatge, com ara l'ús de tauletes digitals, aplicacions mòbils, programes informàtics i altres recursos en línia que ofereixen suport i també traduccions i amplien les possibilitats d'aprenentatge dels estudiants.

- **Recerca:** cal animar-los a investigar i recopilar informació.

- **Comunicació dels aprenentatges:** fomentar l'expressió oral i escrita, ja sigui a través de presentacions davant de la classe, debats, redaccions o altres activitats que els permetin comunicar els seus aprenentatges i idees i que ho hagin pogut treballar prèviament amb calma.

- **Treballs en xarxa amb altres universitats:** establir col·laboracions amb altres universitats o centres educatius. Organitzar intercanvis virtuals on els estudiants puguin comunicar-se amb estudiants d'altres països o regions, cinefòrums, tallers, activitats conjuntes per promoure la cohesió de grup.

Recursos de dinamització de l'aula

Existeixen recursos molt diversos per dinamitzar les aules. Aquests recursos aportaran una interacció activa entre l'alumnat; una motivació i implicació a l'aula; l'ús pràctic de la llengua catalana, ja que hauran d'utilitzar la llengua; el desenvolupament de les

competències socials, i un aprenentatge més significatiu. Alguns exemples són els jocs de rol i les simulacions, els debats i les discussions, l'ús de recursos multimèdia, els reptes i els enigmes, els jocs de preguntes i respostes, les votacions, els projectes creatius, les presentacions i l'escriptura creativa.

Conclusió

En conclusió, a través de la immersió lingüística en català i la creació d'un entorn d'aprenentatge inclusiu i acollidor, les experiències positives d'aprenentatge, l'organització flexible de l'aula i l'ús de diferents suports fomentaran la confiança lingüística dels estudiants i, de retruc, la participació a l'aula i l'ús de la llengua catalana.

* * *

Bibliografia

Pérez Xaus, Alba; Vila, F. Xavier. "El model lingüístic escolar i la generació d'autoconfiança lingüística en català: una primera aproximació". Vic: Servei de Publicacions de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, 2016, pàg. 176-182. [Editat per Núria Camps, Mariona Casas, Llorenç Comajoan i Teresa Puntí].

Pérez Xaus, Alba. "L'ensenyament del català a la Catalunya del Nord". Dins de *Qüestions de llengua a la Catalunya del Nord*. Perpinyà: Edicions Trabucaire, 2016. [Comunicació presentada al VII Congrés de l'Associació Francesa de Catalanistes (AFC), a Perpinyà. Catalunya del Nord com a cruïlla].

TAULA RODONA

Afavorim la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals: estratègies i recursos

Presentació i moderació

Teresa Monllau
Professora del Departament d'Economia de la UPF

El dia 10 de novembre de l'any 2023, en el marc de la Novena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, vam poder assistir a la taula rodona titulada "Estratègies i experiències per fomentar l'ús de la llengua catalana en els estudiants internacionals". El tema estava en consonància amb l'objectiu de la Jornada: buscar la manera d'afavorir i fomentar la comprensió i la utilització de la llengua catalana entre els estudiants estrangers.

En aquest context, la tarda anterior i aquell mateix matí vam tenir ocasió d'escoltar conferències i ponències que ens van fer reflexionar sobre l'interès que molts estudiants estrangers tenen en la cultura i la llengua catalanes. Conferències com la del Dr. Capdeferro sobre com l'hospitalitat és un repte que transcendeix la política universitària, o la de la Dra. Rita Franceschini sobre els mites al voltant del multilingüisme; també la de la professora Alba Pérez Xaus sobre la confiança lingüística i la participació dels estudiants internacionals a l'aula.

En arribar a l'última part de la Jornada, la taula rodona ens va permetre conèixer de més a prop, i des d'un punt de vista molt més pràctic i real, les estratègies aplicades en diferents àmbits de la vida universitària per tal de fomentar l'ús de la llengua catalana en els estudiants internacionals. L'objectiu era aprendre una mica més sobre estratègies que permetessin fomentar l'ús del català entre els estudiants estrangers i la manera de fer compatible ser una universitat internacional amb l'ús del català. Això va ser possible gràcies al coneixement que els ponents tenien del tema que ens ocupava.

En aquesta taula hi van participar com a ponents: Marta de Blas, cap del Servei de Llengües i Terminologia de la Universitat Politècnica de Catalunya; María Naranjo, directora d'Idiomes UPF; Carles Plasencia, tècnic de la Secció de Dinamització del Servei de Llengües i Política Lingüística de la Universitat de València; Maria Casals, coordinadora del Pla d'Acollida de Llengua i Cultura Catalana de la Universitat de Barcelona; Martí Freixas, lector de català a la Universitat de Leipzig, i Andreu Pulido, cap del Servei de Llengües Modernes de la Universitat de Girona.

Els assistents a la taula rodona volíem conèixer com es desenvolupaven en l'àmbit de treball dels ponents de referència aspectes com la planificació lingüística, quins eren els objectius d'acollida lingüística i cultura aprovats per la seva universitat, així com els indicadors de resultats de participació i d'impacte en la comunitat. Se'ls va demanar una valoració dels resultats de les activitats desenvolupades, els punts forts i els punts febles.

Algunes d'aquestes intervencions es poden llegir a continuació. Participar en aquesta taula rodona i moderar-la va ser un plaer. Ser una universitat internacional i fomentar l'ús del català semblen dos objectius contradictoris. Però la conclusió de la taula rodona va ser que és possible. Només cal ser una mica creatiu i tenir estima per la nostra llengua i la nostra cultura.

Per aquest motiu us convido a llegir les intervencions que es van fer aquell dia.

* * *

L'acollida lingüística i cultural a la universitat

Marta de Blas Abante
Cap del Servei de Llengües
i Terminologia (SLT) de la UPC

He titulat aquesta intervenció sobre estratègies i experiències per fomentar l'ús del català en estudiants internacionals "L'acollida lingüística i cultural a la universitat" perquè és el terme i el paraigua sota el qual les universitats agrupem les actuacions sobre l'aprenentatge i l'ús del català i també les actuacions de coneixement i sensibilització sobre la realitat lingüística i cultural de Catalunya adreçades als col·lectius internacionals i de mobilitat, perquè no entenem una cosa, la llengua, sense l'altra, la cultura. I hi afegiria, després de sentir la lliçó inaugural del professor Josep Capdeferro sobre l'hospitalitat, que també podem afirmar que l'acollida lingüística i cultural que oferim els serveis lingüístics universitaris és, de fet, una estructura d'hospitalitat.

La presentació té vuit apartats:

1. Acords del sistema universitari
2. Acords de la UPC
3. Recursos interuniversitaris
4. Llengües i internacionalització
5. Indicadors d'acollida
6. Aportacions de la comunitat
7. Oferta 2023
8. Valoració

Podeu accedir a la presentació que es va projectar a la Jornada des del web de l'SLT de la UPC: **www.upc.edu/slt/ca**

1. Acords del sistema universitari

Encara que a la presentació recullo de manera detallada una relació de dates i acords, el que vull transmetre és una imatge i una idea: la llarga trajectòria en acollida lingüística i cultural de les universitats catalanes, que comença a final dels anys setanta amb els acords dels claustres universitaris sobre l'ús del català a les universitats (1976 UAB) i amb la creació del primer Servei de Català (1979 UPC). Aquesta història continua als anys vuitanta amb els primers plans de normalització lingüística i les trobades dels serveis lingüístics del conjunt d'universitats. És a final dels anys noranta que es posa el focus en l'acollida lingüística i cultural, quan s'inclouen aquestes actuacions en les subvencions NORMA, i sobretot a partir de l'any 2000, en què s'organitzen jornades específiques sobre llengua i mobilitat a la universitat; s'incorporen indicadors lingüístics vinculats al finançament de les universitats, que inicialment preveuen l'acollida lingüística d'estudiants; s'aproven plans de llengües a totes les universitats que preveuen objectius sobre acollida, i es reforcen els ajuts destinats a l'acollida en els ajuts INTERLINGUA. L'aprovació del Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el sistema universitari i de recerca de Catalunya (PEC), com a acord del Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC) el 2022, que inclou objectius específics sobre l'acollida, constitueix una fita pel que fa als compromisos dels òrgans de govern universitaris amb la llengua pròpia.

2. Acords de la UPC

En el cas de la meva universitat, en la presentació recullo els acords de Consell de Govern o de Claustre universitari: des de l'acord per impulsar el català a la UPC (1977), la creació del Servei de Català (després Servei de Llengües i Terminologia), el primer Pla de Normalització Lingüística (1988), els Estatuts vigents (2012, amb un article sobre acollida) fins a l'últim Pla de Llengües UPC (2022, amb un apartat complet sobre acollida), l'últim Pla d'Internacionalització de la UPC (2023, amb un apartat sobre acollida lingüística i cultural) i l'aprovació de la renovada Normativa sobre acreditació del coneixement de català del PDI (2023, amb referència a l'itinerari formatiu conduent a l'acreditació de la suficiència des dels nivells inicials d'acollida).

3. Recursos interuniversitaris

Aquesta llarga trajectòria produeix resultats tangibles en forma d'activitats i recursos interuniversitaris, elaborats en col·laboració entre els serveis lingüístics, la majoria dels quals duts a terme amb els ajuts NORMA i INTERLINGUA, de la Generalitat de Catalunya, que podeu trobar aplegats en el web INTERCAT, que gestiona l'Oficina de Política Lingüística del Departament d'Universitats i Recerca. En són exemple els cursos de català inicial, els tallers d'intercomprensió, el Voluntariat Lingüístic, les sortides culturals conjuntes, l'SpeakCat i un llarguíssim etcètera. A més, disposem del conjunt de recursos propis de

cada universitat, que sempre constitueixen un model de bones pràctiques per a la resta. En el cas de la UPC, podem citar la guia Conversem?, My Barcelona, Un món divers, Les meves primeres paraules en català, Catalonia at a click, per exemple.

4. Llengües i internacionalització

Per culminar la idea de trajectòria que he anat destacant, en la presentació mostro dos cartells: el cartell de l'obra de teatre *Que no te'ls trepitgin* (1997), en col·laboració amb la UAB, i el cartell Ep, coneixes els teus drets lingüístics? (2022), que recupera el lema "Que no te'ls trepitgin". A la vista d'aquests 25 anys, crec que correspon que ens preguntem: on som i on érem? Què ha canviat? Un altre curs de català? Una altra jornada de llengua i mobilitat? I sobretot, sembla pertinent que ens esforcem a identificar quins són els elements que poden produir un canvi d'escala? Com poden passar de l'estat de preocupació constant al de confiança, de la sensació de bucle a la percepció d'avanç?

M'agradaria pensar que el 2022 tenim un punt d'inflexió amb l'aprovació del PEC, el primer pla fruit d'un acord polític de sistema, que conté un pla d'acollida en l'aparat 3: El català en el context d'internacionalització. I alineat amb el PEC, a casa nostra, el Pla de Llengües UPC, amb un vincle cordial amb el Pla d'Internacionalització UPC, que acull una vintena d'actuacions d'acollida lingüística i cultural, previstes en el Pla de Llengües. Per això voldria completar el títol d'aquest apartat: Llengües i internacionalització, de la (suposada o inicial) divergència a la (imprescindible) aliança. L'acollida lingüística i cultural entesa com una estratègia també d'internacionalització, amb qui compartim ideari i vocabulari: internacionalització a casa, interculturalitat, tan presents en les universitats europees.

5. Indicadors d'acollida lingüística i cultural

Concretem amb dades i aterrem a la UPC. L'avaluació del Pla de Llengües UPC 2010-2020 (que podeu consultar al web de l'SLT UPC) mostra que en aquest període 13.000 estudiants de mobilitat van inscriure's a activitats, tallers i cursos de català inicial organitzats per l'SLT. D'aquest conjunt, més de 6.000 estudiants de mobilitat van participar en els tallers "Welcome", i 6.478, en els cursos de català inicial. Aquestes xifres representen el 51% dels estudiants de mobilitat que han vingut a la UPC en aquests deu anys i també mostren un increment del 211% al llarg del període.

Respecte del programa Salsa'm de mentories d'acollida lingüística i cultural, en el període 2015-2020 hi han participat 10 centres de la UPC i un total de 3.854 estudiants, inclosos els estudiants locals que fan les mentories. Els 2.467 estudiants de mobilitat participants representen el 31% del total a la UPC en 5 anys. S'han creat 870 parelles lingüístiques i s'han cobert 69 beques de coordinació d'estudiants locals.

6. Aportacions de la comunitat

Després de les dades, les opinions. Què pensa la comunitat sobre llengua i internacionalització? Atenció als discursos, perquè en els pros podem trobar-hi el reforç que necessitem i sobre els contres hem de tenir-hi respostes, explicacions i argumentari.

Algunes aportacions dels membres de la comunitat en el procés de consulta pública sobre el Pla de Llengües UPC 2022-2025 (en total 66 aportacions).

> Establint percentatges de català es descarten alumnes d'altres llocs del món i la UPC es tanca portes.

> El perfil d'estudiant de doctorat és estranger i per tant no es fa necessari l'ús del català a l'aula.

> Com a professor no em vull fer corresponsable de gestionar incidències lingüístiques la resolució de les quals corresponen al centre [queixes per canvi de llengua]

> Considero un error com a universitat i com a país pensar que es reforcen les institucions incrementant l'ús del català.

> Es podria incloure una assignatura específica per a estudiants de mobilitat.

> L'acollida no s'ha d'adreçar específicament a l'estudiantat internacional sinó que també s'ha d'adreçar a persones d'altres parts de l'Estat.

> Cal tenir en compte tots els agents de la UPC que poden aportar continguts d'interculturalitat.

> Les universitats tenim el compromís i el repte de defensar el català com a llengua pròpia.

Algunes respostes d'estudiants que han participat en el curs de català inicial: Why did yoy sign up for this couse?

> I want to have a more global and urbane perspective.

> I thought it was a good opportunity to meet new people who were in a similar situation to mine and to learn a bit of Catalan culture.

> I have classes in Catalan, and I wanted to understand the topics.

> To get to know the Catalan language and be able to participate in conversation and social life in general more easily.

> I am living here and I think people should learn the language of the place.

> To know more about the culture and be able to talk to locals and understand signs on the street.

> I wanted to learn the basics of the language in order to communicate better in school. I also think it's a beautiful language and I'm looking forward to continue learning it.

> I didn't want to arrive in Barcelona without any knowledge of the language; it's always good to know the basics.

Davant d'aquesta actitud tan oberta dels estudiants que sí que s'apunten als cursos, una pregunta: hi ha prou incentius acadèmics perquè l'estudiant hi participi? Per exemple, hi ha alguna universitat que ha inclòs el català en els acords d'aprenentatge (*learning agreement*) amb les universitats d'origen.

7. Oferta 2023.
Cinc flaixos:

Taller “Welcome”

Taller de dues hores dins de l’Orientation Week, coorganitzada amb el Servei de Relacions Internacionals. Fa una introducció a la realitat lingüística i cultural de Catalunya, informa sobre l’ús de llengües a la UPC i presenta els cursos de català inicial.

Taller “Just Arrived”

Cursos de català inicial. El setembre vam començar un nou curs de català de nivell A1, que organitzem en col·laboració amb els centres. El curs 2023-2024 s’hi han apuntat 11 centres més de l’Escola de Doctorat de la UPC.

“Salsa’m. Buddy Programme”

Mentories d’acollida lingüística i cultural, que connecta estudiants locals amb estudiants internacionals. S’organitzen intercanvis lingüístics, sortides culturals i accions de suport acadèmic i familiarització amb l’entorn. Es fa a 10 centres.

CAMPANYA

Campanya “Les llengües a la UPC”

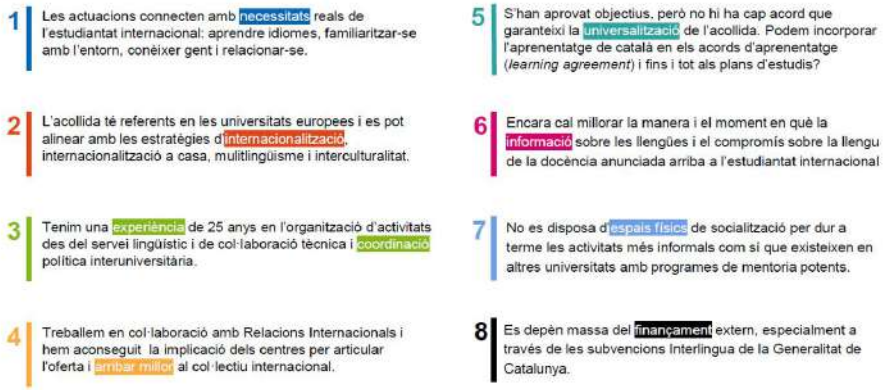
La campanya inclou un vídeo, una carta de benvinguda institucional, un fullet sobre l’ús de llengües a la docència i cartells sobre drets lingüístics. A més s’informa sobre l’oferta d’acollida lingüística i cultural i sobre la bústia d’usos i drets lingüístics, per fer arribar aportacions i queixes.

Recursos d’acollida lingüística i cultural

Hi ha disponibles 15 recursos sobre acollida i interculturalitat: guies de conversa, informació sobre Barcelona i Catalunya i recursos per aprendre català.

8. Valoració

Vuit punts forts i reptes sobre acollida lingüística i cultural:



Vuit conclusions sobre com creiem que ha de ser l'estratègia i l'experiència d'acollida:



Gràcies per convidar-me a la taula rodona, Càtedra Pompeu Fabra. Gràcies per ajudar-me a aplegar informació, col·legues de l'SLT UPC i de l'Oficina de Política Lingüística del Departament d'Universitats i Recerca. Gràcies a qui vau escoltar-me tan empàticament durant la jornada i a qui amablement m'heu llegit ara.

* * *

TAULA RODONA

Estratègies i experiències per fomentar l'ús de la llengua catalana entre els estudiants internacionals a la Universitat Pompeu Fabra (UPF)

María Naranjo
Directora d'Idiomes UPF

Des d'Idiomes UPF, creiem que el factor clau per tal d'aconseguir que el màxim nombre possible d'estudiants internacionals que fan una estada en una universitat catalana vulguin aprendre català és dirigir els nostres esforços a millorar les seves actituds vers la llengua catalana. En aquest sentit, cal treballar perquè vegin el català com un guany i no pas com un obstacle o un esforç addicional innecessari que han de fer durant la seva estada a Catalunya.

Conseqüentment, a més de disposar d'una oferta de cursos i d'activitats de dinamització sòlida i atractiva, hem d'aconseguir que els estudiants internacionals identifiquin el fet de descobrir la llengua catalana amb un tresor, amb una riquesa, amb un record valuós que s'emportaran quan tornin a casa. Cal que siguem hospitalaris i que els presentem el català de manera atractiva per tal que estiguin disposats a fer l'esforç d'estudiar la nostra llengua, un estudi que hauran de dur a terme de manera complementària a totes les assignatures del grau que han de superar. A més, si és possible, cal que transmetem aquesta impressió durant els primers dies de la seva experiència a la nostra universitat. Els hem de fer veure que, si estudien català i coneixen Catalunya en català, la seva experiència aquí serà inoblidable i molt més profunda i enriquidora que si no fan aquest pas.

Tots nosaltres hem sigut joves i, fins i tot, hem anat d'Erasmus. Si intentem recordar els primers dies de la nostra estada a l'estranger, és molt probable que recordem aspectes que estan relacionats amb les emocions que vam sentir durant els primers dies. Quan els estudiants Erasmus arriben a una ciutat desconeguda i a una universitat amb una llengua i una cultura diferent de les seves, se senten il·lusionats davant del repte, però també senten certa vulnerabilitat: temen no ser capaços de superar aquesta etapa, de fer amics o de tenir una vida social i acadèmica agradable en una llengua diferent de la materna.

És en aquest moment que la informació que els facilita una persona de l'Oficina de Relacions Internacionals, el somriure que els dedica un estudiant local o el sentit de l'humor d'una persona dels Serveis Lingüístics que fa una presentació dels cursos de llengües durant els primers dies de l'estada poden ajudar-los a sentir que tot el que experimentaran durant l'estada serà bonic i que se'n sortiran. Totes aquestes emocions són el que S. D. Krashen anomenava, ja el 1983, el filtre afectiu en l'aprenentatge de llengües estrangeres. Per tal que l'aprenentatge es produeixi i sigui eficaç, els estudiants han de poder-se apropar a una llengua en un entorn agradable, motivador i segur. Per tant, cal que els proporcionem aquest entorn, construint-lo des de l'hospitalitat i enfocant-lo vers l'atracció lingüística cap a la llengua i la cultura catalanes.

Tenint en compte aquest objectiu, hi ha diverses accions que es poden dur a terme per incidir en les actituds lingüístiques vers el català dels estudiants internacionals que arriben a les universitats catalanes. Aquestes accions es poden implantar en tres estadis molt rellevants dins l'experiència dels estudiants internacionals: les accions que es poden dur a terme abans de la seva arribada a les universitats catalanes, les accions que es poden dur a terme en el moment d'arribada i les accions que es poden dur a terme durant la seva estada.

El primer estadi, que és el període previ a l'arribada a les universitats catalanes, és el moment per reforçar el missatge institucional que reben des de les nostres universitats en relació amb la llengua i la cultura catalanes, en el qual cal establir que el català és la llengua oficial de les universitats i la llengua pròpia de Catalunya. A més, també és el moment de despertar la curiositat dels estudiants respecte de la llengua catalana. Per fer possible el descobriment i l'aprenentatge del català abans de l'arribada dels estudiants internacionals, disposem, d'una banda, dels cursos presencials de català inicial que l'Institut Ramon Llull ofereix a determinades universitats europees, i, de l'altra, del MOOC Catalan for Beginners,[1] un recurs en línia gratuït molt atractiu i motivador a disposició de tot el sistema universitari català. Aquest MOOC, dirigit a tothom que estigui interessat a aprendre llengua catalana, té com a objectiu oferir recursos lèxics i gramaticals bàsics del català per poder-se comunicar en un ventall de situacions quotidianes, i permet apropar-se a la cultura catalana (amb cançons, recorreguts turístics per Barcelona, tradicions com ara el dia de Sant Jordi, etc.) a través d'una història de ficció protagonitzada per una estudiant Erasmus que arriba a una universitat catalana. Des del curs acadèmic 2022-2023, s'han ofert cinc edicions d'aquest MOOC, que han comptat amb més de 1.000 persones inscrites. Els participants consideren que la qualitat del curs és molt bona i destaquen, entre d'altres aspectes, l'atractiu de la sèrie de ficció que els permet aprendre català en context, les càpsules didàctiques (explicacions i pràctica), l'estructura del curs i de l'aprenentatge, la possibilitat d'aprendre moltes expressions útils per a la vida diària a Catalunya, etc.

[1] Vegeu la descripció del MOOC a https://www.upf.edu/web/idiomesupf/catalanmooc.



Imatge de presentació del MOOC Catalan for Beginners

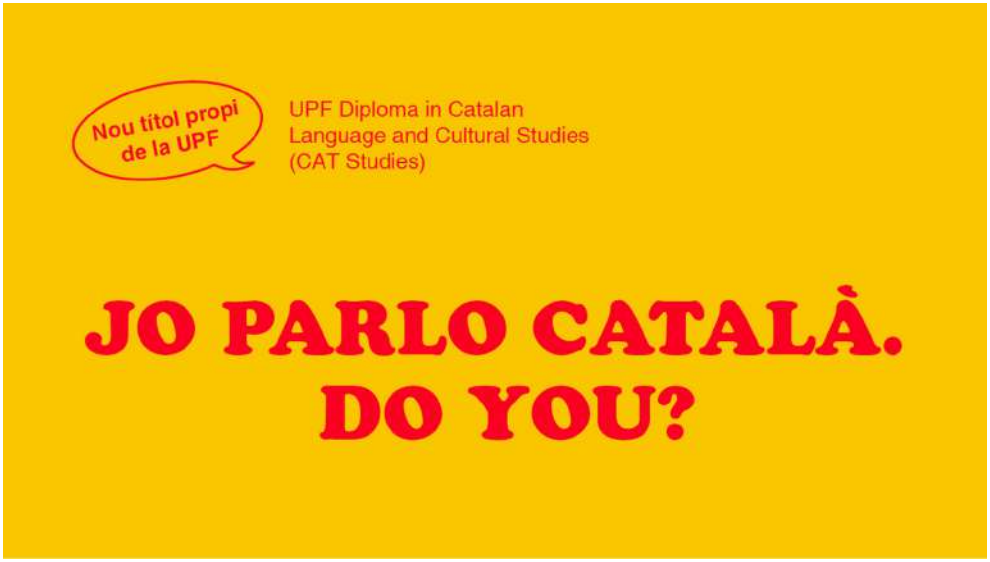
Tenint en compte la bona acollida i valoració rebudes, se'n continuaran oferint quatre edicions per curs acadèmic, i també es preveu elaborar un MOOC de continuació, MOOC Going Further in Catalan (A1.2), per satisfer les demandes dels usuaris del MOOC actual, que volen continuar aprenent català d'aquesta manera tan dinàmica.

En el segon estadi, que té lloc en el moment d'arribada a les universitats catalanes, és imprescindible que els estudiants internacionals es trobin amb una oferta de cursos i d'activitats àmplia i atractiva que els convenci d'aprendre català. Concretament, a la UPF els oferim un programa anomenat Catalan Landing Program, format per cursos breus d'acollida lingüística i cultural, com ara el curs Catalan Language & Culture Survival Kit, o el curs A Quick Glance at Catalonia. L'objectiu d'aquests cursos és donar la benvinguda als estudiants internacionals i ajudar-los a descobrir la universitat en català, amb l'esperança que estableixin un vincle entre les seves vivències inicials a la universitat d'arribada amb la llengua catalana. Així mateix, els oferim la possibilitat de demanar una cita virtual o presencial amb els ambaixadors lingüístics, que són persones estrangeres dels Serveis Lingüístics o d'Idiomes UPF que han après català a la UPF i que fan de promotors dels cursos oferint la seva experiència i la seva ajuda als estudiants nouvinguts. D'altra banda, també fomentem l'interès per aprendre català durant els primers dies dels cursos d'espanyol per a estudiants internacionals, ja que, a vegades, els estudiants necessiten una empenta final per tal de prendre la decisió de matricular-se als cursos de català.

Finalment, durant el tercer estadi, en el qual els estudiants duen a terme l'estada a les universitats catalanes, la UPF els ofereix la possibilitat de superar fins a quatre nivells de català en un sol curs acadèmic, gràcies a l'oferta de cursos de català de 45 hores subvencionats per la UPF, que van des del nivell A1 fins al nivell C1.2. Aquests cursos, pels quals passen més de 1.000 estudiants cada any, tenen una valoració excel·lent, i els participants en destaquen especialment la qualitat i la vocació dels docents, i l'enfocament dinàmic i divertit, que els ajuda a progressar molt ràpidament en el seu aprenentatge de llengua catalana. A més, a la UPF els estudiants internacionals poden complementar els cursos de llengua i de cultura amb les activitats de dinamització organitzades pel Voluntariat Lingüístic de la UPF. Aquestes activitats inclouen la formació de parelles lingüístiques amb estudiants locals per tal de practicar el català (es formen aproximadament 400 parelles cada curs acadèmic) i les visites culturals guiades a diferents indrets de Catalunya, gràcies a les quals els estudiants s'apropen a l'arquitectura, els paisatges i la cultura de Catalunya.

Després de passar pels tres estadis, des de la Universitat Pompeu Fabra volem fer èmfasi en la necessitat de reconèixer l'esforç dels estudiants internacionals que aprenen llengua catalana, no només amb crèdits, sinó també amb alguna acció que permeti, d'alguna manera, embolicar tot el que han experimentat en català i sobre Catalunya durant la seva estada a les universitats catalanes com si fos un regal. En aquest sentit, la UPF ha creat el títol propi **UPF Diploma in Catalan Language and Cultural Studies**, precisament amb l'objectiu de reconèixer l'esforç i la dedicació en la formació en llengua catalana que els estudiants procedents de fora del domini lingüístic català han dut a terme durant el seu període de formació més enllà del seu itinerari formatiu principal. Aquest títol propi és una menció específica al recorregut que han fet els estudiants internacionals i acaba amb una cerimònia que es convertirà en un record més del seu viatge. Cal destacar, a més, que les activitats que permeten optar al títol propi potencien la integració dels estudiants inicialment no catalanoparlants amb els estudiants locals i impulsen també el coneixement de la llengua i la cultura catalanes entre els membres de la comunitat UPF. Els estudiants que vulguin sol·licitar l'**UPF Diploma in Catalan Language and Cultural Studies** han de superar un mínim de 7 ECTS, dividits en 6 crèdits corresponents a activitats obligatòries i 1 crèdit corresponent a activitats optatives, entre les quals es prioritza que els estudiants facin un mínim de dos nivells de llengua catalana i un curs o una activitat relacionada amb la cultura catalana.

Per acabar, esperem que aquest recorregut, que s'ha complementat amb l'oferta, les estratègies, els reptes i les motivacions que tenim a Idiomes UPF, hagi estat útil per a vosaltres. L'objectiu és que entre tots fem realitat la fita d'aconseguir que cada vegada més i més estudiants internacionals o no catalanoparlants facin l'aposta i l'esforç necessari per aprendre la llengua i la cultura catalanes. Al capdavall, no hem d'oblidar que els estudiants solen aprendre una llengua estrangera únicament per dos motius: o bé perquè és obligatori o molt necessari per als seus estudis o bé perquè estableixen un vincle emocional amb aquesta nova llengua. I el nostre repte és que tinguin el català molt a prop del cor!



Imatge de presentació de l'UPF Diploma in Catalan Language and Cultural Studies

* * *

L'estratègia de la Universitat de València

Carles Plasencia
Tècnic de la Secció de Dinamització
del Servei de Llengües i Política Lingüística
de la Universitat de València

Introducció

Aquest text examina la situació de la Universitat de València pel que fa a la recepció d'estudiants internacionals i enumera els principals objectius institucionals sobre l'ús de les llengües. S'hi destaca la importància de garantir que la internacionalització no comprometa els drets lingüístics de la comunitat valencianoparlant i, per això, s'aborden les principals dificultats que hi ha a l'hora d'acollir els estudiants internacionals i quins elements es poden aprofitar per a aconseguir una comunitat universitària més plurilingüe. També s'hi expliquen les accions, les estratègies i els recursos que es despleguen per a fomentar l'ús de la llengua catalana entre aquest col·lectiu.

Context i política lingüística

La Universitat de València destaca en l'espai Vives com a receptora d'un nombre significatiu d'estudiants internacionals: el curs 2022-2023 va rebre un total de 2.532 estudiants de grau de programes internacionals, una xifra que representa aproximadament el 5% del total d'estudiants de la Universitat.

La presència d'un nombre tan elevat d'estudiants *incoming* és utilitzada, sovint, com a excusa per a vulnerar el compliment de la normativa que regula l'ús de les llengües i de la planificació lingüística; per això, es fa tan necessari aconseguir un bon acolliment lingüístic.

L'ús de les llengües en la Universitat es regeix pels Estatuts, que fixen el valencià com a llengua pròpia i oficial, i pel Reglament d'usos lingüístics, que estableix l'ús del català com a preferent en diferents àmbits i quins usos s'hi fan de l'altra llengua oficial i de l'anglès, com a llengua de comunicació internacional.

Per tal de garantir el que diu la normativa, el Consell de Govern de la Universitat de València va aprovar un Pla d'increment de la docència en valencià, que va aconseguir una presència equilibrada en l'oferta docent entre les dues llengües oficials i un augment de la docència en anglès.

Aquest pla regula l'oferta docent a partir del principi de seguretat lingüística, de manera que les llengües de docència dels diferents grups es fixen abans, fins i tot, que el PDI seleccione quins impartirà. Això significa que els estudiants, també els internacionals, quan es matriculen ja coneixen en quina llengua s'impartirà cada grup i açò no es pot canviar sota cap circumstància, perquè cap persona implicada en el procés pot al·legar-ne desconeixement.

A més, el pla estratègic de la Universitat té en compte la internacionalització i, per això, l'adquisició de competències plurilingües per part de la comunitat universitària és un dels seus objectius principals. És aquest punt de la planificació en què l'aprofitament dels capitals plurilingües de l'estudiantat internacional esdevé una oportunitat.

Obstacles i oportunitats

En aquest context i amb aquests objectius, a l'hora d'enfrontar-se a l'acolliment de l'estudiantat internacional trobem diferents obstacles que cal considerar:

- És un perfil d'estudiant que en moltes ocasions desconeix per complet l'existència del català, almenys a la ciutat de València; però també que desconeix la realitat sociolingüística de la Universitat.

- Són estudiants que, majoritàriament, no tenen cap competència en català (fins ara hi ha una exclusió del català de l'Online Language Support).

- Majoritàriament manifesten interès a aprendre castellà.

- Esdevenen activadors de canvi de llengua en la docència, en l'aula, en actes acadèmics, en contextos informals i socials, etc.

Però també trobem oportunitats:

- Alguns dels estudiants provenen d'universitats amb lectorats de l'Institut Ramon Llull i tenen algunes competències en català.
- Quan s'interessen per la llengua ho fan sense prejudicis i, per tant, són activadors de canvis de percepció sobre la llengua entre els estudiants locals.
- Són susceptibles d'esdevenir ambaixadors de la nostra llengua i cultura en el seu país i universitat d'origen.
- La comunitat universitària pot aprofitar-se dels seus capitals lingüístics per a esdevenir més plurilingüe.

Accions, estratègies i recursos

Per a superar aquestes dificultats i aprofitar els capitals plurilingües dels estudiants internacionals, des del Servei de Llengües i Política Lingüística de la Universitat de València es despleguen una sèrie d'accions i estratègies.

La primera és la participació en els *Reception Days* que organitza el Servei de Relacions Internacionals i els diferents centres. A través del Voluntariat Lingüístic Universitari, una comunitat d'estudiants amb consciència lingüística, s'informa els estudiants internacionals dels recursos que hi ha per a l'aprenentatge de llengües, emfasitzant els destinats a l'aprenentatge de català.

S'hi han atès, en l'edició de setembre de 2023, 950 estudiants. S'assegura, així, que al voltant d'un terç dels estudiants internacionals reben informació directa de les activitats del Servei de Llengües.

En paral·lel, s'organitzen els *Valencian Workshops*, tallers d'acolliment en què es donen informacions bàsiques sobre la vida universitària: dades de la ciutat, funcionament de la Universitat, qüestions culturals, informació sobre les llengües i el context sociolingüístic valencià... A partir d'aquesta informació, que pot resultar útil i interessant, es presenta la realitat lingüística i es promou la necessitat de conèixer el català. Amb aquesta estratègia s'aconsegueix un augment considerable de la matrícula als cursos de català A1 i A2.

En la darrera edició, setembre de 2023, hi va haver una assistència d'un total de 150 estudiants internacionals. Cal tenir en compte que l'oferta dels tallers és limitada (tres al gener i sis al setembre), i que ja hi ha prevista una ampliació de l'oferta per a la següent edició. Aquesta activitat genera molta demanda i, normalment, la inscripció no dura més de cinc dies oberta fins que s'acaben les places disponibles.

Una vegada ja han passat els primers dies a la Universitat, se celebra el Tastallengües, una festa d'intercanvi lingüístic i gastronòmic en què es promou la creació de parelles lingüístiques. Aquesta activitat comença amb una xarrada sobre el català i el seu aprenentatge a la Universitat, que s'encarrega de presentar un dels tècnics del Servei, que és d'origen anglès. El Voluntariat Lingüístic Universitari s'encarrega de rebre els assistents i explicar-los, en català i en anglès, el funcionament de l'activitat. Així s'assegura que el català és visible, tant en la comunicació entre els estudiants locals com en l'oferta de llengües per a l'intercanvi, i es transmet la idea que és una llengua important en l'àmbit universitari i que cal conèixer-la.

Els estudiants locals s'aprofiten dels capitals lingüístics dels internacionals i viceversa, de manera que l'intercanvi aconsegueix que els internacionals esdevinguen més conscients de la importància del català en la comunitat universitària i els estudiants locals milloren les competències en diverses llengües de comunicació internacional.

822 persones assistiren a la darrera edició (setembre de 2023), de les quals, aproximadament entre el 60% i el 70%, eren estudiants internacionals.

Un dels punts febles d'aquesta activitat és la presència desequilibrada entre estudiants internacionals i locals, cosa que podria provocar un desinterès en els estudiants internacionals i no servir per als objectius institucionals, ja que podria esdevenir una simple festa Erasmus.

Per a satisfer la demanda que s'ha creat a través de les estratègies que s'acaben d'explicar, s'ofereixen cursos gratuïts de català A1 i A2. Amb els cursos s'aconsegueix que almenys una part dels estudiants internacionals no active canvis al castellà. També s'aconsegueix fer augmentar la demanda de català en els intercanvis, de manera que els locals perceben que el català també és interessant per als internacionals.

El curs 2022-2023 s'aconseguiren 195 inscripcions als cursos de català A1 i A2. L'anterior, el 2021-2022, se n'inscriviren 263 persones. Hi ha un problema en l'interès que suscita el curs entre els assistents una vegada s'hi han matriculat, ja que d'aquestes 195 inscripcions inicials, menys d'un 50% aconseguiren el certificat final (acabaren i aprofitaren el curs complet).

Una altra dada que caldria mitigar és l'enorme diferència entre la proporció d'estudiants de català i la dels cursos de castellà per a estrangers que ofereix el Centre d'Idiomes de la Universitat.

Per a promoure els intercanvis lingüístics, s'ha creat una interfície en l'aula virtual on es posen en contacte els estudiants de diferents orígens de manera autònoma. Com ja s'ha esmentat, s'assegura una certa demanda de català, cosa que fa augmentar el prestigi de la llengua entre els estudiants locals (i també el PDI i el PTGAS). Actualment aquesta interfície té 739 inscrits (es va crear el juliol de 2022).

En aquestes activitats es detecten estudiants internacionals que sí que tenen algunes competències en català i s'intenta vincular-los al Voluntariat Lingüístic o el Servei perquè col·laboren en accions per a augmentar les competències plurilingües de la comunitat universitària com, per exemple, els tallers de llengües i cultures.

Aquests tallers són dinamitzats per estudiants internacionals amb uns mínims coneixements de català. La llengua de referència, a banda de la del taller, és el català, de manera que s'aconsegueix, a més d'ampliar les competències plurilingües i pluriculturals de la comunitat universitària local, que els dinamitzadors internacionals dels tallers acaben la seua estada amb més competències en català.

Com que aquests estudiants internacionals que col·laboren o fan pràctiques amb el Servei són inscrits al Voluntariat Lingüístic, s'aconsegueix, també, que experimenten una immersió lingüística i socialitzen amb persones catalanoparlants. Així, esdevenen uns autèntics ambaixadors de la llengua en els seus llocs d'origen o en els grups d'internacionals que freqüenten a València i activen el canvi de percepció en els estudiants locals.

Els resultats de les diferents accions i estratègies és molt parcial, però cal tenir en compte el context polític i social desfavorable en què es treballa i que, en moltes ocasions, és dins de la mateixa Universitat.

* * *

Estratègies i experiències per fomentar l'ús de la llengua catalana entre els estudiants internacionals

Maria Casals Casanovas
Coordinadora del Pla d'Acollida de Llengua
i Cultura Catalana de la UB

Pla d'Acollida de Llengua i Cultura Catalana a la Universitat de Barcelona. Actuacions 2022-2023

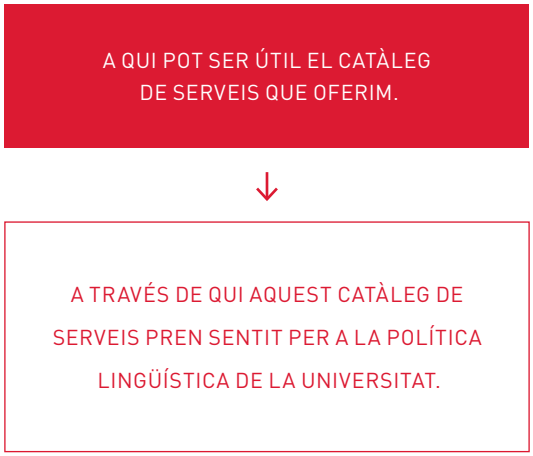
Avui la Càtedra Pompeu Fabra ens dona l'oportunitat d'intercanviar idees i de compartir les experiències de diferents universitats catalanes pel que fa a la promoció de l'ús del català entre l'alumnat internacional i entre el professorat nouvingut.

Des de la Universitat de Barcelona ens centrem en el funcionament i els resultats obtinguts des de la posada en marxa del Pla d'Acollida de Llengua i Cultura Catalana a la Universitat de Barcelona, aprovat i començat a aplicar el maig del 2022.



Els precedents del Pla d'Acollida eren un Pla de Dinamització del 1990 i un procediment del 2008 adreçat als estudiants de mobilitat internacional. Amb els anys, la situació ha canviat molt: s'ha multiplicat el nombre d'estudiants de mobilitat que venen de fora de l'àrea de parla catalana, i per tant feia falta adaptar les accions, ampliar-les, crear-ne de noves i redefinir els circuits i les unitats que hi prenen part. Això és una de les coses que s'ha fet amb el Pla d'Acollida.

Un segon punt ha estat replantejar a qui ens adrecem, i pensar si ens hem de centrar només en l'alumnat. La pregunta en concret és: **a qui pot ser útil el "catàleg de serveis" que oferim, i a través de qui aquest catàleg de serveis pren sentit per a la política lingüística de la Universitat?**



A partir d'aquest "qui" trobem els destinataris. En aquest cas: persones nouvingudes a la UB, tant alumnes com docents (això és nou). També arribem als objectius, perquè respecte a aquestes persones ens proposem dues coses:

1. Acollir-les i fer que la seva estada sigui més fàcil, oferint-los recursos per aprendre la llengua i la cultura catalanes. Dit de manera senzilla: "Ajudar-les, i ajudar-les a situar-se".

2. Harmonitzar el fet que siguin aquí (la internacionalització) amb la preservació dels drets lingüístics locals, recollits en diverses normatives. Dit també de manera senzilla: "Que l'escriure no ens faci perdre el llegir". Que una cosa no vagi en detriment de l'altra.

Resumit, tenim:

Objectius

(què volem aconseguir):

- Fer encaixar la internacionalització de la Universitat amb la promoció i la difusió de la llengua i la cultura catalanes.
- Fer present la llengua catalana en tots els àmbits de la vida universitària.

Destinataris

(a qui volem arribar):

Tot l'alumnat que ve de fora del domini lingüístic català. El detallem per veure'n la complexitat:

- Alumnat de grau de mobilitat internacional d'estada temporal (Erasmus, Coïmbra, etc.) (generalment un semestre).
- Alumnat de grau de mobilitat estatal (SICUE) (generalment un semestre).
- Alumnat de grau d'estada llarga (tot el grau / un curs).
- Alumnat de màster o postgrau (tot el màster).
- Doctorands.

I, molt important, l'ampliació a tota la comunitat universitària, en especial:

Tot el professorat que ve de fora del domini lingüístic català, que pot ser:

- Professorat contractat (estada variable, potser indefinida).
- Personal investigador postdoctoral (que pot fer docència) (estada variable).

Per arribar a aquests col·lectius es necessiten diferents agents i molta coordinació entre ells. Al Pla, consultable en línia, es poden veure tots; però cal destacar que n'hi ha de diferents tipus:

Agents

(qui pot actuar):

- **Òrgans de govern**, com ara Rectorat, Vicerectorat de Relacions Institucionals, Comunicació i Política Lingüística (que és el promotor del Pla) i d'altres.
- **Unitats administratives i transversals**, com ara Gestió Acadèmica, oficines de relacions internacionals i Serveis Lingüístics (que en som els responsables).
- **Generalitat**, a través, per exemple, del Departament de Recerca i Universitats.

És molt important que els òrgans de govern hi estiguin implicats, que promoguin una política lingüística favorable a l'acollida i a la promoció del català, perquè sense aquest suport, que es manifesta de diferents maneres (també econòmicament), no és possible dur a terme les actuacions. Les expliquem, juntament amb els resultats obtinguts en aquest any i mig.

Accions

(què fem):

S'actua en dues àrees:

- **Aprenentatge formal:** cursos de llengua presencials i en línia.
- **Aprenentatge no formal: activitats i visites culturals** (CATclub) i Borsa d'intercanvi lingüístic, que complementen els cursos.

Pel que fa als cursos

Es continuen oferint cursos de nivell inicial (A1) de 30 hores. N'hi ha de presencials i de virtuals (amb preferència pels presencials), d'intensius (dues setmanes) i d'extensius (aproximadament un mes i mig). Amb el Pla s'hi han introduït canvis:

- **Preu:** han passat a valer 25 euros (abans, ja subvencionats, en valien 85).
- **Separació** d'estudiants segons coneixements o no de llengües romàniques.
- **Ràtio**: s'ha augmentat la ràtio d'estudiants per classe (de 15 a 20 en els presencials).
- **Oferta**: s'ha incrementat molt i s'ha ampliat la borsa de docents.
- **Modalitat**: s'han posat en marxa cursos en línia síncrons que els estudiants comencen als seus països d'origen i que acaben a Barcelona.

- **Gratuïtat de l'A2** per a qui aprovi un A1 (abans valia 190 euros).

Per destacar:

- **Oferta de cursos exclusius per a diversos col·lectius**, com doctorands i PDI.

- **Inclusió d'activitats culturals dins els cursos**. Per exemple: actuació de castellers i, el primer dia dels cursos intensius de setembre, presentació d'un professor irlandès de l'EIM que els explica la seva experiència com a estranger que fa vint anys va arribar a Barcelona sense saber res de la cultura catalana, com segurament els passa a ells ara. Després, berenar "català" durant el qual els estudiants es poden conèixer i poden preguntar el que vulguin, per agafar confiança.







És important destacar que sovint som el primer contacte que tenen amb la Universitat: el primer dia del curs alguns hi arriben amb la maleta directament de l'aeroport. Per això és important fer-los una bona rebuda i situar-los, acollir-los en tots els aspectes.

Pel que fa a l'aprenentatge no formal o complementari

Activitats culturals: CATclub

Trobades una tarda fixa a la setmana per fer activitats culturals. Són gratuïtes, es fan en català i a totes hi ha com a mínim un tècnic lingüístic i un guia especialitzat. Per a estudiants que estan fent l'A1 (o posteriors) i volen millorar la competència oral i aprendre sobre la cultura catalana.

S'han ampliat els recursos que s'hi destinen, també econòmics, i ara es poden oferir més activitats, del tipus: visita guiada al Parlament, visita guiada al Museu d'Història de Catalunya, excursió per un camí de ronda, entre d'altres.

Primer semestre 2023-2024

- ***Dijous 28 de setembre*** «Welcome day!» i visita a l'Edifici Històric de la UB (Torre del Rellotge, fons antic del CRAI, galeria «dels rectors»...)
- ***Dijous 5 d'octubre*** Ruta pel Gòtic: «Aigua i poder a la Barcelona romana»
- ***Dijous 19 d'octubre*** Ruta del canvi climàtic a Barcelona
- ***Dijous 26 d'octubre*** Visita al Pavelló de la República
- ***Dijous 9 de novembre*** Visita al CRAI i cartoteca del Campus Raval
- ***Dijous 16 de novembre*** Visita al Museu d'Història de Catalunya
- ***Dijous 23 de novembre*** Visita al World Press Photo 2023 – CCCB
- ***Dimecres 29 de novembre*** L'Orquestra de la UB: anem a un assaig
- ***Dijous 14 de desembre*** Festa de comiat: el solstici d'hivern arreu del món





Borsa d'intercanvi lingüístic

Els estudiants, de fora i locals, s'hi inscriuen en línia. Una persona dels Serveis Lingüístics busca els perfils més adequats i els posa en contacte per fer parelles. A la primera trobada hi va un becari per guiar-los; les trobades següents, les fan sols. Una de les llengües d'intercanvi és sempre el català. Llengües intercanviades: català per alemany, anglès, àrab, basc, coreà, francès, gallec, italià, japonès, neerlandès, portuguès, rus, ucraïnès i xinès.

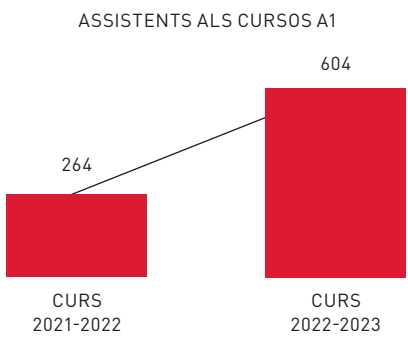
Indicadors de resultat i impacte

Als cursos A1 és on s'han fet més canvis i, per tant, on es pot fer un bon balanç. Es comparen les dades definitives del curs 2022-2023 amb les dades del curs anterior.

Curs 2022-2023:

- **El total d'alumnes que van assistir a un curs de català A1 el curs va ser de 604.**
- **El curs anterior, quan encara no hi havia el pla, en van ser 264.**

CURS 2021-2022	CURS 2022-2023
19 cursos	38 cursos
264 assistents	604 assistents



Increment d'assistència de més del 100%.

Cal dir que per obtenir aquests resultats no n'hi ha prou a oferir els cursos i les activitats, sinó que **se n'ha de fer molta difusió**, que es fa de diferents maneres:

1. **Carta signada pel rector i cartes signades pels degans** enviades, abans de cada semestre, a l'alumnat de mobilitat entrada d'estada temporal, SICUE, màster i doctorat.
2. Informació a webs i xarxes; vídeo promocional i marxandatge.
3. Participació en les sessions d'acollida de totes les facultats, en coordinació amb les ORI.

Els tècnics de dinamització que hi participen donen informació de la situació sociolingüística. **Això és molt important, perquè així entenen el benefici que els aporta fer els cursos i no ho veuen com una imposició ni com un impediment, sinó com una oportunitat d'enriquiment.**

Els tècnics també fan una visita a tots els grups, a mig curs, per tornar-los a explicar les activitats.



Objectius de millora

- Reforçar la comunicació entre àrees per tenir dades acurades i a temps que permetin arribar a tots els col·lectius. Problema: tempos diferents de matrícules i acceptacions d'estudiants.

- Trobar la manera d'arribar als estudiants que no venen a través de cap programa.

Fortaleses del Pla

- Subvenció dels cursos i gratuïtat de l'A2.

- Adaptació i atenció personalitzada en casos de necessitats especials (per exemple, adaptació de classes i exàmens a invidents i acompanyament durant les visites).

- Oferta conjunta de llengua i cultura, atractiva per als estudiants de mobilitat perquè tant els cursos com les activitats els permeten conèixer estudiants d'altres nacionalitats, aprendre i practicar una llengua, i, molt important, **sentir-se acompanyats durant la seva estada a la Universitat. Ens hem adonat que a vegades això no és fàcil, i estem contents de mostrar també aquesta cara de la nostra cultura: la cordialitat.**

* * *

La Xarxa Llull i els lectorats de català a l'exterior

Martí Freixas
Docent CEL[1] de català a la Universitat
per a Estrangers de Siena
Lector de català a la Universitat
de Leipzig (2021-2023)

L'Institut Ramon Llull (IRL) és el consorci públic que s'encarrega de la projecció internacional de la llengua i la cultura catalanes en el marc acadèmic, literari i creatiu. És per això que la Xarxa Llull —com s'anomena aquesta comunitat de docents de català d'aquesta institució a l'exterior— té una missió molt concreta: difondre i garantir la llengua, la literatura, la cultura i altres aspectes rellevants dels Països Catalans en contextos universitaris de fora del nostre país. Tot això es fa a través dels lectorats, programes educatius vinculats a càtedres de llengua i literatura catalanes o a departaments d'estudis hispànics, i que ofereixen l'oportunitat a professors catalans de ser lectors en diferents universitats estrangeres. Avui dia formen part de la Xarxa Llull prop de 150 docents, els quals ofereixen classes, organitzen activitats culturals, completen la formació lingüística a estudiants més avançats i poden desenvolupar projectes de recerca o col·laborar amb altres iniciatives acadèmiques relacionades amb la cultura catalana.

Si ens atenim a la memòria del curs 2022-23,[2] podrem observar que les xifres demostren la bona salut del català fora de casa nostra. Del creixent interès que desperta la llengua, en donen fe les dades següents: un total de 131 universitats van oferir docència d'estudis catalans —en concret, 684 cursos— i també van participar dels diversos programes adreçats al professorat i als estudiants. El nombre d'universitats, però, que van comptar amb una aportació del Llull per a la docència va ser de 90, corresponents a 27 països diferents. Vegeu-ne, per zones geogràfiques, l'evolució aquests darrers anys a la figura 1:

1 Col·laborador i expert lingüístic.
2 Vegeu la memòria del curs 2022-23 de l'Institut Ramon Llull, publicada en línia a <https://docs.llull.cat/IMAGES_500/memoriairl-2022r.pdf> [data de consulta: 12/12/2023].

CURS	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22
Europa	66	67	69	71	71
Amèrica	16	16	15	15	15
Àsia	4	4	4	4	4
Oceania	0	0	0	0	0
Àfrica	0	0	0	0	0
TOTAL	**86**	**87**	**86**	**90**	**90**

Figura 1. Evolució del nombre d'universitats subvencionades per cursos i zones geogràfiques

El nombre d'estudiants matriculats en assignatures de llengua i de cultura catalanes va ser de 7.227 —xifra que representa un total de 3.910 persones—, la majoria dels quals eren d'universitats de França (2.457), el Regne Unit (674), Alemanya (646) i Itàlia (485). Cal destacar també els del Brasil (395), l'estat espanyol (356), els Estats Units (284), Polònia (275), Romania (217) i la República Txeca (215). Pel que fa a les assignatures, les de llengua són les que van comptar amb un nombre de matriculats més alt (64,71%), sobretot dels nivells inicial (A1), bàsic (A2) i elemental (B1), que representaven un 92,58 %.

La majoria dels lectorats organitzen cada any dues convocatòries de proves per a l'avaluació i la certificació de coneixements de català com a llengua estrangera fora del domini lingüístic, d'acord amb els calendaris acadèmics dels països on se celebren. Tenen lloc a la seu de cada universitat respectiva per tal que els estudiants estrangers no hagin de desplaçar-se fins a un indret del territori catalanoparlant. Els certificats del Llull tenen, a tots els efectes, la mateixa validesa i eficàcia que els que expedeixen el Govern d'Andorra, la Generalitat de Catalunya, la Generalitat Valenciana i el Govern de les Illes Balears. Durant el curs 2022-23, es van examinar 1.273 persones, de les quals 293 corresponien al nivell bàsic (A2); 239, a l'elemental (B1); 250, a l'intermedi (B2); 294, al de suficiència (C1), i 197, al superior (C2). El 75,18 % dels examinands van aprovar i el nivell amb un percentatge més elevat d'aptes va ser l'intermedi, amb un 89,6 %, mentre que el de suficiència va ser el nivell amb el percentatge més baix, amb un 52%.

Totes les dades apuntades aquí són realment esperançadores i deixen marge per a l'optimisme quant al prestigi del català. No obstant això, més enllà dels cursos de llengua descrits anteriorment, una altra de les funcions principals que desenvolupen els lectors des de les universitats és, com comentàvem al principi, difondre la cultura. Les activitats que s'intenten proposar dins i fora de l'aula volen fomentar diferents actituds entre els estudiants a classe, com la col·laboració, la implicació, la motivació o la participació. Així doncs, els alumnes poden guanyar confiança en si mateixos mitjançant presentacions orals, per exemple, sobre algun tema cultural que sigui prou interessant com per exposar-lo i debatre'l amb els companys. Alhora es poden aprendre coneixements nous que, d'una altra manera, seria poc atractiu i difícil de presentar dins de classe. Per esmentar només algunes d'aquestes activitats que els lectors programen, preparen i supervisen, hi hauria les trobades periòdiques entre estudiants —i d'altres

que no ho són però que resideixen al país estranger i volen practicar la llengua— que tenen com a objectiu dialogar i compartir idees i opinions de manera distesa i informal; però també els cicles de cinema i els cinefòrums, sovint coordinats amb altres lectors d'altres llengües iberoromàniques del mateix departament o facultat.

Durant el curs 2022-23 es van organitzar 79 activitats arreu, la majoria de les quals van ser col·loquis, jornades, xerrades, debats, tertúlies o tallers pràctics, a vegades també amb la col·laboració d'altres institucions, i que tenen lloc al llarg del curs acadèmic. Es van dur a terme, per exemple, maratons per crear, editar, millorar i traduir articles a la Viquipèdia sobre llengua i cultura catalanes —anomenades col·loquialment "Viquimaratons"—; tallers de traducció i subtitulació en diferents llengües; taules rodones sobre llengües minoritzades; presentacions de llibres; sessions en què es comptava amb la presència de personalitats rellevants del món de la literatura, la música i el cinema actual en català; concerts; tallers de collage d'aforismes de Joan Fuster —coincidint amb el centenari del naixement de l'escriptor valencià, l'any 2023—; recitals de poesia; trobades culinàries, i un llarg etcètera. I cal no oblidar tampoc la cultura popular, amb la celebració de les tradicions i diades més destacades del nostre calendari, com les Falles, la Setmana Santa o el Corpus Christi —amb la Dansa de la Mort i la Patum com a festes més emblemàtiques i reconegudes—, la nit de Sant Joan, la flama del Canigó, la diada de Sant Jordi, Tots Sants… De cada festivitat se'n pot extreure un grapat de lliçons, que serveixen per comentar i ampliar altres qüestions culturals com la gastronomia, la música, la història, la geografia, la fauna, la religió, la mitologia, etc.

Tot i que, a primer cop d'ull, aquestes activitats puguin semblar banals, en cap cas s'han de menystenir: engresquen l'estudiant a descobrir horitzons nous i —per què no dir-ho també— li permeten aplicar els coneixements prèviament adquirits a l'aula en entorns molt més familiars. En aquest sentit, és imprescindible que, com a estratègia per donar un major impacte social i més visibilitat a la feina que es fa des dels lectorats del Llull, els coordinadors de cada universitat utilitzin les xarxes socials i altres canals de comunicació disponibles al seu abast, com ara llistes de difusió, malgrat que de vegades no resulti tan senzill fer-ne ús perquè no es té l'autorització explícita per part dels responsables i, a més, aquí hi solen entrar qüestions relacionades amb la privacitat i el consentiment dels estudiants.

La difusió és necessària i fonamental no només durant el curs per promocionar les activitats, sinó també per donar-les a conèixer a tota la comunitat; això és, a altres estudiants d'altres graus que vulguin afegir-s'hi i que desconeguin encara què és i on es parla el català. Encara és més important divulgar tot el contingut que organitzen els lectorats abans que comenci el curs i sobretot que aquesta informació arribi als estudiants d'arreu dels Països Catalans —a través de les seves universitats d'origen, és clar— que volen fer una estada Erasmus, perquè l'experiència ens diu que sovint molts d'ells arriben al país i no coneixen l'oferta dels lectorats ni les assignatures de les quals es poden beneficiar. Els lectorats, a banda dels cursos per a estudiants estrangers que volen aprendre una llengua addicional, tenen una oferta àmplia i variada de seminaris de traducció, interpretació, terminografia i terminologia, entre d'altres, i en aquest sentit, cal que les facultats de Traducció i Interpretació, de Filologia, de Magisteri, etc., de les universitats catalanes es coordinin més i millor amb les de l'exterior que imparteixen cursos de llengua i traducció catalanes.

Aquest intercanvi entre estudiants afavoreix altres aspectes com la integració i la intercomprensió, essencials a l'aula perquè la universitat esdevingui un model integrador social que faciliti la igualtat d'oportunitats. Aquesta reflexió és a la qual arribem els lectors de la Xarxa Llull a partir de l'experiència compartida, que també ens ajuda a verbalitzar altres realitats del nostre dia a dia, a exposar dificultats i a encarar reptes. Hi ha, certament, una manca de recursos didàctics en altres llengües estrangeres que no siguin l'anglès i l'espanyol, així com de materials subtitulats amb els quals treballar aspectes lingüístics determinats durant el curs. La majoria dels vídeos que es poden trobar a internet o a les xarxes socials acostumen a comparar el català amb almenys una de les dues llengües esmentades més amunt; s'entén que així s'arriba a més públic, però per als lectors pot arribar a ser frustrant no trobar materials amb les llengües de treball a l'aula. Cal fer notar que la matriculació dels estudiants en les universitats almenys europees és força flexible; però, en canvi, hi ha certa rigidesa amb el pla d'estudis, que està molt fixat per a cada titulació acadèmica. Això té avantatges i inconvenients, però repercuteix de manera directa en el nombre d'alumnes. Cal atraure'ls i saber-ho fer bé per mantenir-los matriculats durant tot el curs, amb estímuls constants, però sense oblidar que som en un context universitari i no hi ha lloc per a la infantilització ni la condescendència. Un altre problema amb què ens trobem molts professors és que els nivells dels cursos de català queden interromputs en el B1/B2, segons la universitat, i tant l'oferta com el contracte laboral dels docents no permeten que molts estudiants internacionals interessats en la llengua puguin seguir ampliant aptituds lingüístiques.

Per tal que els alumnes continuïn amb aquesta formació, l'IRL ofereix la possibilitat de participar en estades de formació als territoris de parla catalana per tal de millorar la competència lingüística i els coneixements culturals dels estudiants de català que venen de fora per mitjà de cursos, conferències, visites i activitats complementàries. A l'estiu hi ha diferents estades lingüístiques, com la que se celebra durant el mes de juliol a València, que combina cursos de llengua i cultura amb un programa d'activitats de lleure, i que organitzen conjuntament l'Acadèmia Valenciana de la Llengua i l'IRL. També amb el Govern d'Andorra, la darrera setmana de juliol i la primera d'agost té lloc el Campus Universitari de la Llengua Catalana, en què els estudiants poden integrar-se en el teixit social i el context natural de Catalunya i d'Andorra. Podem mencionar altres cursos que ofereix el Llull com ara les estades virtuals, amb molta participació durant els anys de pandèmia, així com la possibilitat d'inscriure's en cursos d'expressió oral per als estudiants de la Xarxa que no poden desplaçar-se a territoris de parla catalana al llarg de l'estiu.

Uns cursos que són molt atractius per als estudiants són els de preacollida, que són remunerats. Estan adreçats a aquells estudiants de l'exterior que tinguin previst participar en algun programa d'intercanvi universitari —per exemple, Erasmus— i ampliar els seus estudis en una universitat de parla catalana. I cal esmentar els programes de pràctiques, de naturalesa formativa adreçats als estudiants d'estudis catalans de l'estranger, perquè completin la seva formació i adquireixin competències que els preparin per exercir activitats professionals en el seu futur laboral en un entorn català. Les pràctiques ofertes per l'IRL es configuren com a activitats que contribueixen a la professionalització dels estudiants i tenen reconeixement acadèmic.

Val a dir que no totes les estratègies serveixen per a tots els lectorats, perquè depenen força de la zona geogràfica, del país i, més concretament, de la universitat i dels responsables acadèmics; però sí que s'han pogut anotar algunes estratègies. És important que, tot i que l'estudiant és el veritable protagonista del seu procés d'aprenentatge, nosaltres com a docents hem de fer-li un seguiment atent, penalitzant els errors que comet sempre d'una manera constructiva; però també ponderant, quan calgui, els encerts per estimular-lo.

Amb tota seguretat, els lectorats tenen molts més avantatges dels que aquí es poden exposar; però sens dubte beneficia l'estudiant universitari perquè pugui submergir-se de ple en un entorn completament diferent del seu, i que de ben segur no podria aproximar-s'hi només assistint a l'aula, completant exercicis o llegint articles. Aquesta immersió, a més, podria evitar situacions que sovintegen a les universitats i de les quals la premsa cada cop es fa més ressò: que un estudiant d'Erasmus demani que la classe es faci en castellà perquè no entén el català i, per tant, no pot seguir la lliçó per problemes de comprensió. Fins ara podien excusar-se de no conèixer la llengua perquè no era dins del projecte Erasmus; però si el català esdevé —com esperem que ocorri— llengua oficial de la Unió Europea, formarà part de l'Online Language Support (OLS), la plataforma d'aprenentatge d'idioma del lloc en el qual l'estudiant fa la seva estada. Aquesta eina de formació i suport lingüístic per als estudiants d'Erasmus a la UE és una altra manera de visibilitzar la llengua.

L'experiència de pertànyer a la Xarxa Llull dona, tant a docents com a estudiants, l'oportunitat d'enriquir-se personalment i professionalment. Per això, no voldria acabar aquesta comunicació sense reproduir algunes reflexions fetes per estudiants internacionals, la majoria dels quals afirmen que els cursos de català els han obert les portes per diferents motius. Una alumna de la Universitat de Leipzig assegura que, gràcies al català, s'ha pogut acostar al món de les llengües minoritzades i la situació sociopolítica a l'estat espanyol. En canvi, un altre estudiant de la mateixa universitat sosté que el català li ha servit per triar Castelló com a universitat on fer la seva estada Erasmus per continuar formant-se com a professional, al mateix temps que li ha permès descobrir la nostra riquesa dialectal.

En definitiva, malgrat que encara queden reptes que cal superar, els lectorats catalans a l'exterior són una part essencial de l'engranatge sociocultural i lingüístic del nostre país, peces imprescindibles per al prestigi, la vitalitat i el reconeixement del català arreu.

* * *

L'acollida lingüística a la Universitat de Girona

Andreu Pulido
Cap del Servei de Llengües Modernes de la Universitat de Girona
Institut de Ciències de l'Educació-Servei
d'Aprenentatge i Innovació
Docent de la Universitat de Girona

L'acollida lingüística és una qüestió que ha estat present en els àmbits de treball dels serveis lingüístics gairebé des del mateix moment de la seva creació, tot i que han anat adaptant el seu enfocament a mesura que els escenaris anaven canviant. Al principi de tot, l'èmfasi es feia en les persones (majoritàriament estudiants) que venien a una universitat de l'àmbit lingüístic català per ajudar-les a adaptar-se a la vida acadèmica. Amb l'establiment de l'espai europeu d'educació superior (EEES), els serveis lingüístics van anar incorporant cada cop més una perspectiva internacional i multilingüe, amb activitats com ara els intercanvis lingüístics i culturals, amb la clara intenció, també, de fomentar la internacionalització a casa, perquè poguessin participar en les activitats d'internacionalització no només els estudiants nouvinguts, sinó també els autòctons. Un altre fet que ha comportat en els darrers temps l'adaptació de les activitats d'acollida lingüística i cultural ha estat la pandèmia de la covid-19, que va obligar, entre altres coses, a virtualitzar tant la mobilitat internacional com les mateixes accions d'acollida.

En aquest sentit, les activitats d'acollida lingüística i cultural que es duen a terme a les universitats catalanes es poden classificar a grans trets en quatre grans àmbits:[1]

- Cursos de nivell inicial
- Activitats de suport lingüístic i intercanvi cultural
- Recursos lingüístics i culturals
- Activitats de familiarització amb l'entorn i descoberta del territori

Les activitats d'acollida lingüística que s'organitzen a la Universitat de Girona (UdG) encaixen perfectament en aquesta classificació genèrica. A continuació n'oferiré una descripció, amb alguns indicadors de participació i de resultats. Abans, però, descriuré el lloc que ocupa l'acollida lingüística en la normativa de la UdG, i acabaré amb unes reflexions derivades de l'experiència en l'organització de les activitats d'acollida a la UdG i dels indicadors de resultats.

L'acollida lingüística en la normativa de la UdG

A la UdG no tenim un pla explícit, aprovat formalment, d'acollida lingüística. No obstant això, l'acollida sí que apareix en el corpus normatiu de la Universitat i en els seus grans plans estratègics.

Els Estatuts de la UdG, per exemple, encomanen al servei lingüístic o òrgan equivalent o al vicerectorat amb competències en política lingüística, a través dels plans de llengua que s'aprovin, que garanteixi l'acollida lingüística dels diferents membres de la comunitat per assegurar el "coneixement suficient" de la llengua catalana:

> **Article 4 bis**
>
> *Pla de política lingüística i plans de llengua pluriennals*
> La Universitat, a través del corresponent pla de política lingüística i plans de llengua pluriennals que aprovi, ha de fomentar el coneixement i l'ús de terceres llengües, així com garantir que en els processos d'acollida dels diferents membres de la comunitat universitària s'afavoreixi el coneixement suficient de les llengües cooficials.

[1] Prenc la classificació de Pulido, A.; Serra, A.; Vilajoliu, E.; Boladeras, J. M.; Servitje, A.; Batet, M.; Pujol, J. "L'acollida lingüística a les universitats: una nova perspectiva". *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística* [en línia], 2012, núm. 51, pàg. 38-49. Disponible a: https://raco.cat/index.php/LlenguaUs/article/view/257207.

L'acollida també forma part de l'Estratègia d'internacionalització de la UdG (#UdGlobal).[2]

Una de les mesures previstes en aquesta estratègia es dedica als programes de benvinguda:

> **20. Crear un programa integral de benvinguda**
>
> *Crear un programa integral de benvinguda als estudiants internacionals i professors convidats, en la línia del pla de benvinguda dels estudiants de mobilitat.* La Universitat de Girona ofereix un programa de benvinguda molt intens als estudiants de mobilitat, amb cursos d'orientació, xerrades informatives, assessorament en diversos àmbits (com per exemple l'allotjament) i material de suport. En coherència amb el plantejament d'una internacionalització integral, l'estratègia planteja ampliar el programa de benvinguda a la resta de col·lectius que integren la #UdGlobal: estudiants internacionals i professors convidats.

Cal dir que el pla d'acollida lingüística forma part del programa de benvinguda als estudiants i professors internacionals. Moltes de les activitats que s'hi preveuen són organitzades conjuntament amb l'Oficina Internacional i el servei lingüístic.

Finalment, i com no podia ser d'una altra manera, l'acollida lingüística és un dels punts clau del Pla de Llengües vigent en l'actualitat,[3] el qual estableix explícitament que "la política lingüística de la Universitat de Girona ha de saber conjugar la seva aposta per la internacionalització, el multilingüisme de la institució i el plurilingüisme de la seva comunitat amb la promoció de la llengua catalana, com a llengua pròpia de la Universitat i, per tant, llengua d'ús normal en les seves activitats, tal com estableixen els seus Estatuts".

Algunes de les accions referents a l'acollida previstes en l'eix 3 del Pla ("Internacionalització") són les següents:

- Estendre el Curs Introductori de Llengua i Cultura Catalanes a altres col·lectius que visiten la UdG al llarg del curs (= mesura 20 d'UdGlobal).

- Promoure la internacionalització a casa mitjançant els intercanvis lingüístics, aprofitant la presència de persones d'arreu entre la comunitat universitària i les possibilitats de la comunicació de la xarxa.

---

2 L'Estratègia d'internacionalització #UdGlobal es pot consultar a: https://seu.udg.edu/portals/_default/xmlxst/ seu/documents_BOU.asp?ID=1394.

3 https://www.udg.edu/ca/llengues/politica-linguistica/pla-de-llengues-2022-2026.

Com es pot veure amb la citació, l'aliança de l'Oficina Internacional i el servei lingüístic queda molt explícita en el Pla de Llengües vigent actualment a la UdG, en el qual s'assenyalen aquelles accions que són comunes a totes dues.

Les dues unitats coincideixen a voler un pla d'acollida (o benvinguda) integral, idea que posteriorment el Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana en el sistema universitari i de recerca de Catalunya (PEC) ha concretat amb l'objectiu d'"universalitzar l'acollida lingüística i cultural a tot el col·lectiu de mobilitat del sistema universitari i de recerca". Quan a la UdG parlem de *plans d'acollida integral* volem dir que aquests plans no s'han de dedicar només als estudiants de programes de mobilitat, com hem fet fins fa relativament poc, sinó que han d'incloure tots els col·lectius en un sentit molt ampli: estudiants de programes de mobilitat, estudiants de districte únic, estudiants de doctorat, estudiants de màsters i postgraus, personal docent i investigador, tant de la mateixa UdG com de centres de recerca adscrits, etc., i han d'afectar totes les entitats que formen la UdG: fundacions, centres adscrits, centres de recerca, etc.

Les activitats d'acollida a la UdG

A la UdG plantegem l'acollida en tres fases: abans que l'estudiant (o professor/a o...) arribi a la UdG; quan hi arriba, i, un cop ha fet les primeres activitats d'acollida, quan vol continuar estudiant català.

Abans d'arribar a la UdG

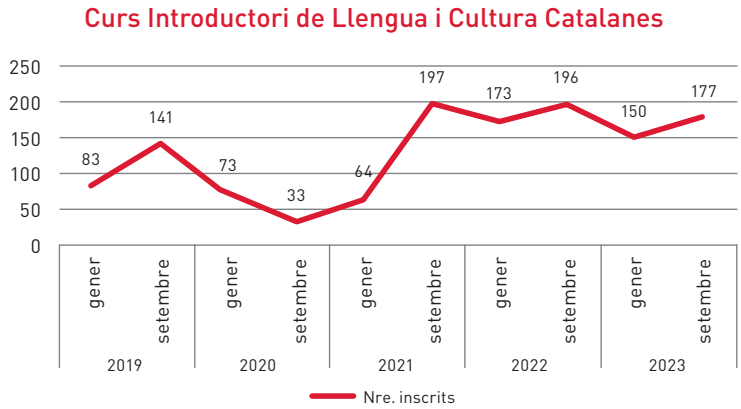
L'Oficina Internacional informa tots els estudiants que han demanat una plaça de mobilitat a la UdG de quina és la realitat sociolingüística de Girona, Catalunya i la UdG, i els ofereix la possibilitat de fer el Curs Introductori de Llengua i Cultura Catalanes.

Pel que fa a la informació sociolingüística, l'últim any hi hem introduït els conceptes de transparència i seguretat lingüístiques; en definitiva, sobre els drets i deures dels estudiants: informem tots els estudiants que vindran a la UdG que a la fitxa de les assignatures que cursaran s'explicita la llengua en què s'impartiran, i que aquesta llengua no es pot canviar sota cap concepte. És a dir, que un estudiant estranger no té el dret d'exigir un canvi de llengua pel fet que l'assignatura s'imparteixi en català, perquè s'entén que ja estat informat prèviament d'aquest fet en el moment de matricular-se.

Arran de l'augment d'estudiants dels últims anys (cosa que complica la gestió logística del curs) i després de la pandèmia (que ens va obligar a virtualitzar totes les nostres activitats docents), aquest curs introductori ara només s'ofereix en modalitat virtual i telepresencial, amb tots els materials i les activitats de llengua i cultura que es fan durant el curs allotjats a la plataforma Moodle de la UdG. Són dues setmanes intensives de llengua i cultura catalanes al principi de cada semestre; el curs consta de 50 hores de treball per part de l'estudiant (45 h de llengua + 5 h de cultura) amb algunes sessions telepresencials dedicades sobretot

a l'expressió i la comprensió orals. Si se supera l'avaluació es poden reconèixer 3 ECTS. El curs pot formar part de l'acord d'estudis, com una assignatura més.

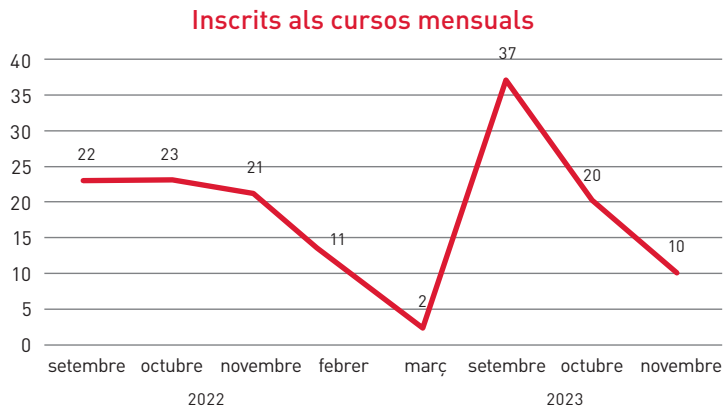
En el gràfic 1 es pot veure l'increment d'estudiants dels últims tres cursos:



Fent una mitjana de la participació dels últims anys, trobem que el percentatge d'estudiants aptes és, aproximadament, del 75% i, el d'abandonament, del 15%, unes xifres prou positives que, sens dubte, tenen a veure amb el fet que l'assignatura forma part de l'acord d'estudis i que la seva superació comporta l'obtenció de 3 ECTS.

Com a novetat dels dos darrers cursos, i com a mesura per universalitzar l'acollida, repliquem el curs introductori i l'oferim gairebé cada mes, sempre que hi hagi demanda. L'objectiu és donar cabuda als cursos de nivell inicial als estudiants que no poden accedir al curs introductori perquè arriben més tard, o a aquelles persones (investigadors, professors, etc.) que s'incorporen a la UdG al llarg del curs. En aquest cas es tracta d'un curs 100% virtual amb l'acompanyament d'un assessor o dinamitzador.

En el gràfic 2 es poden veure les dades de participació en els cursos mensuals.



Un cop a la UdG

Les accions que organitzem un cop els estudiants de mobilitat són a la UdG són les següents:

- **Intercanvis lingüístics:** programa semestral, coincidint amb l'arribada dels estudiants de mobilitat. Consisteix en 35 hores d'intercanvi amb la parella lingüística, 50% en la llengua de l'estudiant nouvingut i 50% en català. Si se supera l'avaluació, l'estudiant de la UdG pot obtenir 2 ECTS. A l'estudiant nouvingut se li fa un certificat en què es recomana que la seva universitat li reconegui el mateix nombre de crèdits.

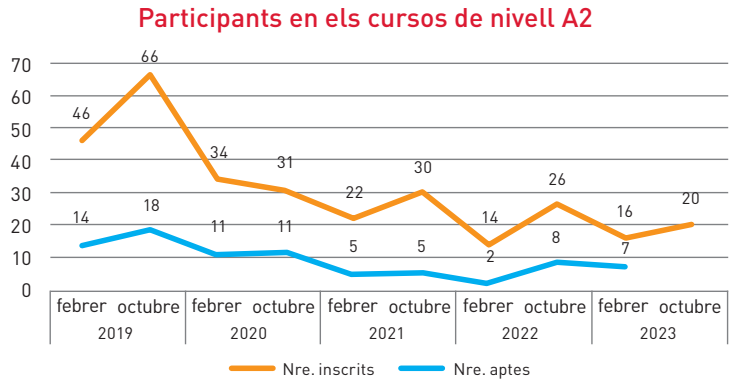
- **Intercanvis culturals en anglès:** mesura d'internacionalització a casa adreçada a estudiants que per alguna raó no poden accedir als programes de mobilitat, i aprofitant especialment els alumnes dels màsters que s'imparteixen totalment en anglès. Consisteixen en 20 hores de conversa en anglès sobre la UdG, Girona i la cultura catalana. Un cop feta l'activitat, l'estudiant de la UdG pot obtenir 1 ECTS.

- **Voluntariat lingüístic:** programa pensat per a aquelles persones que només volen ajudar algú altre a aprendre el català, sense esperar com a contrapartida millorar els seus coneixements d'una tercera llengua. El programa és gestionat per l'Oficia de Compromís Social, com la resta de programes de voluntariat, i l'estudiant de la UdG pot obtenir 2 ECTS.

Si es vol continuar estudiant català...

Com a continuació de la formació inicial que els estudiants o el personal reben en l'acollida inicial, o si ja tenen algun coneixement previ de català, poden seguir el curs de català de nivell A2 gratuït que oferim cada semestre. El curs consta d'un bloc virtual de treball tutoritzat a partir de la plataforma Parla.cat i d'un bloc presencial de conversa.

En el gràfic 3 es poden veure les dades de participació en els cursos de nivell A2.



Com es pot veure clarament en els gràfics, allò que destaca més, d'una banda, és la baixa d'inscrits des del 2019 i, d'altra banda, l'alt percentatge de no presentats o de persones que abandonen el curs i de no aptes. Aquesta circumstància és compartida amb la resta d'universitats, segons els nostres intercanvis d'informació. D'acord amb la nostra experiència, un dels col·lectius que segueix més el curs i que no l'abandona és el dels doctorands.

A manera de reflexió

Després d'aquesta repassada a les característiques i els indicadors de l'acollida lingüística a la UdG, voldria acabar amb algunes idees, per convidar a la reflexió:

- **El suport institucional és imprescindible.** L'acollida lingüística és (molt) cara. A la contractació de professorat, cal afegir-hi altres costos no gens negligibles: personal de suport administratiu, becaris, actes culturals, infraestructura (espais, autobusos, etc.), material d'oficina i de marxandatge, etc. És cert que almenys les universitats catalanes tenim ajuts com ara els Interlingua, però no cobreixen totes les despeses ni de lluny. Les aportacions addicionals de les universitats són totalment necessàries amb el plantejament actual de l'acollida.

Que els plans d'acollida formin part de la normativa universitària, com a plans explícits o com a integrants del corpus normatiu genèric, ajuda a donar a l'acollida lingüística caràcter o pes institucional.

- **Cal, però, una anàlisi acurada cost-benefici.** Deia que l'acollida és cara des del punt de vista econòmic i també és costosa, ja que exigeix molta feina al darrere. Tenim, però, dades de la seva utilitat? Em sembla evident que els cursos inicials d'acollida són necessaris, però tenim dades que realment eviten el canvi de llengua de la docència? Hem de continuar el bucle (manllevo l'expressió de Marta de Blas, de la UPC) d'anar oferint a cada curs acadèmic cursos de nivell A2 gratuïts, quan tenim prou evidències de l'altíssim grau d'abandonament? A qui beneficien aquests cursos d'A2? Als estudiants de mobilitat, que majoritàriament deixen les nostres universitats al cap de quatre o cinc mesos? No seria més útil dedicar els esforços, per exemple, a formar lingüísticament els doctorands o el personal acadèmic en formació, un col·lectiu que probablement farà una estada llarga a les nostres universitats i que possiblement passarà a formar part del personal docent i investigador? No serà un èxit que amb la formació lingüística passi a fer docència en català, independentment de la seva llengua?

- **Les accions d'acollida tenen més èxit com més vinculades estan als procediments acadèmics normals.** Que el nostre Curs Introductori de Llengua i Cultura Catalanes tingui èxit de participació i de seguiment és en gran part

atribuïble al fet que forma part de l'acord d'estudis, en què es tracta com una assignatura normal, amb reconeixement de crèdits. Les nostres accions també tenen èxit, per exemple, quan estan vinculades a programes de màster. En aquest cas, encara que no formin part del circuit acadèmic, s'ofereixen com a mòduls complementaris des del mateix programa de màster.

- **El context no hi ajuda.** La situació de monolingüisme internacional (de l'anglès, és clar, i no només en l'àmbit de la ciència) no fa gens atractius els programes en llengua autòctona. Els rànquings d'universitats premien la captació d'estudiants internacionals, per la qual cosa les universitats es veuen impel·lides a canviar la llengua de la docència per l'anglès o el castellà. El suport estatal és inexistent: a tall d'exemple, fins fa quatre dies el català no figurava entre les llengües de la plataforma OLS (Online Linguistic Support). Són els estats (a través de les agències estatals Erasmus) els que tenen la capacitat de demanar a la Comissió Europea la incorporació d'una llengua a l'OLS. L'estat espanyol no ho ha fet gairebé mai.

Quan parlem d'internacionalització pensem inequívocament en l'anglès, però també hi ha una internacionalització que es fa en espanyol. Una gran part de la captació d'estudiants internacionals s'adreça també al mercat llatinoamericà, a costa de la renúncia a la nostra llengua pròpia. Quan la internacionalització es fa en castellà, la situació de subordinació del català encara esdevé més clara, perquè no només s'empra absolutament el castellà en els contextos formals (la vida acadèmica), sinó també en els informals (converses als passadissos, als bars, als serveis de reprografia, etc.).

- Finalment, i és una circumstància que no afecta únicament l'acollida, fa temps que s'observa una **davallada progressiva de participants** en activitats de llengua. En el cas de l'acollida, per exemple, a la UdG (i és un sentiment compartit per altres universitats) cada vegada hi ha menys participants en els intercanvis lingüístics; també experimenten una pèrdua d'estudiants als cursos del nivell A2. Està relacionada aquesta situació amb la davallada d'estudiants que hem observat de fa temps en els cursos dels serveis lingüístics? Què estem fent malament? Els nostres usuaris veuen necessari conèixer una llengua? És una circumstància conjuntural i es quedarà entre nosaltres per sempre?

* * *

“Paisatges de llengua a la univeritat catalana: canvis, reptes i oportunitats”

10

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

Novembre del 2025

Dipòsit legal: B 15663-2025

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

“Paisatges de llengua a la universitat catalana: canvis, reptes i oportunitats”

Barcelona, 7 i 8 de novembre del 2024

Càtedra *Pompeu Fabra* upf.

ÍNDEX

Presentació de la rectora
Laia de Nadal Clanchet 7

Presentació de la doctora del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge
i directora de la Càtedra Pompeu Fabra
Rosa Estopà Bagot 9

La grandesa de les llengües petites: cultura lingüística o resistència lingüística
Bernat Bardagil 11

La idea de paisatge
Pere Sala i Martí 23

Paisatges lingüístics de l'àmbit acadèmic: adaptació al medi o col·lapse mediambiental?
Montserrat Ribas Bisbal 33

TAULA RODONA
"Es pot fer enginyeria, economia o bioquímica..., en català? Se'n fa? Se n'ha de fer?"

Presentació i moderació: **Enric Peig Olivé** 45

Es pot fer classe de ciències en català?
Manel Perucho Pla 47

El Pla d'Acció pel Multilingüisme (PAM) (2007-2012)
i els reptes educatius multilingües
Carmen Pérez-Vidal 53

Es pot estudiar dret en català i es fa: l'experiència de la UOC
Benja Anglès Juanpere 63

El procés d'estandardització del català i la recerca
Marc Guevara Claramunt 69

La relació amb la llengua catalana: personal i universitària
Hafid Laayouni 73

És un honor presentar-vos les actes de la Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, dedicada enguany a explorar "Els paisatges de llengua a la universitat catalana". Es tracta de la desena edició d'aquestes jornades, l'activitat més emblemàtica de la Càtedra, i per tant la present publicació adquireix un valor simbòlic especial.

Des de la seva creació el 2014, la Càtedra s'ha consolidat com una expressió clara del compromís de la Universitat Pompeu Fabra amb la llengua i la cultura catalanes. I en aquest context, les Jornades, que celebrem anualment, han esdevingut un espai de reflexió i debat sobre qüestions lingüístiques i culturals d'alt interès acadèmic i social. Al llarg d'aquesta dècada, la Càtedra ha promogut la qualitat i l'ús del català, ha connectat disciplines i sensibilitats diverses, i ha contribuït a difondre el llegat científic i cívic de Pompeu Fabra, la figura que dona nom a la nostra universitat.

En aquesta desena edició, la metàfora del "paisatge lingüístic" ens permet abordar la complexitat de l'ús de les llengües en l'àmbit universitari amb una mirada interdisciplinària i renovadora. Parlem d'ecosistemes lingüístics, de biodiversitat, de sostenibilitat i també de resiliència. Conceptes provinents del món natural que ens ajuden a pensar el present i el futur de la llengua catalana en el seu territori, i també dins d'una universitat altament internacionalitzada com la nostra.

La UPF vol ser una institució arrelada al país i, alhora, oberta al món. Per això, impulsem des de fa anys iniciatives com el voluntariat lingüístic, els programes d'immersió cultural i lingüística per a estudiants i professorat estranger o les activitats de la mateixa Càtedra: totes amb l'objectiu d'apropar la llengua i la cultura catalanes a tota la comunitat universitària. Sabem que només si hi ha consciència lingüística i respecte per la diversitat podrem avançar cap a una universitat més inclusiva i cohesionada, on el català tingui una presència viva i compartida.

Agraeixo profundament la participació de totes les persones en aquesta jornada tan significativa. El diàleg que hi hem obert ens ajuda a continuar construint un projecte universitari compromès amb el seu entorn lingüístic i cultural, i a afrontar amb lucidesa els reptes que ens planteja el futur.

Laia de Nadal
Rectora de la UPF

El *paisatge* és, segons la definició que en fa el *Diccionari de gestió ambiental* del TERMCAT, una "porció d'espai percebuda per un observador, que es caracteritza per la combinació dinàmica d'elements físics, biòtics i antròpics". Tanmateix, la noció de *paisatge* és polisèmica i polièdrica. D'entrada, se'n pot tenir una visió estàtica o bé dinàmica. La dinamicitat ens porta cap a experiències semiòtiques que resulten de la interacció de factors naturals i de factors humans. Aquests dos condicionants són un motor generador d'una diversitat immensa de geografies. A més, les societats atribueixen valors als seus paisatges. Els valors que determinen la qualitat d'un paisatge són també molt diversos: naturals, històrics, socials, productius, estètics, simbòlics…, i és un fet que no tots els paisatges tenen la mateixa significació per a tothom.

Si traslladem la noció de *paisatge* a la universitat i, en concret, al panorama lingüístic de la universitat catalana, podem establir un ventall d'analogies interessants i suggeridores que ens permeten abordar el tema de l'ús de la llengua des d'una altra perspectiva. A més, si hi apliquem conceptes que en paisatgisme s'han demostrat útils, com els de *biodiversitat, restauració, resiliència, sostenibilitat o serveis ecosistèmics,* podrem abordar la política lingüística universitària des d'angles innovadors que ens obrin noves possibilitats per incentivar la sensibilització i el suport social a les accions orientades al canvi. *L'ecologia del paisatge* aplicada a les llengües pot ser útil també en aquest sentit, perquè sembla demostrat que si una societat està informada dels beneficis que ofereixen els ecosistemes estarà més disposada a promoure'n la conservació i, si escau, la rehabilitació.

Així, la conscienciació lingüística, el respecte per les llengües, el desafiament dels prejudicis lingüístics són aspectes clau de les polítiques lingüístiques universitàries que estan molt relacionats amb l'ecosistema de les llengües. Ens cal una societat amb una cultura lingüística sana i forta per combatre prejudicis lingüístics i fomentar una societat més inclusiva i respectuosa amb la diversitat lingüística. A mesura que les persones esdevenen més conscients dels aspectes tècnics i socials de la llengua, és més probable que desenvolupin una actitud més oberta i tolerant cap a les diferents maneres de parlar. I l'educació en la variació lingüística i en els seus fonaments socioculturals pot contribuir a reduir els estereotips i la discriminació en relació amb les llengües.

És cert que la realitat lingüística actual de la universitat és molt complexa, però aquesta realitat podria córrer el risc d'esdevenir, en pocs anys, simple i homogènia. Per això, en aquesta nova jornada de la Càtedra Pompeu Fabra, la desena –per tant, una jornada molt simbòlica– hem volgut abordar la qüestió de l'ús de la llengua catalana a la universitat en tota la seva complexitat, a partir d'aquesta metàfora ambiental. Creiem que calen mirades interdisciplinàries per poder arribar a la universitat que volem. D'entrada, un dels punts fonamentals és determinar si hi ha una cultura lingüística transversal a la comunitat

universitària o si, per contra, cal treballar per assolir-la. Per això, l'actitud dels parlants cap a les llengües és una qüestió fonamental que s'abordarà en les diferents intervencions d'aquesta jornada, i també ens plantejarem si hem avançat en els darrers anys o si, al contrari, estem davant d'un cert col·lapse. És important saber com es pot fonamentar el respecte cap a totes les llengües, però també és important saber com es pot motivar i incrementar l'ús de la llengua catalana en el seu territori natural.

Possiblement, el fet de disposar d'uns indicadors del que volem que sigui, en qüestió de llengües, la nostra universitat en l'hàbitat mediterrani dels Països Catalans, ens ajudaria a afrontar l'avenir. Tot i això, si hi apliquem només indicadors globalitzadors és probable que destruïm la riquesa del nostre paisatge lingüístic; per tant, cal establir uns indicadors clars i estratègics que ens permetin tenir una perspectiva lingüística de futur per afrontar els reptes del demà.

A tots els participants els agraïm que hagin compartit idees i vivències des de mirades molt diverses, però a la vegada complementàries i obertes a establir sinergies que afavoreixin el respecte i l'ús de totes les llengües. Desitjo, doncs, que la lectura dels textos produïts en el marc d'aquesta simbòlica Desena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra permeti continuar avançant en aquesta línia de reflexió a l'entorn de l'ús de la nostra llengua a la universitat.

Rosa Estopà
Directora de la Càtedra Pompeu Fabra

Diversitat lingüística i resiliència cultural al Mato Grosso*

Bernat Bardagil
Professor de la Universitat de Gant

Resum

Aquest article presenta una perspectiva sobre els processos d'obsolescència i extinció lingüística a partir de tres estudis de cas de llengües indígenes amazòniques del Brasil, fruit de la recerca de camp de l'autor. La llengua mỹky, parlada per dues comunitats indígenes, és una llengua aïllada de l'oest del Mato Grosso. La llengua panarà, de la família lingüística jê, és parlada també al Mato Grosso, a la conca del riu Xingú. Dues llengües, tres comunitats, que presenten una imatge de les situacions de contacte i conquesta d'indígenes amazònics al segle xx, els factors que provoquen situacions de pèrdua lingüística, i les eines i estratègies de resistència i recuperació que s'oposen a la inèrcia d'un context global de pèrdua de diversitat.

* El meu agraïment més sincer a les comunitats manoki, mỹky i panarà. Voldria agrair-li a la Rosa Estopà, i a la Càtedra Pompeu Fabra, que em permetessin de presentar la meva recerca i de parlar d'unes qüestions i preocupacions que, encara que passin a l'Amazònia, als catalans no ens queden tan llunyanes.
Contacte: bernat.bardagil@ugent.be.

1. Introducció

L'Amazones, el riu amb més cabal del món, també forma un entorn únic en la seva conca de dimensions continentals. Des dels afluents més occidentals fins a la seva desembocadura titànica entre Macapà i Belem do Parà, al Brasil, les terres baixes d'Amèrica del Sud que formen l'Amazònia són una zona amb una gran diversitat. Una diversitat del món natural, amb biomes, fenòmens i espècies naturals, que també s'estén a la dimensió humana. Els pobles indígenes amazònics presenten una diversitat enorme en termes culturals que, de retruc, trobem reflectida en les llengües que parlen.

Els nombres exactes no són fàcils de trobar. D'una banda, les línies divisòries entre llengües, dialectes i nacions indígenes són difícils d'establir amb certesa. Les llengües parlades al Brasil pels pobles nambiquara, a cavall dels estats de Mato Grosso i Rondònia, són habitualment classificades en tres o quatre llengües que formen una família lingüística petita. Ara bé, segons els investigadors i les fonts consultades, trobarem que hi ha qui les tracta com una única llengua, amb molta variació dialectal (Kroeker, 2001), o fins a 26 llengües diferents (Eberhard, Telles i Wetzels; en curs). D'altra banda, moltes llengües indígenes amazòniques es troben en una situació sociolingüística greu, i amb el pas dels anys no és gens clar quines llengües encara tenen parlants i quines ja no en tenen. El 2024, els lingüistes Lev Michael i Zachary O'Hagan, de la Universitat de Califòrnia a Berkeley, van començar a fer treball de camp amb un parlant centenari de chamikuro, una llengua de la família arawak parlada a l'Amazònia peruana, que es creia que havia perdut l'últim parlant a l'inici dels anys 2000 i que durant vint anys s'ha considerat extingida.

Preàmbuls a banda, se sol acceptar que una xifra a l'entorn de 300 llengües és el que trobaríem en termes de diversitat lingüística a l'Amazònia (Epps i Salanova, 2013). Més enllà de la quantitat de llengües, aquesta diversitat queda reflectida en la variació que presenten. La variació tipològica és enorme: trobem llengües amb repertoris fonològics reduïts en l'àmbit vocàlic o consonàntic, i també de grans; fins i tot alguns fonemes que no s'han observat enlloc més i que no tenen un símbol corresponent a l'alfabet fonètic internacional. Llengües tonals i no tonals, llengües amb molta articulació secundària o molta nasalitat, i llengües que no en tenen. Els perfils morfològics també varien molt, amb llengües molt sintètiques o molt analítiques, llengües que tenen les estructures oracionals i els sistemes de cas i concordança més habituals del món al costat de les que presenten els sistemes més excepcionals, com tenir frases amb verb inicial o un sistema d'ergativitat sintàctica robusta. La diversitat genealògica de les llengües amazòniques és potser encara més impressionant que la variació tipològica. Aquestes aproximadament 300 llengües estan classificades en unes 50 unitats genealògiques (Epps i Salanova, 2013); és a dir, pertanyen a 50 famílies lingüístiques si considerem que les llengües aïllades, malauradament sovint en perill d'extinció a l'Amazònia, representen l'últim supervivent d'una família lingüística que d'altra banda hauria desaparegut. Com a tals, són la nostra única finestra a un llinatge únic de gramàtica i d'evolució lingüística.

La majoria de territori amazònic es troba al Brasil, als estats d'Amazones, Roraima, Parà, Rondònia i Mato Grosso. A diferència de les regions més properes al riu Amazones, amb ciutats com Santarem, Manaus o Letícia, o de parts importants de l'Amazònia boliviana, colombiana o peruana, que van ser penetrades i colonitzades fa segles, hi ha territoris enormes de l'Amazònia brasilera de colonització molt més recent, on només es va contactar amb les comunitats indígenes durant el segle xx. La meva recerca com a lingüista amazonista se centra en dues llengües amb aquesta modalitat de contacte. Es va contactar tant amb els parlants de mỹky com amb els de panarà al segle passat, alhora que se'ls va conquerir. Són el que s'anomena comunitats indígenes de contacte recent. Val a dir que, per desgràcia, el procés de conquesta i colonització de nacions indígenes amazòniques no s'ha acabat.

2. La llengua mỹky

Els manoki, també coneguts com a iranxe, són una nació indígena que viu a l'alt Tapajós, al nord-oest de Mato Grosso, al Brasil. La seva llengua ancestral és el mỹky, una llengua aïllada (Monserrat, 2010; Bardagil, 2023); és a dir, una llengua que no està relacionada amb cap altra llengua coneguda. Se sap molt poc sobre la història dels pobles de parla mỹky, i pràcticament res abans del segle xx. Les primeres mencions documentades de membres d'aquesta nació indígena són de l'expedició telegràfica del militar Cândido Rondon (Lyra, 1908). Un explorador llegendari de l'Amazònia brasilera, Rondon va ser un dels primers forasters a penetrar a la zona de l'oest de Mato Grosso, on viuen els parlants de mỹky. Habitants de la conca del Juruena, entre el riu Do Sangue i el seu afluent el Cravari, també van ser atacats pels extractors de cautxú que s'havien traslladat a la zona a principis del segle xx. L'avanç de la frontera colonial a Mato Grosso va exercir una pressió addicional sobre les nacions indígenes veïnes, com els rikbaktsa (canoeiros) o els kajkwakratxi (yapayuna o beiço de pau), tradicionalment enemics ferotges dels mỹky.

L'escalada de la violència i l'esclat d'epidèmies van situar els grups mỹky en una posició vulnerable a les dècades de 1930 i 1940, quan el govern brasiler va traslladar els processos d'establir contacte pacífic amb els pobles indígenes d'aquella zona a organitzacions missioneres. Missioners jesuïtes, liderats per Johann Dornstauder, i protestants de la Unió Missionera de l'Amèrica del Sud Interior (ISAMU), amb Robert Meader, es van afanyar a contactar amb els diversos grups indígenes de la zona, així com a convertir-los i atreure'ls.

Els grups de llengua mỹky de la regió del Cravari eren coneguts amb el nom "iranxe" que feien servir els paresí, una nació indígena de llengua de la família arawak. Castigats per atacs i epidèmies, els parlants de mỹky van acabar deixant-se establir a la missió jesuïta d'Utiariti als anys 1940, juntament amb membres d'altres nacions indígenes de la regió. Durant l'època que van passar a Utiariti, la canalla indígena vivia en un internat i els adults es van integrar al mercat laboral assalariat brasiler. El 1968, una nova generació de missioners jesuïtes va decidir tancar Utiariti, i es va establir la Terra Indígena Iranxe, una reserva oficialment protegida a prop de la terra original, a la riba esquerra del riu Cravari.

Durant l'època de Dornstauder i Meader, els llavors anomenats iranxe havien esmentat l'existència d'un grup de parla mỹky amb qui no s'havia contactat en una zona més remota del riu Juruena. Es van fer alguns intents de trobar-los, però no va ser fins després del tancament d'Utiariti que una expedició de contacte, composta per missioners jesuïtes i homes iranxe, va trobar els 23 supervivents d'aquest petit grup l'any 1971. Anomenats mỹky per la seva paraula per a persona, /mɨ̃ŋki/, que ha acabat donant nom a la llengua entre nosaltres els occidentals, durant la major part del segle xx van ser atacats per colons brasilers i comunitats rikbaktsa, els seus enemics tradicionals a la conca del Juruena. Per fugir d'aquesta violència el grup mỹky s'havia traslladat fins al riu Papagaio, relativament remot. D'una manera semblant als iranxe, els mỹky van rebre una petita reserva que es va establir a la zona, on van entrar en contacte amb la societat neocolonial brasilera, la Terra Indígena Mỹky.

Els iranxe van acabar adoptant el nom "manoki" durant els anys noranta (de la paraula /manoki/, "poble veí"), i van intentar demarcar la seva pàtria original, a la riba dreta del Cravari. Aquesta terra, on es troben els pobles previs al contacte i els llocs d'enterrament dels avantpassats dels manoki, ha estat objecte d'invasió de terres i compres il·legals de parcel·les per part de colons brasilers veïns. Els efectes del contacte a través de la missió d'Utiariti són molt presents en la comunitat manoki, on el tall de transmissió de la llengua causat per les polítiques etnocides de l'internat no es va poder redreçar. El 2025 a la comunitat manoki, amb una població d'unes 450 persones, hi queden tres parlants del seu dialecte de la llengua mỹky. Avui els manoki encara esperen un decret oficial que estableixi una reserva en aquest territori extens, on hi havia hagut els antics poblats de la seva nació, per tal de finalment poder engegar una recuperació completa com a nació indígena.

La llengua mỹky presenta una característica molt excepcional en les llengües del món: la marcació morfològica dels interlocutors de l'acte de comunicació. Ho podem veure en els exemples següents:

(1)	*Mu*	*manã*	*-maka*	*-ju*	*-nĩ.*
	pluja	ploure	RPRT	3SG	☆
	"Sembla que ha plogut."				
(2)	*Mu*	*manã*	*-maka*	*-ju*	*-sã.*
	pluja	ploure	RPRT	3SG	☆
	"Sembla que ha plogut."				

Les frases dels exemples (1) i (2) contenen un petit misteri: signifiquen el mateix, però tenen formes diferents, amb un sufix *-nĩ* i un sufix *-sã* que s'alternen al final de tot del verb. La diferència entre aquestes dues frases es troba en les característiques del context comunicatiu: la frase (1) correspon a una situació en què els interlocutors són del mateix sexe, dos homes o dues dones. La frase (2) correspon a interlocutors de sexes diferents: una dona li diu aquesta frase

a un home, o viceversa. La diferència va força més enllà del sexe dels interlocutors; per això aquest contrast morfològic també és sensible a la semblança o diferència entre interlocutors també en edat, adult o infant, i en essència cosmològica: humà, animal, o esperit.

Moltes llengües del món tenen concordança verbal amb entitats presents a l'oració, primordialment arguments. El català mateix, sense anar gaire lluny, té concordança verbal amb un únic argument, el que solem anomenar subjecte:

(3) ***Ha*** *arribat una carta.*

(4) ***Han*** *arribat moltes cartes.*

Altres llengües, amb estructures verbals més sintètiques, presenten concordança amb més d'un argument. Aquí podem tornar al mỹky on, en els exemples següents, podem veure que el verb concorda amb el subjecte però també amb l'objecte, singular a (5) i plural a (6):

(5)	*Anã*	***-sa***	***-ra***	*-nĩ.*
	escoltar	OBJ.2SG	SBJ.1SG	☆
	"T'escolto."			
(6)	*Anã*	***-pju***	***-ra***	*-nĩ.*
	escoltar	OBJ.2PL	SBJ.1SG	☆
	"Us escolto."			

Molt menys habitual és trobar llengües en què la concordança verbal també s'apliqui a entitats que no formen part de l'esdeveniment denotat en l'oració, sinó del context de la situació de parla. El mỹky és una de les poques llengües del món que tenen un sistema de concordança amb els interlocutors de l'enunciat. Això planteja reptes per a les teories de sintaxi generativista que busquen predir les realitzacions gramaticals possible en les llengües a partir del sistema de sintaxi establert, sigui Règim i Lligam (Government and Binding), el Programa Minimalista, Morfologia Distribuïda, o la Gramàtica Lèxico-Funcional. Llengües com el mỹky ens obliguen a incloure els interlocutors a dins de la sintaxi per tal de poder derivar correctament el seu sistema de concordança verbal.

Un repte potser encara més gran és la nostra responsabilitat davant de la realitat de les llengües amenaçades globalment. La concordança d'interlocutor del mỹky és molt lluny de ser la cosa més valuosa d'aquesta llengua, que segurament hauríem de veure en termes del patrimoni que representa per als seus parlants. Però, si ens fixem en aquesta característica gramatical i recordem que el mỹky és l'última llengua supervivent d'alguna família amazònica de la qual les altres branques s'han extingit, no podem evitar imaginar-nos quina gramàtica devien tenir les llengües germanes del mỹky.

3. La llengua panarà

Els panarà (panãra, "els que són") viuen al sud de l'Amazones, al nord del Mato Grosso i al sud del Parà. Fins fa cinquanta anys, la zona de bosc tropical enorme entre la serralada de Cachimbo i el riu Peixoto estava ocupada per una població d'aproximadament 700 panarà, que vivien en nou poblats diferents escampats per aquest territori enorme. A resultes de la decisió del govern brasiler de construir una carretera a través d'aquesta part de la selva amazònica i d'obrir el territori a la colonització agrícola, es va enviar una expedició d'indigenistes veterans per establir contacte amb la nació indígena més aviat tímida, i de vegades violenta, que hi vivia. Adrian Cowell, que va acompanyar els llegendaris germans indigenistes Claudio i Orlando Villas-Boas, descriu així un dels moments de l'expedició de contacte:

> En la major part d'aquests sobrevols, llançàvem regals al poblat desconegut: ganivets, pots d'alumini, rotlles de roba, pilotes de goma. Anaven lligats a un paracaigudes fet de globus de colors. Durant l'últim sobrevol, els kreen-akrore [panarà] van respondre. Una doble columna de fum pujava des de dues fogueres mentre els nostres regals de coloraines anaven caient.
>
> —Els agraden els nostres regals—, va dir algú.
>
> —Que no encendries una foguera, tu, si et ploguessin pots? —va respondre un altre.
>
> Aquella doble columna de fum era la primera comunicació formal entre el poblat d'allà a sota i la civilització (*sic*), i ens la miràvem emocionats. Sabíem que, per als kreen-akrore, era el principi del final. Esclar que, si nosaltres no hi arribàvem primer, altres atacs dels mekregnoti o les malalties que arribarien amb la carretera els liquidarien en una dècada. Però la pluja de regals i la resposta en forma de fum era el començament d'un intercanvi que ara ja no s'aturaria fins que aquesta zona enorme de la serralada del Cachimbo quedés tota relligada de carreteres i granges.
>
> —Caminant despullats, dormint a terra, tallant arbres amb pedres, passejant-se per la selva… són molt més feliços així —va dir en Claudio—. Més feliços del que seran en els propers cent anys, encara que durant el contacte vagi tot bé. (Cowell, 1973)

El 1973 l'expedició dels Villas-Boas va establir contacte pacífic amb un grup de panaràs. Tot i les bones intencions dels membres de l'expedició, el contacte va suposar una catàstrofe per als panarà. Un any més tard, les onades d'epidèmies transmeses pels obrers de la carretera i els membres de l'expedició de contacte havien delmat els panarà, dels quals van quedar 67 supervivents, tots extremament malalts i desmoralitzats. Els Villas-Boas van prendre la decisió de treure els panarà del seu territori i refugiar-los al Parc Indígena del Xingú, una reserva indígena amb l'extensió de Bèlgica que havien establert al Mato Grosso deu anys enrere. Els panarà no hi van anar de bon grat, i mai

no es van adaptar totalment al clima diferent i als equilibris polítics entre la dotzena de nacions indígenes originàries i refugiades que vivien al parc. Després d'anys de lluita ferotge per tornar a la seva terra natal, ho van aconseguir a la dècada dels noranta. Amb l'ajuda d'antropòlegs i ONG locals, el 1994 van establir una reserva indígena oficialment protegida al riu Iriri, un afluent del Xingú, on els 650 panarà actuals viuen i prosperen en els diversos poblats que han anat obrint.

A diferència del mỹky, el panarà no és una llengua aïllada sinó que forma part de la família jê. Les llengües jê tenen una distribució molt extensa al Brasil, on en trobem ben bé a dins de la conca de l'Amazones, però també al sud del país, als estats de Paranà i Santa Catarina. Va ser l'antropòleg Richard Heelas, que estudiava la cultura dels panarà durant els anys setanta, al Xingú, qui va tenir la pensada de comparar el panarà amb les llistes de vocabulari que es tenien d'una llengua extingida, la llengua dels caiapó del sud, que havien viscut més de mil quilòmetres al sud-est d'on vivien els panarà, en una zona al nord de l'estat de São Paulo. Els caiapó del sud havien sigut una nació indígena que havia plantat una resistència armada ferotge contra els colonitzadors portuguesos al segle XVIII, però es considerava que s'havien extingit totalment a finals del segle XIX, després d'haver sigut caçats com a esclaus, massacrats, col·locats en missions, fins que els supervivents s'havien dissolt entre la població dels pobles i ciutats que havien anat ocupant el territori.

A partir dels estudis de Heelas, i posteriorment de la lingüista Luciana Dourado (1990, 2001), es va establir que el panarà formava part de la família jê, al costat d'algunes de les llengües indígenes amb més parlants al Brasil, com el mẽbêngôkre parlat pels indígenes kayapó, del Mato Grosso, el xavante, o el kaingang. Les llengües jê tenen una sintaxi oracional molt particular, amb tres característiques: una frase estrictament de verb final amb verbs sense pràcticament cap flexió, una escissió de cas acusatiu-ergatiu, i una sèrie de posicions oracionals per als arguments i altres elements de la frase. De les deu llengües jê, nou tenen aquestes característiques; però n'hi ha una que és polisintètica, amb cas uniformement ergatiu, i sense un ordre de verb final: el panarà (Dourado 2001, Bardagil, 2018).

Si comparem una frase com la de l'exemple (7) en mẽbêngôkre, podem veure les característiques de les llengües jê: el verb és l'element que es troba més a la dreta, precedit per posicions per a l'objecte i el subjecte, respectivament, i també veiem que el verb té molt poca morfologia.

(7) *Ba nẽ ba katõ kot angrô kumrej ba.*
1SG PRS 1SG escopeta amb porc.salvatge molt matar.PL
"Vaig caçar molts porcs salvatges amb l'escopeta."
A l'exemple (8) hi tenim l'equivalent panarà de la frase anterior:

(8) *Inkjẽ hẽ* ***rê-*** ***ø-*** ***ho-*** ***ra-*** ***pari*** *nãnkjô inkjẽti*
1SG ERG 1SG.ERG 3SG INST 3PL.ABS matar porc.salvatge molt
atõ ho.
escopeta amb
"Vaig caçar molts porcs salvatges amb l'escopeta."

A l'exemple (8) podem veure que, a diferència de l'estructura de les llengües jê clàssiques com el mẽbêngôkre a (7), el verb panarà té molta concordança. Hi veiem concordança amb el subjecte transitiu (*rê-*), concordança amb l'objecte en tercera personal (*ra-*), i també concordança amb el participant adverbial instrumental "amb" (*ø-ho-*).

Aquesta diferència entre el panarà i les seves llengües germanes té perplexos els jêòlegs des de fa trenta o quaranta anys. Ens dona un exemple vívid dels contextos de diversitat tipològica en la gramàtica de les llengües amazòniques, que no sempre s'ajusta a les línies de les agrupacions genealògiques. A dins d'una mateixa família lingüística, fins i tot d'una de petitota, hi trobem diferències molt importants en el perfil morfològic i l'estructura sintàctica. El panarà també ens planteja preguntes molt interessants sobre les situacions socials que poden haver resultat en aquestes diferències: el panarà es va convertir en una llengua polisintètica pel seu compte, seguint una tendència interna de les llengües jê d'estrènyer les posicions oracionals fins a gramaticalitzar-les en un complex verbal, o és el resultat d'un contacte lingüístic amb una llengua polisintètica misteriosa? En l'últim cas, quin tipus de contacte social hauria resultat en una influència tan intensa com per provocar un canvi de perfil tipològic, però sense deixar rastres lèxics en el vocabulari bàsic ni en la cultura material, que en els panarà era típicament jê?

4. Revitalització i resistència

Les generacions més joves de manoki estan fent un esforç especial per reconnectar amb el passat del seu poble i reformular-lo en el context actual. Independentment de la seva intenció, les persones que dirigien la missió a Utiariti van cometre genocidi cultural, robant al poble manoki parts molt importants de la seva llengua, les seves tradicions i la seva vida espiritual. Sense deixar que això els definís, un grup de joves manoki ha recuperat cada cop més aspectes del seu patrimoni. Aprenent danses i cançons, tocant la flauta tradicional, teixint hamaques amb fil de cotó i, per descomptat, parlant l'idioma i reconnectant amb la terra on vivien els seus avantpassats.

El 2019 vaig col·laborar a crear un grup per a l'aprenentatge i l'estudi de la llengua manoki, el Col·lectiu Watjuho Ja'a ("junts per la llengua"). Aquest col·lectiu reuneix persones compromeses amb l'aprenentatge de la llengua manoki fins a assolir una fluïdesa comunicativa autònoma, i les activitats que organitzem i els materials que produïm existeixen per proporcionar respostes concretes a problemes concrets (Bardagil et al. 2019).

Els manoki, d'una banda, i els panarà i els mỹky, de l'altra, ens presenten dues realitats de contacte recent que, lingüísticament, gairebé són radicalment oposades. D'una banda, una llengua en un estat avançadíssim d'obsolescència, amb menys d'un 1% de parlants. De l'altra, dues comunitats en què la llengua encara es parla en el dia a dia i es transmet als fills. Però, en la diferència, no podem evitar trobar paral·lels molt clars: una història marcada per un holocaust provocat per epidèmies i atacs, una pèrdua d'agència en la decisió de com o on viure, i una voluntat de lluitar per mantenir allò que han perdut o que està amenaçat en termes de llengua, cultura i territori.

Des de fa uns deu anys, els joves manoki organitzen una sèrie d'acampades anuals a la riba del Rio do Sangue, a dins de la Terra Indígena Manoki, que lluiten per demarcar oficialment. Una part de l'activisme lingüístic i cultural manoki consisteix a conèixer la seva terra originària, aprendre a estimar-la convivint-hi, i reconnectar amb els avantpassats i els esperits que encara hi viuen. Tant els manoki com els mỹky tenen la seva pròpia brigada forestal, creada durant l'auge dels incendis forestals provocats a l'Amazònia durant el govern del president Jair Bolsonaro. Per la seva banda, el 2013 els panarà van crear una patrulla per controlar la invasió il·legal a la seva terra indígena, que s'ha acabat convertint en una illa verda al mig d'un desert de pastures de bestiar boví i monocultiu massiu.

Tant els manoki, els mỹky i els panarà veuen la lluita pel territori com una part indissociable de la lluita per la llengua i la cultura. Allò que els permet continuar sent manoki, mỹky i panarà seria en gran part les formes de socialització que, tot i haver sofert canvis, es mantenen des de temps immemorials.

> Ajagut a la meva hamaca durant aquell últim mes de gener, mirant a través de la meva mosquitera cap a la foscor de la selva des d'on sabia que algun kreen-akrore m'observava, sabia que la meva missió era establir contacte amb ells i, al mateix temps, no podria haver estat més feliç d'haver fracassat. Cada dia pensava amb una alegria immensa en aquella gent salvatge que es passejaven per la seva selva. En la nena petita que feia caminar el seu porquet, lligat amb un cordill, per camins humits i frondosos. En els cabdills gegantins pintats de negre que encara podrien ser senyors d'aquell bosc desconegut durant unes setmanes més.
>
> En Claudio no admetria mai pensaments com aquests, però és gràcies a la influència dels germans Villas-Boas que la serralada del Cachimbo ha quedat protegida durant les últimes dècades, i que els kreen-akrore han tingut uns últims anys de pau. (Cowell, 1973)

Avui fa trenta anys que els panarà es van tornar a establir a la seva terra indígena. Hi han reconstruït una societat, amb arrels en l'ancestralitat i orientada cap a un futur com a nació indígena contemporània, que ara està greument amenaçada. I, com els panarà, també ho està el futur de desenes de nacions indígenes brasileres. En els últims anys, una majoria política al Brasil a favor de les explotacions agrícoles massives i de l'extracció de recursos naturals està intentant aprovar un canvi legislatiu que s'anomena "marc temporal".

Segons aquesta tesi, la constitució de la República només empararia per a demarcació oficial com a reserves les terres indígenes que estiguessin ocupades per les corresponents nacions indígenes en la data de l'aprovació de la constitució del Brasil, el 5 d'octubre del 1988. Les terres on en aquell moment no hi hagués una població indígena, ara podrien quedar anul·lades i ser obertes legalment per a l'explotació agrícola i minera. El motiu és més que evident només de mirar un mapa que mostri la desforestació a la regió amazònica: un territori pintat de vermell, amb illes de color verd que es corresponen gairebé exactament amb les terres indígenes oficials.

El marc temporal no només representa una violació directa dels drets fonamentals de nombroses nacions indígenes sobiranes al Brasil. També és una contradicció del principi constitucional brasiler que el dret dels pobles indígenes al territori és una clàusula pètria; ni tan sols una modificació constitucional no podria retirar el reconeixement d'aquest dret fonamental. Lluny de ser una situació excepcional, el marc temporal és simplement l'etapa més recent de la conquesta i espoliació sistemàtiques que els pobles indígenes de les Amèriques pateixen des de fa mig mil·lenni. Tot apunta que la lluita dels panarà i de les altres nacions indígenes afectades per aquest assalt tot just comença. Desitgem-los sort en la tasca i en l'esperança.

* * *

Referències bibliogràfiques

Bardagil, Bernat. 2018. *Case and agreement in Panará*. Tesi doctoral, Universitat de Groningen. Utrecht: LOT Publications.

Bardagil, Bernat; Mampuche, Edivaldo Lourival; Kajoli, Cledson Dário. 2020. "Watjuho Ja'a: Retomada de língua e terra no povo Manoki". *Cadernos de Linguística* 1:3, 1-15.

Bardagil, Bernat. 2023. Mỹky. Patience Epps i Lev Michael (eds.). *The Amazonian languages: an international handbook*, Vol. 2. *Language Isolates II: Kanoé to Yurakaré*, 893-938. Berlín, Boston: De Gruyter Mouton.

Cowell, Adrian. 1973. *The tribe that hides from man*. Nova York: Stein and Day.

Dourado, Luciana Gonçalves. 1990. *Estudo preliminar da fonêmica Panará*. Tesi de màster, Universitat de Brasília.

— 2001. *Aspectos morfossintáticos da língua Panará (Jê)*. Tesi doctoral, Universidade Estadual de Campinas.

Eberhard, David; Telles, Stella; Wetzels, Leo. En curs. Nambikwara. Patience Epps i Lev Michael (eds.), *Amazonian languages: an international handbook*, Vol 2. De Gruyter Mouton.

Heelas, Richard. 1979. *The social organization of the Panara: a Gê tribe of central Brazil*. Tesi doctoral, Universitat d'Oxford.

Kroeker, Menno. 2001. "A descriptive grammar of Nambikuara". *International Journal of American Linguistics* 67. 1-87.

Monserrat, Ruth Maria Fonini. 2010. *A língua do povo Mỹky*. Campinas: Editora Curt Nimuendajú.

Salanova, Andrés. En curs. Macro-Jê. Patience Epps i Lev Michael (eds.), *Amazonian Languages:an international handbook*, Vol. 3. De Gruyter Mouton.

La idea de paisatge

Pere Sala i Martí
Director de l'Observatori del Paisatge de Catalunya

És molt suggeridor participar en una jornada que busca analogies entre una paraula tan polisèmica i polièdrica com *paisatge* i el panorama lingüístic de la universitat o l'ús que se'n fa de la llengua. De relacions, n'hi ha moltíssimes, començant pel fet que amb les lletres construïm paraules, i les paraules construeixen paisatges. Ho veiem amb la toponímia, per exemple, que no només ens explica com és un paisatge, sinó també com aquest paisatge ha estat viscut i sentit per una determinada cultura durant generacions.

Només amb aquest exemple ja es constata com el paisatge és el resultat de la confluència entre diferents mirades, percepcions, interpretacions i sensibilitats (Observatori del Paisatge de Catalunya, 2020). És la fisonomia d'un territori amb tots els seus elements naturals i antròpics i, a la vegada, els sentiments i les emocions que desperta a l'hora de contemplar-lo. Per tant, el paisatge és al mateix temps una realitat física (es pot tocar, escoltar, trepitjar); integrador de natura i de cultura, i la seva construcció mental (Nogué, 2017). No és només un *objecte*, una materialitat; sinó també la representació que culturalment en fem.

El paisatge està ple de significats; ens evoca records i ens desperta sensacions (estètiques, sensorials, emotives), que influeixen directament en el nostre benestar. Per això, quan es treballa en paisatge cal considerar sempre la dimensió emocional i afectiva de les societats humanes cap als seus paisatges, que és indissociable de les seves dimensions física i material.

El paisatge inclou dues dimensions intrínsecament relacionades (Nogué, 2017): una de caràcter més aviat personal, subjectiu, individual, íntim (no a tots ens atrauen els mateixos paisatges, en funció del nostre passat personal, del nostre bagatge, dels codis culturals que ens han estat transmesos, de la nostra pròpia formació i sensibilitat); i una altra de més social, més col· lectiva (quan del paisatge es desprenen missatges que van directament dirigits al nostre imaginari col·lectiu).

Aquesta segona dimensió està íntimament relacionada amb una realitat: paisatge és cultura. És un producte de la societat i de la cultura que viu en un lloc. Això suposa entendre tots els paisatges més com un fet cultural que no pas com un territori. I com a construcció cultural, acaba sent un mirall de la nostra manera de ser. I alhora reflecteix, també com un mirall, la bona o mala salut de les relacions entre la societat i el territori (Observatori del Paisatge de Catalunya, 2020). Dit d'una altra manera, és un excel·lent indicador de la qualitat del medi. Per això hem de trencar l'associació que sovint existeix entre paisatge de qualitat i paisatge escènic bonic. Perquè darrere d'un paisatge aparentment atractiu es poden amagar disfuncions i desequilibris territorials o socials que no es veuen a simple vista. Podem, per exemple, visitar i admirar arbres florits extraordinaris; però podem trobar-nos que els aqüífers que els alimenten estiguin contaminats per pesticides i nitrats. Aquí, aquesta bellesa no és completa si no va de la mà de l'ètica.

El paisatge està íntimament relacionat amb els drets humans, ja que influeix en el dret de les persones a viure en llocs segurs, justos, inclusius, equitatius i saludables (aquí *saludables* s'entén com els llocs que ens relaxen, que fomenten la interacció social, o que redueixen la incivilitat o l'aïllament). Per tant, gestionar i ordenar el paisatge no és cap luxe ni cap capritx. És una necessitat fonamental: ens hi juguem, entre altres coses, la nostra salut –física i mental– i el nostre benestar, que són els primers elements amenaçats pels processos de degradació, empobriment o homogeneïtzació del paisatge. La recent enquesta "Benestar i paisatges bretons" (Guittet, 2024), per exemple, conclou que els joves bretons són els que se senten menys a gust en els seus paisatges quotidians, els que tenen menys contacte amb la natura, i perceben els llocs on viuen com a sorollosos. L'ordenació dels paisatges urbans del futur ens ha d'ajudar a afrontar aquestes i altres desigualtats socioterritorials.

La importància dels paisatges quotidians

No hi ha paisatges millors o pitjors, sinó diferents. Hem de passar de parlar de "paisatges de qualitat" a "qualitat del paisatge", de tots els paisatges. Això significa, en primer lloc, evitar una jerarquització del paisatge (si són millors o pitjors, per exemple a partir

de cànons estètics que poden semblar-nos inqüestionables). Malauradament, encara està força arrelada la idea que la qualitat del paisatge només la representen aquells paisatges més icònics de cada país; és a dir, els arquetips paisatgístics amb els quals tots hem conviscut des de petits (determinades parts del Pirineu, de la costa...). En segon lloc, no hem d'atendre només aquells llocs més singulars, sinó posar el focus sobretot en els espais quotidians, els que vivim diàriament, perquè són els que influeixen més en el nostre benestar. La gent està redescobrint (i molt més després de la covid-19) el valor d'aquests paisatges perquè són els que més es connecten amb la història, la memòria i la identitat, sobretot en un context de globalització galopant.

I si parlem de paisatges quotidians, hem de mirar d'una altra manera aquells paisatges que, *a priori*, no han tingut interès institucional perquè no són representatius de fets històrics, culturals o simbòlics de rellevància extraordinària en termes de l'imaginari col·lectiu establert. Però estan igualment plens de valors, i en alguns casos aquests valors han estat posats per la mateixa gent del lloc al centre del seu desenvolupament, com passa a la comarca del Priorat. No oblidem que els paisatges són el pal de paller de les identitats territorials locals. En una jornada sobre paisatges lingüístics, i després de citar el Priorat, escau molt bé elogiar el llibre *Lo mig del món*, de la prioratina Roser Vernet (Vernet, 2023), perquè és un exemple molt eloqüent d'*escriure el paisatge* del Priorat amb la llengua del paisatge. Perquè el paisatge del Priorat parla en un idioma determinat.

El Priorat, però també la Conca de Barberà, la Segarra, el Lluçanès, el Solsonès o els Terraprims d'Empordà, entre moltes altres parts de Catalunya, ens situen davant del repte gegantí d'evitar la pèrdua definitiva del mosaic agroforestal que durant mil·lennis ha caracteritzat les cultures mediterrànies. I fer que aquests siguin resilients, és a dir, que siguin capaços d'adaptar-se a situacions adverses, i que es puguin recuperar i mantenir les seves funcions. Aquests paisatges tenen un paper clau com a embornals de carboni, són excel·lents reservoris de biodiversitat, milloren la funció connectora entre àrees d'alt valor natural, regulen el clima, atenuen els efectes de les inundacions, actuen de tallafocs davant dels incendis forestals, proveeixen de productes de qualitat, generen identitat, i esdevenen espais per a activitats relacionades amb la salut, el lleure i la creació cultural. A més, aquests paisatges són fonamentals per avançar cap a un model de consum d'aliments més responsable, equitatiu i saludable.

Doncs bé, atès el fracàs de les polítiques d'equilibri territorial i el conseqüent despoblament i abandó de les zones rurals més perifèriques, l'envelliment de la població, la manca de disponibilitat d'habitatge, o el declivi de l'explotació agrícola familiar, aquest paisatge tan extraordinari està desapareixent ràpidament. Estem perdent una determinada manera de gestionar el paisatge que havia permès preservar durant segles un patrimoni material i immaterial extraordinari, que no només incloïa estructures en pedra seca, per posar un exemple qualsevol, sinó el coneixement i la conservació de llavors i d'espècies seleccionades durant centenars d'anys; estem davant l'afebliment de la cultura gastronòmica popular o la pèrdua d'una riquíssima toponímia popular. A més a més d'actuar de tallafocs davant dels incendis forestals. És justament la degradació i l'empobriment d'aquesta estructura paisatgística mil·lenària el que empobreix la nostra caixa d'eines a l'hora d'encarar els reptes globals que tenim per davant, començant pel canvi climàtic.

Retornant al discurs general sobre la idea de paisatge, la societat civil reclama tenir veu a l'hora de repensar i d'intervenir en els paisatges quotidians amb els quals se senten identificats perquè són paisatges vinculats a la seva cultura. I, per tant, avancem cap a un concepte de paisatge més democràtic, participat i plural, amb responsabilitats compartides, en el qual els actors ja no són només els tècnics en la matèria sinó la mateixa societat. Això ens obliga a instaurar noves formes de democràcia participativa en la gestió del territori. Vet aquí la relació entre paisatge i democràcia: quan les persones participen en la planificació del seu espai de vida, el resultat són paisatges *triats* i no *imposats*. Soc conscient que aquest enfocament fa trontollar costums, o també certeses adquirides, com aquella que diu que els experts ja "saben el que fan". Segons l'associació francesa Paysages de l'aprés-pétrole, "El paisatge pertorba els hàbits del tecnòcrata, però reforça els valors del demòcrata".

El paisatge entra a les institucions públiques

Lentament, però amb fermesa, el paisatge ha entrat a l'agenda política, social i cultural de manera irreversible. Ha estat crucial el fet que el paisatge fos un concepte transversal, modern, fresc, innovador, atrevit, i que avui sigui fonamental per afrontar reptes globals tan importants com el canvi climàtic, la transició energètica, la cohesió i l'equitat social, les desigualtats territorials, la salut i el benestar, la seguretat alimentària, el manteniment de la biodiversitat i la conservació del patrimoni –tan material com immaterial–. Vet aquí el poder del paisatge: atès el seu caràcter polièdric i polisèmic, citat al principi, el paisatge és integrador i catalitzador d'una àmplia varietat de polítiques i estratègies; permet superar els enfocaments sectorials, i s'ha convertit en un actor fonamental per abordar els reptes que afrontem com a humanitat (Sala, 2023).

El paisatge, doncs, s'ha fet un lloc a les institucions públiques. El mateix Conveni europeu del paisatge, impulsat per Consell d'Europa i aprovat l'any 2000 (Consell d'Europa, 2000) –transposat fidelment a Catalunya a través de la Llei 8/2005, de protecció, gestió i ordenació del paisatge (Generalitat de Catalunya, 2005)–, ho entén així quan defineix el paisatge com "una àrea, tal com la percep la població, el caràcter de la qual és el resultat de l'acció i la interacció de factors naturals i/o humans". És molt significatiu que una institució com el Consell d'Europa assumís com a seva una definició que comprèn tant la dimensió física, material i objectiva del paisatge com la seva dimensió perceptiva, cultural i subjectiva.

Un dels primers encàrrecs que va rebre l'Observatori del Paisatge de Catalunya fou l'elaboració dels catàlegs de paisatge de Catalunya. El primer pas per impulsar polítiques de paisatge que estiguessin en la mateixa direcció del Conveni europeu del paisatge esmentat consistia a saber què teníem entre mans; és a dir, a conèixer com són els paisatges de Catalunya, quins valors contenen, com evolucionen, i definir (a través d'objectius de qualitat paisatgística, que impliquen un intens procés de participació ciutadana) quin tipus de paisatge volem i com podem aconseguir-ho. Els catàlegs perseguien tot això i dues

coses més: introduir el paisatge a les polítiques territorials i sectorials i conscienciar la ciutadania dels valors dels seus paisatges. Els catàlegs entenen el paisatge com un concepte holístic, integrador de natura i de cultura, expressió del caràcter de cada territori percebut i representat socialment.

Els paisatges tenen caràcter

Una de les lliçons apreses amb els vuit catàlegs de paisatge de Catalunya és que els paisatges tenen caràcter. Treballar en paisatge vol dir trepitjar-lo, observar-lo, sentir-lo, olorar-lo, dibuixar-lo, escoltar-lo, descriure'l, fotografiar-lo i, en definitiva, desxifrar, reconèixer i entendre'n el seu caràcter. Tots els paisatges tenen el seu caràcter, que equival a dir que tenen una personalitat, una idiosincràsia, una identitat, que els fan diferents de qualsevol altre. Ni millor ni pitjor, simplement diferent. El caràcter d'un paisatge depèn de si és planer o muntanyós, si és deltaic o volcànic, si hi plou més o menys, si hi creixen faigs o pins, del cant dels ocells, del pendent i del color de les teulades de les cases i dels polígons industrials, de les olors dels camps, de la llum del capvespre, de l'empremta artística, dels vincles emocionals, o de la manera que té la gent de cada lloc de viure'l i parlar-ne, d'anomenar cada cosa, com deia al principi.

El caràcter és un concepte paisatgístic tan potent, que acaba explicant per què la gent se sent part d'un indret, i no d'un altre. Per això qualsevol projecte o iniciativa que obviï o menyspreï el caràcter del lloc on s'implanti està condemnat al fracàs. És el projecte que ha d'adaptar-se al lloc, no al revés. Aquesta és una qüestió enormement rellevant que no sempre es té en compte. Així doncs, en la localització d'una determinada infraestructura, per exemple, és tan important ser sensible a l'efecte que pot ocasionar sobre una fita visual, un element patrimonial, o a una estructura de parcel·lació històrica, com el que pot tenir sobre l'imaginari paisatgístic viscut, sentit i interioritzat per la població local.

Una mostra de la diversitat d'identitats paisatgístiques de Catalunya s'observa en el Mapa de les unitats de paisatge de Catalunya, 134 en total (o simplement 134 paisatges) (Observatori del Paisatge de Catalunya i Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya 2019), resultat de l'elaboració dels catàlegs de paisatge. Cadascun d'aquests paisatges, com els d'arreu, és exclusiu, senzillament perquè les ciutats i les seves perifèries, els mosaics agroforestals, la vegetació, l'arquitectura, els noms de cada lloc, les olors, els sons, el tacte o altres impressions sensorials configuren paisatges que són característics de cada indret i d'enlloc més.

El Mapa constata que Catalunya és un país amb una diversitat de paisatges extraordinària. Per les seves dimensions, és un dels països amb més diversitat del continent europeu. Bèlgica, els Països Baixos, Dinamarca o Suïssa, per exemple, tenen unes dimensions semblants a les de Catalunya, i en canvi estan molt lluny de Catalunya en termes de diversitat paisatgística. Es pot esmorzar al Poblenou del Delta, dinar a la Seu d'Urgell i sopar a Girona, havent creuat més de vint paisatges completament diferents, i això no passa a massa llocs del món. Això converteix el paisatge en un patrimoni de primer ordre, i en un tresor per ensenyar al món.

Les unitats de paisatge no són pròpiament tipologies de paisatge (boscos, camps, rius, etc.), no són noves entitats politicoadministratives; sinó més aviat espais de vida quotidiana, llocs de trobada al voltant d'un paisatge viscut i percebut per la gent del lloc, des d'on ens permeten repensar el paisatge (sobretot a escala local i supramunicipal). Aquest mapa implica una nova mirada cap al territori, totalment inèdita. En crear un nou mapa que es correspon amb l'imaginari paisatgístic de la societat, té una gran virtut: pot ser utilitzat, indistintament, per l'Administració i la societat civil (Nogué, 2022).

Atribuïm valors als paisatges

Una altra de les conclusions extretes dels catàlegs de paisatge és que els paisatges, tots els paisatges, ja siguin urbans com rurals, litorals o de muntanya, metropolitans o d'interior, atresoren una extraordinària diversitat de valors: naturals, estètics, històrics, d'ús social, simbòlics i productius (Nogué, Sala i Grau, 2016). Aquests valors són reconeguts tant per la comunitat científica com per la població, ja que són el resultat de la confluència entre diferents mirades, percepcions, interpretacions i sensibilitats.

Valors naturals: fan referència als factors o elements que determinen la qualitat del medi natural.

Valors estètics: es relacionen amb la capacitat que té un paisatge per emocionar o transmetre un determinat sentiment de bellesa, segons el significat i l'apreciació cultural que ha adquirit al llarg de la història.

Valors històrics: resideixen en la capacitat narrativa d'un paisatge, és a dir, en les petjades més rellevants que l'ésser humà ha deixat al paisatge al llarg de la història.

Valors d'ús social: es relacionen amb l'ús que fa un individu o un col·lectiu determinat d'un paisatge.

Valors simbòlics: resideixen en paisatges amb una forta càrrega simbòlica per a la població que hi viu i amb els quals estableix relacions de pertinença o expressions d'identificació.

Valors productius: estan relacionats amb la capacitat d'un paisatge per proporcionar beneficis econòmics, i els seus elements esdevenen recursos.

Figura 1. Tipologia de valors del paisatge. Font: Observatori del Paisatge de Catalunya

Que els valors del paisatge depenguin de la percepció social no vol dir que sigui una qüestió menor, de pura apreciació personal, com a vegades s'argumenta. Els valors del paisatge són perfectament objectivables i van més enllà dels naturals o dels merament escènics o estètics. Alguns d'aquests valors tenen un caràcter intangible, però no per això són menys rellevants, i per tant les polítiques públiques –començant per les territorials, però també les turístiques, les agrícoles o les educatives– els han de tenir molt presents.

Per identificar els valors vam explorar el llegat artístic de cada indret (pintura, fotografia, gravats, postals, literatura, guies de viatges, música, videoart...; creació artística en general), perquè una de les vies bàsiques de transformació de la mirada i de creació dels imaginaris paisatgístics més destacables al llarg de la història han estat les percepcions artístiques, per mitjà de la interpretació que fan del paisatge.

Espais en tensió i d'oportunitat

En les últimes dècades, i com a conseqüència de determinades dinàmiques urbanístiques, alguns paisatges han perdut la seva harmonia, qualitat i atractiu. Només cal voltar un xic per trobar-nos amb tota mena de construccions discordants amb l'entorn on s'ubiquen, algunes d'elles abandonades; gasolineres que no funcionen des de ja fa uns quants anys; grans concentracions de cartells publicitaris que desvirtuen les entrades a pobles i ciutats; trams de carreteres en estat d'abandó i que s'han transformat en un residu més; edificis –o més ben dit, esquelets d'edificis– sense acabar i abandonats des de fa anys; antenes de telecomunicacions i línies d'alta tensió inutilitzades que agredeixen visualment els principals fons escènics emblemàtics penedesencs; activitats extractives no restaurades; o àrees residencials i industrials inacabades que dibuixen descampats nus i expectants (Sala i Grau, 2022). Són llocs que sovint són assenyalats per les mateixes administracions locals o pels ciutadans com a poc atractius, sense valor, o que provoquen rebuig. Ara bé, aquests espais degradats també hem de veure'ls com espais d'oportunitat per posar en pràctica intervencions imaginatives, creatives, sensibles i col·lectives des de les òptiques econòmica, cultural, social i ambiental que retornin de significat, memòria i identitat cada indret (Sala, 2023).

Veiem amb aquests exemples que davant d'una tensió, d'un conflicte (per què fem servir i percebem el paisatge de maneres diferents), el paisatge pot convertir-se en un punt de trobada, en un aglutinador, i no en una font de discussió. El paisatge ens dona l'oportunitat d'actuar com a mediadors (Nogué, 2022).

A tall de conclusió

Per tant, el paisatge, més enllà de reduir-lo a un complement decoratiu, a una postal que s'ha de protegir, a una expressió nostàlgica pels temps passats, a un element merament subjectiu, o a ser un fi en si mateix, emergeix avui com un punt de partida, com un mètode, com un camí, com un principi integral, com un catalitzador molt potent al servei de les polítiques de desenvolupament sostenible.

Una d'aquestes polítiques té cada cop més a veure amb la mitigació i l'adaptació al canvi climàtic, perquè és evident que el canvi climàtic està provocant transformacions en els nostres paisatges. Però encara podríem anar molt més enllà, incidint, per exemple, no només en com impactarà el canvi climàtic en el paisatge físic que percebem, sinó en com canviarà la significació que aquests paisatges (els que se'n van i els que arriben) tenen per a la població. No només es modificaran els paisatges naturals o rurals, sinó que, com a conseqüència, es modificarà –i molt– la simbologia, l'imaginari col·lectiu i la percepció social d'aquests mateixos paisatges. Estem, per tant, a les portes d'una nova construcció social del paisatge i d'un nou imaginari col·lectiu. I sabem que aquests processos són complexos i, sovint, problemàtics des del punt de vista de la conflictivitat territorial i social perquè poden generar un trauma a la població. Si som capaços de generar estratègies per reduir al màxim les crisis individuals i col·lectives que es generen en processos d'aquesta envergadura, haurem contribuït a la justícia social i espacial prèviament citada.

* * *

Referències bibliogràfiques

Consell d'Europa (2000). *Conveni europeu del paisatge* [en línia]. <https://rm.coe.int/16802f3fa4> [consulta: 15.12.2024].

Generalitat de Catalunya (2005). "Llei 8/2005, de 8 de juny, de protecció, gestió i ordenació del paisatge", *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 4407 (16.6.2005).

Guittet, Caroline (ed.) (2024). *Chiffres clés « Bien-être et paysages bretons »*. Rennes: Observatoire de l'environnement en Bretagne.

Nogué, Joan (2022). "A Journey through Landscape: From Theory to Practice" (Sylvester Baxter Lecture. Harward University) [conferència] [en línia] <https://www.gsd.harvard.edu/event/joan-nogue-a-journey-through-landscape-from-theory-to-practice> [consulta: 15.12.2024].

—(2017). *El paisatge, entre el subjecte i l'objecte*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

Nogué, Joan; Sala, Pere; Grau, Jordi (2016). *Els catàlegs de paisatge de Catalunya: metodologia*. Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya; ATLL, Concessionària de la Generalitat, SA.

Observatori del Paisatge de Catalunya (2020). *Quinze anys*. Olot: Observatori del

Paisatge de Catalunya.
Observatori del Paisatge de Catalunya; Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya (2019). *Mapa de les unitats de paisatge de Catalunya* [Mapa]. 1:250.000. Barcelona: Institut Cartogràfic i Geològic de Catalunya.
Sala i Martí, Pere (2023). "Paisajes con turismo". A: Marina Romero (ed.). *Turismo. Paisaje. Futuro. Hacia una transición turística en Canarias*. [S.l.]: Dirección General de Ordenación y Promoción Turística, Consejería de Turismo, Industria y Comercio del Gobierno de Canarias.
Sala i Martí, Pere; Grau, Jordi (coord.) (2022). *Catàleg de paisatge del Penedès* [inèdit]. Olot: Observatori del Paisatge de Catalunya; Departament de Territori de la Generalitat de Catalunya.
Vernet, Roser (2023). *Lo mig del món*. Barcelona: Club Editor.

Paisatges lingüístics. L'àmbit acadèmic: adaptació al medi o col·lapse mediambiental?

Montserrat Ribas Bisbal
Professora jubilada de la Universitat Pompeu Fabra

Ara deu fer aproximadament un parell de dècades, els lingüistes ens vam adonar que l'interès per l'estudi dels *paisatges* anava en augment i vam constatar que l'anàlisi que se'n feia es plantejava, sobretot, des d'una perspectiva mediambiental i urbanística sense prestar atenció a la presència de les llengües. A partir d'aquí sorgeix l'estudi del que, des de la lingüística, hem anomenat *paisatges lingüístics* (PL). El que avui us presentaré serà, doncs, una petita mostra de com es treballa en l'anàlisi dels PL, quin paisatge s'ha consolidat com a hegemònic en el món acadèmic i quines lectures se'n poden fer en funció de la mirada que s'adopti.

L'anàlisi que us presento i que us proposo de revisar conjuntament beu de treballs de sociologia, geografia humana i semiòtica de l'espai, com els de Lefebvre (1991) i Harvey (2006); els de PL com els de Landry i Bourhis (1997), Gorter (2006), Jaworsky i Thurlow (2011), Martín Rojo (2012) i Blommaert (2013), i els de l'Observatori del Discurs d'EdiSo (2017-2020).

Pel que fa als treballs de Lefebvre i Harvey, m'agradaria destacar la mirada crítica que introdueixen als estudis dels paisatges. Per a Lefebvre, l'espai és un producte social, una construcció social complexa, que s'ha d'abordar des de disciplines com la sociologia, l'antropologia i la geografia humana, entre d'altres. I Harvey insisteix a fer-nos observar la desigual distribució geogràfica de l'espai. Ens mostra com l'espai, en la mesura que s'ordena políticament, actua com a sistema de regulació; però també ens fa observar que els espais acaben sent el resultat de les accions de la gent en aquests espais.

La definició de "paisatge" reconeguda pels estats del Consell d'Europa i per la Llei del paisatge de Catalunya diu així: "Qualsevol part del territori, tal com la col·lectivitat la percep, el caràcter de la qual resulta de l'acció de factors naturals o humans i de llurs interrelacions". La manera, doncs, com els éssers humans habitem l'espai, les activitats que hi fem i les percepcions que en tenim, configuren els paisatges. I les llengües són part d'aquests paisatges.

L'objecte d'estudi fonamental dels PL és, doncs, com diuen Landry i Bourhis (1997), la diversitat lingüística que trobem en els nostres espais quotidians: carrers, places, botigues, mercats, escoles, hospitals, etc. L'estudi d'aquests paisatges ens permet investigar la vitalitat etnolingüística dels grups majoritaris i minoritaris, la distribució de poder entre parlants de diferents llengües i el valor simbòlic i, "comercial" que tenen aquestes llengües en l'àmbit públic. I, tractant-se de llengües, hem de tenir present que el paisatge és visual i sonor. Podem analitzar l'un o l'altre, o tots dos.

Exemples d'estudis de PL són, per exemple, el que vam fer des de l'Observatori del Discurs d'EdiSo amb els estudiants de grau de distintes universitats, en què analitzàvem les llengües presents als mercats de diferents ciutats; el de Llorenç Comajoan, en què observava la vitalitat del català a través de les llengües dels rètols i anuncis de les botigues de l'avinguda Gaudí de Barcelona; o el de Lola Pons, en què analitzava la presència d'Hispanoamèrica en els noms dels carrers de Sevilla. D'estudis de PL, en aquests moments, n'hi ha molts i són molt diversos. Recollir-los no és l'objectiu d'aquesta presentació.

Calvi (2018) assenyala que l'èxit actual dels treballs en PL s'explica sobretot perquè el fet d'estudiar la relació entre llengües, activitats humanes i canvis socials ens permet explicar millor els processos d'homogeneïtzació, diversificació i hibridació de les societats contemporànies. En l'actual món global, les persones (migrants, turistes, refugiats, "expats", etc.) es mouen, i en aquest moviment s'hi entrecreuen factors geogràfics, lingüístics, culturals, simbòlics i comercials. Vegem, per exemple, com l'activitat comercial ha integrat el Black Friday, que no hi ha botiga que no l'anunciï a finals de novembre; o com s'ha hibridat la celebració de la castanyada (*castaween*):



El mercat global que s'expressa a través de la cultura digital i que arriba als nostres comerços i a les nostres escoles no té límits; el vivim cada dia en la transformació dels nostres paisatges lingüístics i culturals, i per reflexionar-hi necessitem adoptar perspectives transdisciplinàries. Scollon & Scollon (2003) introdueixen el terme *geosemiòtica* per fer referència als signes, senyals i codis que interaccionen en els llocs, territoris, poblacions, espais diversos... Per tant, des d'aquesta perspectiva, els estudis de PL formarien part de la *geosemiòtica*.

És clar que el vincle que estableix la gent amb el territori es fa present a través d'allò que es posa en valor. El valor dels paisatges del Priorat o del Penedès, com a terres de vi o de cava, difícilment es discuteix, fins i tot aquest valor s'aprofita des d'àmbits comercials; però què succeeix amb la llengua? Com posem en valor la llengua amb les distintes varietats particulars? Sovint "el valor" és l'adjectiu qualificatiu que serveix al sistema per ordenar el territori o l'espai de la ciutat. Així trobem denominacions com *zona agrària, zona industrial, àrea metropolitana, nuclis històrics, espais comercials, cèntrics, verds,* etc. És la gent que habita aquests espais qui posa en valor allò que especifica la denominació o són les polítiques de gestió del territori? I pel que fa a les llengües –i no dic variants– que articulen les activitats en aquests espais, quines es posen en valor? Les autòctones, les que ens arrelen als llocs, o les que faciliten les activitats comercials, lucratives o d'interès polític? Pensem-hi: en quina llengua es duen a terme les activitats en què participem?

La ciutat com a bressol de cultura, ara, es dilueix. Tenim, d'una banda, una cultura del *copy-past*, totes les ciutats s'assemblen, són ciutats fotocòpia: les mateixes botigues, cases, espais d'oci, i llengua...? Són els espais uniformes del capitalisme global. I, de l'altra, tenim espais d'expressió de la identitat autòctona de diferent tipus (en el cas de les llengües minoritzades, com el català, solen ser, a més dels que es mantenen per les accions dels parlants i de les produccions culturals arrelades al país, els paisatges que generen les

polítiques lingüístiques de les administracions). El que potser, però, caldria observar, és que, en general, no podem triar com habitar els espais on ens toca viure.

El carrer, per exemple, és part del nostre barri, espai públic, espai de consum, o espai de lleure? I quines llengües es vinculen a aquests espais? Podem triar-les? La distribució actual dels espais a les ciutats és una mena de rusc de cèl·lules autistes: ús comercial, turístic, sanitari, educatiu, etc. I hem de conformar-nos amb aquests espais que ens ofereixen i amb les llengües que s'hi vinculen. Deixeu-me ara que us interpel·li: en aquesta cultura global deslocalitzada que aposta pels espais cibernètics que es reprodueixen en qualsevol racó del planeta, us proposo que us pregunteu com són aquests paisatges que ens toca habitar i com ens sentim amb la nostra manera d'habitar-los (o deshabitar-los, potser).

A Gorter (2006), per exemple, els PL li permeten observar la relació entre les polítiques lingüístiques institucionals i els usos lingüístics de la ciutadania. I és aquí cap a on vull anar. Com són els paisatges lingüístics del nostre món acadèmic? Intenteu, si us plau, respondre aquestes dues preguntes:

1. Què diuen de nosaltres els paisatges lingüístics acadèmics que habitem?

A. Que som bàsicament monolingües (primera llengua o una altra), bilingües (quines llengües?, les que ens imposen les institucions o les familiars), multilingües (quines llengües?, amb qui parlem cada llengua, en quines activitats?)

B. Que hem deixat de parlar alguna llengua amb la freqüència que ho fèiem abans? Quina? Quan? On?

C. Que n'hem incorporat de noves, més enllà de les pròpies del país o de la família? Quines? Per què?

2. Quines emocions ens desperten aquests paisatges? Satisfacció, insatisfacció, tristor, alegria, enuig, ràbia, conformitat, rebel·lia, etc.?

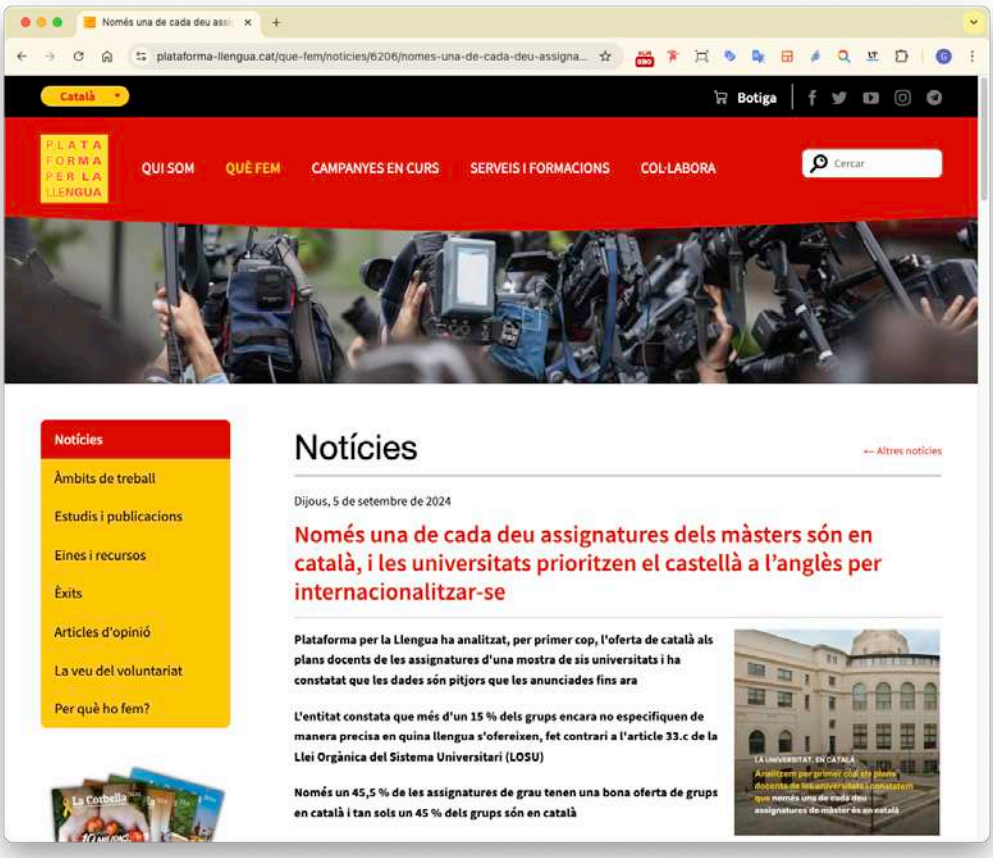
Prenem-ne consciència: quins són els PL hegemònics en el món acadèmic? I quins efectes tenen sobre les nostres vides? La llengua de l'acadèmia és ja, sense cap mena de dubte, l'anglès. A la docència encara hi ha la presència de la llengua pròpia; en el nostre cas, del català. Però: va en augment o disminueix? Els màsters, per exemple, ja s'imparteixen gairebé tots en anglès o en castellà. I pel que fa a les tesis doctorals, també s'hi redacten.

Veiem-ho, però, més a poc a poc. El 2022, des dels rectorats de les distintes universitats catalanes, es va acordar un Pla d'Enfortiment de la Llengua Catalana

en el Sistema Universitari i de Recerca de Catalunya. Parteix de la Llei de 1998, de l'apartat sobre *drets lingüístics*. Em demano: ha tingut incidència en el paisatge lingüístic acadèmic? Realment s'hi proposen canvis substancials?

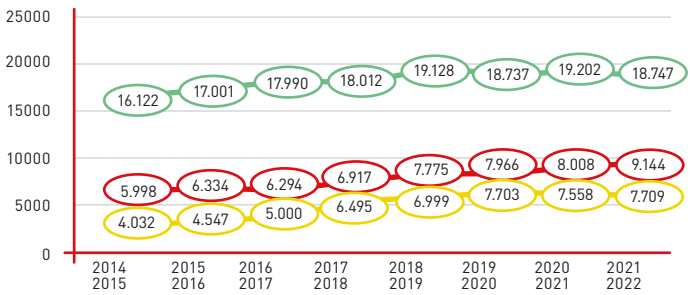
La comissionada de Política Lingüística de la UPF fins al curs 2023-2024, en el vídeo on presenta la política lingüística de la Universitat, diu que el català és la llengua pròpia; el castellà, la llengua cooficial, i l'anglès, la llengua de treball; que l'estudiant pot utilitzar tant el català com el castellà, i que també es pot expressar en anglès, avisant prèviament el professorat. També diu, més endavant, que la bona convivència de les llengües a la Universitat és una responsabilitat col·lectiva. Crec que fàcilment podeu imaginar-vos el paisatge, no cal que sigui més explícita.

Prestem ara atenció a dades: la Plataforma per la Llengua ens ofereix titulars com aquest:



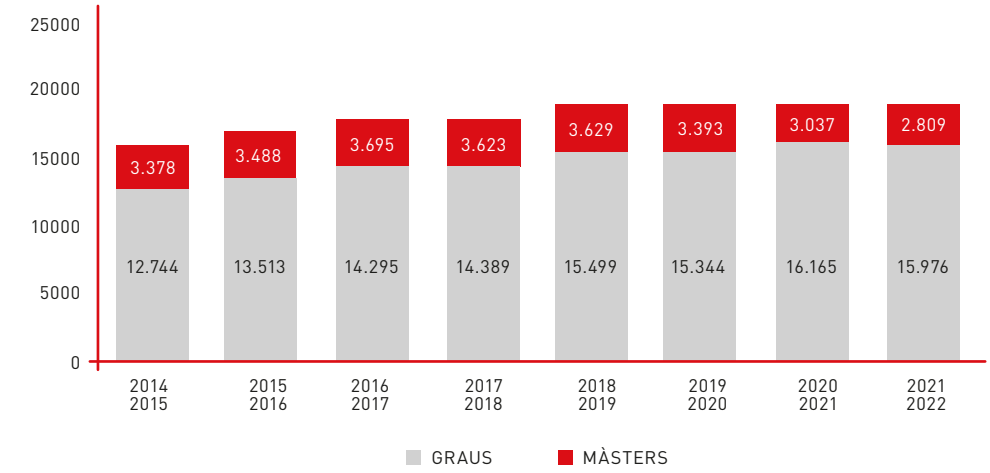
Els informes oficials de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya que he consultat diuen el següent:

Sobre les llengües en què s'imparteixen les assignatures dels graus i els màsters de les universitats públiques catalanes hi observem que, en el darrer període del qual se'n tenen dades, 2014-2022, la tendència és a disminuir les que s'imparteixen en català i a augmentar les que s'imparteixen en castellà i en una tercera llengua (és a dir, en anglès).



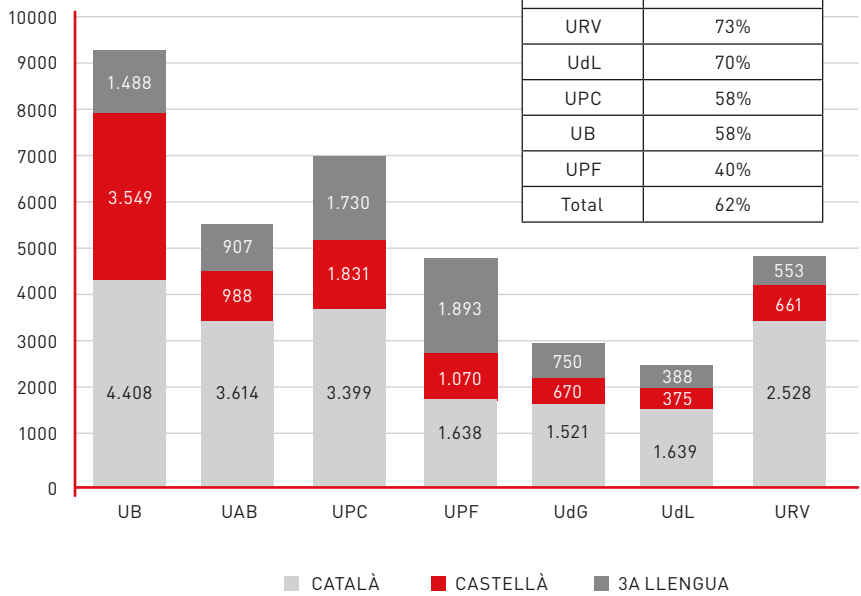
CURS	% D'OFERTA D'ASSIGNATURES EN CATALÀ
2014-2015	62%
2015-2016	61%
2016-2017	67%
2017-2018	67%
2018-2019	67%
2019-2020	64%
2020-2021	64%
2021-2022	62%

Observem ara l'evolució segons el tipus d'estudi: la proporció entre graus i màsters està absolutament descompensada.



I per universitats (graus i màsters). La UPF en fa més en anglès (1.893) que en català (1.638).

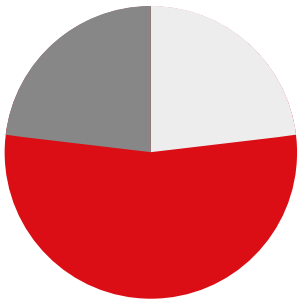
Universitat	% D'OFERTA D'ASSIGNATURES EN CATALÀ
UdG	84%
UAB	75%
URV	73%
UdL	70%
UPC	58%
UB	58%
UPF	40%
Total	62%



Si observem més detingudament la UB (dades del Servei Lingüístic): les assignatures de màster que es fan en castellà són més del doble de les que es fan en català. I les que es fan en anglès és gairebé el mateix.

DADES DELS MÀSTERS UNIVERSITARIS		
Llengua	Hores de docència	Percentatge
Català	22.290,2	23,8%
Castellà	49.651,2	53,0%
Anglès	21.632,1	23,1%
Altres llengües	50,0	0,1%



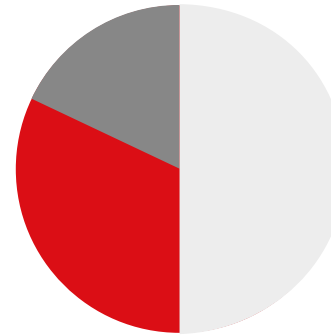


Nombre d'hores de docència als màsters universitaris: **93.623,5 hores**

Pel que fa als treballs de fi de grau i de fi de màster, hi llegim: en els de fi de grau encara n'hi ha més de redactats en català que en castellà, però la diferència és només d'un 10%, i en els màsters, en canvi, la redacció en castellà ja supera per molt la redacció en català (20%), i la redacció en anglès, també (10%). La raó per la qual es produeix aquesta situació em direu que és perquè els màsters atreuen molts estudiants estrangers i això és bo per a les universitats. Però quins efectes té sobre les llengües? I el mateix passa amb els doctorats... Com més estudiants estrangers atreuen les universitats per fer doctorats, més recerca es fa en anglès.

DADES DELS TREBALLS FINALS DE GRAU

Llengua	Nombre de treballs	Percentatge
Català	3.231	46,9%
Castellà	2.508	36,4%
Anglès	1.149	16,7%
Altres llengües	7	0,1%

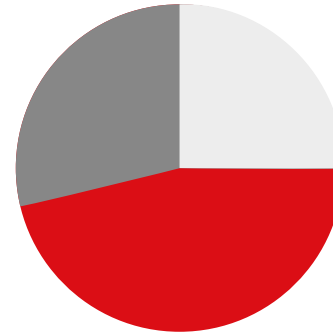


CATALÀ CASTELLÀ ANGLÈS ALTRES LLENGÜES

Nombre total de TFG: **6.895**

DADES DELS TREBALLS FINALS DE MÀSTER

Llengua	Nombre de treballs	Percentatge
Català	814	24,8%
Castellà	1.454	44,2%
Anglès	1.007	30,6%
Altres llengües	12	0,4%



CATALÀ CASTELLÀ ANGLÈS ALTRES LLENGÜES

Nombre total de TFM: **3.287**

Les publicacions que difonen la recerca i diuen acreditar-ne la qualitat funcionen com a monopolis que exclouen gairebé tot el que no es presenta en anglès. Qui, en el món acadèmic, pretén fer recerca en alguna llengua que no sigui l'anglès està condemnat a viure silenciat o en la perifèria del món del coneixement. Allò que no s'ha dit, o no es pot dir, en anglès no existeix. Vegeu-ne algun exemple:

1. Ronald W. Langacker, autor fonamental en lingüística cognitiva, va escriure el 2001 un article titulat "Discourse in Cognitive Grammar" a *Cognitive Linguistics*, 12-2 (2001), 143-188. En aquest article ignora tot el que s'ha fet prèviament en anàlisi del discurs. En concret diferents treballs de l'escola francesa d'anàlisi del discurs ja treballaven, els anys setanta, amb algunes de les propostes que presenta Langacker, com a originals, en aquest article. Totes les referències bibliogràfiques de Langacker són en anglès.

2. Una de les aportacions de la meva tesi doctoral (2000) era la distinció entre processos denominatius i designatius. Quan vaig voler publicar un article en anglès amb les conclusions del meu treball, em vaig trobar que en anglès no es pot fer aquesta distinció. En anglès tot són processos designatius; és a dir, designacions. Per tant, els matisos semàntics que aportava amb la distinció s'eliminen i el coneixement se simplifica.

Voler construir el coneixement només a través d'una llengua és limitar-lo, restringir-lo a una sola de les mirades possibles que ens ofereix la diversitat de les llengües humanes. Ignorar-ho, i sobretot en l'àmbit de les humanitats (on la divulgació de la informació no requereix la rapidesa que potser sí que necessiten les ciències i les tecnologies) és contribuir a la colonització del pensament.

Observem, per exemple, com es duu a terme la divulgació de la recerca. Per publicar els resultats d'una investigació, perquè sigui reconeguda pel món científic, cal fer-ho en revistes que apareixen en els índexs que en diuen de qualitat i que han estat establerts de manera circular per les mateixes elits que formen part dels comitès científics d'aquestes revistes. Gairebé totes les revistes són en anglès. A més, pertanyen a empreses privades que cobren, i no pas poc, per publicar els articles en obert. En conseqüència, qui no pot, o no vol, pagar, no pot publicar. La difusió de les recerques finançades amb diners públics està en mans privades. De la mateixa manera, qui no pot pagar els certificats de nivell d'anglès que exigeixen la major part dels màsters d'arreu del món no pot cursar els màsters. És evident, doncs, que hi ha una activitat lucrativa en la preparació i l'obtenció d'aquests certificats i en el filtratge de les publicacions. Vist això, em sembla bastant clar que l'activitat acadèmica, sigui de l'àmbit que sigui, no deixa de ser un dispositiu, en terminologia de Foucault, al servei del capitalisme global.

Quin relat permet justificar les pràctiques lingüístiques de les nostres universitats? I dic pràctiques, no polítiques; perquè una cosa és el que es presenta institucionalment i una altra el que es fa. Vaig coordinar un màster durant set anys, i des de la direcció del Departament se'm va animar a proposar assignatures en anglès, com fan la major part dels màsters; suggeriment que no vaig implementar. Per què la major part dels màsters s'imparteixen en anglès? Perquè cal atreure estudiants internacionals. L'important és que el màster resulti econòmicament rendible per a la Universitat i que continuï contribuint, així, al finançament de la institució. És, doncs, senzill entendre que la narrativa que justifica aquest *modus operandi* és la mateixa que sosté el funcionament neoliberal del capitalisme global. La universitat s'ha adaptat als requeriments de les hegemonies econòmiques i ha abandonat la mirada crítica que el privilegi de la llibertat de càtedra li concedia. Però, què comporta assumir aquest relat i actuar en el marc que estableix?

El "progrés" (= les modificacions que el transcurs del temps introdueix a la vida social), tal com s'entén des de les ciències socials, hauria de millorar el benestar de les persones. I en un moment d'alarma climàtica i d'especulació econòmica com el que estem vivint, ¿podem imaginar el benestar de les persones sense preservar la biodiversitat del seu hàbitat i assegurar-ne la seva subsistència? I quan parlo de biodiversitat em refereixo també a la biodiversitat lingüística. Les agressions ambientals i econòmiques no es poden separar de les agressions lingüístiques. Les llengües formen part de l'ecosistema que habitem. I la peculiaritat de les llengües és que construeixen els espais de representació mitjançant els quals accedim al món que ens envolta; és a dir, les llengües ens permeten construir els relats en el marc dels quals articulem les nostres vides individuals i col·lectives.

Potser és casualitat, però m'agradaria pensar que no; m'agradaria pensar que, en aquest moment històric, hi ha un malestar col·lectiu que s'expressa des de llocs diversos. Mentre rumiava com us presentaria aquestes reflexions, vaig rebre, a través d'un grup de whatsap, un article que Pol Guasch va publicar el 10 d'octubre al diari *Ara*, titulat: "Plantar un bosc per salvar una llengua", que fa referència al llibre *Edèn*. Diu Pol Guasch: "L'autora, Ava Ólafsdóttir, no només considera que cada llengua conté una cosmologia única i preada, no només creu que la biodiversitat i la diversitat lingüística són indicadors d'un ecosistema nodrit i esperançador, no només fa de l'islandès un exemple de supervivència en un món globalitzat i homogeneïtzador... sinó que l'autora també narra el dol de l'extinció. Què perdem quan una llengua s'acaba? I quan el nostre món conegut –rius, boscos, horitzons... i paraules– desapareix?". I afegeix més endavant: "L'activista i lingüista mixe Yásnaya Elena Aguilar Gil afirma que no és en va que allà on hi ha més biodiversitat hi ha també més diversitat lingüística, com ocorre a Mèxic [*diu*], on les llengües indígenes contenen estructures i vocabulari vinculats a l'entorn natural que habiten. Perdre una llengua implica, aleshores, perdre coneixements ecològics que ens relliguen al món [*i aquí us proposo visitar el llibre de Roser Vernet*, Lo mig del món i, *com diu Guasch*], veure com manté, en la seva escriptura, un univers que estem deixant morir...".

És llarg el fragment que he citat, però ho he fet perquè reprodueix exactament el plantejament que he intentat presentar-vos. Davant la narrativa hegemònica en el món acadèmic de la conveniència de globalitzar-se, és a dir, d'adaptar-se a allò que convé al sistema, hi ha narratives que proposen marcs cognitius alternatius i obren possibilitats de resistències. Que la destrucció de les llengües no succeeix al marge de la destrucció dels ecosistemes hauria de ser més que evident. I, per acabar, només insistir que estem assumint que, perquè sigui sostenible la vida humana al planeta, necessitem accions que evitin el malbaratament dels recursos naturals. Però podem, en canvi, malbaratar les llengües que conformen la diversitat de l'experiència humana? Quin valor donem a les llengües amb les nostres accions a l'àmbit acadèmic? Quin relat orienta les nostres accions lingüístiques: el de l'adaptació al medi o el de l'intent de prevenció del col·lapse mediambiental?

* * *

Referències bibliogràfiques

Calvi, Maria Vittoria (2018). "Paisajes lingüísticos hispánicos: panorama de estudios y nuevas perspectivas". Lynx.

Cenoz, Jasone; Gorter, Durk (2006). "Linguistic landscape and minority languages". *International Journal of Multilingualism* 31: 67-80, pàg. 67-68.

Comajoan, Llorenç (2013). "El paisaje lingüístico en Cataluña: caracterización y percepciones del paisaje visual y auditivo en una avenida comercial de Barcelona". *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*. 11 (1), pàg. 63-88.

Gorter, Durk (2006). "Introduction: The Study of the Linguistic Landscape as a New Approach to Multilingualism". A: *Linguistic Landscape: A new approach to multilingualism*. Gran Bretanya: Datapage LTD.

Guasch, Pol (2024). "Plantar un bosc per salvar una llengua", diari *Ara*, 10 d'octubre.

Harvey, David (2006). *Space of Global Capitalism: Theory of Uneven Geographical Development*. Nova York: Verso Books.

Landry, Rodrigue; Bourhis, Richard (1997). "Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study". *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), pàg. 23-49.

Lefebvre, Henri (1991). *The production of Space*. Londres: Blackwell.

Gorter, Durk; Cenoz, Jasone (2023). *A Panorama of Linguistic Landscape Studies*. Bristol: Multilingual Matters.

Marín, Alba; Ribas, Montserrat (2021). "Paisajes discursivos en movimiento: análisis de la manifestación feminista del 8 de marzo de 2020 en Barcelona". *Discurso & Sociedad*. Vol. 15 (3), pàg. 647-678.

Martín Rojo, Luisa (2012). "Paisajes lingüísiticos de indignación. Prácticas comunicativas para tomar las plazas". A: S. Aguilar (eds.). *Anuario del Conflicto Social 2012*. Barcelona: Universitat de Barcelona, pàg. 275-302.

Muñoz, Francesc (2008). "Urbanalización. Paisajes comunes, lugares globales. *Revista de Estudios Urbanos y Ciencias Sociales*. Vol. 6 (1), pàg. 161-164.

Pons, Lola (2011). "Hispanoamérica en el paisaje lingüístico de Sevilla", *Itinerarios: Revista de Estudios Literarios, Históricos y Antropológicos*, núm. 13, pàg. 97-129.

Prego & Zas (2018). "Un recurso TIC-TAC-TEP para el aula". *Lingue e Linguaggi*, 25, pàg. 277-295.

Sala, Pere (2018). *Lo sublime y lo contemporáneo. Sobre paisajes de la perplejidad*. Barcelona: Àmbit.

Scollon, Ron; Scollon, Suzie Wong (2003). *Discourses in Place*: *Language in the Material World*. Londres: Routledge.

TAULA RODONA

Afavorim la comprensió de la llengua catalana entre els estudiants internacionals: estratègies i recursos

Presentació i moderació

Enric Peig
Professor de l'Escola d'Enginyeria
de la Universitat Pompeu Fabra

A l'octubre de 1976 el setmanari francès *Paris-Match* va fer una llarga entrevista a Adolfo Suárez, president del govern d'Espanya durant la transició. Parlant de l'ús de les llengües vernàcules als diferents territoris, el periodista li va preguntar si es podria estudiar el batxillerat en euskera o en català, i Suárez li responia: "Su pregunta, perdone que se lo diga, es tonta. Encuéntreme primero unos profesores que puedan enseñar química nuclear en vascuence o catalán. Seamos serios...".

En el marc de la Desena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra hem muntat una taula rodona tot preguntant-nos "Es pot fer enginyeria, economia o bioquímica... en català?". No pretenïem mostrar a l'expresident que estava equivocat. Molt equivocat. No cal. La història ja s'ha encarregat de fer-ho. Però el record de l'episodi i la mateixa pregunta ens han permès a través de totes les intervencions, a banda de constatar que és obvi que es pot, analitzar la situació actual de la llengua catalana en els diferents àmbits del coneixement, en la recerca, en la docència, i també d'una manera transversal als diferents territoris de parla catalana.

La taula l'han formada Manel Perucho, professor del Departament d'Astronomia i Astrofísica de la Universitat de València i director del Servei de Llengües i Política Lingüística de la mateixa Universitat; Carme Pérez, professora honorària del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra, durant molts anys vinculada des de diferents càrrecs a la política lingüística de la nostra universitat; Benjamí Anglès, professor dels Estudis de Dret i Ciència Política de la Universitat Oberta de Catalunya i vicedegà d'Aliances, Comunitat i Cultura; Marc Guevara, responsable tècnic d'Educació i Universitats de la Plataforma per la Llengua, i professor a temps parcial al Departament de Filologia Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona, i Hafid Laayouni, professor del Departament de Medicina i Ciències de la Vida de la Universitat Pompeu Fabra, actualment cap d'estudis del grau interuniversitari (UPF - UAB - UPC - UB) en Bioinformàtica, que s'imparteix completament en anglès.

A continuació podeu trobar els punts més importants de les seves intervencions.

* * *

TAULA RODONA

Es pot fer classe de ciències en català?

Manel Perucho Pla
Director del Servei de Llengües
i Política Lingüística de la Universitat de València

Cal començar admetent que la llengua franca de la ciència és actualment l'anglès: és la llengua en què es fan les comunicacions, les publicacions i les reunions en col·laboracions internacionals. Tanmateix, això no sempre ha estat així: en l'edat mitjana la llengua de l'acadèmia era el llatí, i, encara que a principis del segle xx les publicacions científiques no tenien cap llengua predominant, l'alemany podia ser considerat com la llengua més rellevant, per exemple, en els camps de la física i les matemàtiques. Durant la segona part del segle xx els dos blocs en què estaven dividits la major part dels països tenien bé l'anglès, bé el rus com a llengües de comunicació.

D'una banda, això evidencia que: 1) no hi ha cap llengua preestablerta com a més apta per a la comunicació de la ciència, 2) la llengua franca de la ciència ha canviat i ho pot tornar a fer, i 3) les circumstàncies de què això depèn són conjunturals i associades a situacions de preeminència econòmica, i no d'adequació. Per tant, qualsevol afirmació sobre si una llengua és inadequada per a ensenyar o comunicar la ciència no pot estar fonamentada en cap evidència empírica, ni és raonable. Altrament, en rebutjar la validesa d'una llengua o posar-ne una altra per sobre, l'opinió s'ha d'ubicar necessàriament en corrents supremacistes irracionals, exercits de manera conscient o inconscient.

D'altra banda, podem acudir a l'experiència per a entendre si és òptim per al desenvolupament del coneixement humà que la ciència tinga una llengua franca o no: tal com hem dit, hi ha hagut èpoques en què no existia aquesta llengua franca i cada científic escrivia bé en la llengua imperant en el seu estat (segles XIX i principis del XX) o en una llengua franca limitada a regions geogràfiques determinades. La conseqüència que coneixem que ha tingut això ha estat la de la ignorància, bé unilateral per part d'un dels blocs, bé recíproca i, per tant, la de la repetició d'experiments i els redescobriments innecessaris, o l'oblit de científics que havien estat els primers a assolir resultats que després han estat atribuïts a col·legues de països predominants.

Com a exemple del primer cas tenim la situació que la derrota del règim soviètic ha generat: articles originalment publicats en rus i que han estat ignorats pels científics del bloc occidental. En el segon, tenim noms d'equacions o constants com la de Hubble, que des de fa poc s'anomena Lemaître-Hubble[1] per recordar que el pare Georges Lemaître va arribar a la mateixa conclusió que Edwin Hubble, encara que aquell la va publicar en francès i havia estat, simplement per això, oblidat. Hom podria al·legar que la intel·ligència artificial (IA) evitarà aquestes situacions, però atès que s'alimenta del que ja hi ha publicat a la xarxa, també pot retroalimentar els biaixos i fossilitzar els oblits.

En conclusió, ara per ara, als científics no els queda més remei que publicar i comunicar-se en anglès. Significa això que no es pot fer classe de, o comunicar la ciència en català? Òbviament, no. De fet, és desitjable que se'n faça, si més no fins a un cert nivell. A les universitats dels territoris de parla catalana, aporta alguna cosa no fer-les en català i, en canvi, fer-les en castellà? Tampoc, perquè el castellà no és la llengua de comunicació de la ciència. Per tant, les motivacions per fer-ho en una o altra serien les mateixes. Per exemple, crear vocabulari que permeta l'ensenyament i la divulgació de la ciència, com a eina necessària de la divulgació i l'educació científica de la nostra ciutadania. L'afirmació que una és útil i l'altra és absurda.

No és un debat nou: en un dels articles que componen '*L'ou de la serp*,' d'Eugeni Xammar (Quaderns Crema, pàg. 59-61), l'autor anomena el cas d'un enginyer català que visita Berlín per fer una conferència. Xammar esmenta que s'ha educat i treballa en català i, tanmateix, això no li impedeix poder assolir prestigi i fer conferències arreu d'Europa. I ho contrasta amb el discurs de la superioritat de la llengua dels 'cent milions de parlants', ara fa un segle. Sembla que en cent anys no hem avançat molt...

Se'n fa?

En l'àmbit de l'educació preuniversitària i de grau, se'n fa. És cert, no obstant això, que en el cas dels graus no se'n fa en percentatges que l'equiparen a l'ensenyament en castellà (vegeu l'estudi de Plataforma per la Llengua),[2] i que no és el cas en totes les universitats de la Xarxa Vives. Ara bé, fins i tot en els casos en què el català està present en els graus, la

[1] https://uclouvain.be/fr/chercher/actualites/la-loi-de-hubble-rebaptisee-en-loi-de-hubble-lemaitre.html.

situació trontolla en les assignatures de grup únic, com per exemple en el cas de la docència de l'últim curs, on l'absència d'un nombre suficient d'alumnes ha fet que les universitats oferisquen un sol grup en moltes assignatures, principalment optatives, o en els dobles graus de creació recent. En aquest cas, una sèrie de factors vinculen la determinació de la llengua de la docència: l'acceptació generalitzada del discurs de la llengua comuna, la suposada manca de capacitat de comprensió per part de l'alumnat foraster que ha estudiat a les nostres universitats durant els anys previs, la presència d'alumnat Erasmus que no té, en general, coneixements de català, i un marc *d'atracció de talent* que s'emmarca en l'estat espanyol i que s'eixampla ja al 'mercat' sud-americà. A més, s'afig la connivència del professorat, fonamentada principalment en l'acord ideològic amb la superioritat del castellà, o en la comoditat d'expressar-se en una llengua que potser dominen més.

Cadascuna d'aquestes motivacions pot ser rebatuda amb facilitat: és impossible trobar vint o trenta (per posar un nombre estàndard d'alumnes en grups únics) estudiants que entenguen el català?

Potser ens hem de refiar d'unes notes de batxillerat i accés a la universitat que cada vegada són menys orientatives del *talent* i oblidar una de les tasques més importants de la universitat pública com és la formació de persones que contribuïsquen a enriquir la societat que la finança? És possible que un estudiant que viu a territoris catalanoparlants i que té com a llengua pròpia una llengua semblant al català no l'entenga després de tres anys?

A més, els arguments que justifiquen que la docència es faça en castellà en aquests grups mostren clarament la tendència de la universitat pública a adaptar-se a la demanda, com si es tractara d'un negoci, i d'abandonar el seu rol transformador i enriquidor. A poc a poc s'obliden les necessitats de les societats que les finança, que és el primer pas cap a la desconnexió i la privatització. La universitat pública no només és un instrument de formació de professionals, sinó també el lloc on es forma la intel·lectualitat de la societat del futur. Aquesta tasca transformadora sí s'aplica, de manera aparent si més no, a diferents lluites socials necessàries com la de la igualtat de gènere. Tanmateix, l'aprenentatge de llengües minoritzades i el seu foment i protecció semblen fer nosa. És a dir, l'aparença transformadora s'aplica a favor de corrent, en aspectes on hi ha un consens social que ho facilita, però no quan s'ha d'anar a contracorrent, per molt justa que siga la causa. Pel contrari, de vegades trobem que es gira el discurs per a que semble una causa injusta i insolidària.

El cas dels màsters oficials és tot un altre món, això sí, paradigmàtic de la mentalitat que hem descrit adés. Dominats per la necessitat de clientela, prioritzen la docència en castellà per tal d'assegurar-se alumnat sud-americà que paga les taxes per rebre un títol d'una universitat europea, cosa que els atorga prestigi en retornar al seu país. Atès que les taxes dels màsters públics no cobreixen el seu cost real, s'està contribuint a formar les elits d'altres estats amb diners públics. En altres paraules, es perd el retorn. La pregunta que s'ha de contestar és qui se'n beneficia. Mentrestant, sembla que l'alumnat propi fuig majoritàriament

[2] https://www.plataforma-llengua.cat/que-fem/noticies/6206/nomes-una-de-cada-deu-assignatures-dels-masters-son-en-catala-i-les-universitats-prioritzen-el-castella-a-langles-per-internacionalitzar-s

de l'*alma mater* per cursar aquests títols. Per esmentar el cas que més conec, en la Universitat de València, entre un 85 i un 90% de la docència de màster es fa en castellà.

Fins i tot en títols necessaris per a exercir una professió (advocacia o psicologia) la docència és majoritàriament o completament en castellà. En un intent de revertir aquesta situació, des del Servei de Llengües i Política Lingüística hem topat amb respostes, per part dels responsables de les titulacions de postgrau, que s'ajusten a allò que hem descrit, i a més, amb l'excepció del Vicerectorat d'Internacionalització i Multilingüisme, amb una evident manca de suport institucional.

En definitiva, constatem que la igualtat lingüística i l'educació en valors de l'alumnat de les nostres universitats públiques estan en crisi, en gran manera a causa de la mercantilització dels estudis superiors i a l'acceptació tàcita del discurs de l'eficiència, la utilitat i, en definitiva, el supremacisme lingüístic i cultural. Els mots *plurilingüisme o multilingüisme* constitueixen una façana lluent per a un edifici en runes.

Aquesta situació és particularment perillosa per al català, atès que per a les institucions d'àmbit estatal suposa una situació ben sucosa: no descobrim res si diem que enfortir la presència del castellà en tot el territori espanyol i la presència i relació amb Sud-amèrica han estat des de sempre objectius estratègics del Regne d'Espanya. A més, s'hi afegeixen interessos econòmics poderosos d'un banc que ja ostenta un considerable domini sobre l'acció i la política de les universitats espanyoles, tal com revelen les iniciatives per potenciar els lligams amb el món llatinoamericà.[3]

Efectivament, els arguments de la presumpta inutilitat del català en l'ensenyament de les ciències en grau i postgrau no són aplicats al castellà. A més del cas exemplar dels màsters científics, podem afegir els debats oberts en diferents reunions científiques de la Sociedad Española de Astronomía sobre si les xerrades havien de fer-se en castellà i no en anglès (òbviament, les altres llengües oficials de l'Estat ni es consideraven). En contrast als Encuentros Relativistas Españoles s'escoltaven xerrades indistintament en castellà com en català als anys setanta i vuitanta, segons m'han explicat col·legues que hi assistien.[4]

Se n'ha de fer?

Certament en els graus universitaris, i a més, idealment a tot l'alumnat, de manera progressiva o des de l'inici, depenent del perfil d'estudiant a què estiga adreçat el grau. Que tots estiguen exposats a docència en diferents llengües contribueix a fer bé no només a la llengua, sinó també als estudiants en la seua formació com a ciutadans empàtics i sensibles. Cedir a l'homogeneïtzació i la desigualtat no hauria de ser mai una opció en l'educació pública.

---

[3] https://www.santander.com/es/sala-de-comunicacion/especiales/encuentro-internacional-rectores-universia/2023-valencia.
[4] https://blogs.metode.cat/larribada-de-la-relativitat/.

També cal anar amb compte amb la tendència creixent a crear grups exclusius en anglès, pel possible biaix cap a alumnat que domine aquesta llengua, cosa que podria estar associada a un biaix socioeconòmic. Una transició progressiva seria idònia per a evitar-ho i permetre l'alumnat adaptar-se gradualment a l'estudi en altres llengües, partint de la llengua vehicular de la seua educació preuniversitària.

Pel que fa als màsters, plantejaré dubtes més que no una resposta. És evident que una comunitat lingüística com la catalana, amb una població nombrosa i recursos adients, s'ha de proveir de les eines lingüístiques necessàries per a poder fer un discurs científic complet, tot creant els neologismes i expressions bé siga originals, bé emprades, que calga. La docència de les disciplines científiques és una opció evident per fer-ho. La divulgació de la ciència i la seua manera de fer (el mètode) és una altra, i a més acompleix no només amb la difusió del coneixement científic a un sector ampli de la població, sinó també de la seua rigorositat i solidesa, en un moment històric en què la irracionalitat s'obre pas ràpidament i perillosa.

D'altra banda, i tenint en compte els arguments exposats a l'inici sobre la llengua franca de la ciència, potser tindria més trellat que les classes de màster atengueren aquesta realitat i contribuïren també a preparar els nostres alumnes per al món professional en què hauran de sobreviure?

La intel·ligència artificial pot ben bé ser una aliada per a eixir de l'atzucac, però sempre sota el control dels autors i de revisions curoses de textos. Fins i tot la comunicació oral se'n podria beneficiar mitjançant la traducció automàtica i simultània.

En l'equilibri entre les opcions hi ha, segurament, la millor resposta a la pregunta que planteja l'epígraf.

* * *

TAULA RODONA

El Pla d'Acció pel Multilingüisme (PAM) (2007-2012) i els reptes educatius multilingües[1]

Carmen Pérez-Vidal
Professora honorària de la UPF

Els reptes dels sistemes educatius envers les llengües, i a casa nostra amb una preocupació específica envers el català, es van plantejar de forma molt decidida ja a finals de la segona meitat del segle passat (1980-2000), a tots els nivells educatius. Això va tenir un gran impacte en la recuperació de les llengües sense estat i minoritzades, com el català, i de retruc a la universitat. Al llarg dels anys setanta i vuitanta, el Consell d'Europa va encarregar a lingüistes acreditats que desenvolupessin currículums per a les llengües, en forma dels nivells llindar de les llengües, dins del paradigma dels nous enfocaments comunicatius nocionals-funcionals sorgits de la pragmàtica i la sociolingüística (Pérez-Vidal, 2008). L'objectiu era **millorar el coneixement de llengües de ciutadans i ciutadanes de la Unió Europea** (UE), en tant que dret democràtic dins la filosofia inicial de la Unió, basada en els models de l'*Europa de les llengües, l'Europa dels ciutadans i l'Europa del coneixement* (Habermas, 2012). En aquella tasca de caire acadèmic i curricular se li va afegir la proposta que els 27 estats

[1] La Dra. Trenchs va continuar aquesta tasca com a vicerectora de Docència i Ordenació Acadèmica amb responsabilitat sobre la política lingüística (2013-2017) i, a continuació, com a comissionada de Política Lingüística (2021-2023) (Trenchs, 2016).

adoptessin una estratègia de foment del multilingüisme. A l'ensenyament es va fonamentar en les premisses següents: *i)* iniciar l'aprenentatge de segones i/o terceres llengües, anticipadament, als 8 anys o abans; *ii)* tant en matèries pròpiament de llengua, com en matèries de continguts (immersió en llengües estrangeres); *iii)* incorporar una segona llengua estrangera opcional, la fórmula 1 + 2 del *Llibre blanc sobre l'educació i l'aprenentatge* (Comissió Europea, 2005); *iv)* fomentar els intercanvis educatius en el marc dels nous programes europeus COMENIUS, SÈNECA, LEONARDO, aquest darrer a l'ensenyament professional, i el European Action Scheme for the Mobility of University Students, o ERASMUS, actualment ERASMUS +, a la universitat. Entre els anys vuitanta i el canvi de mil·lenni, les anteriors recomanacions van ser incorporades a les polítiques de la majoria dels estats membres, el nostre entre un d'aquests, a través de diferents plans educatius a l'ensenyament obligatori i preuniversitari i a totes les escoles oficials d'idiomes. Consegüentment, **van començar a arribar a la universitat estudiants amb millors coneixements d'una o dues llengües estrangeres** (anglès i francès, més típicament): respecte al català, l'alumnat internacional tenia al seu abast el curs de català per a adults Digui, Digui,[2] dissenyat dins del nou paradigma comunicatiu nocional-funcional.

Entretant, el programa **ERASMUS** s'implantava amb gran èxit, i de forma decidida, a la universitat (Pérez-Vidal & Llanes, 2023).[3] Ara bé, ai las!, les **bondats del programa no deixaven de tenir contradiccions envers llengües com el català.** La pel·lícula *L'Auberge Espagnole* presentava el problema nítidament. En una de les escenes del film, una alumna d'intercanvi del programa ERASMUS es matricula d'una matèria impartida en català, sense saber-ho, ni tenir coneixements d'aquesta llengua. A classe s'adona de la situació i ràpidament demana al professor de l'assignatura que canviï de llengua, que parli en espanyol. El docent del curs li respon que no canviarà de llengua, ja que el català és la llengua del país. Com fer front en aquest problema és la història reeixida de la feina que hem fet lingüistes i lingüistes aplicats d'ençà d'aleshores a les universitats. La realitat és que les solucions existeixen, s'han implementat en moltes institucions, i permeten afirmar –com he fet anteriorment–, **que es poden impartir matèries en català, i alhora es pot acollir alumnat de mobilitat** a les nostres universitats. Veiem, doncs, a continuació com s'han fet les coses.

Si seguim amb el fil temporal, amb el nou mil·lenni s'inicia una nova etapa educativa d'abast general: la implantació de l'Espai Europeu d'Ensenyament Superior (EEES), que permet la convalidació automàtica de crèdits aconseguits a diferents universitats de la Unió i, per tant, l'homogeneïtzació de les acreditacions. Les llengües hi són centrals, i no ja només per a l'alumnat especialista, sinó per a tot l'alumnat.[4] Així entrem

[2] El curs 'Digui, Digui- Curs de català per a no-catalano parlants adults' (1984-2003) va ser una iniciativa de la Direcció General de Política Lingüística de la Generalitat de Catalunya.

[3] Des dels seus inicis l'any 1987 més de 3 milions i mig d'estudiants han pogut gaudir-ne, i han pogut desenvolupar millors carreres professionals, un sentiment de ciutadania europea i major sensibilitat intercultural. Ara bé, està provat que hi participa la població més afavorida econòmicament (Mitchell & Tyne, 2023; Van Mol, 2018).

[4] En aquest àmbit, el Marc Comú Europeu de Referència per a les llengües a Europa (MECR) (2001) del Consell d'Europa va permetre una tasca de programació i estandardització de nivells i certificacions de llengües sense precedents, necessària per al foment dels intercanvis d'estudiants.

a l'etapa **d'augment de la internacionalització, d'un abast que ha superat totes les expectatives** (Pérez-Vidal, 2015). La gestió de la multiplicitat de llengües amb les quals ara convivim és un dels grans reptes d'aquesta nova Babel universitària iniciada amb l'EEES. La resposta va ser una gestió sistemàtica de les llengües, pensada i planificada en forma de plans de polítiques lingüístiques universitàries. Inicien aquest camí la Universitat Lliure de Brussel·les, la Universitat de Copenhaguen, les universitats suïsses, a les quals segueixen moltes d'altres (Tudor & Mackiewicz, 2009). A Catalunya, la **UPF va ser pionera, amb el Pla d'Acció pel Multilingüisme (PAM) (2007-2012)**, i aviat la iniciativa es va estendre i va ser aixoplugada pel Consell Interuniversitari de Catalunya (CIC). Aquest organisme va establir la necessitat de dotar-se de plans de llengües com a requisit, i alhora mitjà, de participar en els recursos de finançament variable. Es tenia especialment en compte: *i)* el percentatge de docència en català; *ii)* el percentatge de professorat i personal de l'administració acreditat amb el C1 de català; *iii)* el percentatge de docència en anglès; *iv)* la qualitat de les webs universitàries en català i en anglès.

Els plans a casa nostra tenien l'objectiu de donar continuïtat als estudis de batxillerat en català, seguir **preservant i fomentant el català entre l'alumnat de mobilitat;** alhora que mantenir el **castellà, com a llengua d'interès també de molts estudiants d'intercanvi,** i promoure el coneixement i l'ús de les llengües de gran difusió emprades per a **la comunicació científica. Sense cap dubte la llengua per excel·lència en aquest terreny aviat va ser palès que era l'anglès.**

Si tornem a l'EEES, el model per a l'educació superior proposava un currículum estàndard de 3 anys de grau i 2 de màster (a l'estat espanyol, com és sabut, 4 + 1), amb una oferta pública extensa de màsters, com a complement 'necessari' del grau, i, en qualsevol cas, com a requisit per prosseguir amb estudis de doctorat. Els màsters aviat van representar un possible **'pastís' per repartir-se entre universitats de tot el món** que van voler atreure alumnat internacional, per tal de compensar dèficits locals demogràfics (Pérez-Vidal, 2015). I com assegurar-se la comunicació en un màster amb parlants de diferents llengües? Si sempre s'havien fet les classes en català i en castellà –el nombre no es coneix, ja que no existien dades contrastades recollides oficialment–, de sobte ens havíem de plantejar la **possibilitat de tenir estudiants que no dominaven ni una llengua ni l'altra, però que optaven per estudiar a casa nostra.** Ens calia desenvolupar plans de llengua que ens permetessin articular diferents opcions i solucions als problemes com l'il·lustrat anteriorment (Pérez-Vidal, 2013).

En què van consistir aquests plans? El cas de la UPF és força il·lustratiu. A la UPF, el **PAM es va dissenyar i desplegar amb una estructura de gestió interna, la nova Unitat del Multilingüisme**, dintre de la unitat de desenvolupament del professorat –l'actual CLIK–, i el **Gabinet Lingüístic, ja existent, operatiu a totes les universitats de la Xarxa Vives.** Es va comptar amb un finançament específic per al seu desplegament. Per començar vam 'enginyar' una filosofia que partia de la idea de la riquesa i, alhora, el **'repte' del multilingüisme a la universitat catalana**, i es basava en els tres conceptes clau següents (Pérez-Vidal, 2008):

- **Establir tres llengües de treball a la UPF: la llengua catalana com a llengua pròpia i oficial; l'espanyola com a llengua oficial, i, una de nova, l'anglès estrictament com a "llengua de treball"**: amb l'objectiu de regular-ne l'ús en totes les activitats de la UPF, proporcionant la base normativa necessària per emprar-les o per exigir-ne el coneixement que s'estableixi en cada cas; **i d'altres llengües amb presència acadèmica,** a la web i en activitats diverses.

- **La "seguretat lingüística"**: fonament que havia de garantir en tot moment que les activitats acadèmiques es faran en la llengua en què hagin estat anunciades prèviament. Per tant, s'havia de sistematitzar la informació pública i vincular a la llengua de la docència i de les activitats de recerca obertes al públic.

- **La "gestió del multilingüisme" a les aules**: complint el marc legal vigent, havíem de permetre les situacions de comunicació multilingüe dins les aules, assegurant la presència i la interacció de totes les llengües, fomentant-ne la intercomprensió, i contribuint al respecte pels usos lingüístics establerts a la UPF.

El professorat va haver de generar els **plans docents de les assignatures en les tres llengües de treball. En paral·lel, l'administració va fer traduir tots els títols de totes les assignatures** dels nous graus de la UPF en les tres llengües, així com els documents com ara l'expedient acadèmic. A partir d'aquell moment la UPF, i d'altres universitats catalanes, va aparèixer a les xarxes com a universitat trilingüe.

El principi de l'anglès com a llengua de treball va permetre que algunes classes es comencessin a impartir en anglès, en un moviment que no ha parat de créixer, com ja he comentat, i que es coneix arreu com a English-Medium Instruction (EMI), o bé Integrated Content and Language in Higher Education (ICLHE) (Wächter & Maiworm, 2014), que compten amb una associació i un congrés anual. En el disseny dels graus es va instar els deganats a programar un mínim d'un 16% de crèdits impartits en anglès, a tercer i quart curs, per donar temps als estudiants que necessitaven reforç lingüístic, a treballar-hi durant el primer cicle.

La instauració pràctica del concepte de **'seguretat lingüística'** va implicar que l'opció de llengua de les assignatures esdevingués *pública*, i, molt important, *vinculant*. Es va incorporar com a aspecte central de la informació que es dona a l'inici de curs sobre el desplegament del programa de cada assignatura, per tal que l'alumnat local, i, sobretot el de mobilitat, n'estés assabentat, i evitar escenes com la del film comentada anteriorment. A tal fi, la UPF va haver d'introduir un canvi informàtic a l'aplicació que gestionava les matrícules. Des del moment en què apareixia publicada l'assignatura i la llengua d' impartició, **ni l'alumnat ni el professorat podien canviar-la.** Les conseqüències d'aquesta nova 'bona pràctica' van ser:

- Es va establir un sistema de **gestió i de suport per implantar** aquesta pràctica des de la Unitat per al Multilingüisme.

- Això va permetre garantir que, un cop informada una docència en català, se suposava que l'alumnat de mobilitat s'hi matriculava tot sabent que aquesta era la llengua de la docència. Sabent-ho amb temps es podia preparar!!!

- Alhora, va permetre començar a calcular **uns percentatges reals de les llengües emprades a la docència**.

- El **conjunt del sistema universitari català** va adoptar aquestes pràctiques.

Finalment, la instauració del principi de la **'gestió de l'aula multilingüe'** implicava la possibilitat que una classe impartida en català pogués admetre i gestionar la comunicació amb l'alumnat de mobilitat que tingués **un nivell suficient de comprensió del català per poder seguir-la**, però que sabia que podia intervenir **a classe en una altra de les llengües de treball**, i també escriure-hi els seus treballs, després d'haver-ho pactat amb el professorat.

La lògica d'aquests principis filosòfics i la necessitat del desplegament i la implementació del PAM a la UPF es van organitzar en les **cinc línies d'actuació següents, tot incloent la institució, la docència i l'administració**. Calia:

- Normativitzar
- Informar
- Formar
- Donar suport
- Dinamitzar

A l'àmbit de la **normativització** es van establir les exigències de docència en anglès ja esmentades, els requisits per aconseguir fins a 6 crèdits variables d'idiomes anomenats **reconeixement d'activitats acadèmiques (RAC)**: a partir del B2 del MCER per a les llengües estrangeres; C1 i C2 per al català i l'espanyol. Es va instaurar un Premi de Multilingüisme –més recentment un premi a la millor tesi redactada en català–, i es van establir les certificacions de llengües pròpies de la UPF, tant en forma de proves diagnòstiques inicials, com a proves de nivells superats, indispensables per a la mobilitat internacional abans de sortir del país, amb els programes CIFALC i CERCLES. Aquests certificats ben aviat es van convertir en unes proves comunes a la xarxa de les universitats catalanes i de l'Estat, respectivament.

Per a **la informació i la difusió sobre el Pla**, vam crear un portal web (www.upf.edu/web/llengues), avui encara totalment viu, evidentment en les tres llengües de treball. En paral·lel, el **Gabinet Lingüístic es dedicava especialment a garantir els nivells òptims de llengua catalana en l'àmbit de la revisió i, a banda, a l'acollida en català d'estudiants de mobilitat a l'entorn del programa Voluntariat Lingüístic**,

conjunt de les universitats de la Xarxa Vives. D'ençà dels seus orígens, el programa ha funcionat amb nivells molt alts d'èxit, amb una oferta amb diferents activitats tant presencials com en línia al voltant de la llengua i la cultura catalanes. D'altra banda, el CIC ha fet les seves propostes.

De les cinc línies d'actuació esmentades, aquella en què la inversió va ser més important, i amb un impacte directe en la comunitat universitària, va ser la formació, **desplegada pel professorat especialista de l'Escola d'Idiomes i gestionada des del CLIK.** A partir d'aquí, vam implantar el programa complet **d'aprenentatge acadèmic del català**, del nivell inicial al nivell C1, amb caràcter gratuït per a alumnat, el PDI i el PTGAS; el de castellà i el de llengües estrangeres. El CIC contribuïa decididament al programa de català amb l'actuació d'Interlingua, i la Càtedra Pompeu Fabra també hi va contribuir i continua fent-ho.

Com s'ha esmentat anteriorment, s'entenia que això permetia que l'alumnat de mobilitat es veiés en cor d'entrar a classes impartides en català, i seguir-les. Calien **cursos abans de l'inici de curs, i extensius al llarg del curs.** Recentment, l'oferta de català s'ha triplicat o quadruplicat: en paral·lel a l'itinerari acadèmic extensiu que la UPF ofereix. Comptem amb un MOOC sobre Catalunya i el català; 4 cursos diferents de 10 hores cadascun d'iniciació; i un curs presesional per preparar-se per seguir classes en català, especialment per als màsters i postgraus, on trobem percentatges més alts d'alumnat internacional, com de seguida veurem. S'ha de recordar que els lectorats de català de l'Institut Ramon Llull preparen l'alumnat universitari abans de les seves estades a casa nostra. Finalment, el professorat ha rebut una atenció especial de cara a la preparació per a la certificació del nivell de C1, en el moment de la contractació amb caràcter definitiu. A dia d'avui, més d'un miler de docents s'han acreditat a la UPF al nivell de C1, segons el decret que regula aquest requisit. Arribats en aquest punt, en resum, podem reafirmar-nos que tants d'esforços no poden quedar en no res i que **sí**, *es pot fer docència en català* a la universitat.

Respecte a la segona pregunta: *Se'n fa de docència en català?* A la UPF comptem amb dades publicades a partir del 2016, el 2018 i el 2023. L'any 2016 representa un període de 10 anys d'ençà de la implementació efectiva del PAM. Com estàvem a l'inici del PAM, l'any 2004? Malauradament, ens falten dades per poder contestar, com s'ha dit. El 2016, als graus un 47% de la docència es feia en català; un 31%, en castellà, i un 22%, en anglès. L'informe del 2023 mostra un petit canvi en positiu pel que fa al català: un 55,8% de la docència es feia en català; un 25,2%, en castellà, i un 19 %, en anglès Als màsters la situació al 2016 era més favorable a les terceres llengües que al grau: el 56% de la docència s'impartia en terceres llengües; el 29%, en castellà, i el 15% restant, en català. Al 2023, la situació es manté, amb un 56,5% de la docència en català; un 29,7%, en castellà, i un 13,8%, en anglès. La situació és menys bona amb les tesis doctorals. Si al 2016 hi ha un 8% en català, un 23% en castellà i un 69 % en anglès, al 2023 no millora: en són 75,9% en anglès, 20,1% en castellà i 4,1% en català. És a dir, que si bé al grau el català millora, no ho fa a la recerca de nivell doctoral.

Per concloure, la resposta a la tercera pregunta, *S'ha de fer docència en català a les matèries de ciència?* Com hem vist, **el català continua patint amb la internacionalització,** i, en conseqüència, millorar-ne la posició ha de ser el nostre objectiu principal en l'actualitat. La gran contribució de les polítiques lingüístiques és garantir la formació d'estudiants i professorat, i l'acreditació del professorat. Tot això a casa nostra està ben organitzat, i no ha fet més que créixer en oferta i demanda, darrerament amb un suport oficial decidit per part de la Generalitat per a una estratègia multilingüe i d'enfortiment del català, i de les llengües estrangeres que gaudeixen de subvencions importants. **Cal fomentar la docència en català, com a via cap a la recerca d'impacte en la nostra llengua.** L'estudiant que rebi cursos en la llengua que ha fet servir al llarg de tota la seva etapa educativa obligatòria serà qui millor podrà optar a estudis superiors en què no deixi de fer-la servir, i l'estudiant de mobilitat trobarà moltes vies per formar-se. La UPF ha estat compromesa amb aquesta aposta des de fa 25 anys; cal mantenir-la.

* * *

Referències bibliogràfiques

Comissió Europea (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

—(2005). *A New Framework Strategy Towards Multilingualism*. Brussels. Document en línia: <http://ec.europa.eu/languages/servlets/Doc?id=913>.

Habermas, J. (2012). *La constitución de Europa*. Editorial Trotta.

Mas, M.; Melcion, J.; Rosanas, R.; Vergès, M. H. (2003). Digui, Digui. *Curs de català per a no-catalanoparlants adults*. Direcció General de Política Lingüística.

Mitchell, R. (2023). *Language and Student Mobility in Europe*. A: R. Mitchell i H. Tyne (eds.). *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context*. Nova York/Londres: Routledge. Pàg. 22-34.

Pérez-vidal, C.; Llanes, A. (2023). "Linguistic effects of international student mobility in European perspective". A: R. Mitchell i H. Tyne, H. (eds.) (2023). *Language, Mobility and Study Abroad in the Contemporary European Context*. Nova York/Londres: Routledge. Pàg. 22-34.

Pérez-vidal, C. (2015). "Languages for all in Education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation". A: M. Juan-Garau; J. Salazar-Noguera (eds.). *Content-Based Language Learning in Multilingual Educational Environments*. Berlín: Springer. Pàg. 31-51.

—(2013). "Les polítiques de llengües universitàries: actuacions, creences i reptes del multilingüisme a l'EEES". A: L. Armengol; J. M. Cots; E. Llurda; G. Mancho-Barés (eds.). *Universitats internacionals i plurilingües? Entre les polítiques i les practiques a les universitats de Catalunya*. Lleida: Universitat de Lleida. Pàg. 65-75.

—(2009). "The integration of Content and Language in the classroom: A European

approach to education (The second time around)". A: G. Dafouz i M. Gerrini. *CLIL across educational levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary education*. Madrid: Santillana Educación/Richmond Publishing. Pàg. 3-16.

—(2008). "Política lingüística universitària catalana dins l'EEES a la Universitat Pompeu Fabra: el Pla d'Acció pel Multilingüisme". A: A. Martí i J. M. Mestres (eds.). *El multilingüisme a les universitats en l'Espai Europeu d'Educació Superior. (Actes del seminari del CUIMPB-CEL 2007)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. Pàg. 115-140.

Trenchs, Mireia (2016). "El multilingüisme en blanc i negre: les polítiques acadèmiques". Actes de la Segona Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Pàg. 29-53.

Tudor, I.; Mackiewicz, W. (2009). "Bologna and languages: Reference points for higher education language policy development". A: M. Perez Canado, M. (ed.). *English Language Teaching in the European Language Credit Transfer System: Facing the Challenge*. Peter Lang. Pàg. 35-47.

Van Mol, C. (2018). "Becoming Europeans: The relatinship between student exchanges in higher education, European citizenship and a sense of European Identity". A: *Innovation, the European Journal of Social Science Research*, 31(4). Pàg. 449-463.

Wächter, C.; Maiworm, F. (eds.). (2014). *English-taught programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens.

TAULA RODONA

Es pot estudiar dret en català, i es fa: l'experiència de la UOC

Dr. Benjamí Anglès Juanpere
Vicedegà d'Aliances, Comunitat i Cultura
Estudis de Dret i Ciència Política
Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

Convidat a la taula rodona de la Desena Jornada de la Càtedra Pompeu Fabra sobre la llengua a la universitat catalana, sobre "Es pot fer enginyeria, economia o bioquímica... en català? Se'n fa? Se n'ha de fer?", començo explicant l'experiència de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) en relació amb la formació dels futurs advocats i advocades que, per poder practicar aquesta professió, han de seguir i superar un grau i un màster que els permeti presentar-se a l'examen oficial habilitant, que és el requisit indispensable per col·legiar-se i poder exercir l'advocacia.

La UOC, des dels seus orígens ja fa més de trenta anys, imparteix formació superior a distància mitjançant les noves tecnologies de la informació i de la comunicació, amb l'objectiu de permetre que totes aquelles persones que vulguin obtenir una educació universitària ho puguin fer sense haver d'estar subjectes a la presencialitat i sincronia pròpies de la universitat tradicional. Entre els diversos cursos i programes que s'imparteixen en línia, els Estudis de Dret i Ciència Política de la UOC ofereixen el grau de dret i el màster universitari d'accés a l'advocacia, necessaris per poder exercir aquesta professió.

Aquests dos programes, com tots els programes de la nostra universitat, s'imparteixen a través d'un campus virtual que, de manera asíncrona, permet als estudiants accedir telemàticament a les corresponents formacions i interactuar virtualment amb el professorat i la resta d'estudiants, així com també realitzar el conjunt de gestions acadèmiques. D'acord amb el model de la UOC, els estudiants poden escollir la llengua del campus i de les formacions que seguiran en el moment de matricular-se, entre les opcions de català i castellà.

La selecció de la llengua implica que tant l'idioma del campus virtual, com de les comunicacions i de la docència, serà en tot moment el de la llengua triada. Això vol dir, en l'àmbit concret de la docència, que la llengua de les aules virtuals, dels materials i de la majoria de recursos docents, de les activitats, proves i exàmens, així com la llengua del professorat i de la resta de l'estudiantat de l'aula serà sempre el català o el castellà segons s'hagi escollit.

La possibilitat d'escollir la llengua garanteix que els estudiants que decideixin seguir la formació en català ho puguin fer en tot moment i per tota la durada del programa. En conseqüència, en relació amb el grau de dret i el màster universitari d'accés a l'advocacia, el nostre model, des del punt de vista lingüístic, permet que tots els estudiants que vulguin exercir la professió de l'advocacia puguin formar-se íntegrament en català. Per tant, i donant resposta a la pregunta que es planteja en aquesta taula rodona, sí que es pot ser advocat o advocada estudiant en català, ja que és el que fa la UOC i tenim clar que s'ha de fer.

Tanmateix, i malgrat aquesta posició favorable a la llengua catalana, algunes dades recollides sobre la docència i la recerca a la nostra universitat inviten a reflexionar al voltant de l'ús del català. Per exemple, resulta que poc més de la meitat dels nostres estudiants del grau de dret residents a Catalunya escullen fer-ho en català, mentre que no arriben a la meitat aquells que fan el màster universitari d'accés a l'advocacia en aquest idioma.

Pot sorprendre que, després de quaranta anys de normalització i d'educació obligatòria en català, el percentatge d'estudiants que viuen a Catalunya que escullen el català com a llengua de docència no sigui més alt. No obstant això, aquestes dades no pressuposen que aquells que estudien en castellà no sàpiguen o no puguin utilitzar el català, ni tampoc que aquells que estudien en català no acabin utilitzant el castellà quan treballin com advocats. Tanmateix, és una dada per reflexionar-hi.

Per altra banda, quant als estudis de doctorat, la llengua escollida per redactar els treballs de tesis del programa de doctorat de dret i economia de la UOC es reparteix per igual entre el català, el castellà i l'anglès, i és actualment un terç les tesis defensades en cadascun dels tres idiomes. Com que es tracta d'un programa relativament recent, aquestes dades encara no serien prou concloents i caldrà esperar un temps per veure si es manté aquest repartiment equilibrat o alguna de les llengües s'acaba imposant a les altres.

En canvi, en relació amb la producció científica del nostre professorat, aquí sí que hi ha dades prou significatives sobre l'ús de la llengua catalana, ja que en els darrers anys al voltant del 70% de les publicacions acadèmiques es fan en anglès; un 24%, en castellà, i només

un 5%, en català. És evident que el sistema d'acreditació del professorat, basat fonamentalment amb l'impacte i les citacions de l'obra publicada, afavoreix aquest repartiment tan desigual a favor de l'anglès i el castellà, i dificulta sobre manera que es pugui revertir. De fet, hi ha consens en el fet que el nombre de revistes indexades de primer nivell en català és força reduït en general, o fins i tot inexistent en determinats àmbits com per exemple el dret tributari, la qual cosa encara ho faria més difícil.

Pel que fa a l'ús del català en l'àmbit de l'advocacia i de la justícia en general, també cal tenir en compte altres dades i aspectes que aporten context. En primer lloc, la dada que més evidencia la precària situació del català en aquest àmbit és el nombre de sentències que es dicten en català en el conjunt de tribunals de Catalunya. Segons les dades del Departament de Justícia,[1] l'any 2006 les sentències escrites en català representaven un 20% del total de les resolucions judicials, mentre que l'any 2021 no van arribar al 7%.[2] D'acord amb aquestes mateixes dades, el nombre de demandes presentades en català pels advocats l'any 2021 només van representar el 6% del total. Tot això demostraria el retrocés de l'ús de la llengua catalana en el servei de la justícia, el qual no s'explicaria només pel fet que una part important dels jutges de Catalunya no són d'origen català, sinó també per la percepció del 64% dels usuaris catalanoparlants que creuen que utilitzar el català en un procés judicial pot ser contraproduent.[3]

Una altra circumstància que demostraria la dificultat del català en l'àmbit legal seria l'exclusivitat o preeminència del castellà en una part important dels procediments i documents jurídics. A l'important nombre de sentències redactades en castellà, se sumaria el fet que les normes i altres disposicions que es **publiquen** al Butlletí Oficial de l'Estat (BOE) actualment només estan disponibles en castellà, ja que aquesta és l'única versió que a dia d'avui s'ofereix.[4] Igualment, les resolucions i les respostes de l'Administració General de l'Estat acostumen a estar solament en castellà.[5] I, en la mateixa línia, menys del 10% dels documents notarials i mercantils, que fan referència als assumptes i negocis de les persones i les empreses de Catalunya, es redacten en català.[6]

El fet que bona part dels documents i recursos jurídics estiguin majoritàriament en castellà també impedeix la normalització d'un vocabulari jurídic en català, ja que la terminologia catalana quedaria relegada, i fins i tot ignorada, per part dels operadors jurídics que, davant del desconeixement i la inseguretat per utilitzar termes jurídics en català, acabarien utilitzant castellanismes o directament es passarien al castellà com a llengua habitual de treball.

---

1 Nota de premsa (11/11/2022): "La consellera Ubasart assegura que hi ha marge per normalitzar la llengua catalana en l'àmbit jurídic" [https://govern.cat/salapremsa/notes-. premsa/456482/consellera-ubasart-assegura-que-hi-ha-marge-normalitzar-llengua-catalana-lambit-juridic].

2 Segons aquestes dades, de les 250.000 sentències dictades a Catalunya l'any 2021, només 18.000 ho van ser en llengua catalana.

3 Segons l'InformeCAT 2024 de la Plataforma per la Llengua, només un 36% dels catalanoparlants creuen que parlar en català en un judici no perjudicarà els seus interessos [https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informecat-2024_1720081974.pdf].

4 Certament, el passat setembre del 2024, el ministre de la Presidència del Govern d'Espanya es va comprometre a publicar el BOE en totes les llengües cooficials de l'estat espanyol en versió electrònica; però, a dia d'avui, el contingut del BOE encara no està disponible en català [https://www.boe.es/boe/dias/2024/11/13/index.php?lang=ca].

5 Per exemple, les consultes de la Direcció General de Tributs, òrgan dependent del Ministeri d'Hisenda, que estableixen els criteris de l'Administració tributària per a la interpretació i l'aplicació dels tributs, i que resulten fonamentals per a la formació dels futurs advocats tributaristes, es publiquen exclusivament en castellà [https://petete.tributos.hacienda.gob.es/consultas/].

6 L'Informe de Política Lingüística del 2022, publicat pel Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya a començaments del 2024, indica que aquell any només el 8,1% dels documents notarials i el 6,0% dels mercantils es van redactar en català [https://www.plataforma-llengua.cat/media/upload/pdf/informecat-2024_1720081974.pdf].

Des del punt de vista de la formació, aquesta realitat no només dificulta el ple ús del català a les aules dels estudiants que han escollit formar-se en català, per la manca de recursos originals en aquesta llengua, sinó que també mostra als nostres estudiants que en molts àmbits del futur exercici de l'advocacia es trobaran que el castellà és la llengua única o la més utilitzada, fet que els predeterminarà a una realitat lingüística que sembla irremeiable.

En aquest punt, és oportú reconèixer el projecte del Compendium.cat, una iniciativa de la doctora Anna Arnall Duch que, amb el pas del temps i el suport de nombroses institucions (entre aquestes el conjunt d'universitats públiques catalanes i tots els col·legis d'advocacia de Catalunya), ha esdevingut un espai virtual de referència per trobar tot tipus de recursos jurídics en català, els quals faciliten el coneixement i l'ús del català jurídic per part de tota la comunitat lingüística i, especialment, pels professionals, docents i estudiants que el vulguin utilitzar.[7]

Sense cap dubte, les dificultats de l'ús del català en el món de la justícia en general són multifactorials i requereixen solucions des de diferents perspectives. Ara bé, la salut del català en aquest àmbit també és un reflex de l'estat de la llengua en el conjunt de la societat catalana, de manera que la diagnosi i el tractament dels seus problemes anirien més enllà de l'estricte món judicial i dels operadors jurídics.

Per tot plegat, i malgrat la ferma disposició de la UOC per formar en català els futurs advocats i advocades que ho vulguin, algunes dades i circumstàncies del nostre context demostren que amb això no n'hi ha prou i que són necessàries altres mesures i iniciatives, especialment públiques, i fins i tot cert activisme per part dels catalanoparlants, per tal que el català sigui present en l'àmbit de la justícia.

Certament, cal que els advocats, jutges, fiscals, notaris... que actuen a Catalunya coneguin i utilitzin el català amb normalitat; però també és necessari que els usuaris de la justícia ho demandin, ja que, atès que ens trobem amb una societat bilingüe, són ells els qui haurien de tenir l'última paraula sobre la llengua utilitzada i la seva decisió hauria de ser respectada pels prestadors públics i privats de serveis jurídics.

Tot i les dificultats constatades, cal continuar formant i treballant en català per tal que la llengua catalana guanyi presència en l'àmbit de la justícia a Catalunya i, a la vista que aquesta és la voluntat majoritària dels operadors jurídics, hauria de ser possible revertir l'actual situació i aconseguir que el català es percebi i s'utilitzi com a llengua d'ús habitual en aquest àmbit. Som-hi!

* * *

[7] Cal destacar les aportacions des del primer moment de la UOC i dels Estudis de Dret i Ciència Política a aquest projecte, tant financerament com mitjançant materials i recursos en català que poden ser consultats en obert [https://compendium.cat/].

TAULA RODONA

El procés d'estandardització del català i la recerca

Marc Guevara
Responsable tècnic d'Educació i Universitats
de la Plataforma per la Llengua,
i docent i investigador
del Departament de Filologia Catalana de la UAB

La **resposta** a les tres preguntes de la taula es poden **contestar** ràpidament i fàcil: sí a tot. Per respondre-hi ben fonamentadament i des d'un punt de vista teòric, és pràctic que ens fixem en quin moment es troba el procés d'estandardització del català. I per fer-ho ens basarem en el model proposat pel sociolingüista noruec-americà Einar Haugen, àmpliament estudiat també per sociolingüistes catalans de renom com Albert Bastardas o Xavier Lamuela. El model consta de quatre fases, que cal anar complint per considerar que una llengua està consolidada, normalitzada, estandarditzada o com se li vulgui dir. Comencem.

En primer lloc, la **selecció**, que és la fase en què s'ha de triar la varietat que es vol codificar d'una llengua, tenint en compte la variació dialectal. En aquest sentit hi ha dos models principals: l'unitarista i el composicional. Exemples del primer serien el francès o l'italià, que en el seu moment van triar la varietat dialectal de més prestigi, ja sigui per motius

econòmico-socials (en el cas del francès es va triar la varietat del nord, la de París, la capital) o per altres motius com poden ser culturals també (per a l'italià es va triar el toscà per l'àmplia literatura de renom que hi havia, a banda de motius econòmics).

Però per al català, el Mestre —que no cal anomenar perquè ja porta el títol d'aquesta càtedra— es va decantar pel composicional: va agafar una mica de totes les varietats (tot i que amb un pes del central considerable) perquè tothom s'hi sentís representat. És una opció arriscada perquè pot ser que ningú s'hi senti representat, com es podria dir que és el cas de **l'euskara batua**. Però en el català, es pot dir que ha funcionat perfectament. Un exemple per entendre per què es diu que el català és composicional es veu clarament en el sistema vocàlic: la paraula '*concepció*', en la majoria del territori es pronuncia 'kunsapsió'; però Fabra va pensar que la millor opció era mantenir la vocal original sense reduir com passa en la varietat nord-occidental. I avui dia molts escrivim 'o' on pronunciem 'u' i escrivim 'e' on pronunciem 'a' (això a Barcelona, és clar; a la resta es fa neutra; però és més propera a una 'a' en la majoria de casos). Aleshores, podríem dir que aquesta fase s'ha completat satisfactòriament. Continuem.

Pel que fa a la **codificació**, la segona fase, ens hem de fixar en tres aspectes que Haugen citava: l'ortografia, la gramàtica i el lèxic. No cal estendre'ns en aquest punt perquè l'obra de Fabra és més que coneguda. Normes ortogràfiques, que van portar força polèmica certament al seu moment, però que avui dia estan més que consolidades. Gramàtica, que la primera va ser la de 1917, que es va anar republicant; una gramàtica pòstuma de 1956 sense valor acadèmic, però destacable. I, per fi, el 2016 la GIEC, una obra del nostre Institut d'Estudis Catalans, una eina molt útil per a la codificació de la llengua, que consolida molts aspectes que calia actualitzar i enllestir (després d'una dura dictadura, no ho oblidem). Hi va haver alguna polèmica, com la que deveu recordar dels diacrítics, i algunes veus també han protestat per alguns aspectes –mai plou a gust de tothom, jo mateix discrepo d'algunes coses i ho explico a les meves classes; però així és la vida–. També el 1932 Fabra va fer el *Diccionari general* i tenim avui dia el DIEC 2. Per tant, podríem dir que aquesta fase també està molt consolidada.

Anem a la tercera fase, l'**extensió de l'ús**, que consisteix a divulgar la varietat codificada perquè la població la domini i la faci servir (o la pugui fer servir). Aquí ja podem començar a arrufar el nas. D'entrada, hauríem de dir que estem millor que en els temps foscos passats de fa mig segle, òbviament. Però podem dir que tenim totes les eines per fer-la servir? Bé, a l'escola s'ensenya i és la llengua vehicular (normal!) de les classes –mentre els tribunals no l'acabin rebentant, és clar–. I tenim un munt de lleis que el protegeixen: la LEC, la LUC, la LPL, el Codi de Consum... Però són lleis que s'escriuen i en el paper queden maquíssimes; però ningú no les vol aplicar.

Per posar-ne dos exemples: a la Llei d'universitats de Catalunya (LUC), que és del 2023 (fa més de dues dècades), hi ha escrit que s'ha de demanar el nivell C1 de català al PDI de les universitats. Doncs, no es va aplicar al moment i el 2010 es va fer el famós decret d'acreditació del professorat. Un decret de vuit pàgines per regular únicament i exclusiva això. Doncs res, en un calaix va quedar fins al 2021 (més d'una dècada després!), quan un govern preocupat per

la salut de la llengua s'hi va voler posar. I actualment s'està resolent, encara no s'ha completat del tot i ja veurem com acaba. Segon exemple: el Codi de Consum. Quants expedients s'han obert i quantes multes s'han posat per les contínues discriminacions lingüístiques que hi ha als comerços? Allò de "*en español, por favor*", tots ho hem patit. Res, anys i panys escrit en un paper però ningú mai ha gosat multar per això –ara recentment alguna cosa ja s'ha començat a fer, certament; però ja veurem com prospera–, perquè el problema de la llengua és de segona i són quatre 'hiperventilats' que van exigint per la vida. Vaja, demanant de parlar la seva llengua a casa seva: és que com són aquesta gent... En fi. Cadascú que tregui les seves conclusions. Està consolidada aquesta fase? Podríem dir que tenim eines, però no les sabem utilitzar perquè ens tremola massa el pols, tot i cantar el "bon cop de falç".

Per acabar, centrem-nos en la quarta fase, l'**establiment funcional**, que és on volia arribar perquè ens permetrà respondre les preguntes de la taula rodona. En aquest punt el que cal és que la varietat estàndard de la llengua sigui útil i es consolidi perquè es pugui fer servir sense vacil·lacions dels parlants i perquè hi hagi un bon enteniment. Aquesta fase se subdivideix en dues: la compleció i el cultiu. Per a la primera, ens calen eines terminològiques per fixar els llenguatges d'especialitat: diccionaris terminològics, reculls de vocabulari o òrgans com el TERMCAT o l'OBNEO (que justament és de la UPF). Bé, ho tenim prou bé, vist així. Però, alerta, podem dir que en tots els àmbits hi ha un lèxic ben consolidat? Per exemple, en el de la justícia, els qui s'hi dediquen tenen clar com n'han de dir dels "*autos*" o de les "*providencias*"? Si el percentatge de sentències escrites en català ronda el 6% i la possibilitat de tenir un judici en català sense problemes és molt baixa, podem dir que el llenguatge jurídic en català estigui consolidat? Justament que hi hagi recursos com el del Compendium –molt bona feina que esperem que ajudi, per cert– demostra que no és pas el cas i que encara ens cal avançar molt en aquest àmbit, com en tants d'altres.

Pel que fa a la segona, el cultiu, parlem de llibres d'estil, per exemple. Eines de què disposen els mitjans de comunicació i grans organitzacions, per fixar certs aspectes lingüístics en què hi sol haver vacil·lació i que cal establir per utilitzar correctament la varietat estàndard i que s'adeqüi al propòsit comunicatiu. És clar que de llibres d'estil en tenim un munt, i que en el cas de la CCMA disposem de l'*ésAdir*, que funciona com un cercador amb un munt d'informació pràctica que utilitzen els professionals de la Corporació, però també la població en general. En aquest cas, no només es podrà consolidar l'estàndard amb l'existència d'aquestes eines, sinó també afavorir que el català es faci servir àmpliament en els mitjans de comunicació i que hi hagi molta literatura en català. Podríem dir que no ens podem queixar, però sempre es pot millorar.

Centrant-nos, doncs, en la compleció, que és el que centra el debat de la taula, podríem dir el mateix que acabem de dir: és important que hi hagi reculls terminològics, però el que és *essencial és que el català no tingui àmbits o espais vetats*, perquè aleshores allà no es pot consolidar, com el que dèiem de la justícia. És com un peix que es mossega la cua. Si no es fa, posem per cas, enginyeria aeroespacial en català, serà impossible que es pugui consolidar un lèxic especialitzat en aquest àmbit. I que es faci vol dir que s'investigui i que es facin publicacions sobre la matèria en català (i es divulgui) i que s'ensenyi aquesta matèria en català. I aquí és on entrem al terreny espinós de la situació del català en l'àmbit universitari.

En primer lloc, quina és la llengua vehicular majoritària als territoris de parla catalana? Depèn principalment de dos factors: la titularitat de la universitat i el territori. En general, les universitats privades, amb l'excepció de la UVic-UCC i en menor mesura la URL, a la resta el català és testimonial. Penseu en la CEU Cardenal Herrera, per exemple, que per cert és a la Xarxa Vives no sé ben bé per què –no té ni la web en català...–. A les públiques, en principi segons la LUC (a Catalunya) el català és la llengua vehicular (normal!); però no veig gaire normal que en algunes universitats (o facultats) no s'arribi ni al 40% –no cal dir noms–. Fa de mal dir quina és la mitjana de classes en català a Catalunya, perquè tot just fa poc les universitats s'han posat a recopilar bé les dades de docència i es vol arribar al 80% (tant de bo).

Però un dels problemes a què no ens volem enfrontar és que el que es diu a les guies docents sobre la llengua moltes vegades no es compleix, i ningú no es queixa –quants estudiants es llegeixen bé la guia docent?–. Per tant, no podem dir que els percentatges que tenim siguin gaire reals, si ens guiem per les contínues queixes de canvi d'idioma d'una assignatura que veiem i pel que alguns estudiants relaten (en el meu cas ho pregunto sempre i no falla, l'única assignatura en català, la meva, a Comunicació). Cal posar-nos-hi seriosament perquè és primordial que totes les disciplines s'ensenyin en català. Si un estudiant de Dret fa la majoria de classes en castellà, després la seva professió no la desenvoluparà (perquè no tindrà les eines) en català. I sí, en aquest cas la pressió que tenim és el castellà. Ja no parlem dels màsters: per posar un exemple, i d'aquesta universitat, tenim la BSM, que té un total de 0% de docència en català i un 80% en castellà. El 20% restant no crec que sigui el problema, *fair enough*.

Per concloure, fixem-nos en la recerca. En aquest cas sí que podríem dir que l'anglès hi té un pes important i competeix amb el català. És com allò dels creadors de contingut a les xarxes socials. Si ho fas en una llengua forta arribaràs a més gent. D'acord, perfecte; però això vol dir que ara tota la recerca s'hagi de fer en anglès? No ens enganyem, no tot és l'anglès. També hi té un paper el castellà. Només cal mirar el nombre de tesis escrites a Catalunya en cadascuna de les tres llengües. Quina és la llengua que perd? En qualsevol cas, pel que dèiem sobre la importància de la consolidació d'un estàndard en català, si aconseguim que tots els àmbits puguin funcionar en català i s'ensenyi els futurs professionals d'aquell àmbit en català, també es podrà fer recerca en català, i el peix es deixarà de mossegar la cua i podrà nedar ben lluny. Cal trobar l'equilibri entre arribar a tot el món i divulgar entre els nostres; tot és important, qualsevol comunitat ho fa. I, de tota manera, avui dia amb la tecnologia i la intel·ligència artificial tan avançada, voleu dir que costa tant de traduir un article? Tot és donar-hi la importància que es mereix, i com he intentat explicar, en té molta. No ens queda una altra que posar-nos-hi i, sí, fer molta recerca en català.

* * *

TAULA RODONA

La relació amb la llengua catalana: personal i universitària

Hafid Laayouni
Professor i investigador del Departament de Medicina i Ciències de la Vida de la UPF

Com que no soc expert en el tema de la llengua, les meves idees o contribucions són el resultat de la meva experiència com a persona que treballa en una universitat pública, amb la petita particularitat que he nascut, crescut i fet tota la meva formació acadèmica al Marroc. El català va ser per a mi una llengua completament nova quan vaig arribar a Catalunya, i la seva adquisició ha estat paral·lela a la del castellà. Quin ús faig del català a la meva feina? La resposta és: tot el que puc.

I abans d'explicar aquest ús, deixeu-me parlar de la meva relació amb la llengua catalana, perquè aquesta relació és el motor de la meva utilització del català a la feina i fora d'aquesta. Soc una persona que sempre ha tingut el desig de formar part activa de la societat en la qual visc, i soc conscient que la llengua és una part important de l'ànima d'aquesta societat. Parlar l'idioma és una mena de declaració d'intencions i, amb aquest ús, he intentat sempre expressar una voluntat de ser un component actiu d'aquesta societat. Crec que la ciència és un component important de com funcionem com a societat, i la llengua és l'ànima d'aquesta societat. Fer servir el català és un gran recurs per apropar-se a aquesta ànima.

Si acotem l'ús del català a la ciència a la mínima expressió, en una certa manera estem disminuint la incidència de la ciència a la societat. Fem ciència gràcies a un contribuent català i tenim l'obligació que el retorn a la societat sigui el màxim possible. Que el català sigui un actor actiu en el món científic segurament propiciarà aquest retorn.

Quant a docència, l'entenc com un procés que comporta un component emocional; no és una transmissió escèptica de coneixements tècnics, sinó que requereix una connexió que faciliti un estat d'ànim que ajudi a aprendre. Crec que els que reben la docència en català tenen més possibilitats d'assolir aquesta connexió entre estudiant i professor.

En el meu cas, busco oportunitats per parlar en català; són poques, però les aprofito totes. A la meva feina, l'anglès és la llengua franca i oficial en totes les reunions i xerrades. Tots ens hi hem acostumat i no ho discutim. La raó que donem sempre és que tenim gent de fora que no sap català, i és cert. Alhora, penso que desenterrar el català de la nostra feina cada vegada que tenim una persona que no la fa servir o que no l'entén és una manera de no convidar-la a gaudir i conèixer la cultura d'aquest país. Poden passar un any i dos i no estar convidats a aprendre paraules o frases, i potser arribar a la conclusió que els catalans pensem que no val la pena que aprenguin la nostra llengua. I no és cert, crec que val molt la pena. És difícil entendre una cultura si no pots entendre el que diu la gent, o llegir llibres o el diari.

Vaig aprendre a parlar el català de seguida i d'una manera molt espontània; però durant molt de temps no llegia res en aquest idioma. Fins que vaig tenir la curiositat i em vaig adonar que hi ha una literatura molt rica i que no és el mateix llegir en castellà que en català. De fet, amb els primers llibres vaig tenir una experiència molt interessant; coneixia les paraules, però mai les havia vist escrites, i em cridava molt l'atenció. A vegades pensava que mai hauria escrit una paraula d'aquella manera o que l'entenia millor un cop la veia escrita. Llegir en català obre la porta a una nova dimensió en la nostra relació amb el llenguatge.

Vull compartir amb vosaltres un exemple notable que és el resultat de l'empenta de científics catalans, que pensen que hauríem de buscar maneres d'enfortir l'ús del català en la ciència. El maig d'enguany, es va publicar a la revista *Nature Communications*, de l'editorial Nature, un article científic d'un grup de recerca del Centre de Regulació Genòmica, liderat per en Roderic Guigó. Aquest grup buscava maneres de contribuir a la visibilitat del català. Quan els van acceptar l'article, van escriure a l'editora de la revista i li van demanar si era possible adjuntar-hi un resum en català i que fos indexat. Ho van acceptar. L'article surt en anglès, però amb un enllaç referenciat; és a dir, un enllaç oficial amb un nombre que certifica la identitat de contingut. Porta a un resum escrit de primera mà en català (no una traducció automàtica) i, a més a més, amb un resum divulgatiu, que només estava en català i no en anglès. Van preguntar a Roderic el perquè de tot plegat, i la seva resposta literal va ser:

> La fita és remarcable per dos motius. D'una banda, és una nova manera d'acostar la ciència al ciutadà. De l'altra, és important per a la lluita contra l'empobriment cultural que suposa el fet que el llenguatge científico-tecnològic es desenvolupi principalment i majoritàriament en anglès en detriment de les llengües autòctones.

En Roderic ens diu bàsicament que la llengua que no es fa servir està condemnada a morir. Bé, en Roderic és un català amb una connexió amb la seva llengua materna i conscient de les implicacions del seu ús; però, què passa amb nens i nenes que han nascut a Catalunya. Són catalans de naixement i, de fet, no coneixen cap altre lloc que Catalunya? Tenen la mateixa connexió amb el català que en Roderic? Malauradament, la resposta és negativa en la majoria dels casos. Aquests nens i nenes, malgrat la seva capacitat d'entendre i de parlar l'idioma, no el senten com a seu. Prova d'aquesta desafecció és el seu poc ús al pati, amb els amics o en l'àmbit familiar (parlo per coneixements de familiars o d'informació a la premsa). I fins i tot a vegades farien servir el castellà dins de l'àmbit familiar (també amb els dos pares d'origen immigrant) i no pas el català.

Crec que la deixadesa envers el català tindrà conseqüències quant a la construcció de la seva identitat individual i de la nostra com a societat. Potser aquesta manca de lligams emocionals amb l'únic lloc que coneixen és també el resultat de l'empobriment de la llengua, com a resultat –via xarxes socials–; del seu context socioeconòmic, que els fa no sentir aquesta connexió emocional amb la llengua.

No soc cap sociòleg, però em sembla obvi que la llengua és un pilar important d'aquesta construcció de la identitat individual i col·lectiva, i que l'hem de cuidar fent no només literatura en català, sinó també fent tota la ciència que puguem en català.

* * *



Càtedra *Pompeu Fabra*

upf.

Institut d'Estudis Catalans